

SUZE DA SILVA SALES

**A EDUCAÇÃO RURAL BRASILEIRA:  
LIMITES E POSSIBILIDADE DO  
PROCESSO DE NUCLEAÇÃO EM  
PATOS DE MINAS, MG (1990-2002)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A EDUCAÇÃO RURAL BRASILEIRA: LIMITES E POSSIBILIDADES  
DO PROCESSO DE NUCLEAÇÃO EM PATOS DE MINAS, MG  
(1990-2002)**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira à Comissão Examinadora sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho.

**SUZE DA SILVA SALES**

UBERLÂNDIA – MG  
ABRIL DE 2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

S163e Sales, Suze da Silva, 1979-  
A educação rural brasileira : limites e possibilidades do  
processo de nucleação em Patos de Minas, MG (1990-2002) /  
Suze da Silva Sales. - 2007.

186 f. : il.

Orientador: Carlos Henrique de Carvalho.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de  
Uberlândia, Progra-  
ma de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação rural - Brasil - Teses. 2. Educação rural -  
Patos de Minas (MG) - Teses. I. Carvalho, Carlos Henrique  
de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-  
Graduação em Educação. III. Título.

CDU:

37.018.523(81)

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO RURAL BRASILEIRA: LIMITES E POSSIBILIDADES  
DO PROCESSO DE NUCLEAÇÃO EM PATOS DE MINAS, MG  
(1990-2002)**

**Suze da Silva Sales**

**Dissertação de Mestrado aprovada pela Banca Examinadora, constituída por:**

**Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho  
Presidente e Orientador(a)/ Universidade Federal de Uberlândia**

**Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto  
Universidade Federal de Uberlândia<sup>7</sup>**

**Mara Regina Martins Jacomeli  
Universidade Estadual de Campinas**

Uberlândia, abril de 2007

*Dedico o resultado deste trabalho à  
minha mãe, Jovelita e a todos os  
educadores que acreditam no  
potencial da escola como instituição  
capaz de intervir de forma positiva na  
realidade, urbana ou rural*

## **AGRADECIMENTOS ESPECIAIS**

A Deus, por me capacitar cada dia.

Ao Professor Dr. Carlos Henrique de Carvalho pela orientação, apoio e compreensão.

À minha mãe, por me auxiliar em todos os momentos que necessitei.

À minha família, por sempre acreditar no meu potencial.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, aos colegas de mestrado, e, em especial, à Rosicléia, pelo apoio e força que me concedeu.

À Luciana Beatriz, aos seus sogros, José e Aparecida e ao Zezinho pela consideração, carinho e amizade com que sempre me trataram.

Às pessoas que colaboraram com essa pesquisa fornecendo relatos, sem os quais ela não seria possível.

A toda comunidade escolar do povoado de Alagoas, que me motivou a desenvolver esse trabalho.

## ÍNDICE

RESUMO.....	08
ABSTRACT.....	09
CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	10
CAPÍTULO I - O CENÁRIO POLÍTICO E SÓCIO-ECONÔMICO DO CAMPO NO SÉCULO XX.....	13
1.1 – O capitalismo no Brasil.....	15
1.2 – Avanço da industrialização.....	19
1.3 – Contradições e resistência no campo .....	31
1.4 – O campo nos anos de 1980-1990 .....	37
1.5 – Iniciativas e Políticas Educacionais no campo.....	42
1.6 – Considerações parciais.....	48
CAPÍTULO II - A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO DO MEIO RURAL NO BRASIL: INICIATIVAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	52
2.1-Produção do conhecimento sobre educação do meio rural no Brasil: o estado da arte .....	52
2.2- Iniciativas e políticas educacionais no campo.....	59
2.3- Considerações Parciais .....	63
CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO RURAL EM PATOS DE MINAS – MG: MARCOS DE INOVAÇÃO COM ESTRATÉGIAS CONSERVADORAS (1990-2002).....	65
3.1- Caracterização do objeto.....	66
3.1.1- Aspectos físico-geográficos.....	66
3.1.2- Aspectos econômicos.....	68
3.1.3- Aspectos históricos .....	70
3.2- Educação Rural no Município de Patos de Minas – 1990/2002.....	72
3.2.1.- O processo de nucleação das escolas rurais de Patos de Minas....	74
3.2.1- Projeto Educação Familiar Rural – EdufaRural.....	93
3.3- Considerações Parciais.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	108
ANEXOS.....	112
Boletim informativo da Prefeitura Municipal de Patos Minas de 11/05/1996.....	113
Ofício da SEMEC de Patos de Minas enviado ao Sr. Garren Lumpkin, oficial de projetos do Unicef em 08/05/1996.....	114
Entrevista com Alcía Alves Cardoso.....	115
Entrevista com Márcia Helena Amâncio.....	122
Entrevista com Carla Simone Duarte Santiago.....	134
Entrevista com Cléver de Arvelos.....	138
Entrevista com Eleusa Aparecida Silva Vieira.....	146
Entrevista com Maria Célia de Souza Caixeta.....	151
Entrevista com Célia de Fátima Gomes Duarte.....	156
Entrevista com Elisa Aparecida Ferreira Guedes Duarte.....	162
Entrevista com Ronaldo Alves de Araújo.....	171
Entrevista com Gisele Santos Damasceno e Marlucci Maria de Castro.....	177

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo historiar as políticas públicas destinadas à educação rural no Brasil, mais especificamente no município de Patos de Minas-MG, baseando-se na compreensão do contexto econômico, político e social que foi se configurando no setor rural brasileiro durante o século XX. Partindo do pressuposto de que as políticas “inovadoras” destinadas à educação rural são implantadas através de estratégias conservadoras de gestão e implementação de recursos, o estudo busca identificar as principais ações desenvolvidas no cenário brasileiro, sobre a questão da educação rural, desde suas primeiras iniciativas até as medidas mais recentes direcionadas ao processo de nucleação. Nesse sentido, sublinhamos também os episódios da História do Brasil que foram importantes à compreensão das questões agrárias e contribuem com a permanência do “*status quo*” vigente no campo, onde se notam desigualdades na distribuição de renda e nas condições de trabalho e produção. A partir daí, o texto analisa a organização dos trabalhadores rurais, no início dos anos de 1980, como marco para as pesquisas que objetivam estudar o contexto rural e seus aspectos, apontando os eixos temáticos que se relacionam à educação, trazendo à tona algumas reflexões sobre iniciativas de âmbito estatal e da sociedade civil que buscam melhorar o ensino que é destinado ao camponês no Brasil. Em seguida, o trabalho pretende historiar a trajetória das políticas públicas destinadas ao campo no município de Patos de Minas-MG, no período de 1990 a 2002, momento que foram tomadas as primeiras ações para implantar a nucleação no meio rural patense, fato esse que provocou transformações estruturais, as quais trouxeram marcos de inovação, mas foram desenvolvidas sem a participação efetiva dos rurícolas ou de segmentos representativos destes, como os sindicatos dos trabalhadores e dos produtores rurais, resguardando interesses de uns em detrimento de outros. Reconstruir esse percurso faz-se necessário para compreender o porquê da escola rural não desempenhar um papel mais significativo na emancipação do homem camponês.

Palavras-chave: Camponês, Educação Rural, História, Políticas Públicas

## **ABSTRACT**

The present paper has the intention to make a historicity of the public politics concerning to the rural education in Brazil, and in especial in the city of Patos de Minas – MG, being based on the comprehension of the economic, politic and social context that was being constructed in the Brazilian rural sector during the twentieth century. Having in mind that the “new” politics destined for the rural education are introduced through conservative management strategies and introduction of resources, the paper intends to identify the mainly actions developed in the Brazilian scenery, about the question of rural education, since its first initiatives to the most recent directed to the nucleation process. In this sense, we also show the Brazil History episodes that were important to understand the agrarian questions and helped that the “status quo” stayed in the field, where we can see inequality in the income distribution and in the work and production conditions. Going ahead, the text analyses the rural workers organization, in the beginning of the years 1980, as a time period to the researches that aim to study the rural context and its aspects, showing the thematic points that have a relation to the education, showing some reflections about the initiatives of the State and the civil society which tries to improve the teaching destined to the rural workers in Brazil. Following, the work intends to show the ways of the public politics destined to the rural areas in the city of Patos de Minas-MG, in the period of 1990 to 2002, moment that some actions were developed to introduce the nucleation in the rural areas of Patos de Minas, considering that this fact provoked structural transformations, that brought innovation, but were developed without the active participation of the rural workers or of the representative segments of them, like the rural workers and producers trade union, saving some interests and prejudicing others. It is necessary to rebuild this way to understand why the rural school does not carry out a more significant role in the emancipation of the rural worker.

Key words: Rural worker, Rural Education, History, Public Politics.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A História do Brasil republicano, iniciada em 1889, traz consigo uma forte tradição rural herdada da época em que o país era colônia (1500-1822) e posteriormente império (1822-1889) No início do século XX, a base econômica estava voltada para a produção agrícola, principalmente nas grandes lavouras de café. Pode-se afirmar que a indústria nacional era quase inexistente, em comparação a outros países da América e Europa. O capital monetário brasileiro estava, em grande parte, nas mãos dos latifundiários e da pequena burguesia.

É nesse contexto que a História do país vai se configurando, sendo influenciada de um lado pelos interesses dominantes e de outro por iniciativas e ações de oposição a estes interesses. Vários fatores vão se somando ao enredo que vai sendo construído, beneficiando alguns segmentos em detrimento de outros.

A implantação e o desenvolvimento da indústria nacional, que se deu inicialmente nos centros urbanos, fez com que estes locais parecessem, à primeira vista, o destino para aqueles que ambicionavam melhores oportunidades de ascensão na “pirâmide social” do país. Milhões de moradores da área rural migraram para os centros urbanos no decorrer do século XX, fato que se tornou problemático desde então, uma vez que as áreas urbanas não comportavam, de forma adequada, o grande contingente de “chegantes”. As faltas de planejamento e de estrutura nas cidades originaram bolsões de miséria e condições precárias de sobrevivência.

Com a balança populacional pendendo cada vez mais para áreas urbanas, era necessário criar um conjunto de ações para conter o êxodo rural, transformando o campo em *locus* estratégico, que exercesse com competência a função de produzir gêneros alimentícios para a cidade, matéria prima para a indústria, além de contribuir com o excedente da produção para a exportação, o que garantiria divisas econômicas para o país.

Alcançar esse grau de desenvolvimento no campo foi o objetivo perseguido pelos gestores do Brasil durante todo o período do século XX. Para tanto, várias iniciativas foram implementadas, desde políticas econômicas a políticas educacionais. Essas últimas são o objeto de análise do presente trabalho, que busca historiar a implantação de ações educacionais voltadas para o meio rural, procurando levantar as questões que perpassaram o

âmbito educacional, relacionando-as às transformações sociais, econômicas e culturais surgidas no decorrer do século XX e início do século XXI no campo, e em especial para o município de Patos de Minas – MG, no período de 1990 a 2002. Parte-se do pressuposto de que as populações rurais foram alvo de políticas públicas, originadas e estruturadas em gabinetes, que não propiciaram um espaço democrático de discussões e reflexões que envolvessem essa parcela significativa da sociedade.

Antes de iniciar essa análise, é importante explicitar alguns conceitos que perpassarão o texto: a) políticas públicas educacionais; b) educação rural; c) campesinato.

As políticas públicas estatais são entendidas por Ribeiro (2002) como o conjunto de ações do Estado que tem como alvo o atendimento da população em geral. Essa conceituação tem se tornado cada vez mais aceita nos meios políticos e acadêmicos. A relação entre a esfera pública e a ação do Estado vem se afirmando nos últimos anos. Dessa forma, as ações e diretrizes do Estado destinadas à educação são consideradas como políticas públicas educacionais.

De acordo com Leite

[...] a educação é exatamente isto: razão (elaboração mental), aprendizagem (trabalho de construção e reconstrução dos conhecimentos elaborados) e conflito (exercício prático de saber), ou seja, transformação da realidade. Portanto, a educação é ampla, multifacetada, variável, de conformidade com o “espaço” humano-racional em que lhe é possível aflorar. Por isso existem tipos e formas educacionais diferentes, entre elas – a educação rural (LEITE, 1996, p.14).

O meio rural é detentor de especificidades que o torna um espaço diferenciado do urbano. Leite (1996) observa que é necessário um tipo diferenciado de educação para a área rural, uma vez que o rurícola está inserido em um contexto distinto dos moldes urbanos. Fernandes (2002) corrobora com essa idéia ao afirmar que a educação do campo deve se preocupar com a defesa do direito de uma população de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra, da sua realidade. Assim, a educação rural é entendida aqui como a elaboração, construção e reconstrução de conhecimentos que são aplicados empiricamente para a transformação do *modus vivendi* no campo.

Autores como Fernandes (2002) tendem a substituir a palavra “rural” pela expressão campo, concebendo-o como um espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas por aqueles que a vivem. Desse modo, é necessário também repensar o homem do campo: agricultores, extrativistas, ribeirinhos, pescadores, indígenas, quilombolas, posseiros, arrendatários, bóias-frias e fazendeiros. Esses atores sociais são denominados aqui

como camponeses, ou seja, pertencentes a grupos sociais que residem no campo e detêm especificidades culturais, sociais e dinâmica própria de crescimento.

O primeiro capítulo faz um retrospecto do cenário do campo no século XX, levantando os fatos que se tornaram marcantes na estrutura do novo rural brasileiro. Percebe-se nessa retomada histórica que a população camponesa, em sua maioria, não foi alcançada pelas políticas de desenvolvimento destinadas a esse setor, quer no âmbito econômico, social ou educacional. Nesta última área – educação – registram-se políticas estatais, a priori, preocupadas com a fixação do homem ao campo, com a melhoria da produtividade e das condições de vida. No entanto, deixaram de levar em consideração o universo cultural e imediato dessa população o que as predestinaram ao fracasso.

O segundo capítulo enfoca a educação rural em estudos que buscam retratar a instrução que é destinada ao campo. Os resultados dessas pesquisas mostram que o avanço dos movimentos populares de camponeses, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, organizado nacionalmente a partir de 1984, foi fator fundamental para que a questão do meio rural ganhasse mais notoriedade na mídia, nas esferas políticas e acadêmicas no final do século XX e início do século XXI. O capítulo ressalta também algumas iniciativas e projetos para a educação rural que partiram da sociedade civil e obtiveram êxito em suas metas de desenvolvimento nas localidades em que foram implantados.

O terceiro capítulo apresenta as experiências em educação rural implementadas no município de Patos de Minas – MG, no período de 1990 a 2002, que buscaram inovar as formas de organizar e operacionalizar a escola camponesa, tornando-a mais adequada ao perfil do campo que foi sendo configurado durante o século XX. Entretanto, esses marcos inovadores foram sendo implantados sobre uma estrutura tradicional, em que poucos aspectos parecem ter mudado. Mudou-se a localização, a organização do espaço e do currículo escolar sem, no entanto, mudar a metodologia e a articulação escola-comunidade. Pode-se afirmar que houve inovações com características conservadoras.

Analisar a questão rural, quer em seus aspectos econômicos, sociais ou educacionais, apresenta-se como uma tarefa complexa, pois a diversidade dos atores que fazem parte dessa história torna o risco do equívoco uma possibilidade real. Mesmo com essa possibilidade, o trabalho busca, nas contradições presentes no campo, originadas das próprias políticas estatais, as causas que levam à ineficiência das ações de transformação do espaço rural, apresentando dados que apontam para a necessidade de inserir a população camponesa nas discussões, nas decisões e na efetivação das iniciativas a ela destinadas. Alcançar esse grau de democracia é o caminho para que as políticas econômicas, sociais ou educacionais floresçam

das próprias comunidades rurais e sejam desenvolvidas por elas. Este parece ser o “caminho das pedras...”.

## CAPÍTULO I

### O CENÁRIO POLÍTICO E SÓCIO-ECONÔMICO DO CAMPO NO SÉCULO XX

A discussão sobre a educação rural em um país com tradições agrárias, como o Brasil, deve partir do entendimento dos fatores que influenciaram a configuração atual do campo, e nesse processo, compreender a formação das sociedades urbana e rural e as razões pelas quais se destinam determinadas políticas a cada um desses segmentos.

Nesse sentido, o presente capítulo busca relacionar alguns momentos da História do Brasil que se tornaram marcantes para o desprendimento de recursos e investimentos estatais no setor rural, apresentando a forma como o campo se tornou *locus* de tensões, conflitos de interesses relacionados ao papel do rural em nossa economia e na formação de nossa sociedade. Nota-se que em cada momento de mudança de governo no Brasil, a questão agrária, quando não protagonista, é coadjuvante aos fatores de transformação das relações econômicas, políticas e sociais do país.

É possível dizer que todos os momentos mais notáveis da história da sociedade brasileira estão influenciados pela questão agrária. As rupturas políticas das últimas décadas, quando o Brasil já é um país bastante urbanizado e industrializado, também revelam essa influência. A questão agrária está presente na transição da Monarquia à República, do Estado oligárquico ao populista, do populista ao militar, na crise da ditadura militar e nos movimentos e partidos que estão lutando pela construção de outras formas de Estado. Há muito campo nessa história (IANNI, 1984, p. 7).

A importância do setor agrário torna o meio rural um significativo campo de estudo. Dessa forma, busca-se discutir a formação do Estado brasileiro no decorrer do século XX, quando a República lança os olhares para “fora” e acredita que o caminho para o desenvolvimento nacional se encontra na urgência de viabilizar a industrialização urbana como o fator primordial para a consolidação do país como potência econômica. Esse processo, que é iniciado e desenvolvido nas décadas subsequentes do referido século, traz consigo implicações cuja compreensão é necessária para a posterior análise da questão educacional rural.

## 1.1 – O capitalismo no Brasil

A transposição do século XIX para o século XX no Brasil é marcada por momentos importantes, como a abolição da escravidão em 1888 e a proclamação da República em 1889. Esses momentos históricos foram precedidos de discussões que sinalizavam para a urgência da implantação do trabalho assalariado e para a formação da indústria nacional. Isso significou a transição de um modelo econômico “mercante-escravista cafeeiro nacional” (Mello, 1994) para uma economia capitalista industrial.

De acordo com Mello (1994), pode-se constatar nos países latino-americanos o surgimento de um “capitalismo tardio”. Essas economias fazem parte das economias periféricas, ou seja, países agrário-exportadores que vivem do abastecimento do mercado externo. Tal condição de “periferia” acarretava alguns entraves a essas nações, pois a exportação de bens primários e a importação de bens manufaturados cria uma situação de dependência externa. “[...] não seria difícil imaginar a História latino-americana como uma sucessão de ‘situações de dependência’: dependência colonial, dependência primário-exportadora e dependência tecnológico-financeira” (Mello, 1994, p. 24). Este fato torna possível afirmar que a vida econômica desses países estava diretamente relacionada à dinâmica do mercado internacional, ao se tornar dependente, restando-lhes como única fonte de renda a exportação.

O caráter primário-exportador não decorre simplesmente da forma material da produção predominante, alimentos e matérias-primas, e da localização do mercado em que se realiza, o externo. Ao contrário, advém, fundamentalmente, de que as exportações representam o único componente autônomo de crescimento da renda, e, ipso facto, o setor externo surge como centro dinâmico da economia (MELLO, 1994, p. 29).

A situação de dependência do Brasil, frente ao setor externo, era problemática aos olhos dos detentores do capital cafeeiro, pois tornava-os sujeitos às flutuações do mercado externo do café – principal produto de exportação. Deslocar o centro dinâmico da economia para o país, diversificando a área de atuação, ou seja, transformar o capital cafeeiro em capital industrial foi a alternativa encontrada para romper com parte da dependência externa.

A burguesia cafeeira, naquele momento, constituía o setor social capaz de arcar com os custos da implantação da indústria, como o único segmento detentor de capital acumulado. O capital cafeeiro desdobra-se em capital industrial, permitindo o surgimento da indústria, necessária à implantação de uma estrutura de base para a sua consolidação.

A economia cafeeira capitalista cria, portanto, as condições básicas ao nascimento do capital industrial e da grande indústria ao: 1) gerar, previamente, uma massa de capital monetário, concentrada nas mãos de determinada classe social, passível de se transformar em capital produtivo industrial; 2) transformar a própria força de trabalho em mercadoria; e finalmente, 3) promover a criação de um mercado interno de proporções consideráveis (MELLO, 1994, p. 99).

A primeira condição – geração de capital monetário – parecia ser a mais simples de ser resolvida, pois não há como pensar outra matriz social para o nascimento da indústria que não a elite cafeeira, que se despontava como a principal detentora de capital, acumulado ao longo dos anos lucrativos do café. A segunda e a terceira condições se apresentavam mais problemáticas e demandariam mudanças na estrutura econômica e social vigente.

A situação de país escravista dificultava o surgimento do capitalismo industrial. Já que não havia um mercado consumidor formado por uma massa de trabalhadores assalariados, qualquer tentativa de se promover investimentos na produção de bens de consumo seria frustrada. Não restou alternativa, se não a da criação desse mercado por intermédio da abolição da escravidão, que, juntamente com a chegada de imigrantes europeus, supriu as necessidades da produção no latifúndio e originou grande contingente de mão-de-obra nos centros produtores urbanos.

Esse movimento propicia o início do deslocamento da economia nacional da área rural para a urbana. Nesse momento, ampliam-se os segmentos necessários à indústria, como o setor bancário e o comercial. Essas transformações trazem uma série de implicações para o campesinato, entendendo-se por este termo o pequeno produtor, o agregado, o meeiro e o trabalhador rural temporário. O modelo econômico, que se desenvolveu no país, tendeu a expropriar esses personagens que pouco, ou quase nada, significavam para o novo cenário econômico do início do século XX. A saída mais viável para esse contingente era arriscar-se na cidade. Esse trajeto era realizado mais pela pressão das condições de vida do que pela vontade desse povo.

[...] analisando a conjuntura da época, percebe-se que essas populações são muito mais expulsas do campo e de suas atividades profissionais do que propriamente pela possível melhoria de vida na cidade. A vinda para o meio urbano não é propriamente uma escolha, é tão somente a única alternativa que se apresenta (ALMEIDA, 2005, p. 281).

A condição de vida no meio rural no início do século XX para os camponeses livres era problemática. Monteiro Lobato, em 1914, cria seu personagem Jeca Tatu<sup>1</sup>, célebre representante do homem do campo republicano na época. Ainda hoje há controvérsias a respeito das intenções de Lobato ao criá-lo. O que não se pode negar é que a condição de homem doente/indolente, destituído de condições e sem perspectiva de vida, em estado constante de verminose social, caracteriza bem o sujeito rural da época.

Não era intenção da elite agrária refletir sobre a mudança social, isso ficava a cargo de figuras como Rui Barbosa<sup>2</sup>, que tomou o Jeca Tatu como símbolo do descuido dos governantes frente à população rural. Dessa forma, o capitalismo industrial aqui iniciado ratifica a sociedade de classes, bem distintas que foi se definindo ao longo dos anos no Brasil.

[...] o desenvolvimento capitalista sempre foi percebido e dinamizado socialmente pelos estamentos ou pelas classes dominantes, segundo os comportamentos coletivos tão egoísticos e particulares, que ele se tornou compatível com (quando não exigiu) a continuidade da dominação imperialista externa; a permanente exclusão (total ou parcial) do grosso da população não possuidora do mercado e do sistema de produção especificamente capitalistas; e dinamismos sócio-econômicos débeis e oscilantes, aparentemente insuficientes para alimentar a universalização nacional do mercado interno e do sistema de produção em bases genuinamente capitalistas, e a industrialização autônoma (FERNANDES, 1987, p. 223).

A implantação da indústria não foi seguida da modernização do meio rural, tanto que no início do século XX havia escassez de alimentos nos centros urbanos. A maior parte da população que residia no campo<sup>3</sup> não contava com recursos capazes de empreender a produção necessária ao abastecimento das cidades e, assim, democratizar as vantagens da industrialização interna e do advento de uma forma de capitalismo mais condizente com as tendências de produção e mercado de trabalho europeus e norte-americanos. O século XX vai ser palco de um forte movimento de êxodo rural.

---

<sup>1</sup> No primeiro momento, Monteiro Lobato cria a figura do Jeca Tatu para exemplificar a situação do caboclo brasileiro. Entretanto, ao tomar parte da campanha sanitária, promovida por figuras ilustres como Rui Barbosa, nas décadas iniciais da Primeira República, Lobato passa a acreditar que “o Jeca não é assim: está assim”. Essa expressão reflete que o caboclo se encontra em estado de verminose social não por sua própria vontade, mas pelo abandono que sofre por parte do governo e das forças políticas. (Cf. LIMA, N. T., HOCHMAN, G. *Condenado pela raça, absolvido pela medicina: O Brasil descoberto pelo movimento sanitário da Primeira República*. In: MAIO, M. C., SANTOS, R. V. (Orgs). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, Centro Cultural Banco do Brasil, 1996).

<sup>2</sup> Rui Barbosa (1849-1923) foi um dos políticos mais atuantes no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, entre outras causas, na campanha sanitária da Primeira República. Discutiu vários problemas como o da abolição da escravidão, da saúde, da educação...

<sup>3</sup> Em 1900 a população brasileira era de 17 000 000 habitantes, destes, menos de 10% residiam nas áreas urbanas e apenas quatro cidades brasileiras possuíam mais de 100.00 habitantes: Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador e Recife. Dados do IBGE

## QUADRO I

### População residente por domicílio – Brasil – 1900,1940/2000

Ano	População em milhões				
	Rural	%	Urbana	%	Total
1900	15 300 000	90	1 700 000	10	17 000 000
1920	27 500 000	83	4 600 000	17	32 100 000
1940	28 300 000	68,1	12 900 000	31,3	41 200 000
1950	33 200 000	63,8	18 800 000	36,2	52 000 000
1960	38 800 000	55,5	31 300 000	44,5	70 100 000
1970	41 100 000	44,1	52 100 000	55,9	93 200 000
1980	38 600 000	32,5	80 400 000	67,5	119 000 000
1991	35 800 000	24,5	111 000 000	75,5	146 800 000
2000	31 800 000	18,7	138 000 000	81,3	169 800 000

Fonte: Tendências Demográficas, 2002. IBGE (Dados arredondados).

Observando-se o quadro, nota-se a crescente onda migratória do meio rural em direção às áreas urbanas. Esses números<sup>4</sup> foram se materializando em uma massa de retirantes em busca de melhores recursos nas cidades, o que só aumentava a fragilidade em termos de espaço, habitação, higiene e saúde nas áreas urbanas. Tal realidade provocou a aglutinação das contradições sociais no espaço urbano, fato este que eclodiu na proliferação de favelas – conglomerados de moradias precárias em locais periféricos urbanos.

Os anos que sucedem ao surgimento da República, de acordo com Fernandes (1987), vão demonstrar que o desenvolvimento econômico sofre grande influência da elite detentora do capital. Esse processo reafirma o *status quo* vigente e pouco altera a dinâmica das classes menos favorecidas pela debilidade da sua formação. A modernização urbana deveria ser acompanhada da modernização rural. Entretanto, essa via de mão dupla não aparece nesse período da história brasileira e os interesses do capital se voltam por completo para a industrialização urbana.

<sup>4</sup> Não houve recenseamento em 1910 e 1930.

## 1.2 – Avanço da industrialização

A origem colonial do país e sua “emancipação” política mais de três séculos após a chegada dos portugueses no Brasil, juntamente com a tendência de país agrário-exportador-escravagista, criaram um cenário impróprio ao desenvolvimento capitalista no país. Até 1930, a estrutura republicana criada em 1889, baseada nas oligarquias cafeeiras, predominava com suas arcaicas formas de investimentos, protecionismos, classes, e com o embrião da indústria urbana de bens de consumo se desenvolvendo em ritmo lento.

Esse contexto fez com que o capitalismo propriamente dito, baseado na indústria, no trabalho assalariado e na produção voltada para o consumo em larga escala, se desenvolvesse no país de uma forma considerada por autores como Fernandes (1987) tardia, no final do século XIX e início do século XX, ou seja, posterior à de países europeus e da América do Norte, como os Estados Unidos.

Segundo Fernandes (1987), o capitalismo no Brasil apresenta três fases distintas, flexíveis quanto à periodização: a) fase de eclosão de um mercado capitalista especificamente moderno; b) fase de formação e expansão do capitalismo competitivo; c) fase de irrupção do capitalismo monopolista. A primeira fase é caracterizada pela transição da fase colonial até meados da década de 1860. A segunda fase se estende de 1860 até 1950 e a terceira fase adquire mais vigor a partir de 1960. Para efeito da análise, a fase “b” será tomada como ponto de partida, uma vez que remete a fatos contemporâneos da história do país e permite o entendimento da criação do Estado moderno, dando continuidade aos fatos já apresentados.

A estrutura oligárquica alicerçada na comercialização do café sofreu abalos pela crise mundial de 1929 e as dificuldades apresentadas pelo setor agrário exportador. Assim, eclodiu uma revolução gestada por novas lideranças econômica, política e militar.

Até 1930, o Estado brasileiro foi liderado por uma oligarquia agro-comercial, na qual predominavam as elites rurais do nordeste, os plantadores de café de São Paulo e os interesses comerciais exportadores. Essa oligarquia formou um bloco de poder de interesses agrários, agroexportadores e interesses comerciais importadores dentro de um contexto neocolonial, bloco este que foi marcado pelas deformidades de uma classe que era ao mesmo tempo “cliente-dominante” (DREIFUSS, 1981, p. 21).

A burguesia brasileira foi constituindo-se a partir das oligarquias presentes até então nas regiões de maior importância econômica do país. Esse fator fez com que, de certa forma, o capital não saísse das mãos de quem sempre o deteve. Uma vez que quem produzia é quem tinha condições de consumir, o produtor se tornava ao mesmo tempo consumidor, característica que Dreifuss (1981) denominou “deformidade”, a estrutura capitalista do país

não apresentava dinamismo ou capacidade de concorrer com mercados mais avançados. Dessa forma,

Durante a década de vinte, novos centros econômicos regionais foram consolidados sob novas bases econômicas como, por exemplo, um Rio Grande do Sul agrário e um Rio de Janeiro e São Paulo industriais. O sistema bancário que havia em grande parte se desenvolvido a partir de interesses agrários, concentrou-se principalmente em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Essas mudanças econômicas forçaram um deslocamento do poder político agrário e comercial do nordeste para a região sudeste do país e das tradicionais elites agrárias para novos grupos urbanos (DREIFUSS, 1981, p.21).

Nas primeiras décadas do século XX, observa-se um movimento de descentralização do poder econômico e político do país. A nova configuração faz com que certos locais e grupos urbanos aparecessem como alternativas para o investimento do capital. Dessa forma, foi necessário “romper” com o modelo oligárquico vigente até então. Essa idéia foi fortemente defendida pelos setores políticos e sociais emergentes: a burguesia industrial, os grupos de novos militares – tenentes – e lideranças políticas – Aliança Liberal<sup>5</sup> – que se uniram para amparar a revolução encabeçada por Getúlio Vargas em 1930<sup>6</sup>.

Com efeito, a revolução de 1930 é o ponto de partida de uma nova fase na história brasileira, em que se assiste a um complexo desenvolvimento histórico-político cujos traços dominantes são as tendências de liquidação do Estado Oligárquico, alicerçado em uma estrutura social à base da grande propriedade agrária voltada para o mercado externo, e de um Estado Democrático apoiado principalmente nas massas populares urbanas e nos setores sociais ligados à industrialização (WEFFORT, 1980, p. 45).

O ano de 1930 se torna o “divisor de águas”. Em um movimento apoiado pelos altos escalões do exército, o presidente de direito, Washington Luís, foi deposto em 3 de novembro de 1930 e Getúlio Vargas, líder político do Rio Grande do Sul<sup>7</sup>, assumiu a presidência. Essa

---

<sup>5</sup> Nas eleições presidenciais de 1930 o presidente Washington Luís elegeu seu substituto Júlio Prestes. Os resultados oficiais apontaram que de 1 890 524 votos o candidato à sucessão recebeu 1 091 709, o que garantiria a continuidade da estrutura republicana centrada na região sudeste do país e da política econômica e social vigente até então. A Aliança Liberal fez oposição à candidatura de Júlio Prestes, afirmando que houve fraude na apuração dos votos e manipulação dos mesmos. A 30 de maio de 1930, um líder civil de um movimento armado, Getúlio Vargas, lançou um manifesto denunciando as fraudes praticadas pelas mesas eleitorais. Vargas exortou rebeldes do Rio Grande do Sul a marcharem sobre o Rio de Janeiro. Essa conspiração recebeu apoio de políticos da Aliança Liberal e de um grupo de jovens tenentes revolucionários. O movimento recebeu apoio ainda de outras partes do país, como Minas Gerais e Paraíba. Essa mudança de direção política ficou conhecida como “Revolução de 30”.

<sup>6</sup> A Historiografia brasileira (re)pensou sua interpretação sobre as questões relativas ao processo de defragação da chamada “Revolução de 1930”, pois tais estudos sublinham a importância da participação da população camponesa no decorrer do processo “revolucionário”, salientando a presença desse segmento social nessa realidade em transformação, mas que a chamada Historiografia oficial silenciou (Cf. DE DECCA, E. 1930: O Silêncio dos Vencidos. São Paulo: Brasiliense, 1992).

<sup>7</sup>Cf. WEFFORT, F. C. **O Populismo na Política Brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

transição de liderança política, através da união dos segmentos citados, passou para a história como “Revolução de 30”<sup>8</sup>

Vista da perspectiva de novembro de 1930, a revolução pode ter parecido apenas mais um capítulo na história das lutas entre as elites em lenta transformação, que dominaram a política do Brasil desde a independência, em 1922. Em certo sentido, essa interpretação é correta. A estrutura social e as forças políticas não sofreram mudança da noite para o dia. O país permanecia esmagadoramente agrícola (mais de 70 por cento dos trabalhadores estavam na agricultura em 1920) (SKIDMORE, 1992, p. 25-26).

Pensando nos gestores e empreendedores do golpe – políticos, militares, produtores de café – é oportuno afirmar que a população estava à margem do conflito, uma vez que as mudanças promovidas não beneficiaram ou proporcionaram alteração no seu modo de produção e, conseqüentemente, mantiveram seu mesmo padrão de vida. Enquanto isso, o êxodo começava a crescer juntamente com a proporção entre brasileiros nas áreas urbanas e rurais.

Ao estabelecer o novo governo, Vargas assume políticas protecionistas para a indústria nacional através de dois processos: substituição das importações e excedente exportável, que serão mantidos até o fim do Estado Novo e nos governos posteriores até meados de 1960.

Poder-se-iam distinguir duas fases do processo de substituição das importações: na primeira, a de industrialização extensiva, a substituição ocorre na faixa dos bens de consumo corrente, de alguns produtos intermediários e bens de capital, cuja tecnologia exija baixa densidade de capital, e, mesmo, de bens de consumo duráveis “leves”, produzindo-se um “alargamento de capital”, com uso abundante de mão-de-obra e expansão horizontal do mercado; na segunda, a de industrialização intensiva, a substituição envereda pelos bens de produção “pesados” e pelos bens duráveis de consumo de alto valor unitário, quando, então, a utilização de técnicas intensivas de capital diminuiria o ritmo de crescimento do emprego industrial, dando lugar a uma expansão vertical do mercado, por meio do aumento da concentração de renda (MELLO, 1994, p. 93).

A primeira fase do processo de substituição das importações foi colocada em prática por razões já citadas por Mello, ou seja, a carência tecnológica do país impossibilitava o surgimento da indústria pesada, pois todo o maquinário precisaria ser importado, alternativa altamente onerosa para a burguesia industrial. A saída foi iniciar a expansão pela indústria leve, que empregava numerosa mão-de-obra, gerando mercado consumidor e demandava relativamente pouco investimento.

---

<sup>8</sup> Skidmore (1992) define dois fatores que diferenciam a Revolução de 1930 dos demais episódios pela busca do poder no país: primeiro, essa data pôs fim à estrutura republicana criada no país desde 1890; segundo, havia um consenso entre as elites econômicas, culturais e políticas a respeito da necessidade de se promover uma revisão básica no sistema político.

A política do excedente exportável, por sua vez, pressupunha que as exportações de alimentos só seriam permitidas mediante o atendimento total da população interna do país. Esse fato prejudicou sobremaneira o setor agrícola, que teve os preços sub-valorizados, gerando o desânimo acerca do investimento no campo e seu potencial.

De acordo com Silva (1986), essa primeira fase vai, aproximadamente, até metade da década de 1960, quando essa política estagnou o crescimento do país. Ele postula ainda que,

Em meados da década de 60 o processo de substituição de importações parecia haver esgotado suas possibilidades de continuar promovendo o crescimento econômico. Além disso, essa estratégia de política econômica era crescentemente criticada por ter gerado sérias distorções na economia brasileira (SILVA, 1986, p. 2).

Muitos trabalhos da área de economia<sup>9</sup> apontam que no período de vigência da política de substituição de importações e excedente exportável (esta na década de 1950), o setor agrícola foi duramente discriminado, graças a uma série de fatores que se constituíram em entraves à produção agrícola.

Silva (1986), embasado nesses trabalhos, enumera três formas de punição por que passou esse setor: 1) o sistema de proteção à indústria nascente mantinha o cruzeiro sobrevalorizado em relação ao dólar, o que funcionava como fator de protecionismo da produção nacional, já que a receita em cruzeiros não gerava divisas suficientes para a importação de produtos estrangeiros e mantinha o preço dos gêneros agrícolas nacionais inferiores aos do mercado externo; 2) contraditoriamente, os insumos modernos utilizados na produção agrícola, como máquinas e fertilizantes, tiveram seus preços elevados acima dos valores vigentes no mercado internacional, o que impossibilitou sua aquisição por parte do pequeno produtor e prejudicou largamente a produtividade e a elevação dos rendimentos agrícolas; 3) a política do excedente exportável, que tomou fôlego a partir da década de 1950, contribuiu para que os preços dos produtos internos se mantivessem inferiores em relação ao mercado externo, atrapalhando o dinamismo e o potencial de negociação dos agricultores, uma vez que as exportações só eram permitidas mediante o atendimento total da demanda interna de alimentos. Mais do que uma medida econômica, essa política apresentava cunho social, em razão de objetivar o abastecimento da população urbana. Retomando as questões apresentadas acima, pode-se concluir então que o campesino continuava à margem das vantagens do capitalismo industrial e das políticas públicas.

---

<sup>9</sup> Cf. VEIGA, A. **Efeito da política comercial brasileira no setor agrícola**. Brasília, dez. 1974. (mimeo) e ZUCKUM, M.H.G.P. **A agricultura e a política comercial brasileira**. São Paulo: Instituto de Pesquisas Econômicas, 1976.

Politicamente esse setor não tinha virtualmente importância alguma, em 1930, e muito pouca em 1950. A Constituição de 1946 proibia os analfabetos de votar, e, já que as zonas rurais eram esmagadoramente analfabetas especialmente nas regiões mais retrógradas, os desprotegidos rurais não tinham peso no processo político. Nenhuma figura política de importância, em 1950, propôs quaisquer mudanças radicais no sistema de propriedade rural (SKIDMORE, 1992, p. 116).

A interferência estatal nas políticas econômicas parece ter agravado ainda mais as relações de produção no campo, já carente de recursos para o setor de subsistência. Enquanto isso, o ideal de desenvolvimento dos governantes era o investimento cada vez maior na industrialização urbana, como se esse fator, por si só, promovesse a melhoria das condições de vida dos brasileiros. Os olhos dos políticos estavam voltados para a cidade, onde havia maior contingente de votantes. Como observa Skidmore (1992), o número elevado de analfabetos nas áreas rurais causava a ausência de representatividade política desse setor junto ao governo.

O voto, no campo, apresentava uma situação frustrante para a população. Quando lhe era permitido o voto, o rurícola sofria com as interferências dos interesses dos coronéis latifundiários. Havia uma relação de subordinação que transformava as áreas rurais em verdadeiros “currais eleitorais” de certos políticos. Com a promulgação da Constituição de 1946<sup>10</sup>, o sufrágio continuou condicionado à alfabetização, o que impediu a massa rural de votar, deixando-os praticamente destituídos de importância política.

Na década de 1950 essa situação de desamparo do campo persistiu e a industrialização permaneceu como condição *sine qua non* para a modernização do país. Com a ascensão de Juscelino Kubitschek em 1955, o governo investiu em uma campanha desenvolvimentista para o país. No mandato do novo presidente houve investimentos vultuosos na construção de estradas, na indústria pesada e na nova sede do Governo Federal. O “otimismo” dos brasileiros, moradores da área urbana crescia em relação ao país. Já os camponeses não eram participantes desse clima de mudanças.

Os problemas rurais só têm conseguido expressão, na perspectiva reformista quanto em qualquer outra, através dos problemas urbanos. O dimensionamento político reformista da questão agrária é batizado pelas dificuldades encontradas no processo de desenvolvimento do capitalismo industrial, do mesmo modo que as proposições revolucionárias sobre o campo são influenciadas pela natureza das insatisfações urbanas. Desde a crise de 1929, que desarticula o velho capitalismo agrário voltado para a exportação e desde a revolução de 1930 que rompe a hegemonia das oligarquias rurais – a cidade vem progressivamente oferecendo as condições econômicas e políticas para a proposição do conjunto dos problemas do país. Nestas circunstâncias,

---

<sup>10</sup> O Artigo 132, Inciso I da Constituição de 1946 nega ao analfabeto o direito ao alistamento eleitoral.

as populações urbanas representariam no conjunto do povo o contingente politicamente decisivo (WEFFORT, 1980, p. 19).

A situação do rurícola se agravou ainda mais com a industrialização urbana, e o sistema capitalista originado reforçou as desigualdades sociais no campo. O êxodo para a cidade começou a prejudicar a geografia urbana, e, nessa perspectiva precisava ser combatido. Alguns projetos paliativos, como a extensão rural<sup>11</sup>, foram implantados a fim de melhorar as formas de produção e de vida no campo. Entretanto, esses projetos não apresentaram resultados significativos.

Até a segunda metade da década de 1960, apesar da deposição de Vargas em 1945, das eleições diretas neste ano, das eleições de 1950, 1955, 1960, pouco se alterou nas políticas agrárias já analisadas. Com o golpe militar de 1964, que depôs João Goulart do poder e instituiu um governo ditatorial no país, as diretrizes da economia brasileira sofreram transformações consideráveis.

Os militares, com convicções de “limpar o país” de políticos corruptos e desonestos, se apoderaram do poder e se propuseram a lançar o Brasil na linha das grandes nações do mundo moderno. Para isso, era necessário “arrumar a casa” e o setor econômico era um dos “cômodos” mais complicados de se organizar.

As políticas das décadas passadas: substituição de importações e excedente exportável, já não eram capazes de promover o crescimento do país e a inflação batia níveis alarmantes. Frente a esse fator, o governo optou por uma alternativa completamente contrária às políticas protecionistas desenvolvidas até o momento: a abertura do país ao mercado externo.

A abertura do país para o exterior, através da redução das barreiras ao comércio e do estímulo às exportações, parecia a forma mais adequada de criar espaço para os investimentos que não se sentiam mais atraídos pelos setores substituidores de importações e, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento econômico a um ritmo acelerado (SILVA, 1986, p. 8).

Deixar de lado as formas ultrapassadas de protecionismo à indústria nacional era necessário para empreender uma fase extensionista do capitalismo brasileiro, com a abertura do país ao mercado estrangeiro, tanto pela importação como pela exportação, era a maneira que se apresentava para dinamizar o mercado interno, o que demandaria altos investimentos.

---

<sup>11</sup> Sobre a extensão rural Cf. LEITE, Sérgio Celani. **Urbanização do processo escolar rural**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 1996.

Entretanto, o governo brasileiro não dispunha de divisas suficientes para empreender projetos mais ousados e a solução foi lançar mão do capital estrangeiro, por intermédio da ampliação da dívida externa do país. Nesse período de efetivo investimento, o setor agrário surge como parte fundamental do sucesso do plano econômico militar.

Durante os anos 1964-78, o Estado brasileiro foi levado a realizar uma política econômica razoavelmente agressiva e sistemática de subordinação da agricultura ao capital. Nesses anos, o processo de subordinação da agricultura à indústria, do campo à cidade, entrou em uma fase talvez mais intensa e generalizada do que em ocasiões anteriores de tempo recente (IANNI, 1979, p.15).

O campo, até o momento, produzia para o mercado interno e não contava com uma agricultura forte e intensiva. Além do mais, essa limitação ao abastecimento local gerou dificuldades no setor de se modernizar e aumentar o nível de produtividade, tendo o seu desenvolvimento altamente comprometido. De acordo com Silva (1986), a política de alimentos baratos, o descaso com a pesquisa agrícola e a inferioridade cambial do cruzeiro em relação ao dólar, tornou o campo pouco propenso a contribuir com a segunda fase de expansão do capitalismo industrial.

Era urgente superar este quadro para que a agricultura desempenhasse bem o papel de suprir o mercado interno, exportar alimentos e fornecer bens primários para a industrialização. Esse era o papel reservado à agricultura nesse cenário, pretendido pelo governo militar, e para tanto, era necessário empreender certas ações no campo.

O principal ministro do período militar, Delfim Neto, quando ocupante do Ministério da Fazenda, deu prioridade à agricultura, devido aos seguintes fatores:

Primeiro, o preço dos alimentos pesava consideravelmente no custo de vida. A luta contra a inflação seria perdida se a produção agrícola pelo menos não acompanhasse a crescente demanda gerada pelas rendas reais urbanas mais altas e pelo crescimento da população. Segundo, o Brasil tinha que aumentar rapidamente as exportações, e os produtos agrícolas seriam mais facilmente exportados a curto prazo. Terceiro, o aumento da renda rural deteria o êxodo para as cidades já sobrecarregadas (SKIDMORE, 1991, p. 187-188).

A preocupação com o setor agrário nesse momento é expressa nas análises de Weffort (1980) quando afirma que os problemas do campo só têm significado quando repercutem negativamente na cidade. Modernizar a agricultura atenderia às necessidades mais urgentes que se colocavam no período como entrave ao projeto desenvolvimentista idealizado pelos militares.

O abastecimento do mercado interno, que crescia em número e em poder aquisitivo, era uma dessas necessidades. O crescimento da economia propiciou o aumento dos ganhos da classe assalariada urbana, o que ampliou o potencial de compra desse setor. Não havia como manter esse crescimento com a escassez de alimentos no mercado. A aceleração da produtividade no campo para a manutenção do mercado urbano se fazia imprescindível nessas condições.

Outro ponto preocupante era o volume das exportações, que também deveria ser ampliado, garantindo, assim, o aumento das divisas brasileiras, sem as quais o governo perderia a credibilidade junto aos credores e investidores estrangeiros. Segundo as análises de Skidmore (1992), os produtos agrícolas eram os bens mais facilmente exportáveis, pois o crescimento da população externa acompanhava a tendência interna, devido, sobretudo, à expansão do capitalismo e ao otimismo gerado no pós-segunda guerra mundial. Esse fato transformava os gêneros alimentícios em recursos altamente comerciáveis.

Finalmente, a expansão agrícola funcionaria como meio de fixação do homem ao campo. Com a expansão da industrialização, o êxodo rural efetivou-se como alternativa de melhoria de vida. O capital empregado no Brasil estava praticamente dirigido ao setor urbano. Essa situação sobrecarregava as cidades e inflava ainda mais as periferias e os bolsões de miséria nesses locais. Uma vez que o desenvolvimento do campo geraria mais oportunidades de trabalho nesse meio, era simples chegar à conclusão de que o êxodo diminuiria. Transformar o campo em um local mais produtivo era um dos principais objetivos do governo. Para tal, o Estado precisava implantar uma estrutura moderna de produção em oposição às formas arcaicas predominantes no campo.

As medidas governamentais adotadas propiciaram a aceleração e a generalização do desenvolvimento intensivo e extensivo do capitalismo no campo. Nas atividades em que já se havia organizado uma agricultura capitalista [...] o poder estatal foi levado a apoiar ou induzir a concentração e a centralização do capital, juntamente com a maquinização e quimificação do processo produtivo. Nas atividades em que eram escassas, dispersas ou inexistentes as organizações capitalistas, o poder estatal foi levado a induzir, incentivar ou apoiar tanto a constituição de empreendimentos capitalistas como a concentração e a centralização do capital (IANNI, 1979, p.15-16).

No período da ditadura, de forma mais direta a partir de 1968, o Estado implantou políticas de crédito a produtores rurais para a ampliação da produção, ocupação de áreas improdutivas e compra de implementos agrícolas modernos com taxas insignificantes de juros. Projetos, como a rodovia Transamazônica, foram gestados para resolver o problema do povoamento (quase inexistente na região norte) e redirecionar a rota dos migrantes

nordestinos. Regiões improdutivas de vegetação do cerrado também receberam incentivos para iniciarem a produção.

Não se pode negar que esses investimentos introduziram melhorias na produção e no desenvolvimento de áreas improdutivas até então. Entretanto, a questão é: a quem o desenvolvimento no campo alcançou?

As linhas de crédito agrícola subsidiado eram destinadas aos donos de terras. Para a concessão dos recursos era preciso que o requerente apresentasse documentação comprobatória de posse ou direito de uso da terra. Essa condição excluía número significativo de camponeses que não eram proprietários de terras, e por esse motivo ficavam impossibilitados de ter acesso a estes fomentos, que eram utilizados, na maioria das vezes, por médios e grandes proprietários.

Além de marginalizar os trabalhadores camponeses e os produtores em situação irregular, como os posseiros, o subsídio agrícola teve como consequência a alta nos preços da terra, devido às vantagens oferecidas pelo crédito aos produtores. Comprar terras no momento era excelente negócio no Brasil, pois os juros eram baixos, chegando a se tornarem nulos e os recursos cobriam todas as etapas de produção e escoamento para o mercado.

O crédito agrícola dinamizou e modernizou algumas áreas rurais, tornando-as o pilar da política de extensão do capitalismo ao campo. Entretanto, o direcionamento dos recursos não abrangeu o grosso da população camponesa, que, na década de 1970, ainda representava 41,1% dos brasileiros, conforme dados do censo demográfico do IBGE.

O governo do presidente Médici (1969-1974) registrou taxas elevadas de crescimento da economia brasileira, que chegou a superar os índices de crescimento de países desenvolvidos no período. No entanto, havia questões que ofuscavam o “milagre econômico” que ocorria no país. Na região nordeste, de acordo com Skidmore (1991), havia 30 milhões de brasileiros vivendo em estado de pobreza quase absoluta. Nenhum governo, até aquele momento, direcionara recursos significativos na resolução dessa questão.

A Amazônia era outra área problemática para o Estado. Contrariamente à situação nordestina, essa região estava praticamente despovoada e sujeita a invasões de guerrilheiros latino-americanos, através das fronteiras desprotegidas e desabitadas, e à exploração estrangeira, no entanto os recursos hídricos eram abundantes.

Pensando em resolver os dois problemas de uma vez: o despovoamento da Amazônia e a situação dos moradores do Nordeste que enfrentavam a seca severa, o Presidente Médici propôs a abertura da Amazônia através da construção de uma rodovia, conhecida como Transamazônica. O plano era desviar a rota de migração dos nordestinos. Em vez de se

destinarem à região sul-sudeste, os retirantes da seca teriam a oportunidade de adquirirem terras “baratas e férteis” às margens da rodovia, o que facilitaria o escoamento da produção e colonizaria os territórios despovoados da Amazônia.

Esse processo parecia a saída perfeita para o Nordeste e a Amazônia. Nesse sentido, o Estado empregou grande quantidade de recursos. Por outro lado, a construção da Transamazônica era um empreendimento que demonstrava a capacidade econômica do Brasil e a ação de um Governo forte e decidido a resolver a situação de pobreza de boa parte de seus cidadãos. Dessa perspectiva, iniciaram-se as obras, mas os fatos posteriores demonstraram que, mais uma vez, os objetivos do projeto não foram atingidos.

A questão da construção da rodovia Transamazônica se apresentava mais fadada ao fracasso na tentativa de se resolver o problema da pobreza extrema em áreas rurais, como no nordeste. De acordo com Skidmore (1991), apesar de conhecer a opinião de geógrafos, antropólogos e agrônomos em relação às limitações da Amazônia para o desenvolvimento agrícola, gerado pela inadequação do solo, o Governo deu carta branca para a construção da rodovia, que não demorou a malograr. Nenhum dos dois objetivos: “dar terras para homens e homens para a terra”, foram alcançados. O apelo positivo da repercussão interna e externa, gerada pela construção da Transamazônica, pareceu impedir que o Governo ouvisse as vozes mais sensatas que eram unânimes em concordar que investir nesse tipo de projeto na Amazônia era desperdício de tempo e de recursos públicos, o que demonstrou mais uma vez a face autoritária do Governo Militar.

O investimento no Cerrado apresentou resultados mais positivos do que a tentativa de povoação da Amazônia. O Cerrado era outra área considerada promissora à integração ao capitalismo nos moldes das regiões sul e sudeste do Brasil no período militar. Em 1975, o projeto da Transamazônica já apresentava resultados desalentadores e o cerrado pareceu ser a região mais acertada para a necessidade de se expandir o capitalismo comercial a extensas áreas improdutivas do país. Com esse objetivo, foi criado o Programa para o Desenvolvimento do Cerrado – POLOCENTRO, o qual, conforme afirma Silva (2000), tinha por objeto atender os principais estados da federação. Assim, a área de atuação desse programa compreendia os estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e Minas Gerais, num total de 3,7 milhões de hectares de cerrado, os quais seriam divididos entre a agricultura (1,8 milhão), pecuária (1,2 milhão) e florestamento e reflorestamento (700 mil). Os recursos destinados ao POLOCENTRO assistiram aos setores de armazenamento, energia elétrica, assistência, transporte e crédito rural, o que transformou o Cerrado em área lucrativa e rentável.

A pesquisa agropecuária, negligenciada durante os anos passados, ganha vida com o advento do POLOCENTRO. No âmbito das iniciativas federais, está a criação da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – EMBRAPA (1972), que se tornou responsável pela geração de tecnologias condizentes com as características do cerrado, juntamente com os estados, que também investiram em pesquisas com suas respectivas empresas: EPAMIG – Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais (1974); EMGOPA – Empresa Agropecuária do Estado de Goiás (1974); EMPA-MT – Empresa de Pesquisa Agropecuária de Mato Grosso (1979), entre outras.

A socialização entre as comunidades dos resultados das pesquisas desenvolvidas por essas empresas era fator fundamental na implantação das inovações no campo. Com o objetivo de divulgar amplamente essas tecnologias aos produtores, o Governo criou as Empresas de Assistência Técnica e Extensão Rural – EMATERs (1974)– para cada estado e a Empresa Brasileira de tecnologia e Extensão Rural – EMBRATER (1974).

Esse conjunto de ações foi fundamental para o sucesso da expansão da agricultura moderna no Cerrado, pois as novas tecnologias tornaram produtivas as terras ácidas e pouco férteis e, conseqüentemente, iniciou uma fase rentável para quem investiu nessa região. E esta é a questão que se coloca: quem investiu no Cerrado?

O processo de desenvolvimento do Brasil durante os anos áureos do período militar negligenciou o bem estar dos pobres, principalmente do meio rural. O desenvolvimento do campo marginalizou a maioria dos camponeses que não se adequaram ao perfil burocrático exigido pelas políticas de crédito.

Segundo Skidmore (1991), Delfim Neto afirmava que a aceleração do crescimento era mais importante do que a melhoria da distribuição de renda em curto prazo. A disputa imediata entre crescimento e equidade tinha que se resolver em favor do crescimento. Essa fala aponta que a situação de miséria do povo era conhecida e aceita como um “mal necessário” à continuidade do crescimento, fruto de entradas vultuosas de dinheiro estrangeiro e do aumento das divisas externas.

O desenvolvimento intensivo e extensivo do capitalismo expropriou ainda mais o camponês porque não veio acompanhado de um projeto de reforma agrária que reestruturasse a posse e o uso das terras no Brasil. Ao contrário, acentuou ainda mais as desigualdades existentes, pois quem era proprietário de terras e tinha conhecimento das políticas de crédito vigentes aumentava seus lucros e os que não possuíam terras, continuaram à margem do processo produtivo. A reforma agrária implantada era um processo moroso e não mudava a situação dos milhões de sem terra brasileiros expropriados dos meios de produção,

principalmente a terra. Estes se transformam em mais vítimas do sistema capitalista e de uma sociedade com um dos piores índices de distribuição de renda do mundo entre os cidadãos.

Neste século o rápido crescimento da população combinou-se com o tipo de desenvolvimento capitalista do Brasil para produzir grandes bolsões de pobreza no campo. Entre 1978 e 1984 as políticas do governo, favoráveis aos grandes empreendimentos rurais intensivos de capital, ajudaram a aumentar o número de lavradores com pouca ou nenhuma terra de 6,5 para 10,6 milhões (SKIDMORE, 1991, p. 574).

A distribuição dos recursos, principalmente entre 1978 e 1984, ampliou a situação de miséria nas áreas rurais. Esse momento é marcado pelo auge da estagnação do modelo econômico do período militar. Investir na agricultura extensiva era a saída entendida pelo Governo para aumentar o volume das exportações. Com a dívida externa já bastante elevada, investidores, bancos e fundos estrangeiros passaram a agir com mais cautela em relação ao Brasil, o que acarretou a diminuição da entrada de dinheiro estrangeiro no país.

A estagnação da economia trouxe recessão e a situação dos pobres, tanto do meio rural como do meio urbano, se tornou mais alarmante. O início da abertura política, que também marcou a primeira metade dos anos de 1980, pouco contribuiu para mudar o quadro, devido ao legado deixado pelos anos de repressão na sociedade, que começou a se reestruturar nos moldes de um país mais democrático.

O que se pode concluir do período de 1964 a 1984, em relação à estrutura existente no campo, é que, sem dúvida, houve investimentos no setor, ampliado e modernizado para atender à demanda do capitalismo por uma agropecuária intensiva e contribuinte no crescimento das exportações do Brasil. Entretanto, a condição dos trabalhadores rurais e camponeses em geral não foi alterada, e, em certos casos, foi até agravada, pela falta de políticas de investimento nesse setor.

Os pobres da zona rural brasileira estavam no fundo do fundo (sic) vistos por qualquer indicador social – mortalidade, morbidez, moradia, higiene, alfabetização. No entanto, o Brasil é um vasto país com terras ainda inexploradas. O que não deu certo? Por acaso não houve movimentos de expansão da fronteira agrícola através dos séculos, inclusive o atual? Sim, mas muitas vezes o sem terra não podia chegar à fronteira, ou quando lá chegava encontrava a terra em mãos de especuladores e latifundiários (SKIDMORE, 1991, p. 573).

A história do Brasil demonstra o insucesso das políticas públicas em resolver os problemas da posse de terras. Algumas áreas das regiões Norte, Centro Oeste e Nordeste foram tomadas por especuladores – grileiros – que se apoderaram de milhões de hectares de

territórios através de fraudes junto a cartórios regionais; outros milhões de hectares estavam nas mãos de latifundiários – estrangeiros e nacionais – detentores de meios e recursos que tornaram a reforma agrária morosa e pouco significativa no período<sup>12</sup>.

Em meados de 1980, a situação social dos habitantes do meio rural, descrita por Skidmore (1991), resumia todos os anos de projetos e políticas fracassadas ao tentar se estabelecer a equidade social no campo. Por qualquer ângulo que a situação fosse observada, o saldo seria negativo: altas taxas de mortalidade; reduzida expectativa de vida; falta de saneamento, energia elétrica, assistência médica e educação. O êxodo continuava e, junto com ele, os bolsões de misérias nas cidades e o crescimento da violência urbana advinda das condições de pobreza, falta de trabalho e oportunidades nas cidades, que não absorviam o contingente cada vez mais alto de migrantes.

A população do campo, até pela dinâmica comportamental e valores sociais existentes no meio, apresentou dificuldade de se organizar na luta pela reforma agrária e pela melhoria das condições de produção no campo para os trabalhadores já proletarizados, como os empregados nas usinas de cana-de-açúcar, nas lavouras e nas indústrias rurais. É preciso compreender como a resistência dos rurícolas foi organizada para, conseqüentemente, compreender as razões pelas quais esses movimentos não foram capazes de promover mudanças mais significativas nas políticas agrícolas.

### **1.3 – Contradições e resistência no campo**

Ao discutir a questão marginal dos camponeses, Guanziroli (1998) afirma que tanto a sociedade como o Estado são responsáveis pelo perfil socioeconômico da população rural pobre. Com base na teoria de Albert Hirshmann (1961)<sup>13</sup>, Guanziroli (1998) analisa a interação entre sociedade, Estado e mercado. De acordo com ele, o Estado investe capital na resolução dos problemas da sociedade – o capital fixo social do estado: CFS. Essa verba induz o setor privado do mercado a realizar algum investimento produtivo e, nesse movimento, alguma carência que antes não era notada aparece, como falta de água, luz, entre outros.

---

<sup>12</sup> A média de famílias assentadas entre 1964 e 1984 no Brasil foi de 3 299 famílias por ano – Segundo os números da diretoria de assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

<sup>13</sup> A teoria de Albert Hirshmann parte do pressuposto de que antes de se atribuir todas as responsabilidades ao Estado, dever-se-ia perguntar por que este seria capaz de realizar certas obras ou reformas de forma mais eficiente que o mercado. O desenvolvimento econômico aconteceria então pela interação permanente entre CSE (Capital Social do Estado), ADP (Atividades Diretamente Produtivas) e as forças sociais.

O reconhecimento desta carência por algum grupo organizado da sociedade e o reclamo pela sua solução é parte fundamental do processo, dependendo do surgimento ou não desses movimentos sociais o rumo que o processo de desenvolvimento tomará. É muito difícil que o Estado, através da planificação de suas atividades, consiga lembrar que tal município ou tal comunidade precisa de alguma obra em particular. Não há tal racionalidade na atuação do Estado. No momento de decidir prioridades, este atuará com CFS nos lugares de onde provenham as maiores pressões sociais, mesmo que venham de setores que não sejam muito prioritários (GUANZIROLI, 1998, p. 38-39).

Assim, sem um movimento organizado no campo, capaz de representar os rurícolas frente ao governo, não havia – e não há – como pensar em melhorias para o setor. Alguns movimentos de resistência no campo foram registrados, desde o final do século XIX e ao longo do século XX no Brasil, como forma de reivindicar melhores condições de vida para esse setor da sociedade. Dentre esses, pode-se citar o messianismo, o cangaço, as ligas camponesas e os sindicatos rurais.

Os movimentos messiânicos, de acordo com Ianni (1984), se manifestam como fenômenos religiosos através da figura de um líder. São exemplos de movimentos messiânicos as lutas em Canudos (1870-1897), tendo como líder Antônio Conselheiro e no Contestado (1912-1916), tendo como líder o monge José Maria. Pelo seu caráter religioso e local, sem meios de comunicação mais eficientes, esses embates não geraram maiores pressões frente ao Governo e à sociedade em geral.

O cangaço no nordeste (1917-1938), por sua vez, nasce diretamente do sistema de violência e relações políticas vigentes em uma região em que o poder público não está presente e a ordem é ditada pelos latifundiários, donos de engenhos e coronéis. Os cangaceiros eram homens que tentaram lutar contra a realidade da vida no nordeste, onde a miséria da população era flagrante. Esse movimento também não foi capaz de trazer mudanças em sua região, e os cangaceiros foram violentamente reprimidos pelos fazendeiros e por tropas do Governo, pois antes de ser entendido como movimento social, o cangaço era visto pelos detentores do poder como subversão, e dessa forma, deveria ser abortado. Um dos grupos de cangaceiros mais conhecidos foi o liderado por Lampião.

As ligas camponesas e os sindicatos são formas mais recentes de luta pela produção e trabalho na terra.

A liga camponesa e o sindicato rural, [...], são contemporâneos. Surgem na mesma época, quando se dá o divórcio definitivo entre o lavrador e a propriedade dos meios de produção. São criados quando se rompe a base do “universo comunitário” em que o fazendeiro, o capataz e o lavrador apareciam com membros de um mesmo *nós* coletivo. Isto é, a liga e o sindicato clarificam as fronteiras reais (econômicas, sociais,

culturais, políticas, ideológicas) que dividem o fazendeiro e o trabalhador rural, quando o lavrador se transforma em proletariado (IANNI, 1984, p.124).

Desde a década de 1950 a política governamental deu prioridade à industrialização na cidade, sendo esta extensiva ao campo. Dessa forma, a política agrícola favoreceu não a distribuição da renda, mas o aumento da produção (Skidmore, 1991). As relações sociais nesse contexto sofrem transformações e a interação entre os atores do campo se altera. Antes o “patrão” e o “empregado” rural compartilhavam uma situação onde os interesses capitalistas nem sempre prevaleciam, sendo que trocas de mercadorias e trabalho eram moedas correntes.

Esse universo comunitário, como analisa Ianni (1984), é rompido com o avanço do capitalismo no campo e com o processo de proletarização crescente dos rurícolas que se iniciou a partir da agricultura intensiva e da instalação dos complexos agro industriais.

O trabalhador rural é o elo mais fraco, na cadeia do sistema produtivo que começa com a sua força de trabalho e termina no mercado internacional. Ele parece ser o vértice de uma pirâmide invertida, no sentido em que o produto do seu trabalho se reparte por muitos, sobrando-lhe pouco. Esse é o contexto em que surge a liga camponesa, simbolizando a reação do trabalhador rural às precárias condições de vida vigentes no mundo agrícola (IANNI, 1984, p.125).

As condições pelas quais passavam o pequeno produtor e o trabalhador rural, que como se nota, recebia a menor parcela do produto do seu trabalho, fizeram com que esses setores se organizassem contra o sistema de produção e trabalho que começa a se configurar no campo. De acordo com o que foi apontado, muitos eram os produtores que não contavam com os subsídios estatais, outros tantos eram os trabalhadores que não tinham estabilidade ou qualquer outro mecanismo que lhes amparasse em seus direitos e deveres. A organização desses setores era fundamental para legitimar a luta por melhores condições no campo. As ligas camponesas vieram ao encontro dessa necessidade.

Elas emergem da organização dos trabalhadores rurais e camponeses, já nos anos de 1930, originárias da ação do Partido Comunista Brasileiro no campo, e levam as reivindicações dos camponeses como expressão de reação à forma pela qual o produto do trabalho é dividido. Não sofriam influência estatal. Sua ação acontecia de forma desburocratizada e, assim, o movimento ganhava mais visibilidade na sociedade.

A ação das ligas perdeu terreno para a sindicalização, que, a partir de 1963, com a promulgação do Estatuto da Terra, foi ampliada como direito aos trabalhadores rurais.

O sindicato rural, por seu lado, é muito mais o resultado combinado das reivindicações do trabalhador rural e da atuação do Estado. O sindicato rural aparece

como uma técnica social de institucionalização das relações de produção, segundo as exigências de um Estado capitalista em fase de rápido “amadurecimento” (IANNI, 1984, p.127).

Com o direito à sindicalização no campo, ativistas urbanos sentiram necessidade de “ajudar” na militância agrária e o campo foi invadido por “várias colorações políticas” (Skidmore, 1991). Esse fato descaracterizou as ações antes desenvolvidas pelas ligas, permanecendo um modelo mais burocrático de reivindicação. O desenvolvimento do sindicato no início de 1960 apresentava diferença nas diversas regiões:

Nas zonas rurais onde tanto os trabalhadores quanto os patrões não tinham experiência com a atividade sindical que os trabalhadores urbanos possuíam, tanto fez crescer o conflito trabalhista, por sua vez forçando o sistema a se organizar e inovar. Onde os sindicatos rurais tinham uma história mais antiga como no estado nordestino de Pernambuco, as greves periódicas eram mais administráveis (SKIDMORE, 1991, p. 439).

Em algumas partes, a ação do sindicato era mais estruturada e organizada do que em outras. Nos locais onde a agricultura já era desenvolvida nos moldes do capital, como nas zonas de usinas de cana-de-açúcar, a militância sindical encontrava terreno fértil e as greves aconteciam de maneira mais firme. Nas demais áreas, entretanto, pelo curto espaço que teve nos anos de 1960 de livre atuação, o sindicato não foi capaz de criar uma consciência classista nos trabalhadores, dotando-lhes de espírito de militância.

As relações de dominação e dependência entre os detentores de terra e os camponeses, geravam o medo ao enfrentar a estrutura de poder vigente. Não seria de um momento para o outro que essa situação mudaria, pois disso dependeria, antes de tudo, mudança de mentalidade. Isso não ocorreu devido ao curto prazo de ações autônomas do sindicato, que logo após o advento do Regime Militar, passou a ficar sob a guarda do novo governo.

As ligas e os sindicatos se tornaram formas mais organizadas de luta pela terra e pelo trabalho digno no campo. Porém, sua atuação não se estendeu após o golpe de 1964, quando as ligas foram consideradas irregulares e o sindicato sofreu a intervenção direta do governo. Ianni (1984) entende a liga camponesa como a forma mais legítima de luta contra o sistema agrário do país. Ele observa que as ligas passaram por uma fase excepcional na qual camponeses e operários rurais pareciam empenhados em definir um projeto político mais próximo dos interesses da classe. Nesse contexto, a sindicalização surge e burocratiza a vida política do trabalhador rural, transformando-o de vez em proletário, vinculando-o ao sindicato e ao aparelho estatal. Isso traz a perda da autonomia no processo de negociação das ações a

serem implantadas, além de abrir brecha para a ação dos partidos políticos, muitas vezes movidos por seus próprios interesses.

No momento em que os rurícolas apresentaram movimentos de maior organização, notoriedade e seriedade, seguindo a opinião pública, as ligas foram erradicadas e os sindicatos passaram por reestruturação. As mobilizações foram reprimidas e líderes sindicais e políticos, como Leonel Brizola do Rio Grande do Sul, não encontraram mais campo para agir. Todo o processo de negociação, iniciado pelas ligas e sindicatos, se perdeu frente ao autoritarismo que surgiu após o golpe de 1964. Em áreas como o Nordeste, de acordo com Skidmore (1991), as manifestações foram drasticamente reprimidas e houve uma verdadeira caça aos organizadores dos movimentos rurais, em alguns casos, matando-os.

A resistência ruiu frente ao poder dos militares no comando da nação. Foi abaixo pela fragilidade da sua base que ainda estava sendo formada. A cultura de negociar condições de trabalho não era algo que acompanhava os trabalhadores, assim o fim das ligas e a moderação dos sindicatos foram inevitáveis. Essa interrupção, como observa Ianni (1984), nada mais fez do que agravar os problemas já existentes no campo e a condição social de seus moradores, pois não havia nenhuma representação junto ao governo. Essa condição viria a piorar nos anos seguintes quando a prioridade foi o crescimento econômico e a expansão do capitalismo nas áreas rurais com vistas a ampliar a produtividade e acelerar o volume das exportações.

Qualquer manifestação não autorizada era severamente punida. “Depois de 1964 os proprietários de terras passaram a contar com a cobertura da polícia e dos militares, não dando margem a que os pobres do campo se organizassem” (SKIDMORE, 1991, p. 576). Os sindicatos eram constantemente vigiados e seu poder de negociação se tornou praticamente nulo. O silêncio tomou conta do campo e as vozes que clamavam por equidade quase já não eram ouvidas.

Na luta contra a dominação capitalista no campo, a ala mais progressista da Igreja católica desempenhou importante papel, e nos anos mais obscuros da ditadura era um dos poucos segmentos que lutava pela justiça dos direitos humanos e pela reforma do sistema agrário. Durante o período em que as mobilizações foram proibidas, alguns segmentos da igreja se constituíram como única forma de resistência à dominação da terra.

A “militância” desses membros do clero incomodava, sobremaneira, os militares, que eram socialmente obrigados a manter uma postura mais branda em relação à Igreja frente à opinião pública. Ainda assim, mortes e desaparecimentos de clérigos mais envolvidos na resistência foram registrados. Em 1975 foi fundada a Pastoral da Terra. A Igreja tentava agir como intermediária entre os camponeses e o Governo reivindicando condições mais humanas

e dignas de trabalho no campo e um projeto de reforma agrária gestado e implantado de forma eficiente.

O mais eficiente movimento organizado contra as condições de trabalho na terra apareceu já nos anos de 1980. Incentivados pela criação da Pastoral da Terra e das greves no ABC Paulista, camponeses do Rio Grande do Sul ocuparam terras improdutivas no estado e deram origem ao MST – Movimento dos Sem Terra – posteriormente denominado Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que se organizou nacionalmente em 1984.

Bezerra Neto (1999), afirma que esse movimento nasceu das lutas concretas pela conquista da terra, que os trabalhadores rurais foram desenvolvendo de forma isolada na região Sul, num momento em que aumentava a concentração de terras e a expulsão dos pobres da área rural, devido à modernização da agricultura e à crise do processo de colonização implementado pelo regime militar.

O projeto do MST tinha como base os ideais das ligas camponesas do final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960 – desarticulado do Estado e autônomo quanto às ações. A equidade social seria fruto de uma reforma agrária eficiente e de recursos que tornassem viável o trabalho rural dos expropriados da terra.

O movimento ganhou notoriedade nacional pelas invasões às áreas improdutivas, distinguindo-se dessa forma, dos movimentos anteriores de cunho regionalista. Em 1984, no primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Rurais Sem Terra, realizado em Cascavel - PR, o movimento foi reconhecido pelas lideranças dos trabalhadores e a sigla MST escolhida para representar a organização.

Nos últimos anos, o MST tem se constituído no mais importante movimento popular brasileiro, sendo muito possivelmente o grupamento de massa mais relevante deste final de século. Com caráter sindical, desenvolvendo a luta econômica de defesa dos trabalhadores rurais e dando-lhes uma maior organização, busca ainda encontrar mecanismos de organização da produção nas áreas de sua influência (BEZERRA NETO, 1998, p. 22).

O MST se tornou o movimento de resistência contemporâneo mais visível e notório na sociedade brasileira. Sem dúvida, as ações do MST chamaram a atenção da mídia e caíram no conhecimento popular, se tornando um marco na luta pela democratização da terra nos anos de 1990.

A abertura política e a volta do poder aos civis marcam uma nova fase de políticas para o meio rural, que nesse momento já aparece transformado pela extensão do modelo capitalista de produção que ocorreu no período militar. Todo processo de capitalização no

campo rompeu com o sistema de produção secular desenvolvido pelos rurícolas. Com a industrialização e a agricultura intensiva, começaram a aparecer no campo, oportunidades de renda que fogem ao antigo “plantar e colher”, e nesse movimento, as relações de trabalho no campo são reconfiguradas, fazendo com que surgissem novos modelos de produção no seio de uma população em busca da sobrevivência.

#### 1.4 – O campo nos anos de 1980-1990

A década de 1980 marca o fim da ditadura militar no Brasil. Com a eleição de 1984, a presidência volta para as mãos de civis. A chapa formada por Tancredo Neves e José Sarney foi eleita, ainda de forma indireta, e colocou fim a 20 anos de regime militar. A população depositou amplas expectativas em relação ao novo presidente. Entretanto, devido à sua morte<sup>14</sup>, Tancredo não chegou a ser empossado e o vice, José Sarney, recebeu o comando da nação.

O novo governo tinha desafios em várias áreas, principalmente a social e a econômica. No início da década de 1980, o país passou por uma séria recessão, advinda da estagnação do modelo econômico implantado pelos militares. Nos anos áureos do período, entre 1968 e 1978, em que o PIB – Produto Interno Bruto – apresentou índices significativos de crescimento, a melhoria da qualidade de vida ocorreu, principalmente, nas áreas urbanas e na parcela da classe média. Como já foi analisada, a distribuição da renda do crescimento não ocorreu de forma igualitária na sociedade. Dessa forma, milhões de brasileiros se encontravam em estado de pobreza total, principalmente nas áreas rurais. Com uma parcela de 10,6 milhões de lavradores com pouca ou nenhuma terra, em 1984<sup>15</sup>, o governo lançou um plano ambicioso de reforma agrária.

O projeto tomava como ponto de partida o Estatuto da Terra de 1964 e tinha por objetivo assentar por volta do ano 2000 um total de 7,1 milhões de famílias sem-terra em 480 milhões de hectares, dos quais 85 por cento resultariam da desapropriação de latifúndios. A seleção das terras seria feita pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), sendo prioritárias as áreas de conflito. As indenizações seriam em papéis do governo resgatáveis em 20 anos com juros de 6 por cento mais correção monetária (SKIDMORE, 1991, p. 577).

---

<sup>14</sup> A morte de Tancredo Neves foi um dos acontecimentos marcantes da história política contemporânea do Brasil, pois a população idealizava o novo presidente como o “salvador da pátria” e seu falecimento trouxe grande comoção em toda nação. Sobre a morte de Tancredo cf. SKIDMORE, T. **Brasil: De Castelo a Tancredo**. São Paulo: Paz e Terra, 1991. p. 491-501.

<sup>15</sup> Dados do Relatório especial sobre reforma agrária. Cf.: SKIDMORE, T. **Brasil: De Castelo a Tancredo**. São Paulo: Paz e Terra, 1991. p. 573.

Com efeito, esse plano não agradou os proprietários das terras e gerou debates acalorados no congresso. Realizar a reforma agrária a partir da desapropriação de áreas privadas seria mais difícil do que se supunha em um primeiro momento. A seleção das terras era tarefa especialmente difícil para o INCRA, que teria que decidir a respeito de quais áreas eram improdutivas e qual o valor a ser pago pelas mesmas. Para viabilizar as condições de trabalho aos novos assentados, era necessária a criação de fundos. Todos esses fatores tornavam o grandioso projeto de reforma agrária do Governo algo acima das possibilidades imediatas.

Reformar o sistema agrário nos moldes pretendidos inicialmente pelo Estado implicava transformar as relações entre o poder público e os latifundiários. Se a história aponta que os grandes fazendeiros, via de regra, foram beneficiados pelos subsídios públicos e a proteção do Estado durante toda república, por que seria diferente em 1985?

Participaram dos debates os segmentos da Sociedade Ruralista Brasileira, os integrantes da Pastoral da Terra e o MST. A ala conservadora dizia agir em prol da defesa da propriedade privada e responsabilizava “comunistas” de estarem por trás do projeto. A Pastoral da Terra e o MST reivindicavam a implantação do projeto tal qual ele foi gestado. Nessa queda de braços, como geralmente acontece, o lado mais fraco sucumbe.

Em resposta à tempestade de críticas provindas de todos os lados, em outubro de 1985, o governo apresentou novo plano, muito diferente do original. Agora a desapropriação seria principalmente de terras públicas, ficando de fora as propriedades privadas não cultivadas, independente do seu tamanho (SKIDMORE, 1991, p. 579).

Novamente os interesses dos latifundiários foram preservados. A meta inicial do governo – assentar 100 000 famílias em 1985 – não foi cumprida sequer em todo o governo Sarney. A média de assentamentos entre 1985-1989 foi de 20 933 famílias por ano<sup>16</sup>, o que não atingiu 25% do plano original. A democratização da terra pareceu estar ainda mais longe do que se imaginava inicialmente.

Enquanto isso, os conflitos no campo cresciam e lutas armadas eram constantemente registradas nas regiões onde havia maior movimentação dos sem terra. A ação da polícia agravava ainda mais o quadro de mortes (Skidmore, 1991). A reforma idealizada pelo governo em seu ambicioso plano parecia ruir diante da força política dos proprietários das terras, o que ratificava mais uma vez a desigualdade vigente no seio da população.

---

<sup>16</sup> De acordo com dados da Diretoria de Assentamentos do INCRA.

Nos anos de 1990, vários debates povoaram o meio acadêmico e político a respeito da viabilidade do Brasil continuar investindo na reforma agrária, uma vez que esse projeto veio apresentando baixo potencial de estabelecer condições mais justas de trabalho e produção no campo. Entretanto, a ação do MST na década<sup>17</sup> trouxe novo fôlego para o processo e o número de famílias assentadas, de acordo com o INCRA, aumentou significativamente.

A situação do Brasil agrário na década de 1990 se apresentava diferente de outros tempos. O setor agrário, reafirma-se, já não estava marcado somente pelas atividades tradicionais de cultivo e trabalho na terra. De acordo com a pesquisa de José Graziano Silva (1997) a partir da análise dos dados das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios – PNADs – o Brasil apresenta nos anos de 1990 um “novo rural”. Os setores já tradicionais, como os trabalhadores rurais, os pequenos agricultores e as unidades de agroindústrias, passaram por mudanças com vistas a superar as adversidades econômicas das décadas passadas e novas formas de produção e ocupação surgiram no campo, agora reinventado em moldes capitalistas.

No processo de transformação do espaço rural, a implantação da industrialização, na visão de Ianni (1984) e Silva (1997), trouxe para esse espaço a modernização e também aspectos urbanos que antes não eram registrados. O campo foi se urbanizando como resultado do processo de industrialização da agricultura, e conseqüentemente, as relações de produção e trabalho também se alteraram. Além de responsável pela produção agropecuária nesse novo paradigma, a área rural se torna local de lazer, turismo, residência e preservação ambiental (Silva, 1997). Faz-se necessário analisar a situação desses setores para o entendimento das políticas agrárias implantadas na década de 1990.

O setor industrial no meio agrário e as áreas intensivas de culturas (*agronegócios*), com a diminuição dos subsídios nos anos anteriores a 1990, se tornaram um negócio cada vez mais arriscado devido aos fatores adversos, como o clima e a possibilidade da perda de grande parte das lavouras de monocultura.

Os anos de 1990 também são marcados por episódios como: o fim do subsídio ao álcool, o que gerou grande crise na extração e processamento da cana-de-açúcar, fechando vários postos de trabalho; a crise nos mega projetos de irrigação; a inoperância das grandes empresas de fruticultura no Rio Grande do Norte e da pecuária na Amazônia.

Todos esses episódios, marcados pelo fim dos subsídios estatais ao setor industrial agropecuário, apontam a fragilidade do agronegócio nesse momento no Brasil. Essas

---

<sup>17</sup> De acordo com Antônio Inácio Andrioli (2003) o MST foi responsável por 2 194 ocupações de terras e mobilizou 368 325 famílias entre os anos de 1991 a 2001.

sucessivas crises abrem espaço maior para a formulação de alternativas produtivas, como a expansão da agricultura familiar.

Apesar das facilidades canalizadas no Brasil para os grandes produtores por meio da política agrícola, o setor oposto, o dos agricultores familiares, tem conseguido manter seu lugar na produção agropecuária a taxas bastante razoáveis: contribui com 28% da produção total, mesmo contando com apenas 22% da terra e recebendo somente 11% do crédito rural total (FAO/INCRA, 1996). Isto demonstra o que vínhamos afirmando, anteriormente: os agricultores familiares, com menos crédito e em menor superfície, produzem mais que os grandes ou, em outras palavras, são mais eficientes no uso da terra e do capital (GUANZIROLI, 1998, p. 32).

A agricultura familiar consegue essa margem de participação no mercado em função do tipo de trabalho que é exercido nas pequenas propriedades. Geralmente, a maior parte da família está envolvida no processo produtivo, o que diminui os gastos com mão-de-obra. A produção precisa garantir a subsistência e um excedente negociável, geralmente nas feiras e pequenos estabelecimentos. Essa dinâmica torna o processo de produção relativamente simples e barato.

Investir na agricultura familiar passou a constituir meta do Governo Federal, que em 1996 criou o PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar, totalmente dedicado aos pequenos produtores. Castilhos (2002), em sua dissertação sobre infra-estrutura e serviços do PRONAF aos municípios, afirma que de acordo com o manual do referido programa, o objetivo maior seria apoiar o desenvolvimento sustentável do meio rural brasileiro através do fortalecimento da agricultura familiar, pois esse segmento é fundamental para abastecimento do mercado interno de alimentos e para a geração de empregos. As ações do programa devem ser de origem federal, estadual e municipal, além de receberem o apoio da iniciativa privada. Através dessa descentralização, busca-se uma melhor operacionalização do programa evitando burocratizar a liberação dos recursos.

Com base no manual do PRONAF, Castilhos (2002) enumera os objetivos do programa:

[...] (i) ajustar políticas públicas à realidade da agricultura familiar; (ii) viabilizar a infra-estrutura rural necessária à melhoria do desempenho produtivo e da qualidade de vida da população rural; (iii) fortalecer os serviços de apoio ao desenvolvimento da agricultura familiar; (iv) elevar o nível de profissionalização de agricultores familiares, propiciando-lhes novos padrões tecnológicos e gerenciais e (v) favorecer o acesso de agricultores familiares e suas organizações ao mercado (CASTILHOS, 2002, p. 92).

Nesse sentido, o programa destinou recursos a 400 000 famílias de pequenos produtores rurais, número significativo para os padrões do país. Junto com os recursos, deveriam ocorrer capacitações dos agricultores para atualizá-los em relação às novas formas de cultivo e tecnologias disponíveis no mercado, bem como formas de agregar valor à sua produção, beneficiando-a quando possível.

Castilhos (2002) registra, até a data da sua pesquisa, somente uma ação em prol do objetivo de instrumentalizar os agricultores familiares, que ocorreu em 2000, quando participantes dos conselhos comunitários dos municípios participantes da linha de infraestrutura e serviços do PRONAF tiveram cursos de capacitação.

Com o Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar, o Governo conseguiu auxiliar parte dos pequenos agricultores, entretanto, o problema dos que não têm terra continuava a assombrar o país. A luta pela posse da terra continuou na década de 1990.

O desemprego no campo, gerado pela modernização da agricultura e pela crise nas indústrias agrícolas, engrossou as fileiras de expropriados em direção à cidade, agravando os problemas de violência e de miséria, como já foi apontado anteriormente. Pesquisadores do MST, como Neto (1998), ressaltam a importância social que o movimento assume frente os governantes nas reivindicações pela reforma agrária no final do século XX. Nos anos de 1990 o número de famílias assentadas atingiu índices expressivos nunca registrados em outros períodos, girando em torno de 40 000 famílias por ano. Em 1997, de acordo com os relatórios do INCRA, 82 000 famílias receberam terras.

Programar a agricultura familiar e a reforma agrária precisa ser compreendido como ação inerente ao processo de desenvolvimento da nação. Entretanto, há aspectos que precisam ser observados. Tanto a agricultura familiar como a reforma agrária são atividades consideradas heterogêneas, dessa forma, requerem estruturas e projetos diferenciados.

Agricultores familiares e assentados constituem um público heterogêneo, diversificado e complexo, o que exige soluções diferenciadas. Há os posseiros, os parceiros, os arrendatários, os trabalhadores de tempo parcial, os bóias frias, os assalariados permanentes, os temporários, os desempregados do campo, os filhos dos pequenos proprietários, os minifundistas, os próprios assentados da reforma agrária [...] A proposta não pode ser igual para todos (GUANZIROLI, 1998, p.49).

A situação, dessa perspectiva, requer uma série de estudos e ações que indicarão o melhor caminho para auxiliar cada segmento que foi citado por Guanzioli (1998). A diversidade de atores no campo nos anos de 1990, cria a necessidade de estruturar políticas específicas, como o PRONAF. Entretanto, pela grandiosidade do problema rural, fruto de

anos de abandono dos setores de subsistência no campo, percebe-se que ainda há muito o que fazer e a diversificação das atividades no campo parece ser o caminho para reverter o quadro de exclusão dos rurícolas.

### **1.5 – Iniciativas e Políticas Educacionais no campo**

O século XX, como demonstra o início deste capítulo, se caracterizou pelo desenvolvimento da área urbana do Brasil e da indústria nacional, sem deixar de lado o potencial agro-exportador do país. Quando a indústria é implantada e a cidade parece oferecer melhores condições econômicas do que o campo, o êxodo rural cresce, e tal como foi explicitado, começa a preocupar os ideais republicanos de “ordem e progresso”.

A ida de um contingente cada vez maior de pessoas para os centros urbanos se apresentou desastrosa. Frente a essa realidade, os republicanos investiram em um movimento de retomada das raízes rurais do país, ou seja, da retomada do homem do campo como o representante do nacionalismo, como verdadeiro e autêntico homem brasileiro. Assim, a escola foi uma das estratégias utilizadas pelo governo no processo de fixação do homem ao campo.

Até então, a educação oferecida no campo em nada diferia da urbana. Lourenço Filho, em sua tese apresentada na Primeira Conferência Nacional de Educação de 1927, afirmava que a escola da “roça é a mesma escola verbalística da cidade, com a mesma tendência literária e urbanista”. Fazia-se então necessário um ensino voltado à defesa do espírito patriótico e da identidade brasileira do homem rural, bem como conteúdos que enfocassem as características regionais e locais.

Pensava-se num determinado tipo de escola que atendessem as orientações do “ruralismo pedagógico”. Propunha-se uma escola integrada às condições locais, regionalistas, cujo objetivo escolanovista reforçava essa posição “da escola colada à realidade”, baseada no princípio de “adequação” e assim colocava-se ao lado das forças conservadoras. Isso porque a “fixação do homem ao campo”, a “exaltação da natureza agrária do brasileiro” faziam parte do mesmo quadro discursivo com que a oligarquia rural defendia seus interesses. Por outro lado, o grupo industrial, também ameaçado pelo inchaço das cidades e pela impossibilidade de absorver a mão-de-obra, engrossava a corrente dos ruralistas (FONSECA, 1985, p.55).

Somente a partir de 1920, em função das razões explicitadas por Fonseca (1985), é que, pela primeira vez, se pensa a educação rural. Entretanto, esse movimento ruralista, segundo a autora, que envolveu políticos e educadores, não foi uma tomada de consciência do problema enfrentado pela população rural, e sim uma visão político-ideológica,

objetivando, acima de tudo, a manutenção do “*status quo*”. O interesse era que o campesinato continuasse no seu meio, produzindo os bens necessários à indústria e à manutenção da vida nas cidades, para que elas se desenvolvessem de forma organizada e ordeira.

A instrução popular rural, preconizada na Primeira República, buscava instruir o homem do campo com conteúdos que o educasse, mas sem que deixasse de lado o seu trabalho, ou seja, que não criasse nele a expectativa de transitar em outra classe social, enfim, de capacitar um homem disciplinado e contribuinte no sistema de produção capitalista.

Essa perspectiva ruralista vai se manter inalterada até os anos de 1940, quando o governo brasileiro passa a receber subsídios de organismos internacionais e lança outras propostas para a educação rural.

Estas propostas, entretanto, nada traziam de novo em relação à postura conservadora do movimento anterior, mudavam-se apenas seus promotores (o governo brasileiro passa a receber a ajuda do Governo americano e da ONU) e as direções e estratégias de ação, cuja meta era atingir não apenas a escola rural, mas também o homem do campo adulto, através de campanhas comunitárias (FONSECA, 1985, p.56).

Como se nota na fala de Fonseca (1985), a situação da educação no campo vai passar por um período de inércia, de continuidade da tendência ruralista do ensino em prol da nacionalização das populações rurais e da sua fixação no campo. Essa ordem só se altera na década de 1940, quando o país começa a ser influenciado por idéias oriundas de nações desenvolvidas, como os Estados Unidos.

Essas idéias configuraram o projeto conhecido como Extensão Rural<sup>18</sup>, que, segundo a autora, não visava somente a educação, que seria mais um instrumento para desenvolver e por em prática os objetivos do projeto extensionista, que tinha como público alvo o homem do campo adulto.

O modelo extensionista norte-americano chega à América Latina em um contexto que não se pode desprezar. Logo após a 2ª Guerra Mundial, o governo americano, preocupado em disseminar as idéias capitalistas em detrimento ao socialismo da então União das Repúblicas

---

<sup>18</sup> O projeto de extensão rural nasceu nos Estados Unidos da América, após a guerra de Secessão, quando o país aboliu definitivamente a escravidão, que ainda persistia no sul do país. Sem a força de trabalho escrava, os pequenos fazendeiros sulistas se viram em dificuldades frente às indústrias, que já se faziam presente por volta do século XIX. Frente a esses problemas, grupos de pequenos fazendeiros decidiram se organizar em associações, com o objetivo de discutir os problemas de comercialização e produtividade. A necessidade dos fazendeiros de melhorar a produção e a circulação de mercadorias deu origem a uma gama de relações que foram construídas entre os mesmos, e posteriormente com a academia e o governo norte-americano, que em 1914 oficializou esse trabalho cooperativo como Extensão Rural. A finalidade foi possibilitar que a população rural americana tivesse contato, mesmo estando ausente da escola formal, com conhecimentos úteis ao trato com a agricultura e pecuária, bem como com a administração da propriedade rural e com a lida doméstica.

Socialistas Soviéticas, oferece ajuda às nações subdesenvolvidas, perfil em que se enquadrava o Brasil. A situação do campo brasileiro se apresentava preocupante, uma vez que,

O capital hegemônico passava a ser o capital industrial para que a modernização do sistema econômico se fizesse sem entraves e desvios em termos do processo de produção capitalista. Isso requereria do setor agrícola o exercício de um novo papel perante a economia como um todo. Além de continuar como geradora de divisas pelo fornecimento dos produtos alimentícios de exportação, a agricultura deveria suprir ainda as necessidades das classes urbanas e trabalhadoras [...] (FONSECA, 1985, p.61).

As elites sociais econômicas, como afirma Fonseca (1985), se uniram para manter o rurícola no campo, pois o isolamento dessa classe era necessário à manutenção da ordem vigente e à defesa dos seus interesses imediatos: fornecimento dos produtos alimentícios de exportação e suprimento das necessidades das classes urbanas e trabalhadoras.

Com a vitória dos Aliados na guerra, a partir de 1945, são reforçados os ideais de “democratização” propagados principalmente pela nação norte-americana. Juntamente com esses “ideais”, são criados também fundos de verbas para o combate do subdesenvolvimento. O Brasil do governo Dutra se rende, então, a esses apelos e decide abrir as portas do país para o capital estrangeiro. Novamente, a análise não pode ser ingênua. A entrada do capital estrangeiro como subsídio para a melhoria da produção do campo não deve ser entendida

[...] somente como mais uma das investidas do expansionismo americano sobre os países subdesenvolvidos, mas também pela firme disposição das elites brasileiras de responderem as demandas imediatas da economia, ou seja, de continuarem como detentoras dos lucros de uma acumulação que é gerada pela natureza das relações que se estabelecem entre as classes que compõem a sociedade como um todo (FONSECA, 1985, p. 64).

A interferência estrangeira é legitimada, mais uma vez, pelos interesses dominantes, que viram nessa intervenção a forma mais acertada de agilizar a produção no campo sem, contudo, alterar o status que predominava nas relações com o campesinato.

Assim, o país recebe a missão conhecida como Rockefeller, nome do assistente do presidente Roosevelt que veio ao Brasil analisar a situação do campo. Ao observar a situação das cidades, como o Rio de Janeiro, o então enviado americano chegou a conclusão de que a pobreza dessas cidades se devia ao fato do êxodo rural já bastante acentuado na época. Seria necessário, então, iniciar o processo de intervenção nas regiões que mais migrantes forneciam. O estado escolhido foi Minas Gerais.

Neste estado, foi desenvolvido o Plano de recuperação econômica e fomento da produção, o qual contemplava ações de ordem econômica no campo, pois as causas do êxodo

rural não eram entendidas mais pelo despreparo técnico científico do camponês, mas pela falta de recursos financeiros destinados à área rural. Entretanto,

Em nenhum momento o êxodo rural foi tratado fora dos limites da interpretação das elites, pois tratar tal problema do ponto de vista dos interesses da população rural (acesso à terra, condições satisfatórias de trabalho, comercialização adequada da produção) significava, naquele momento, rever a estrutura secular do sistema agrário brasileiro (FONSECA, 1985, p. 64).

Rever a estrutura do sistema agrário nunca interessou às elites do país, antes, reafirmasse, a preocupação era a de manter a ordem vigente desde a colônia, só o que deveria mudar era a questão da produtividade, que já se fazia preocupante. Nesse momento, era necessário também propagar um discurso capaz de obter o consenso da população para a aceitação do plano.

O plano idealizado para o estado de Minas Gerais buscava elevar o nível de vida rural, contribuindo para que essa população viesse a ter melhores condições de vida. Tal proposta precisava receber o apoio incondicional dos habitantes do meio rural que participariam ativamente das ações e, em contrapartida, seria fornecendo crédito aos pequenos lavradores, assistência técnica, ensino coletivo – ministrado em cada comunidade por agrônomo e por uma supervisora doméstica. A educação entraria como um dos recursos utilizados para capacitar o povo a viver melhor e também para fixá-lo em seu meio. Esta primeira tentativa, quando avaliada, apresentou resultados insatisfatórios, tanto que logo foi substituída por outro projeto.

Em 1951, outro acordo foi formalizado entre o governo mineiro e o americano, no qual este forneceria técnicos especializados, com os objetivos de facilitar o desenvolvimento da agricultura, estimular e aumentar a troca de conhecimentos, promover e fortalecer o entendimento entre o povo brasileiro e americano. A educação seria o instrumento básico desse projeto.

A extensão se definia como um empreendimento educativo: “produzir mudanças nos conhecimentos, nas atitudes e nas habilitações para que se atinja o desenvolvimento tanto individual como social”. Assumindo características de ensino informal (fora da escola), o trabalho extensionista se propunha como diferenciado [...] (FONSECA, 1985, p. 64).

A escola estaria, assim, em qualquer lugar. Ela estaria onde o aluno estivesse e o trabalho educativo deveria girar em torno da família. A base para o trabalho educativo deveria ser a “empresa familiar”, persuadindo cada membro a utilizar os recursos técnicos em suas atividades. A utilização das linhas de crédito, que foram disponibilizadas, também era

fomentada nesse projeto. Nesse quadro de mudanças políticas que são implementadas com a Extensão, o homem rural foi sendo expropriado da sua cultura, pois se observa uma interferência direta nas formas de produção até então vigente. A extensão rural trouxe aspectos que, embora objetivassem a melhoria da qualidade de vida e o aumento da produtividade, contribuíram significativamente para a subordinação da sociedade agrária ao capital e à sociedade urbano-industrial.

A experiência mineira, já consolidada em 1956, foi sendo implantada em outros estados da federação. O sucesso desse tipo de intervenção se deve ao seu caráter altamente persuasivo, ou seja, o objetivo era educar o público, colocando toda ênfase na modificação das mentalidades, no entanto, marginalizou ou omitiu quaisquer referências às reformas econômicas e político-sociais no meio rural.

Como se percebe, em nenhum momento o status vigente foi alterado. Mesmo com todo investimento de organismos internacionais, o campo brasileiro na primeira metade da República, continuou a ser o “calcanhar de Aquiles”. Nesse contexto, a educação rural também não se alterou, permanecendo a mesma destinada à cidade, sem mudanças ou transformações significativas.

A década de 1960 vai se caracterizar, sobretudo, pelo início da crise do modelo desenvolvimentista agravado pela crescente onda migratória, pelo golpe militar de 1964, que anulou os direitos civis com a ação repressora do regime, e pela aproximação do país com o Fundo Monetário Internacional – FMI. Os acordos entre o Brasil e os EUA, através da USAID (United States Agency for International Development), vão perpassar o campo educativo, buscando

[...] a eficiência e eficácia educacional, a ampliação curricular da escola brasileira com vistas ao desenvolvimento econômico-produtivo (em particular à profissionalização da juventude brasileira), a modernização dos canais educacionais extraclasse – como forma de ampliação das informações a serem veiculadas –, e a reestruturação do ensino superior nacional, tendo por modelos as universidades norte-americanas (LEITE, 2002, p. 46).

Já em 1964, o MEC havia entrado em acordo com a USAID e sua influência vai abranger todos os setores da educação brasileira, inclusive o rural. A preocupação com a profissionalização torna-se o marco da década que antecede a Lei 5692 de 1971<sup>19</sup>, que prevê a profissionalização de nível técnico para a maior parte da população. A educação, de modo geral, serve também à propagação de ideologias militares de controle e repressão.

---

<sup>19</sup> Cf. GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1994.

O setor econômico sofre na segunda metade dos anos de 1970 com o declínio acentuado do modelo desenvolvimentista. Os índices inflacionários vão atingir picos extremos e aumentar o número de miseráveis no país. O Regime Militar dá sinais de exaustão frente à crise econômica. O campo, como não poderia deixar de ser, é influenciado por essas mudanças.

O projeto militar de desenvolvimento contemplava ações para o campo, sobretudo com vistas à sua modernização. A reforma agrária representava um dos caminhos possíveis para o desenvolvimento do capitalismo, ou seja, as terras improdutivas deveriam ser desapropriadas para o bem da produção necessária ao funcionamento do país. Políticas de ocupação do campo e de subsídios aos grandes proprietários foram gestadas para essas terras.

A condição do pequeno produtor fica destinada aos vários órgãos de apoio<sup>20</sup> que começam a ser instituídos para o auxílio da melhoria da qualidade de vida dessas populações através dos objetivos da extensão, já discutidos anteriormente.

Ao entrar na década de 1980, a sociedade brasileira vai se deparar com uma grave crise nos setores sociais e econômicos, resultantes do processo desenvolvido nas décadas anteriores. O governo Militar declina e o país inicia um novo regime “democrático”. De acordo com Gonçalves Neto,

O setor agrário não ficou alheio a essas transformações. Basta lembrar que os anos 80 iniciam-se com o governo colocando como meta o alcance de um triplice objetivo no campo: produzir alimentos, gerar excedentes exportáveis e substituir produtos que pesassem desfavoravelmente em nossa balança comercial (GONÇALVES NETO, 1997, p. 19).

O meio rural ganha importância nas ações governamentais, pois como se pode notar, parte da solução da crise econômica era entendida como a melhoria da produtividade no campo. Nesse contexto, o MST – Movimento dos Trabalhadores sem Terra – alcança repercussão social, acelerando, em parte, as discussões e iniciativas em prol da reforma agrária. Entretanto, os projetos desenvolvidos mantiveram os setores diferenciados no campo. Os latifundiários se beneficiaram dos subsídios disponibilizados nas décadas passadas, os médios produtores também foram assistidos de maneira satisfatória pelos órgãos de fomento criados pelo governo, já os pequenos produtores e trabalhadores rurais continuaram sua situação de exclusão social.

---

<sup>20</sup> Por exemplo: a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), criada em 21 de junho de 1956, incumbida de coordenar programas de extensão e captar recursos técnicos e financeiros, era subsidiada por organizações ditas de cooperação técnica diretamente ligadas ao governo dos Estados Unidos (como a Aliança para o Progresso).

A escola, nesse contexto, começa a ser alvo de discussões a respeito da natureza de seus objetivos. A Constituição de 1988 coloca a educação como dever do Estado, incluindo aí a educação rural. Entretanto, os projetos destinados a esse meio não são pensados de forma nacional, mas ficam a cargo das administrações locais, uma vez que o ensino fundamental se torna responsabilidade do governo municipal. Essa idéia vai ser reforçada com a promulgação da LDB 9394 de 1996, que prevê a autonomia dos municípios para criarem seus próprios sistemas de ensino, o que dará uma característica local ao planejamento e efetivação de políticas para a educação rural. O Governo Federal se reserva a lançar diretrizes para educação no campo, o que acontece, posteriormente, em 2001.

O que se percebe nessa retomada histórica é que o pequeno produtor e o trabalhador rural não foram atingidos pelos projetos públicos destinados ao campo. No primeiro século da república sua condição pouco mudou, e os que mudaram encontraram nos centros urbanos uma situação tão ou mais negativa do que a que já viviam. O legado capitalista no campo foi a manutenção do quadro de desigualdades vivenciado pelo homem camponês, e a educação pouco contribuiu para transformar essa realidade.

Nessa perspectiva, as pesquisas voltadas para a temática rural têm papel importante nas reflexões sobre o problema do campo brasileiro, sobretudo as pesquisas em educação. Dessa forma, é necessário mapear o rumo que essas discussões tem tomado e tentar sinalizar os avanços e retrocessos nesse grupo de pesquisa.

## **1.6- Considerações parciais**

As atividades agrícolas que foram se formando no campo criam um cenário dualista para o governo. Por um lado, a diversificação das atividades no campo gera oportunidades novas de emprego e renda no meio rural. Restaurantes, áreas de lazer, residências, condomínios fechados, pequenas cooperativas de trabalho artesanal, todas essas atividades contribuem para a geração de trabalho e divisas no setor agrário. Serviços considerados urbanos, como o trabalho assalariado doméstico, atividades de secretariado, administração, entre outras, aparecem nesse novo cenário rural e ampliam o setor econômico. Por outro lado, essa diversificação dificulta a ação das políticas públicas para o campo. A estrutura necessária para amparar a reforma agrária não deve ser a mesma que subsidia a agricultura familiar ou o setor de serviços que foi criado. Um assentado necessita de auxílio para iniciar uma atividade, enquanto um pequeno produtor precisa dinamizar sua produção e o setor de serviços parece ser mais bem atendido pelas linhas de crédito urbanas.

É interessante notar que o camponês atendido pela reforma agrária poderá se tornar o futuro produtor familiar. Entretanto, esse caminho não é a única alternativa para os assentados. Autores como Silva (1997), observam que a reforma agrária não deve ser implantada com vistas exclusivas ao desenvolvimento da produção agrícola, pois é altamente viável se desenvolver outros tipos de atividades no campo, mais próximas do trabalho urbano, mas que dinamizam as potencialidades econômicas do meio rural.

Entretanto, em um primeiro momento, o auxílio às propostas de reforma agrária, aos pequenos produtores e ao setor de serviços rurais - deverá ser diferenciado, com enfoque nas características regionais, já que cada área necessita de tecnologias que adequem a natureza da produção às condições do lugar. Essa diversidade regional exige ações mais próximas, devendo ser desenvolvidas pelos governos estaduais e/ou municipais.

As ações articuladas entre governos Federal, Estadual e Municipal são imprescindíveis para o sucesso desses programas. A aceitação pela comunidade dependerá da forma como essas políticas lhes alcançam. Nesse sentido, escolas, centros de desenvolvimento comunitário, associações filantrópicas, entre outros, se constituem excelentes parceiros para a divulgação e esclarecimentos junto à população, o que descentraliza as ações da esfera do governo.

Quanto às ocupações não agrícolas no campo, é preciso reconhecer que constituem atividades importantes no novo cenário rural. Não se pode negar que a extensão do urbano ao rural descaracteriza a vida campesina. Entretanto, na conjuntura dos anos de 1990, não houve como o campo abrir mão de formas diferenciadas de geração de renda. Como Silva(1997) chega a afirmar, embasado em suas pesquisas por amostragem de domicílios do campo, a criação de empregos não agrícolas é uma estratégia capaz de simultaneamente reter a população rural em seu habitat e ao mesmo tempo elevar o nível de renda dessa população.

Essa constatação mostra que as áreas de assentamento podem flexionar quanto à sua utilização, servindo para implementação de atividades de renda rurais e não rurais. Como setor fundamental para o abastecimento do mercado interno, a agricultura familiar tem que ser preservada. No entanto, áreas com escassez de água e de condições de plantio adequadas podem fazer parte de programas voltados para outras possibilidades de renda.

Pode-se concluir que a história do Brasil agrário, configurada, ao longo da República no século XX, aponta que o capitalismo estendido ao campo provocou alterações na estrutura de produção vigente no meio rural. Com a revolução de 1930 e o avanço da industrialização nas cidades, o campo é visto, em um primeiro momento, como responsável pelo abastecimento interno do país. As políticas protecionistas aplicadas no período criaram uma

situação de atraso nos meios de produção no campo e agravaram ainda mais a situação de milhões de brasileiros residentes nas áreas rurais, ampliando a marcha dos rurícolas para os centros urbanos.

Nos anos de 1950, o Brasil amplia a abertura do país ao capital estrangeiro e inicia um processo de extensão das formas capitalistas de produção no campo e, nos anos posteriores, as políticas protecionistas da agricultura nacional são abandonadas e o campo passa a ser entendido como setor vital para a modernização da produção industrial nacional. A industrialização do campo e a implantação de áreas intensivas de monocultura reforçaram o “*status quo*” vigente na sociedade agrária. Os subsídios destinados a essa segunda fase de expansão do capitalismo no campo atingiram os grandes proprietários de terras e as indústrias que apostaram no setor agrário. Nesse cenário, o campesinato continuava à margem do processo de produção e as políticas paliativas não surtiam efeito para mudar o quadro.

Com o golpe de 1964 inicia-se a fase mais agressiva do capitalismo no campo, agora entendido como setor fundamental no aumento das divisas do país. As tentativas governamentais de solucionar o problema de milhões de rurícolas malograram. O projeto da Transamazônica consumiu altos investimentos e a tentativa de redirecionar o fluxo dos retirantes foi frustrada pela inviabilidade de grande parte das terras da Amazônia para o cultivo. O investimento na povoação e cultivo do cerrado beneficiou uma ínfima parcela dos rurícolas, a dos proprietários de terra. Os subsídios e as condições para a produção no Cerrado transformavam esse investimento em algo rentável, entretanto, eram concedidas para os proprietários da terra.

Talvez esse quadro tivesse sido diferente se, nesse momento, houvesse um projeto de reforma agrária eficiente. A luta contra o sistema, que havia se iniciado em meados dos anos de 1950, foi praticamente ausente nesse período. Alguns pesquisadores, como Bezerra Neto (1999) utilizam o termo “paz de cemitério” para caracterizar o período em que as manifestações em favor de melhores condições de acesso e uso da terra estavam proibidas. Sem a pressão social, o Governo mantinha a postura de favorecer o crescimento econômico em detrimento à promoção da equidade social.

Com a abertura política iniciada no final da década de 1970, os segmentos marginalizados do meio rural voltam à cena e se mobilizam para exigir melhores condições de distribuição e de trabalho na terra. As décadas de 1980 e 1990 marcam o início de uma nova fase política no país e a reforma agrária é acelerada. Entretanto, ainda não se consegue mudar o quadro de milhões de brasileiros, pois, junto com a terra, vem uma série de ações a serem implantadas, o que gera alto custo para o governo.

As relações capitalistas criam novas áreas de atuação no campo e diversificam a natureza do trabalho rural. O campo se urbaniza cada vez mais, ganhando novos atores sociais, antes específicos das cidades. Essa diversificação exige soluções variadas para cada segmento.

Pensar a situação do campo na década de 1990 requer uma visão geral desse processo. A palavra “política” não pode mais ser aplicada no singular, pois a heterogeneidade do campo exige ações diversificadas e descentralizadas. As políticas nesse momento têm de ser implementadas não só na esfera federal, mas na estadual e municipal.

O investimento na agricultura familiar e nas atividades não agrárias no campo parece ser o caminho a ser seguido em busca da superação das desigualdades nesse setor. Desse modo, políticas públicas devem ser implantadas em todas as áreas, e a educação, nesse contexto, apresenta fundamental importância.

Assim, a análise da história da educação rural faz-se necessária para a compreensão de como esse segmento evoluiu frente às mudanças ocorridas e também sua adequação à natureza da vida agrária, pois tendo relações culturais diferentes da cidade, a educação ministrada no campo necessitaria auxiliar o rurícola a viver e produzir em seu meio. É importante entender a participação da escola no processo de desenvolvimento do campo, e esse é o próximo objetivo do trabalho.

## CAPÍTULO II

### A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO DO MEIO RURAL NO BRASIL: INICIATIVAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

No primeiro capítulo desse trabalho foram apresentadas as transformações que se processaram no campo durante o século XX. Com base nessa análise, pode-se afirmar que é somente a partir dos anos de 1930 que o problema rural e, mais especificamente, da educação rural, é tratado de forma mais sistemática. Esse fato se originou, como já foi sinalizado anteriormente, das mudanças do papel do campo na economia brasileira e do aumento do êxodo rural.

Dessa forma, o presente capítulo busca analisar o conhecimento produzido acerca da educação campesina no Brasil, articulando as transformações na esfera sócio-econômica do campo com o avanço na produção científica, que tem como objeto de análise “o rural”, bem como estabelecer relação entre o avanço dos movimentos sociais rurais com as políticas governamentais para esse segmento educacional.

#### **2.1 – Produção do conhecimento sobre educação do meio rural no Brasil: o estado da arte**

A forte expansão da urbanização e da industrialização até hoje gera questões a respeito da preocupação em relação ao investimento no campo. Entretanto, o crescimento da economia em um país agrário está interligado à produtividade da terra. Conter o êxodo rural e abastecer o mercado se tornou um papel das políticas<sup>11</sup> destinadas ao rural nesse momento e, dentre elas, a educação é colocada como “fator” decisivo na fixação do homem no campo, na valorização da cultura campesina e na modernização do setor agrícola, a partir dos programas de extensão implantados na primeira metade do século XX.

---

<sup>11</sup> Sobre as políticas destinadas à educação rural Cf. LEITE, Sérgio Celani. **Urbanização do processo escolar rural**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 1996.

Essa forte preocupação com o desenvolvimento e o constante processo de urbanização, pelo qual o setor rural passou, fez com que surgissem pesquisas diretamente relacionadas à práxis educacional campesina e à infra-estrutura que apóia essa modalidade educativa.

Juntamente com outras áreas do conhecimento, como a Agronomia e a Sociologia, os pesquisadores da educação se tornaram mais sensíveis com a situação do rural como objeto de estudo. Entretanto, a quantidade de pesquisas envolvendo o meio agrário ainda é pequena. Bezerra e Damasceno (2004), em artigo publicado com base nas produções de mestrado e doutorado do banco de resumos de dissertações e teses da ANPED, como também em periódicos acadêmicos científicos de abrangência nacional e regional e ainda em livros especializados, afirmam que para doze trabalhos produzidos sobre educação rural, há mil trabalhos em outras áreas da educação. Essa proporção é dezessete vezes menor do que a proporção dos habitantes do campo em relação à cidade.

Os números apresentados por Bezerra e Damasceno (2004), que tiveram como periodização para a pesquisa os anos de 1980 e 1990, fazem com que se reafirme a tese da marginalização do setor agrário, até no que se refere à produção do conhecimento acadêmico.

Nesse sentido, alguns fatores são relacionados ao inexpressivo número de trabalhos direcionados ao rural: a) na estrutura social vigente, o setor industrial e de serviços representa valor mais significativo do que o setor agrário; b) a universalização da educação passou por um processo de estreitamento com o mercado de trabalho. Pressupondo-se que o trabalho rural não requer maior especialização, a escolaridade tornou-se requisito dispensável; c) uma vez que os recursos públicos são limitados, dirigi-los para áreas que em médio ou longo prazo apresentarão melhores resultados parece a solução mais viável, ou seja, investir na educação urbana, nessa perspectiva, parece “melhor negócio” do que despender recursos para a educação rural; d) a escassez de estudos em relação à educação rural é causada pela dificuldade de financiamento para a pesquisa e da relativa facilidade de desenvolver estudos no meio urbano, no que se refere ao deslocamento e às fontes, por exemplo.

As pesquisas desenvolvidas giram em torno das seguintes temáticas: Ensino Fundamental (escola rural); Professores rurais; Políticas para a educação rural; Currículos e saberes; educação popular e movimentos sociais no campo; Educação e trabalho rural; Extensão rural; Relações de gênero; entre outros.

Os estudos que envolvem o tema *Ensino fundamental (escola rural)*, de acordo com Bezerra e Damasceno (2004), incluem todos os trabalhos que analisam, discutem ou avaliam as condições gerais do ensino e da aprendizagem na escola rural.

Tais estudos apresentam dados que permitem concluir que a educação rural apresenta problemas graves de origem; ou seja, planejada a partir da escola urbana, a escola rural parece tão alienada do seu meio quanto o são também as escolas urbanas para as classes populares[...] Deste modo, as pesquisas recorrentes confirmam as discrepâncias existentes entre as expectativas do planejamento governamental e as das populações beneficiárias (BEZERRA & DAMASCENO, 2004, p. 79).

Nesses estudos, o foco está na disparidade entre a educação que é oferecida aos rurícolas e a natureza da vida e do trabalho rural. O que se pode observar em pesquisadores como Leite (1996), é que a escola rural vem passando por um profundo processo de urbanização. De acordo com o Ministério da Educação (2002), há pesquisas que indicam o desaparecimento do ensino rural como modalidade, uma vez que a dinâmica da sociedade caminha para a extinção desse tipo de educação, que será substituída por um padrão único de ensino, tanto para o meio urbano como para o rural. Entretanto, essa unificação entre urbano e rural apresenta-se deficitária para a população rurícola, uma vez que,

A práxis rural delineou tipos comportamentais característicos que em nível educacional de transmissão e de aprimoramento de experiências, reclamam por um tipo de atendimento quase que exclusivo. Tal prerrogativa não difere das exigências educacionais de outros grupos, variando somente, o substrato psico-social (LEITE, 1996, p. 14).

O enfoque especial do qual carece a educação rural deve-se ao contexto no qual ela se manifesta, já que está inserida em uma estrutura sócio-cultural e econômica própria, bastante distinta de outros agrupamentos humanos. Na mesma situação, está a educação indígena, que, por sua vez, também apresenta as peculiaridades de um povo com cultura, e, até mesmo, linguagem tão distinta da urbana. Assim, não há como considerar uma proposta de educação única para esses segmentos. Essa pluralidade cultural necessita ser resguardada para ser preservada como patrimônio inalienável desses povos.

Os estudos sobre *Professores rurais e Políticas para a educação rural*, por sua vez, buscam investigar e dar suporte científico à formulação de estratégias pedagógicas e de programas educacionais adequados à realidade campesina, identificando as intervenções realizadas pelo Estado.

Assim, as pesquisas nessa área procuram contemplar a ação do Estado, como instância formuladora de políticas educativas, analisar as condições da rede escolar existente e, ainda, compreender a ação pedagógica realizada nesse contexto, enfatizando a formação do professor, sua prática pedagógica e suas condições de vida e de trabalho (BEZERRA & DAMASCENO, 2004, p. 79).

Como foi analisado, a educação rural tem especificidades que requerem atenção especial. Da mesma forma, o professor rural também necessita ser um profissional diferenciado do urbano. Entretanto, o que se percebe é que a maioria dos professores rurais se desloca da cidade para lecionarem no campo. Nesse sentido, a ação educativa diferenciada é comprometida, já que esses docentes trazem uma visão urbana do ensino, o que contribui para a ampliação do processo de descaracterização do ensino rural.

Pensar a questão da formação do professor que atuará na educação do campo traz consigo uma série de implicações que fazem parte da solução do problema do ensino camponês, pois à medida que o docente conhece a práxis campesina, seus dificultadores e suas potencialidades, estará cada vez mais habilitado a contribuir na melhoria das condições de vida dos alunos do campo.

O tema *Currículos e saberes* discute diretamente o descompasso entre a realidade da vida rural e o conhecimento que é construído/ transmitido na escola campesina. Bezerra e Damasceno (2004) afirmam que nas pesquisas em que a questão é abordada, aparece uma grande distância entre o currículo da escola rural e a vida de sua clientela, o que é consequência evidente da falta de diálogo entre a clientela da escola rural e os técnicos que planejam e constroem esse mecanismo.

Em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de número 9394, que inova ao trazer, em seu art.28 subsídios para que as escolas rurais, não somente adequem seu calendário à realidade local, como também seus conteúdos curriculares e metodologias às especificidades locais:

*Art.28 Na oferta da 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, especificamente.*

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

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

*III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural.*

A lei inova no sentido de considerar a diversidade sócio-cultural e de reconhecer que há diferenças a serem observadas na elaboração dos conteúdos e metodologias.

[...] se os incisos I e II do artigo 28 forem devidamente valorizados, poder-se-ia concluir que o texto legal recomenda levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e

na metodologia, os processos próprios de aprendizagem do estudante e o específico campo. (MEC, 2002, p.30-31).

Um dos meios de garantir a valorização e perpetuação da cultura rural está na formulação de currículos mais adequados à vida no campo. Como se vê, a LDB 9394 de 1996 abre espaço para que os sistemas “ousem” reorganizar o ensino rural. Pela primeira vez, a legislação concede autonomia de decisão a respeito das formas de organização do ensino camponês, considerando que o sujeito rural é detentor de uma identidade própria. O Estado, nesse momento, compartilha a tarefa de gerir e implantar políticas para a educação rural com os sistemas municipais e estaduais de ensino.

Atualmente, no Brasil existem alguns programas e projetos implementados para educação no meio rural. Há programas direcionados para os agricultores familiares, para a formação técnica de jovens no campo, entre outros. Os quais serão analisados posteriormente nesse trabalho.

O tema citado por Bezerra e Damasceno (2004) que mais chama a atenção dos estudiosos, trata da *Educação popular e movimentos sociais no campo*. Os pesquisadores que se interessam por essa área do conhecimento buscam encontrar nesses novos espaços de ensino, muitas vezes informal, “pistas” para solucionar o problema do ensino do campo. Como pode se notar na primeira de parte desse trabalho, as ligas camponesas originaram-se da resistência de alguns grupos rurais às condições precárias de trabalho pelas quais passaram os camponeses. Movimentos como o dos Trabalhadores Rurais sem Terra tiveram inspiração nessas ligas, e esses estudos (Therrien -1991, Brandão -1997, Furtado- 2000, entre outros), apontam para a percepção de que o espaço escolar é privilegiado na formação da consciência dos futuros militantes. Não há como os acampamentos negligenciam a implantação de escolas que tenham professores engajados nas causas ali defendidas.<sup>21</sup>

As pesquisas a respeito dessa temática analisam a filosofia que permeia a prática educativa desses movimentos e, conseqüentemente, o ideal de formação humana que se deseja alcançar. Compreender como se processa essa educação pode facilitar o surgimento de alternativas que viabilizem uma educação mais significativa para o homem rural e para o seu trabalho a partir da compreensão das diferentes visões de mundo que aparecem em cada acampamento e em cada movimento.

---

<sup>21</sup> Cf. BEZERRA NETO, Luiz. **Sem Terra aprende e ensina**: Um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – 1979-1998. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 1998.

Os próximos eixos – *Educação e trabalho rural, Extensão rural e Relações de gênero* – também estão relacionados com os saberes produzidos nas práticas sociais. Bezerra e Damasceno (2004) consideram que no primeiro caso, a atenção se concentra na relação entre educação escolar e educação do trabalho. Esses estudos demonstram como a educação rural está distante da realidade do trabalho campesino, o que dificulta a inserção do aluno no mercado de mão-de-obra específico do seu meio. Sendo assim, é necessário que a educação do homem rural esteja interligada com as potencialidades de cada região, e que as questões discutidas na escola levem essas especificidades em consideração.

A extensão rural, por sua vez, pensada como alternativa instrumental à educação no campo, sofreu o malogro de décadas de tentativas para sua efetivação. Desde a primeira metade do século XX, por volta de 1945, acontecem tentativas de se implementar a extensão no Brasil. Moldada nos padrões norte-americanos, a extensão rural pretendia dar apoio técnico aos pequenos produtores e trabalhadores rurais, através de técnicos que percorriam as propriedades. Esse processo sofreu algumas variações no decorrer dos anos, no entanto, os objetivos da extensão, na maioria das vezes, não foram percebidos ou alcançados pela própria limitação dessa dinâmica, que pressupunha transmitir um saber que não necessariamente interessava ao campesino.

O tema *Relações de gênero* vai abordar questões referentes às mulheres – professoras ou camponesas – e a educação rural. São estudos mais recentes que revelam a influência dos novos movimentos sociais que incluem, dentre outras novidades, a atenção a grupos sociais que, embora também façam parte da classe trabalhadora, têm características específicas que precisam ser consideradas separadamente (BEZERRA & DAMASCENO, 2004).

Essa relação de temas e trabalhos, quando considerados em conjunto, trazem uma significativa contribuição para a compreensão do que é a educação rural no Brasil. Outra preocupação dessas pesquisas está no fato de discutir o problema da educação rural da perspectiva da própria população a que se destina, o que se tornou possível a partir da visibilidade que os movimentos dos trabalhadores ganharam a partir dos anos de 1980.

De acordo com Bezerra & Damasceno (2004), os estudos sobre educação rural são caracterizados por uma preocupação crescente em discutir o problema da educação rural da perspectiva do próprio campesino. Com a notoriedade que os movimentos dos trabalhadores alcançaram nos anos de 1980 e 1990, apareceu também o interesse dos pesquisadores de identificarem qual o ideal de formação humana objetivada nos acampamentos/assentamentos de trabalhadores. A crescente importância da agricultura familiar para a economia nacional também se torna um fator capaz de destacar o meio rural no cenário das ciências sociais.

A escola rural, nesse momento, passa a ter papel relevante na reestruturação do campo. A “escolinha rural” no novo cenário não atende mais aos objetivos de se organizar a produtividade das famílias desse setor. As tendências que aparecem são a da nucleação das escolas e do estreitamento dos objetivos da educação rural com os da sua clientela.

O agrupamento ou nucleação de escolas rurais é uma estratégia amplamente adotada por governos estaduais e municipais para resolver os problemas que historicamente atingem a educação do campo. A nucleação é uma prática corrente desde meados do século XIX em vários países do mundo, cujas principais motivações são a superação das condições de isolamento das classes e a melhoria do acesso e da permanência da criança da zona rural na escola, o enriquecimento curricular e a melhoria de instalações e equipamentos de suporte didático pedagógico, visando aperfeiçoar o desempenho dos professores (ANDRADE & DI PIERRO, 2003, p 64).

A nucleação das escolas rurais se propagou pelo país por se constituir em uma alternativa viável ao oferecer recursos humanos e físicos mais adequados à aprendizagem. As transformações ocorridas no campo e os debates acerca da qualidade do ensino rural fizeram com que vários estados e municípios brasileiros, como Minas Gerais e Patos de Minas respectivamente, optassem por implantar um sistema de escolas nucleadas. Essa nova configuração necessita ser analisada para se tentar compreender até que ponto a nucleação se torna avanço ou retrocesso da função da escola no seio de uma determinada comunidade. Essas reflexões serão mais bem aprofundadas no 3º capítulo desse trabalho.

A segunda tendência que a educação rural segue, atender ao princípio da adequação do ensino aos interesses das populações rurais, nasce nos movimentos sociais no campo, como o MST. A educação preconizada nos assentamentos e acampamentos rurais visa a constituição de indivíduos “conscientes” das relações de poder e dominação presentes nesses espaços de conflito e capazes de intervir de maneira efetiva na superação desse quadro.

As conclusões de Bezerra & Damasceno (2004) deixam evidente a carência de produções que enfoquem a História da Educação Rural nas diferentes regiões do país, bem como pesquisas que abordem dados qualitativos e quantitativos sobre a área camponesa. Estudos etnográficos comparativos entre as diversas regiões também necessitam ser desenvolvido para que haja um conhecimento mais sistemático a respeito da formação da população camponesa no Brasil, o que oferecerá, de acordo com as autoras, elementos para uma ação mais eficaz do Estado e dos movimentos sociais.

## **2.2 – Iniciativas e políticas educacionais no campo**

No primeiro capítulo e no início do segundo, nota-se que as discussões acerca dos problemas no campo e, especificamente, da educação, chegam à ordem do dia com a ascensão dos movimentos sociais dos trabalhadores rurais nas últimas décadas do século XX. Desse modo, durante algum tempo, o Estado esteve, de certa forma, alheio à efetivação de políticas sociais e públicas para o campo, o que não significou a ausência das mesmas nesse setor. Ribeiro (2002) considera

[...]políticas sociais como ações regulatórias em determinadas áreas, como a educação por exemplo, dirigidas a segmentos populacionais localizados dentro de determinada classe social, no caso, a classe que vive do trabalho (Antunes, 1999). Podem ser públicas quando a responsabilidade da elaboração, sustentação e controle está a cargo do Estado; podem ser privadas quando assumidas a sua elaboração e execução por entidades da sociedade civil, como empresas, sindicatos, igrejas, Organizações Não-Governamentais – ONGs. Ainda que sejam privadas, estas não deixam de ter o controle por parte do Estado no que tange à observância da legislação pertinente à área objeto das políticas em tela (RIBEIRO, 2002, p. 3).

Assim, algumas iniciativas que aparecem para a melhoria da educação rural nasceram no seio da sociedade civil, tornando-se políticas sociais, outras encabeçadas pelo Estado tornam-se públicas. Em alguns momentos de ausência do Estado na formulação e efetivação de políticas, a sociedade civil esteve presente e se tornou gestora de iniciativas para a educação rural que buscaram reverter o quadro de marginalização e analfabetismo tão comum nesse meio.

O cenário da educação do campo é composto por variadas e ricas experiências educativas implementadas fora do âmbito governamental, promovidas por associações civis e movimentos sociais que têm assumido o papel de combater o processo de exclusão da população rural. Estas práticas pedagógicas, algumas das quais remontam à década de 70, contaram com o apoio de partidos políticos, da Igreja Católica, universidades e organizações não governamentais, contribuindo com a construção de uma nova escola para a população do campo (ANDRADE & DI PIERRO, 2003, p 12).

O Estado como organismo macro, tem dificuldade para atuar de forma mais pontual na resolução de algumas situações que se tornaram insustentáveis, como a precária escolaridade da população do campo. Nesse momento, algumas entidades e organismos mais próximos tomaram para si a responsabilidade de agir nesse contexto a fim de reverter esse quadro. Como foi sinalizado, o debate político e pedagógico sobre a educação do campo foi impulsionado recentemente pela ação dos movimentos de trabalhadores rurais.

O interior dos acampamentos e assentamentos tornou-se o local de implementação de experiências alternativas de educação que chamaram a atenção pelo poder de mobilização e

de melhoria dos níveis de escolaridade de jovens e adultos. Essas experiências marcaram as discussões sobre uma nova pedagogia, direcionada ao segmento rural e à criação de programas que embasem essa educação. Dentre esses programas, se destaca o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é fruto de um processo de discussão entre o MST e as Universidades, durante o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, realizado em Brasília, em julho de 1997, em que os educadores envolvidos em projetos educativos em assentamentos buscavam a ampliação das atividades já desenvolvidas, surgindo assim a idéia de criar um programa nacional de educação na reforma agrária. (ANDRADE & DI PIERRO, 2003, p 28).

O PRONERA é um exemplo de política que inicialmente foi gestada por segmentos da sociedade, e que, logo depois, entrou na agenda governamental pela ação dessa própria sociedade. Segundo Andrade & Di Pierro (2003) o PRONERA é considerado uma inovação pela maioria dos estudos a que foi submetido, pois o seu objetivo é a adoção de um modelo de parceria e gestão colegiada, no qual as decisões estratégicas são tomadas pelos parceiros, no caso os educadores e membros do movimento e a ação das universidades na estruturação das práticas pedagógicas.

As lideranças do MST acreditam no programa pelo aumento do tempo de escolaridade que este proporciona ao trabalhador rural. O PRONERA também contribui, na visão do Movimento, para a formação de novas lideranças e com experiências concretas na formulação de uma política pública de educação para o campo.

Alguns pontos, no entanto, são apontados por Andrade & Di Pierro (2003) como problemáticos no PRONERA. A duração de um ano para o processo de ensino-aprendizagem foi considerada pelas avaliações como insuficiente. Os próprios organizadores do Programa aumentaram esse prazo para 14 meses de escolarização e 4 meses para atividades de planejamento e avaliação.

Outro ponto conflitante diz respeito à relação entre os movimentos sociais e a universidade. Essa relação apresenta falhas que causam certo prejuízo à construção do conhecimento e ao estabelecimento de uma via de mão dupla entre os setores envolvidos.

De um lado a universidade que não se curva aos saberes e experiências dos movimentos sociais e, de outro lado, os movimentos sociais, em nome de uma proposta ideologizada, negam-se a manter uma relação democrática com a universidade, perdendo a oportunidade de debater e criar uma alternativa para o processo pedagógico (ANDRADE & DI PIERRO, 2003, p 49).

Essa dificuldade em interagir positivamente faz com que o objetivo de se construir parcerias venha a ser comprometido. Tanto a universidade como os movimentos precisam rever sua postura. O assentamento rural é um campo rico para pesquisas, estudos e desenvolvimento de projetos de extensão. A universidade, por sua vez, é lugar privilegiado para a reflexão, discussão e aprimoramento do saber e da pedagogia exercida nos acampamentos. Sendo as duas instâncias peças-chave do PRONERA, é necessário que busquem melhorar o diálogo entre si para o sucesso do programa.

Outra iniciativa, desta vez governamental, foi a criação, em 1996, do Programa de Alfabetização Solidária (PAS). O PAS foi concebido pelo Conselho da Comunidade Solidária, organismo vinculado à Casa Civil da Presidência da República, que empreendia ações voltadas ao combate e à superação da pobreza. O PAS veio com uma proposta de combate ao analfabetismo nos municípios que apresentavam altas taxas de analfabetos. No referido ano foi desencadeada uma campanha nacional de superação do analfabetismo.

A dinâmica do PAS, semelhante ao PRONERA, buscava parcerias. Entretanto, os parceiros são os poderes públicos – federal e municipal – empresas, organizações da sociedade civil, fundações empresariais e instituições de ensino superior. Seria, na verdade, um quadro de mobilização nacional contra o analfabetismo.

O processo de ensino-aprendizagem foi idealizado para um período de cinco meses, tempo considerado insuficiente pela avaliação a qual o programa foi submetido em 2002.

A principal crítica atribuída ao Alfabetização Solidária pela auditoria operacional à qual foi submetido em 2002 é de que o Programa não consegue atingir os objetivos da alfabetização dentro de um período de cinco meses, correspondente ao módulo proposto. As recomendações consistiram no aumento da duração do módulo de alfabetização (ANDRADE & DI PIERRO, 2003, p 59).

A experiência do PAS sinalizou que cinco meses é tempo insuficiente para se obter sucesso na alfabetização de adultos. Já as avaliações do PRONERA indicam que em um ano não se consegue desenvolver uma atividade de ensino aprendizagem eficiente. Esses dados possibilitam refletir sobre a necessidade de se compreender o processo de construção do conhecimento em adultos. Observa-se a necessidade de investigar as ações pedagógicas desenvolvidas nas “salas de aula” do assentamento, e a alfabetização de adultos nos espaços urbano e rural, para se conhecer as metodologias utilizadas.

A pergunta que se coloca é: quanto tempo é necessário para se alfabetizar um adulto? A resposta a essa questão depende de se conhecer os fatores envolvidos no processo ensino-aprendizagem desenvolvido nas áreas atendidas por esses programas.

Primeiro fator: quais os estudos realizados para se levantar as características locais, o perfil do aluno que irá ser atendido, quais suas dificuldades, seus planos, sua ocupação, seu trabalho, enfim, remeter à própria pedagogia de Paulo Freire<sup>22</sup>. Segundo: qual a formação inicial e continuada dos professores que atuam nesses programas? Com base em que dados, experiências e materiais o trabalho é conduzido?

A resposta a estas questões pode oferecer os subsídios necessários a uma análise mais consistente e profunda na busca de se formular um plano eficiente para a educação dos rurícolas que não tiveram a oportunidade de freqüentar a escola no momento e na idade certa.

Entre as iniciativas de âmbito estadual, pode-se ressaltar a experiência do Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais – PROJOVEM.

O Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais – PROJOVEM, criado em 1996 no Estado de São Paulo, através de uma parceria entre o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” – CEETEPS e a Escola Superior de Agricultura “Luiz Queiroz” da Universidade de São Paulo (ESALQ/USP), com financiamento da Fundação W. K. Kellogg, tem como objetivo assessorar jovens na sua formação como empresários rurais capazes de dirigir seus próprios negócios de forma competitiva e sustentável, aumentando o nível de renda de suas famílias e contribuindo com o desenvolvimento de suas comunidades (ANDRADE & DI PIERRO, 2003, p 62).

O PROJOVEM tem a duração de três anos, nos quais jovens entre 14 e 21 anos, com domínio mínimo de leitura e operações matemáticas, advindos de famílias rurais de baixa renda, aprendem a articular os recursos de sua propriedade e a ampliar o potencial econômico da mesma.

O programa, no primeiro momento, visa dar condições para que os alunos aumentem sua capacidade de leitura e interpretação de textos e o desenvolvimento de habilidades numéricas. A partir daí, o foco passa a ser a criação e desenvolvimento de um Projeto de Investimento de Capital. Esse Projeto consta de fases como: diagnóstico, estudo de mercado, engenharia do projeto e avaliação. Os locais onde essa formação é ministrada são chamados de núcleos. Os núcleos têm pessoas que ocupam a função de monitores, os quais acompanham e auxiliam os jovens na formulação e execução dos projetos de intervenção.

---

<sup>22</sup> Paulo Freire (1921-1997) nasceu em Recife. No início dos anos de 1960 desenvolveu em Pernambuco um método de alfabetização que propunha o abandono da cartilha como material de introdução da leitura e escrita. Sua pedagogia estava voltada para a “leitura de mundo”, ou seja, o cidadão alfabetizado seria aquele que entende o mundo ao seu redor, com todas as suas contradições, e luta contra as mesmas. No entanto, a preparação para a introdução da “palavra”, consiste em uma série de etapas, que passa pela investigação minuciosa das condições de vida e trabalho dos alunos até a preparação do material que vai ser utilizado nas aulas. Cf. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

Os jovens atendidos pelo Programa contam com uma linha de crédito que pode chegar até a R\$ 3,5 mil reais, recurso que será destinado à implantação dos projetos em cada propriedade. Os projetos passam por uma avaliação que observa a viabilidade técnica, econômico-financeira e ambiental, feita pela assessoria da ESALQ/USP. Esse recurso provém de um fundo rotativo e seu pagamento é feito com juros em torno de 6% ao ano, capitalizados anualmente.

O PROJOVEM, de acordo com Andrade & Di Pierro (2003), tem recebido avaliações positivas dos pais e dos parceiros e se apresenta como uma experiência replicável e com capacidade para disseminação. É uma política capaz de fornecer subsídios para o empreendimento de cooperativas e associações entre os alunos atendidos no programa. Os jovens são monitorados e recebem orientações em todas as etapas do trabalho, o que facilita a obtenção de sucesso no produto final.

### **2.3 – Considerações Parciais**

O número de iniciativas no campo da educação rural vem crescendo ao longo dos anos. Como foi exposto, há uma diferenciação entre os autores que idealizam e implementam as ações em cada um dos programas/projetos apresentados. Vários são os objetivos e a dinâmica de cada um.

Perspectivas compensatórias de educação, que não questionam as desigualdades socioterritoriais, convivem com projetos educativos que aspiram fortalecer os movimentos sociais dos trabalhadores rurais para transformar as relações sociais no campo e também as relações campo/cidade. Há projetos descontextualizados que tendem a desenraizar o homem do campo e propostas que respeitem o modo de vida e a cultura da população que aí vive e trabalha. Há quem privilegie a formação de mão-de-obra para o mercado em resposta às necessidades da agricultura moderna, e quem se proponha a formar sujeitos sociais engajados em processos de mudança econômica, cultural e política. Há quem inscreva como objetivo educar com mais qualidade dentro do modelo escolar urbano e quem reconhece a especificidade do campo. Há programas que pensam a educação para o campo, há programas que se propõem a pensar a educação com os sujeitos do campo (ANDRADE & DI PIERRO, 2003, p 78).

Nota-se uma série de ideais de formação humana na fala das autoras. Cada programa/projeto idealizado, segue uma tendência própria. É importante perceber os erros e acertos de cada um para se tentar chegar a políticas para a educação rural que surtirão efeito positivo para esse setor da sociedade.

Os programas/projetos que envolvem a participação ativa dos membros da comunidade, como o PROJOVEM, parecem ter maior aceitação e viabilidade entre o seu público, enquanto que programas gestados mais no plano estatal, como o PAS, tendem a demonstrar maior índice de insucesso.

Por si só os governos não podem realizar o desenvolvimento rural. Podem somente facilitá-lo e torná-lo possível. Podem organizar, ajudar e orientar; não podem eles mesmos fazer. Pois o desenvolvimento rural é o povo desenvolvendo a si próprio, suas vidas, seu meio (NYERERE, 1981, p. 24).

O meio rural só se desenvolve à medida que a comunidade se torna participante nas ações destinadas a ela. As experiências com programas do tipo “extensão rural” tendem a fracassar porque não oferecem um saber ou assistência que necessariamente interessa ao homem do campo.

Qualquer que seja o objetivo de uma política para a educação rural, deve partir da premissa do campesino como sujeito sócio-histórico, detentor de identidade própria e que precisa de auxílio para reverter o quadro de marginalização a que foi e é submetido. Refletir sobre programas/projetos destinados à educação do campo fornece dados para se compreender em que medida a escola auxilia a superação desse quadro.

**CAPÍTULO III**  
**EDUCAÇÃO RURAL EM PATOS DE MINAS – MG:**  
**MARCOS DE INOVAÇÃO COM ESTRATÉGIAS CONSERVADORAS**  
**(1990-2002)**

No primeiro capítulo desse trabalho, buscou-se demonstrar a construção do contexto social, político e econômico do campo brasileiro. O segundo capítulo analisa a produção científica de pesquisas relacionadas à educação rural e situa as políticas/projetos desenvolvidos em nível nacional e em algumas regiões rurais do Brasil.

Neste terceiro capítulo se abordará o desenvolvimento da educação rural nos últimos anos do século XX, no município de Patos de Minas, situado no estado de Minas Gerais, o qual apresenta uma porcentagem significativa de moradores no meio rural – 10,1%, de acordo com os dados do senso demográfico de 2000.

A educação campesina, no município de Patos de Minas, durante os anos de 1990, sofreu uma série de reestruturações. Ao analisar os projetos propostos para essa modalidade educacional, nota-se que as mudanças se ligaram, na maioria das vezes, ao período que compreendeu cada gestão municipal. Assim, é necessário investigar a configuração do perfil da escola rural e sua adequação à formação de indivíduos aptos a produzir e atuar de forma eficiente no novo contexto rural apresentado no final do primeiro capítulo.

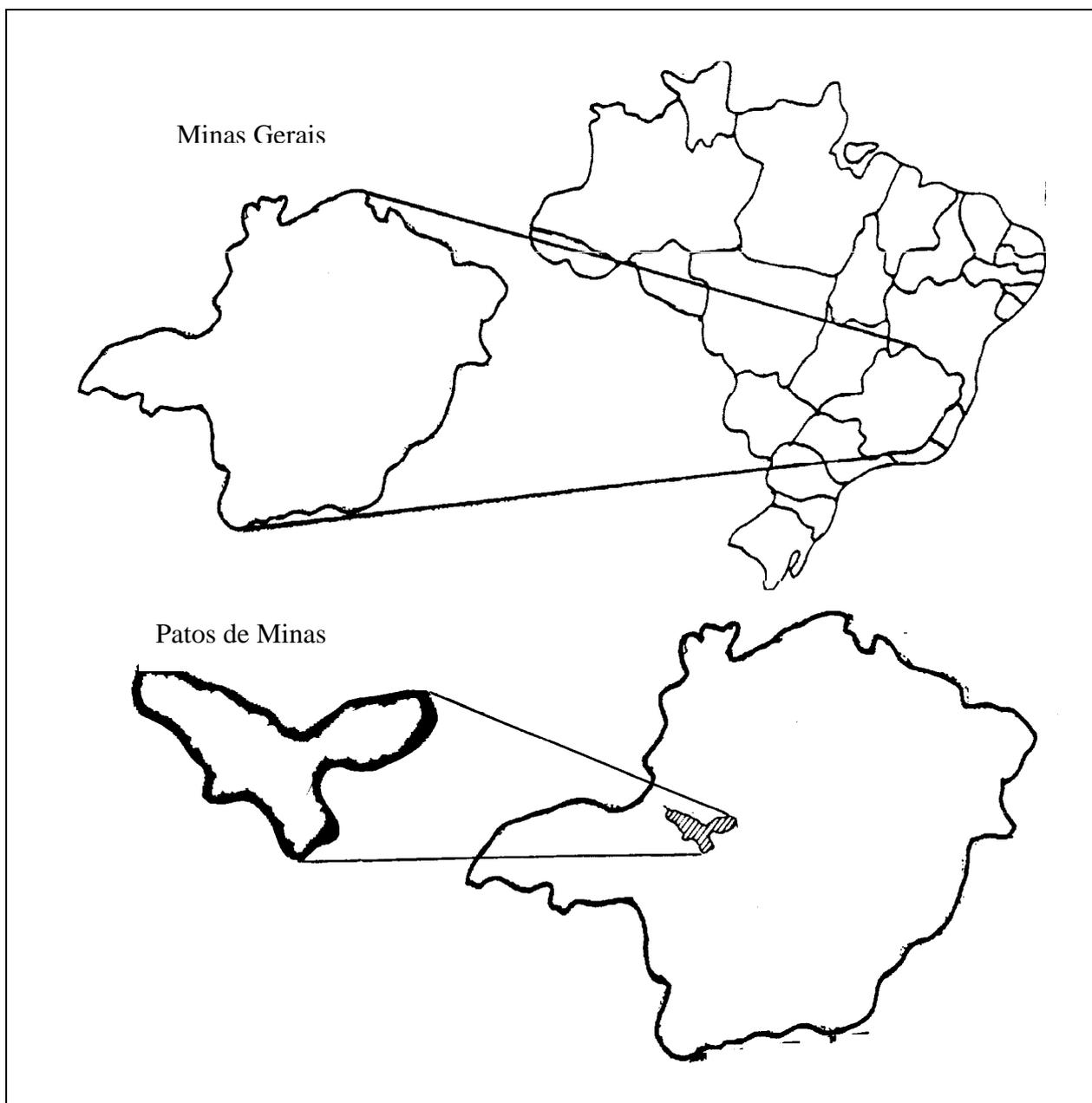
Para tanto, é preciso conhecer algumas características do município, buscando compreender as relações que foram se estabelecendo ao longo dos anos, relações políticas, econômicas e sociais, e como estas originaram ações destinadas ao atendimento da educação rural.

### 3.1 – Caracterização do objeto

#### 3.1.1 – Aspectos físico-geográficos

O Município de Patos de Minas se situa na região sudeste do país, no estado de Minas Gerais, na mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Sua área territorial total é de 3.336 quilômetros quadrados.

#### LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PATOS DE MINAS



**QUADRO 2**  
 Distância aos principais centros e municípios limítrofes e/ou  
 centralizadores de serviços públicos (km)  
 Patos de Minas

Município	Km
Belo Horizonte	400
Brasília	570
Rio de Janeiro	834
São Paulo	775
Vitória	950
Bom Despacho	240
São Gotardo	121
Uberlândia	219

FONTE: Monografias Municipais. Agosto de 2001.

De acordo com o Diagnóstico municipal do SEBRAE (2001), a posição do município em relação a grandes centros urbanos, como Belo Horizonte e São Paulo, contribui para o desenvolvimento econômico e social, uma vez que facilita o intercâmbio comercial, o crescimento ordenado e a qualidade de vida da população.

O relevo é predominantemente ondulado. A vegetação primitiva é composta de cerrados e florestas, que vem sendo substituídos por lavouras e pastos. O principal recurso hídrico é o Rio Paranaíba, que corta o município quase ao meio.

De acordo com os dados do Departamento Nacional da Produção Mineral – DNPM, as principais reservas minerais patenses são: argila, calcário, fertilizantes (fosfatos naturais) e pedras britadas e ornamentais (mármore). Na década de 1970, foi encontrada, em Patos de Minas, uma das maiores jazidas de fosfato sedimentar da América Latina.

A população total do município, de acordo com o censo de 2000, é de 123 881 habitantes, sendo assim dividida: 111 333 habitantes no espaço urbano, o que corresponde a 89,9% da população e 12 548 habitantes no espaço rural, o que corresponde a 10,1% da população. Patos de Minas, assim como o Brasil, presenciou um acentuado êxodo rural durante o século XX.

**QUADRO 3**  
**População total residente, por localização urbana e rural, e taxas médias de crescimento anual**  
**(%)**  
**Patos de Minas – 1970 / 2000**

População	1970		1980		1991		1996		2000	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Urbana	44 877	58,9	63 302	73,5	87 403	84,9	99 414	88,2	111 333	89,9
Rural	31 337	41,1	22 819	26,5	15 543	15,1	13 298	11,8	12 548	10,1
Total	76 211	100	86 121	100	102 946	100	112 712	100	123 881	100

FONTES: IBGE. Censos Demográficos. 1970, 1980, 1991 e 2000.  
 Para 1996: IBGE. Contagem da População. Minas Gerais. 1996.

Observa-se que, já em 1970, a população urbana era mais numerosa que a população rural, tendência pela qual passava o restante do país no mesmo período.

### **3.1.2- Aspectos econômicos**

Em relação aos aspectos econômicos, Patos de Minas é um município de base agropecuária, sendo centro de comercialização da produção regional para outros mercados de consumo. Segundo Leite,

No setor rural, a modernização se encontra nas grandes propriedades e está em fase de expansão, ao passo que o pequeno e médio produtor sofre as conseqüências de uma desaceleração produtiva, em virtude de ausência de incentivos, não acesso a créditos e novas tecnologias, ausência de uma política agrícola regional/municipal, gerando o abandono da propriedade, em busca, na cidade, pelas melhores condições de sobrevivência familiar (LEITE, 2001, p.4)

Nota-se, nessa afirmação, o reflexo da economia nacional, ou seja, o desenvolvimento sendo usufruído por poucos que se viam em condições de aplicar investimentos na melhoria tecnológica das lavouras. Em contra partida, o autor pondera que 95% das propriedades rurais do município são pequenas ou médias, ocupando até 100 hectares.

#### QUADRO 4

Taxas médias de crescimento anual do PIB total, por setores de atividade  
Patos de Minas – 1985/1996

Setor Primário	Setor Secundário	Setor Terciário
5,1	5,9	2,2

FONTE: GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. PIB Municipal - Base de dados 85-96. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1998.

O Setor Primário apresentou a segunda maior taxa de crescimento no período, ficando atrás somente do Setor Secundário, beneficiado pela implantação de indústrias de beneficiamento de alimentos e de laticínios – cooperativas.

#### QUADRO 5

Atividades Econômicas/ Ocupação da população  
Economicamente ativa em Patos de Minas

Atividade Econômica	Ocupação%
Serviços	33
Agropecuária, Extrativismo vegetal e animal	22
Comércio	15
Indústria de transformação	11
Construção civil	8
Transporte e comunicação	4
Administração pública	4
Outras atividades	3
Total	100

FONTE: IBGE – Censo populacional/econômico de 1995

A mecanização constante da agricultura fez com que o Setor Primário deixasse de empregar mão-de-obra, e, o Setor Terciário, mesmo apresentando menor taxa de crescimento no PIB, ainda foi o que mais empregou a população economicamente ativa do município.

Durante os anos de 1980 a 1990, segundo dados do SEBRAE (2001), Patos de Minas apresentou significativo crescimento do PIB (3,6% ao ano), chegando a superar a média do estado de Minas Gerais (2,2% ao ano), o que demonstra o potencial de crescimento e expansão econômica do município.

### 3.1.3 – Aspectos históricos

De acordo com estudos historiográficos e memorialistas, a região compreendida entre os rios Grande, Paranaíba e Paracatu era ocupada, inicialmente, pelos índios cataguases, e servia de esconderijo para os negros fugidos das minas de Paracatu e Goiás. Fonseca (1974) relata que “*os pretos fugidos de seus senhores goianos e paracatuenses formavam uma pequena povoação as margens do Paranaíba, livres de pulseiras e colares, e do temido tronco*” (p.23). O local servia de esconderijo para os negros pela abundância de água, de caça e por ser desconhecido.

Em 1770, Afonso Manuel Pereira, que de acordo com Melo (1999), era “viandante do caminho do Rio de Janeiro”, requereu a sesmaria do território onde viria se formar a cidade de Patos de Minas. No entanto, o local continuou quase despovoado.

Somente no começo do século XIX, é que se tem notícia do sítio “Os Patos”, que ganhou essa denominação por causa dos patos silvestres que existiam nas lagoas. Os proprietários desse sítio eram Antonio Joaquim da Silva Guerra e Luíza Corrêa de Andrade. Como era o costume da época doar bens ao santo de devoção, o casal doou, em 1826, a Santo Antônio de Lisboa, terras onde logo se iniciou a construção da capela. Melo (1999) afirma que em seu redor foram construídas as primeiras casas de residência. Logo surgiram o comércio e a escola. O lugar já passou a ser conhecido como Santo Antônio da Beira do Rio Paranaíba.

Em 1832 o povoado foi elevado a distrito pela Câmara Municipal de Paracatu, a qual pertencia Patos de Minas. Em 1842, com a criação do município de Patrocínio, Patos de Minas saiu da jurisdição de Paracatu e passou a fazer parte, como distrito, do novo município.

Com a interação da Igreja com o Estado, em 1850, foi criada a Paróquia de Santo Antônio dos Patos. Melo (1999) afirma que foi um ato do governo provincial, sinal de que o povoado estava se desenvolvendo e já podia contar com um representante na Câmara dos Vereadores de Patrocínio.

O processo de urbanização continuou sua expansão. A comunidade tinha sua base econômica ligada diretamente à agricultura, que movimentava os setores da rústica “indústria” e do comércio. Em 1892, a então Vila dos Patos passou a condição de cidade, pela Lei Estadual nº 23 de 24 de maio, assinada pelo presidente do estado, Eduardo Ernesto da Gama Cerqueira e passou a chamar-se Cidade dos Patos.

Foi nesse momento que aparecem as primeiras iniciativas em relação à educação rural. Quanto à precisão da data, há divergências entre autores. Fonseca (1974) afirma que a

educação rural no município surge em 1889, com o professor Valeriano Rodrigues Souto, que se transfere para o arraial de Alagoas, onde ministra aulas. No entanto, Amâncio (2003) considera, como marco da implantação do ensino rural, a criação da cadeira de instrução primária, criada pelo Presidente Agente Executivo da Comarca do Município de Patos em 1892, no arraial de Lagoa Formosa. Observa-se a disparidade entre as datas e locais. Entretanto, o primeiro relato diz respeito à implantação informal, enquanto o segundo aborda a data oficial do fato. O que não se pode negar é que, já em 1889, se tem notícia de haver um professor formado instruindo os moradores do meio rural.

A viabilização da educação rural acontecia mais pela disposição dos fazendeiros do que pelo governo municipal. Como as famílias eram numerosas, os pais se preocupavam em levar professores para dar aulas a seus filhos por conta própria. Dessa forma, o processo de escolarização cresceu na proporção da população de Patos e o meio rural foi atendido de acordo com as condições de cada fazendeiro.

Conforme o contexto educacional nacional, a educação no município só sofre mudanças a partir de 1950, sendo influenciada pelas idéias escolanovistas, implantadas no município pela professora Filomena Ferreira de Macedo Melo, que trabalhou como diretora na Escola Normal – formadora das futuras professoras primárias. Como estava chegando de Belo Horizonte, trouxe consigo uma bagagem de idéias baseadas na Escola Nova, que julgou pertinente implantar no município. De acordo com Amâncio (2003), esse fato ocorreu por volta de 1950 a 1970, quando se registra também, a presença dessas idéias em cursos de treinamento oferecidos aos professores municipais rurais.

Na década de 1970, a população do município de Patos de Minas se expande devido a dois fatores: a chegada de migrantes gaúchos, que subsidiados pelo governo federal através do POLOCENTRO cultivaram o cerrado e pelo desenvolvimento industrial oriundo da descoberta de uma enorme jazida de fosfato sedimentar. Analisando o contexto nacional, observa-se que o período é marcado pelo auge da credibilidade e poder militar, que pregava o desenvolvimento sistemático do país. Essa situação era refletida no município e em suas estruturas.

A educação passa novamente por uma série de mudanças acarretadas pela promulgação da LDB 5692 de 1971, que atribuía, entre outros aspectos, fins profissionalizantes ao Ensino Médio. Em Patos de Minas essa situação repercute e acontece a construção da Escola Polivalente – Professora Elza Carneiro Franco, que oferecia, entre outros cursos, o ensino agrotécnico. Ao contrário do que se pode esperar, não foram percebidas alterações no setor agropecuário da cidade com a implantação do curso, nem, tão

pouco, o mesmo atendia a alunos provenientes do meio rural. Nesse sentido, nota-se um crescente processo de urbanização do ensino rural que vai perpassar as décadas seguintes.

No início da década de 1990, acontecem iniciativas em Patos de Minas, na busca de minimizar e/ou resolver as dificuldades da educação rural quanto à sua natureza, seus princípios e fins. A escola no meio rural do município, nesse momento, não vivia situação diferente das escolas campesinas do resto do país e se caracterizava por salas multisseriadas, nas quais predominava a figura de um professor polivalente trabalhando com mais de uma série ao mesmo tempo, e por uma estrutura física inadequada. Era visível a necessidade de intervenção nessas “escolas” e, durante os anos de 1990, os gestores do município de Patos de Minas vão buscar ações que melhorem a qualidade do ensino no meio rural.

Analisar essas iniciativas se torna algo necessário para acompanhar o processo de evolução do pensamento e da práxis pedagógica no contexto rural, uma vez que, como se nota no segundo capítulo deste trabalho, após a promulgação da LDB de 1996, o ensino fundamental passa a ser de responsabilidade do município.

### **3.2 – Educação Rural no Município de Patos de Minas – 1990/2002**

Como foi demonstrado na descrição dos aspectos econômicos do município, a agricultura em Patos de Minas apresenta taxas significativas de crescimento no PIB, fato esse que, de alguma forma, fez emergir a preocupação em pensar o ensino rural, mesmo porque ele irá atender uma parcela de 10,1% da população, de acordo com dado do censo demográfico de 2000. No decorrer dos anos de 1990, registram-se no município três momentos relacionados à educação rural que merecem uma análise mais rigorosa, devido às conseqüências deixadas na sua população.

Esses momentos vão se vincular, na maioria das vezes, às administrações municipais existentes no período, sinalizando a tendência de se tornarem projetos educacionais e não políticas educacionais de âmbito municipal, isto é, tais ações ficaram à mercê da disposição política dos secretários que assumiam a secretaria municipal de educação numa determinada administração.

## QUADRO 5

Períodos dos mandatos municipais, respectivos prefeitos e partidos.

Patos de Minas – 1989/2004

Ano	Prefeito
1989-1992	Antônio do Vale Ramos
1993-1996	Jarbas Cambraia
1997-2000	Elmiro Alves do Nascimento
2001-2004	José Humberto Soares

FONTE: Prefeitura Municipal de Patos de Minas

No período decorrido entre 1990 e 1992, é iniciado o processo de nucleação das escolas rurais. De 1993 a 1996, esse processo continua de forma mais lenta e são iniciados dois projetos destinados à educação campesina: Projeto “Classes Multisseriadas” e Projeto “Classes Seriadas”, que buscavam resgatar a cultura imediata dos alunos como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem. Entre 1997 e 2000, o governo municipal investiu na construção de novos prédios e acelerou o processo de nucleação, terminando esse período com 100% das escolas nucleadas. O período entre decorrido entre 2001 e 2004 vai vivenciar uma nova tentativa de atribuir uma identidade à educação rural com o lançamento do Projeto Educação Familiar Rural – EdufaRural.

Para a análise, buscou-se os Planos de gestão educacional dos períodos, algumas publicações da SEMEC de Patos de Minas, e os atores sociais que participaram desses processos, os quais em sua maioria, foram idealizados e implementados pelos gabinetes municipais, deixando de lado o aspecto democrático de participação ativa da população campesina. O texto objetiva historiar os aspectos dicotômicos que parecem povoar a Educação Rural, aspectos estes que se materializaram em tentativas inovadoras de potencializar uma ação pedagógica mais eficaz para o atendimento da população campesina mas, contraditoriamente, são implantados de forma conservadora, em uma via de mão única, partindo do governo municipal em direção às comunidades rurais.

### 3.2.1 – O processo de nucleação das escolas rurais de Patos de Minas

A escola no campo, como se observa ao longo da história do Brasil, não foi alvo de políticas efetivas e consistentes por parte dos governos, tanto federais como locais. Assim, a maioria das escolas no campo, construídas próximas às fazendas e povoados

[...] eram o que se convencionou chamar em nosso país de Escolas Isoladas Rurais, em que predominam as classes multisseriadas, tendo uma única professora para ministrar aula, concomitantemente para duas, três e até quatro séries diferentes (FLORES, 200, p. 23)

O município de Patos de Minas não fugiu a essa realidade. As escolas isoladas eram, na maioria das vezes, compostas de apenas uma ou duas salas e contavam com um número reduzido de alunos e, conseqüentemente, de professores. Essa situação acarretava várias dificuldades ao ensino rural, como a falta de espaço, recursos materiais e humanos. Em 1990, a rede municipal rural era composta de 80 escolas isoladas e multisseriadas nas variadas comunidades, fazendas e vilas do município.

As escolas nucleadas se caracterizam, então, por agrupar várias escolas isoladas em uma central, a fim de fornecer subsídios adequados para a concretização de uma educação tida como eficiente, também cumprindo com seu papel social. Esse modelo de nucleação escolar surgiu nos Estados Unidos e foi implantado no Brasil a partir de 1976, no Paraná, quando o país recebia a interferência de organismos norte-americanos como a USAID<sup>23</sup>. Logo após a implantação do modelo no Paraná, este se disseminou por Minas Gerais em 1983, Goiás - 1988, São Paulo-1989. Pode-se então inferir que, pelo alastramento da nucleação, esta foi uma forma de minimizar os problemas estruturais pelos quais passam as escolas campesinas. Observando o quadro seguinte, da nucleação das escolas, pode-se afirmar que em questão de volume de verbas destinadas, se torna mais viável construir e suprir de recursos materiais e humanos 8 escolas nucleadas do que 80 escolas multisseriadas.

Nesse sentido, a nucleação é considerada um grande avanço para os municípios. Em Patos de Minas, o processo de nucleação teve início em 1990 e alcançou seu auge na administração 1997-2000. Até 1996, haviam 24 escolas nucleadas em cinco pólos. Em 1998, esse número passou para praticamente 100% das escolas isoladas, formando nove núcleos, nas comunidades de Alagoas, Cabral, Curraleiro, Lanhosos, Posses do Chumbo e Santa Maria

---

<sup>23</sup> A USAID (United States Agency for International Development), foi uma agência do governo americano que tinha como objetivo auxiliar o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos, como o Brasil, através de subsídios financeiros.

e nos distritos de Pilar, Chumbo (Areado) e Pindaíbas. Em síntese, praticamente as 80 escolas existentes em 1990 foram agrupadas em 9 núcleos rurais e três urbanos: Escola Municipal Frei Leopoldo, Escola Municipal Norma Borges Beluco e Escola Municipal Prof. Jacques Corrêa da Costa.

As primeiras nucleações aconteceram nas comunidades de Cabral, Posses do Chumbo e Santa Maria, em 1990. Com o avanço do processo, no período de 1997-2000, posteriormente, esses núcleos receberam outras escolas isoladas, provenientes de algumas comunidades que se apresentaram contrárias à nucleação e resistiram por mais alguns anos na escola multisseriada. Essa resistência, como se verá, foi fruto da dificuldade que os filhos dos moradores do meio rural passariam para chegar à escola. Dificuldades que iam desde aspectos estruturais, como o acesso ao transporte – em muitos casos, tinham alunos que chegavam a caminhar mais de três quilômetros – até aspectos subjetivos, como a representatividade que a escola em si trazia para a comunidade.

A primeira coluna do quadro a seguir, traz o nome da escola escolhida para sediar o núcleo e a comunidade em que a mesma está inserida. A segunda, terceira e quarta coluna trazem os anos e as escolas que foram nucleadas na primeira coluna. Nota-se que, alguns núcleos, receberam escolas em dois momentos distintos, como, por exemplo, a E.M. Gino André Barbosa, que começou o processo de nucleação em 1991 e ainda recebeu escolas isoladas em 1998. Algumas das comunidades nucleadas em 1996 e 1998 foram aquelas que resistiram à primeira fase da nucleação.

QUADRO DEMONSTRATIVO – NUCLEAÇÃO ESCOLAR

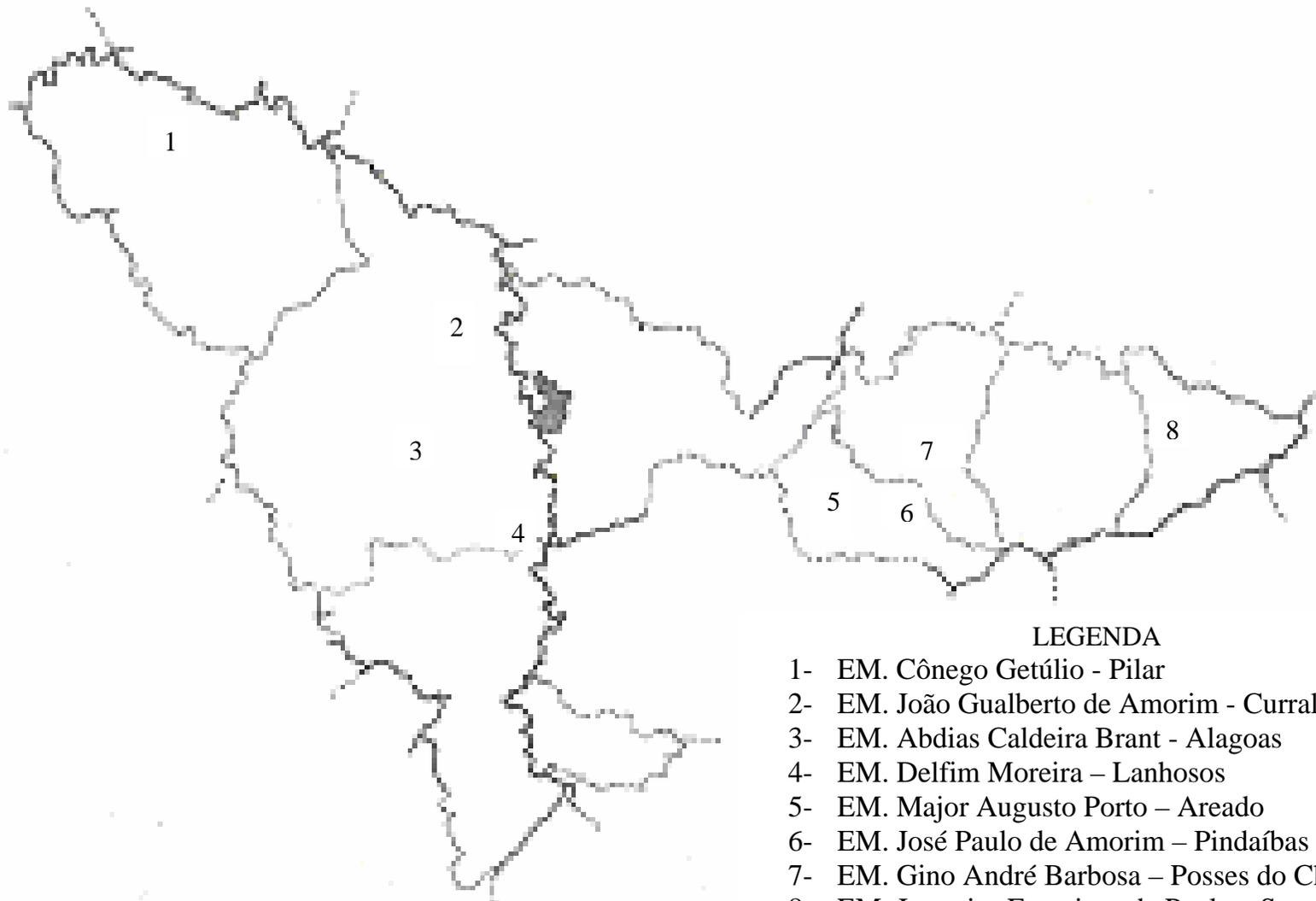
Escola Núcleo/ Comunidades	Ano – 1991 Escolas nucleadas	Ano – 1995 Escolas nucleadas	Ano – 1998 Escolas nucleadas
-E. M. Gino André Barbosa – Posses do Chumbo	-E. M. Antônio Alves de Almeida; -E. M. Monte Castelo; -E. M. José Crescêncio; -E. M. Manoel Cardoso; -E. M. Francisco Marciano; -E. M. João Luis da Silva; -E. M. Gino André Barbosa.		-E. M. Adélio Maciel; -E. M. Zama A. Pereira; -E. M. Manoel David -E. M. Major Augusto Porto; -E. M. Coronel Farnese; -E. M. Dona Zoraida -E. M. Manoel Basílio
-E. M. Inconfidência- Cabral	-E. M. Joaquim Santana; -E. M. Minas Gerais; -E. M. Fernando Costa; -E. M. Dona Madalena; -E. M. Aurélio P. Caixeta; -E. M. Dom Eduardo; -E. M. Inconfidência		-E. M. São Paulo
-E. M. Jeremias Francisco de Paula – Santa Maria	-E. M. Pedro F. Guimarães; -E. M. Franklin H. Couto; -E. M. Mário Noronha; -E. M. Jeremias Francisco de Paula.		-E. M. Olívia Rosa de Jesus; -E. M. de Horizonte Alegre.

Escola Núcleo	Ano – 1991 Escolas nucleadas	Ano – 1996 Escolas nucleadas	Ano – 1998 Escolas Nucleadas
-E. M. Cônego Getúlio – Pilar		-E. M. Atualpa Maciel; -E. M. Alberto Caixeta; -E. M. Davi Rodrigues Martins; -E. M. Cônego Getúlio.	-E. M. Capitão Hugo.
-E. M. Delfim Moreira – Lanhosos		-E. M. Silva Guerra; -E. M. Ranulfo P. de Castro; -E. M. Paraná; -E. M. Manoel da Luz; -E. M. Professor Amaral; -E. M. Delfim Moreira.	-E. M. Capitão Juca Mandu; -E. M. Dona Joaquina; -E. M. Honorato Guimarães.
-E. M. Abdias Caldeira Brant – Alagoas			-E. M. Dona Zélia; -E. M. Porfírio Cardoso; -E. M. Coronel Osório; -E. M. Eduardo Noronha; -E. M. Maria Augusta; -E. M. Pedro Modesto; -E. E. de Alagoas.
-E. M. João Gualberto de A. Júnior – Curraleiro			-E. M. Alfredo P. da Fonseca; -E. M. Professor Modesto; -E. M. Antônio Cândido Borges; -E. M. Renê Maciel; -E. M. Rodrigues Alves; -E. M. Olegário Maciel; -E. M. Dona Josefina Mourão; -E. M. Idivino de P. e Silva; -E. M. João Pereira; -E. M. João Gualberto.

Escola Núcleo	Ano – 1991 Escolas nucleadas	Ano – 1996 Escolas nucleadas	Ano – 1998 Escolas Nucleadas
-E. M. – José Paulo de Amorim – Pindaíbas			-E. M. Joaquim V. Pereira; -E. M. Vigilato J. da Costa; -E. E. José Paulo de Amorim
-E. M. Major Augusto Porto – Chumbo (Areado)			-E. M. Deiró Borges; -E. M. Joaquim E. dos Santos; -E. M. Cláudio M. da Costa; -E. M. João J. Saturnino; -E. M. 2º Grau do Chumbo -E. M. Major Augusto Porto.
-E.M. Frei Leopoldo Distrito Sede			-E. M. Francisco Leonel; -E. M. Frei Leopoldo.
-E. M. Prefeito Jacques Corrêa da Costa – Distrito Sede			-E. M. Antônio Carlos; -E. M. Calimério Rosa; -E. M. João XXIII; -E. M. Capitão Abílio; -E. M. Dona Maria Resende I -E. M. Dona Maria Resende II
-E. M. Norma Borges Beluco – Distrito Sede			-E. M. João Viana; -E. M. Amadeu Maciel.

Obs. A escola do Cabral teve suas atividades encerradas em 1999 devido ao baixo número de alunos, sendo estes conduzidos para a E. M. Cônego Getulio, no distrito de Pilar.

## MAPA DO MUNICÍPIO DE PATOS DE MINAS – ESCOLAS NUCLEADAS RURAIS



### LEGENDA

- 1- EM. Cônego Getúlio - Pilar
- 2- EM. João Gualberto de Amorim - Curraleiro
- 3- EM. Abdias Caldeira Brant - Alagoas
- 4- EM. Delfim Moreira – Lanhosos
- 5- EM. Major Augusto Porto – Areado
- 6- EM. José Paulo de Amorim – Pindaíbas
- 7- EM. Gino André Barbosa – Posses do Chumbo
- 8- EM. Jeremias Francisco de Paula – Santa Maria
- Distrito Sede

FONTE: Secretaria Municipal de Planejamento/ SEPLAN  
Prefeitura Municipal de Patos de Minas/ 2002

O processo de nucleação não foi implantado de forma tranqüila. A idéia de se nuclear as escolas rurais do município teve sua origem em uma reunião de dirigentes municipais de educação denominada UNDIME<sup>24</sup>, em 1990, onde as então supervisoras da Secretaria Municipal de Educação de Patos de Minas, Márcia Helena Amâncio, Maria Madalena do Vale Gonzaga e Marli de Fátima Souza tiveram contato com a proposta de agrupar as escolas, antes isoladas, em núcleos educacionais.

Eu lembro que foi no governo do Antônio do Valle, no final de 1989, por problemas políticos internos, a Secretária de Educação foi demitida e, na supervisão, fazíamos parte três supervisoras: a Madalena, que era chefe de divisão, e Marli e eu que coordenávamos. Na verdade, éramos três supervisoras, mas a Madalena também era chefe de divisão. Nessa época, tinha surgido a UNDIME, naquele movimento de democratização do ensino, de fortalecimento dos municípios para sustentarem o ensino fundamental. Teve a reunião da UNDIME em Uberaba. Sem secretária, a Madalena foi para a reunião como chefe de divisão, substituindo a secretária, junto comigo, fui com ela na reunião. [...] Daí conhecemos o modelo de formação de professores e junto, um dos temas que mais se destacou lá foi a proposta da Prefeitura Municipal de Uberlândia. O Afrânio<sup>25</sup> era o Secretário Municipal de Educação, e ele apresentou, nessa reunião a proposta de nucleação que eles estavam operacionalizando em Uberlândia naquela época. E sabendo já da demanda que nós tínhamos, porque na época nós tínhamos muitas escolas multisseriadas e com quatro séries e um professor, poucas escolas com muitos alunos e uma professora por série e um número menor de escolas que tínhamos dois professores para uma série, nós percebemos que estava aumentando o número de salas com uma professora e quatro séries, tinha salas com sete alunos e uma professora. Nós voltamos de Uberlândia deslumbrados com a idéia, até porque vimos lá o que o Afrânio mostrou. Qualquer pessoa que vai fazer propaganda do seu projeto só mostra o bom. Ele mostrou lá o lado bom da coisa e a gente via umas fotos muito bonitas, os núcleos prontos, os ônibus lá, o pomar. A gente voltou só comentando aquilo, idealizando<sup>26</sup>.

As representantes da Secretaria trouxeram a idéia da nucleação, que foi recebida pelo prefeito Municipal da época, Antônio do Valle Ramos, com entusiasmo. A partir daí, foram discutidas estratégias de implantação do processo, quando se chegou à conclusão de que o melhor caminho seria convocar os dirigentes dos Centros de Desenvolvimento Comunitários – CDCs<sup>27</sup> locais e, em reuniões, apresentar-lhes o projeto. Posteriormente, a “proposta” seria levada a toda comunidade.

---

<sup>24</sup> União de Dirigentes Municipais de Educação. O referido encontro aconteceu na cidade de Uberaba em 1990.

<sup>25</sup> Afrânio de Freitas Azevedo, então Secretário Municipal de Educação de Uberlândia.

<sup>26</sup> Entrevista cedida por Márcia Helena Amâncio, supervisora educacional da rede Municipal de Ensino de Patos de Minas, desde 1989, em 07/12/2006, nas dependências da E.M. Maria Inês Rubinger de Queiroz Rodrigues.

<sup>27</sup> Esses centros são associações onde os moradores das comunidades rurais se organizam para conseguirem representação sistematizada frente ao poder público e a segmentos da sociedade civil, como a Igreja, e assim participar de programas assistencialistas de liberação de recursos e apresentar as reivindicações e anseios das comunidades.

Algumas comunidades não aceitavam o fato de desativar as escolas isoladas e terem seus filhos transportados para outras localidades. Um ex-presidente de CDC da comunidade de Mata do Brejo, Ronaldo Alves de Araújo, relata como acontecia o comunicado.

A proposta já veio pronta da SEMEC com a idéia de melhoria para os alunos. Na reunião, os pais até achavam que era melhor os alunos ficarem, mas a proposta da SEMEC era para agrupar os alunos para uma melhor escola, uma adaptação entre séries, que não gastava ficar dando aula para as turmas juntas. [...] A comunidade queria que a nucleação fosse aqui, mas como era pra centralizar, por causa da distancia, foi centralizada em Curraleiro e Alagoas [...]. Através de um estudo, foram consultados os conselhos das comunidades e no povoado de Alagoas, como havia mais possibilidade da escola funcionar mais tempo, para que não fundasse uma escola aqui que logo acabaria, foi decidido pelo local onde havia mais pessoas, mais acesso de transporte para os professores e alunos<sup>28</sup>.

A iniciativa de se nuclear as escolas rurais foi um marco inovador para esse segmento educacional no início dos anos de 1990. Entretanto, a forma como a nucleação foi operacionalizada traz marcas do conservadorismo que perpetua os interesses político em detrimento à promoção de ações participativas e democráticas no espaço campesino.

A fala de Ronaldo Alves Araújo evidencia essa situação ao enfocar quatro aspectos que vão perpassar todo o processo de nucleação das escolas rurais do município de Patos de Minas: (1º- *“A proposta já veio pronta da SEMEC”*, que diz respeito à participação da comunidade escolar no processo; (2º- *“[...] os pais até achavam que era melhor os alunos ficarem”* que remete à representatividade que a escola tinha para a comunidade; (3º- *“A comunidade queria que a escola fosse aqui, mas como era para centralizar [...]”*, ou seja, quais critérios foram utilizados para se decidir aonde seriam construídos os núcleos e (4º- *“[...] mais acesso de transporte para os professores e alunos”*, tendo em vista que as grandes distâncias que seriam percorridas a partir da nucleação.

O primeiro aspecto deixa claro que a visão da comunidade que seria nucleada é de que a “proposta” já vinha pronta da SEMEC. Como a Supervisora Márcia Helena Amâncio relatou, existiam escolas com uma professora e quatro séries dividindo o mesmo espaço, além de que algumas escolas não contavam com sistema de água e esgoto instalados, os recursos humanos também eram escassos. Muitas delas não dispunham de funcionários administrativos sequer para realizar a limpeza ou preparar o lanche dos alunos. Era necessário fazer algo para melhorar essa situação. A nucleação se mostrou um recurso “salvador”, pois, reafirma-se, na ótica custo-benefício é mais viável operacionalizar nove escolas nucleadas do que cerca de

---

<sup>28</sup> Entrevista cedida por Ronaldo Alves de Araújo presidente do Centro de Desenvolvimento Comunitário de Mata do Brejo no período de 1992-2000, em 10/06/2004, em sua residência, na comunidade de Mata do Brejo.

oitenta escolas multisseriadas. Márcia Helena Amâncio afirma que o número de escolas com uma professora para quatro séries estava aumentando. Não era de se estranhar esse fato, já que a educação ministrada em condições tão precárias, somando-se a falta de perspectiva de melhores condições de vida e produção, impossibilitava o homem do campo de continuar em seu meio com sua família.

A decisão de se nuclear as escolas rurais partiu da SEMEC e foi levada às comunidades através dos presidentes dos CDCs.

No início, as primeiras reuniões nós marcávamos com os líderes comunitários. Chamávamos e agendávamos na SEMEC e pedíamos que avisassem os outros pais, colocávamos também o aviso no rádio. Chegávamos lá e o povo estava esperando. Mas a questão da combina do dia e do horário das primeiras nucleações ficava a cargo dos líderes das comunidades. Então, quando chegávamos estavam todos lá, os contra e os a favor, mas estavam todos para argumentarem. Tentávamos colocar pra eles a nossa visão pedagógica. Eu e a Madalena pensávamos assim [...]<sup>29</sup>

Ao se falar de comunidade escolar, a visão que se defende nesse trabalho é a de um grupo de pessoas que se articulam, de alguma forma, com a escola, compreendendo desde a Secretaria Municipal de Educação até os pais, alunos, professores e funcionários. Como se percebe, somente o primeiro e o segundo segmento fizeram parte das reuniões. Alguns relatos de professores que atuaram nessas escolas rurais e vivenciaram o processo das nucleações, nos anos de 1990, pode clarificar como esse segmento via os acontecimentos:

Eu fui informada na Igreja, em um dia de culto, o presidente do conselho chegou para mim antes do culto e falou que infelizmente não tinha conseguido, já que havíamos visto com ele se teria condição de rever a situação para não nuclear a escola, porque a comunidade não queria, aí não houve condição e o fato estava consumado, e que não teria mesmo jeito e a gente viria mesmo aqui para Alagoas. Isso era um Domingo pra vim na segunda, depois ele comunicou durante o culto para a comunidade, só que eu fui comunicada antes do culto.<sup>30</sup>

Com os professores não teve, não aconteceu discussão com os professores. Inclusive houve sim uma coisa tipo, deram recado que a gente não devia interferir, não devia dar palpite, que não era para opinar na comunidade, porque tinha muitos professores que eram contra a nucleação, que não eram totalmente a favor e a secretaria, a prefeitura não queria interferência, não quis interferência, mesmo gente como eu, que morava na comunidade, eles preferiram que a gente não se manifestasse [...] Reuniram sim em algumas comunidades, mas não deram muita satisfação, eles não

---

<sup>29</sup> Entrevista cedida por Márcia Helena Amâncio, supervisora educacional da rede Municipal de Ensino de Patos de Minas, desde 1989, em 07/12/2006, nas dependências da E.M. Maria Inês Rubinger de Queiroz Rodrigues.

<sup>30</sup> Entrevista cedida por Célia de Fátima Caixeta Duarte professora da rede Municipal de Patos de Minas que trabalhava na E.M. Professor Eduardo Noronha, na comunidade de Mata do Brejo em 1998, ano da nucleação, em 01/11/2006, nas dependências da Escola Municipal Abdias Caldeira Brant, no povoado de Alagoas.

quiseram votos, não teve essa abertura. Foi praticamente comunicado vai ser assim e assim.<sup>31</sup>

Primeiramente nós ouvimos boatos, apenas boatos mesmo. Nada oficial, nem uma reunião, nem uma discussão, nem com a comunidade, nem com os professores. Foi de repente. Em um domingo à tarde agente ficou sabendo que a escola seria nucleada para a escola de Alagoas e na segunda-feira nós viemos com os alunos.<sup>32</sup>

De acordo com o sub-projeto – Nucleação Escolar, contido no Plano Municipal de Educação do período de 1993 a 1996, a SEMEC apostava no processo de nucleação como uma das formas de resolver os problemas pelos quais passavam as escolas do campo. Não foi objetivo da SEMEC conduzir uma discussão mais aprofundada entre toda a comunidade escolar.

A supervisora Márcia Helena Amâncio afirma, em sua entrevista, que não se lembra de haver um pedido para que os professores não se manifestassem sobre o assunto da nucleação junto às comunidades, mas admite que não houve a condução de discussões que possibilitassem um aprofundamento teórico e um contato ente os docentes e a realidade de uma escola nucleada. Esse aspecto foi considerado pela supervisora como negativo.

[...] se eu tivesse a vivência que eu tenho hoje, eu teria negado fazer o que eu fiz. Eu teria me negado a estar operacionalizando isso, coordenado isso, sem antes estar discutindo com os professores que estão lá, principalmente com os professores. Porque mesmo que você busque parceiros ali, como o CDC, a visão de escola eles não têm. Que é o que eu te falei, se, de repente, eu tivesse discutido com os professores, a gente não teria enfrentado o problema das relações interpessoais, eles teriam nos sinalizado alguma coisa que a gente teria percebido diferente [...] Isso foi tudo muito novo para gente, quando é que a gente vai pensar que juntando essas professoras ia virar uma guerra, coisas que a gente não imaginava, e, é lógico, que não podia imaginar também. [...] Então a visão que eu tenho é essa. A gente não pode vislumbrar da política educacional que vai ser operacionalizada no interior da escola sem a participação dos principais atores desse processo.<sup>33</sup>

Vê-se que a ausência de uma socialização do projeto entre os professores acarretou alguns dificultadores ao mesmo, como o relacionamento interpessoal. Na escola multisseriada havia, em média, 1 a 3 professores. Quando se implanta a nucleação, esses professores se vêem impelidos a conviver com um número maior de profissionais. Dentre esse grupo, era escolhido o coordenador da escola pólo. Essa escolha causava constrangimento entre os

---

<sup>31</sup> Entrevista cedida por Clever de Arvelos professor da rede Municipal de Patos de Minas que trabalhava na E.M. Manoel Basílio, na comunidade de Moreiras em 1998, ano da nucleação, em 01/11/2006, nas dependências da Escola Municipal Abdias Caldeira Brant, no povoado de Alagoas.

<sup>32</sup> Entrevista cedida por Eleusa Aparecida Silva Vieira, professora da rede Municipal de Patos de Minas que trabalhava na E.M. Professor Eduardo Noronha, na comunidade de Mata do Brejo em 1998, ano da nucleação, em 01/11/2006, nas dependências da Escola Municipal Abdias Caldeira Brant, no povoado de Alagoas.

<sup>33</sup> Entrevista cedida por Márcia Helena Amâncio, supervisora educacional da rede Municipal de Ensino de Patos de Minas, desde 1989, em 07/12/2006, nas dependências da E.M. Maria Inês Rubinger de Queiroz Rodrigues.

docentes, pois os critérios, de acordo com a entrevistada, giravam em torno de favorecimentos políticos, ficando o cargo com pessoas que tinham certo parentesco ou influência política na região. Esse conflito de interesses, segundo Márcia Helena Amâncio, foi um dos aspectos que marcaram o início da nucleação.

O fato de os professores terem estranhado o convívio grupal parece ter sido oriundo da forma abrupta como a nucleação foi levada a eles. Como se comprova no relato dos professores, quando a notícia oficial da nucleação foi dada, já era para no outro dia começarem as aulas no núcleo. Nenhuma reunião com o objetivo de expor o projeto, os meios para viabilizá-lo e a função de cada um nesse processo, bem como a escolha dos coordenados, foi realizada. Observa-se, novamente, o caráter conservador das iniciativas do poder público, onde ordens são ditadas e cumpridas rigorosamente pelos funcionários.

Em relação à participação dos pais, o processo não foi diferente. A presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Patos de Minas, que atua nesse segmento desde 1987, corrobora com as versões anteriores dos professores e afirma que, como representante de 5 mil trabalhadores rurais associados, o sindicato nunca foi chamado para alguma reunião.

O sindicato não foi chamado. A idéia do sindicato era contra e muito contra. Os próprios trabalhadores, em algumas reuniões que eles foram, foram muito contra, embora foi jogado em cima. Na minha opinião não discuti isso a fundo. Quer dizer, porque tivemos muito prejuízo. Tem alguns filhos que dizem que vão pra escola e não vão, vão para o videogame. Conhecem a tal da droga, não falo que na roça não tenha, mas dificulta. Por que acontece o êxodo rural? É aí, começa daí. A ilusão da cidade é aí. Não fomos convidados, não houve uma discussão, a nucleação veio “goela abaixo”, tivemos que aceitar. E agente vê escolas lá na roça fechada, destruída. Dói. Se o professor estivesse lá era melhor, a visão é outra. Tem que levar a modernidade pra lá, não trazer as crianças pra cá.<sup>34</sup>

A fala de Alice Cardoso demonstra a insatisfação dos pais ao terem os filhos transportados, tanto para os núcleos rurais, como para os urbanos, uma vez que, como se observa no quadro da nucleação, algumas “escolinhas” foram nucleadas no distrito Sede de Patos de Minas. Para os pais, “ajeitar” um meio de vir com os filhos para a cidade parece ser mais cômodo do que deixá-los irem sozinhos. Ao ser questionada sobre a reação contrária dos pais e do sindicato em relação ao projeto, Alice Cardoso afirma que nenhuma reação foi organizada, pelo fato de que a notícia não foi bem divulgada com antecedência e pela forma como essa proposta era conduzida.

---

<sup>34</sup> Entrevista cedida por Alícia Alves Cardoso, Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Município de Patos de Minas na sede do sindicato rural em 26/10/2006.

Eu acho que não foi muito divulgado. Quando acontecia, eram pequenas discussões em comunidades. Mas quem levou a discussão estava apoiando a nucleação, está entendendo? Então acho que houve um erro aí, nesse sentido. Teria que levar uma pessoa neutra. Eu diria que o povo rural não é analfabeto, eles são inteligentes, eles sabem bem o que é bom e o que é ruim para eles. Não houve preparação, veio e pronto. Houve alguma discussão no município? Houve. Mas a discussão já foi mais ou menos manipulada, alguém que já estava defendendo a nucleação. Acho que em Patos faltou uma certa comunicação.<sup>35</sup>

Os encontros que aconteciam, como foi demonstrado, eram conduzidos com a mediação dos presidentes de CDCs e pelas representantes da SEMEC. Ampliar essas discussões a outros setores de representatividade dos camponeses, como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais e até o dos Produtores Rurais, pois as escolas recebiam os filhos de pequenos e médios produtores, englobando também os professores dessas escolas, seria um passo significativo para tornar o processo democrático. Entretanto, optou-se por restringir as reuniões às comunidades. Algumas, à sua maneira, reagiram à notícia e a SEMEC buscou contornar os entraves que apareciam.

Os modos de lidarem com essas reações eram muito peculiares, em algumas comunidades os líderes conseguiam estar mediando o encontro com a gente, e, em outras, não. Em algumas comunidades a secretaria fazia as concessões que eles pediam, no que era possível e em outras não. Tanto é que teve comunidade, por exemplo, que a gente delimitou quais seriam as escolas nucleadas para ela, e algumas ainda continuaram multisseriadas por um bom tempo. Estava naquela área que seria nucleada e diante das considerações eles conseguiram manter as escolas lá um bom tempo ainda. Uma delas é a de Lagoa Formosa – Campo Alegre, foi uma das escolas que deveria ser nucleada e ainda permaneceu multisseriada, enquanto pôde, enquanto eles conseguiram resistir, só vieram fazer a nucleação depois dessa escola aqui, eles vieram nucleados para cá. Então as reações eram mediadas, algumas atendidas, algumas vencidas, e algumas eles perdiam.<sup>36</sup>

Em verdade, o que se constata é que, mais uma vez na História, o camponês foi expropriado de um bem importante em qualquer meio: a escola. Trata-se da escola vista de duas maneiras: como espaço físico – local próximo à residência no qual aconteciam reuniões, festas, atendimentos de médicos e dentistas, e a escola como espaço de perpetuação da cultura e do saber, que de uma hora para outra foi retirada daquelas pessoas. Nesse sentido, vem o segundo aspecto da fala de Ronaldo Alves Araújo, onde ele sinaliza que os pais queriam que os filhos ficassem em suas comunidades.

O Plano Municipal de Educação de 1993/1996 traz relatos negativos em relação ao processo. Nos relatos apontados no plano, registrados durante as reuniões nas comunidades,

---

<sup>35</sup> Entrevista cedida por Alícia Alves Cardoso, Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Município de Patos de Minas na sede do sindicato rural em 26/10/2006.

<sup>36</sup> Entrevista cedida por Márcia Helena Amâncio, supervisora educacional da rede Municipal de Ensino de Patos de Minas, desde 1989, em 07/12/2006, nas dependências da E.M. Maria Inês Rubinger de Queiroz Rodrigues.

não há identificação dos sujeitos. Entre as pessoas que eram contra a nucleação registraram-se os seguintes argumentos:

“Vocês querem que a gente participe, mas estão levando a Escola para longe...”.

“Esta Escola eu ajudei a construir... Carreguei água na carroça...”.

“O meu pai estudou aqui... A minha avó também... Eu estudei aqui...”.

“Se tirarem a Escola o meu filho não vai mais estudar...”.

“A Escola representa a Prefeitura em nossa comunidade, se fecharem não teremos mais notícias da cidade. Vão esquecer a estrada, não virá o dentista...”.

“Sem a Escola, a comunidade acaba...”.

Vê-se que a escola é entendida como “carro chefe” da comunidade, estando ligada a ela por laços culturais e afetivos. Retirar da comunidade o espaço que proporcionou educação formal para várias gerações causou indignação em muitas famílias. No entanto, esses argumentos não foram considerados frente aos fatores positivos que as representantes da SEMEC consideraram haver em uma escola nucleada, visão adquirida a partir do contato com a experiência de Uberlândia.

Após as primeiras nucleações, no início dos anos de 1990, o processo foi se ampliando. Outro aspecto que chama atenção nesse processo foi a forma como se buscou “centralizar” os núcleos escolares. O ex-presidente de CDC, Ronaldo Alves Araújo, lembra que a comunidade a que pertencia queria que a escola nucleada fosse naquele local. Entretanto, como afirma a supervisora Márcia Helena Amâncio, a SEMEC procurava instalá-los nas comunidades que já apresentavam uma infra-estrutura maior, já que muitas contavam apenas com uma sala de aula, mas admite também que interesses políticos de alguns moradores influentes exerceu interferência em algumas escolhas, como a nucleação da escola Inconfidência, na comunidade de Cabral, que posteriormente teve suas atividades encerradas devido ao baixo número de alunos. O professor Clever de Arvelos relata o seguinte:

Outra coisa que eu sou contra a nucleação, a princípio, é a questão que as nucleações foram feitas, foram locadas, foram colocadas em algumas comunidades por critérios políticos e não por critérios técnicos. Eu acho que essa escola aqui de Alagoas foi a melhor posicionada, as demais foram todas feitas em locais errados, totalmente em locais inadequados. Eu trabalhei, por exemplo, na Gino André, em Posses, uma escola ótima, um lugar muito bom, mas mal colocada. Ela está muito próxima a Areado, muito próximo a Pindaibas, enquanto eles poderiam ter feito ela, ter aproveitado um pouco a construção de Café Patense, de Colônia Agrícola, que eram escolas do Estado. Podia ter aproveitado, teria ficado mais longe das outras duas e tinha ficado

bem localizado próximo às rodovias, então, todas têm essa questão de má colocação, depois surgem problemas que não tem como solucionar.<sup>37</sup>

Observando o mapa que aponta as escolas rurais nucleadas e suas respectivas comunidades, pode-se confirmar a hipótese do professor, uma vez que as três comunidades citadas por ele estão realmente próximas, enquanto se nota uma grande extensão do município destituída de escolas municipais.

A posição de vários núcleos foi questionada pelas comunidades. Márcia Helena Amâncio explica que algumas das decisões tomadas foram “de gabinete”, como a de se nuclear as escolas em Alagoas, em detrimento à nucleá-las em Mata do Brejo, que parecia oferecer maior número de alunos.

Então, geograficamente no contexto, olhando na lógica, Mata do Brejo seria o melhor local para estar pegando aquelas escolinhas, mas, a partir do momento que se pensa em municipalizar Alagoas, não se questionou se poderia ser em outro lugar, aí a decisão foi política mesmo, até porque Alagoas teve de construir outra escola.<sup>38</sup>

Outras decisões da localização dos núcleos, como conta a entrevistada, eram de natureza política, ou seja, passava por um processo em que um representante político do local – vereador ou dono de terras – interferia junto ao poder público para levar o núcleo para sua comunidade, uma vez que estas construções, como foram idealizadas a priori, seriam verdadeiros monumentos. Um exemplo é a escola Inconfidência, na comunidade de Cabral, pois os entrevistados são unânimes em afirmar que a interferência política determinou o local da nucleação, mesmo os moradores mais próximos afirmando que a frequência dos alunos a este núcleo seria complicada por ser localizado em uma região de difícil acesso.

Frente a essas decisões, as comunidades, na maioria das vezes, acatavam as determinações da administração pública. Havia boatos de manifestações, tais como impedir os ônibus de correr ou não mandar os alunos para a escola, mas não se registra nenhum acontecimento desse tipo que tenha sido efetivado. As comunidades viam a escola sair do seu meio, entretanto, as decisões oficiais eram cumpridas.

A partir do problema estrutural da localização dos núcleos, surge outro complicador, em decorrência deste: a questão do transporte escolar. O professor Clever de Arvelos, em sua fala, observa que a má posição das escolas dificultou o acesso às mesmas. Por serem

---

<sup>37</sup> Entrevista cedida por Clever de Arvelos professor da rede Municipal de Patos de Minas que trabalhava na E.M. Manoel Basílio, na comunidade de Moreiras em 1998, ano da nucleação, em 01/11/2006, nas dependências da Escola Municipal Abdias Caldeira Brant, no povoado de Alagoas.

<sup>38</sup> Entrevista cedida por Márcia Helena Amâncio, supervisora educacional da rede Municipal de Ensino de Patos de Minas, desde 1989, em 07/12/2006, nas dependências da E.M. Maria Inês Rubinger de Queiroz Rodrigues.

próximas, algumas escolas utilizavam o mesmo transporte, o que tornava a situação caótica. Se duas escolas estão na mesma rota e utilizam o mesmo transporte, atendendo quase as mesmas comunidades, parecia mais objetivo, na ótica da nucleação, que fossem fundidas. Essas questões são entendidas pelos entrevistados como frutos das relações políticas predominantes no Município. Relações estas que procuram beneficiar uma comunidade com um núcleo em detrimento de outra por critérios subjetivos, e não pela objetividade geográfica, que poderia ter sido utilizada a partir de estudos das áreas a serem nucleadas.

A supervisora Márcia Helena Amâncio afirma que tinha consciência de onde era situada cada escola rural, entretanto, não tinha idéia da distância da residência do aluno até a escola.

Eu sabia direitinho onde cada escola ficava, mas eu sabia onde estavam localizadas, onde o menino morava em relação a essa escola eu não sabia. Aonde seria o ponto desse aluno pegar o ônibus e chegar ao núcleo eu não tinha noção disso. Depois da idéia da nucleação nós fomos entrar no ônibus e fazer esse percurso, aí começamos a assustar. Depois da nucleação tivemos que lidar com outros problemas do transporte escolar, que é um grande problema que a nucleação tem também. Alguns alunos tinham que andar, outros que eram afilhados de donos de terras que tinham algum contato na prefeitura, queriam que fossem buscados e entregados na porta de casa, e alguns conseguiam politicamente, enquanto outros tinham que andar até mais de cinco quilômetros.<sup>39</sup>

Novamente, na fala da supervisora, percebe-se os traços do conservadorismo político predominante no Brasil, que privilegia os já privilegiados e exclui ainda mais os que não têm a quem recorrer. Um projeto que, inicialmente, veio ao encontro da necessidade de se criar condições mais adequadas à estrutura física e humana da escola rural, perde parte de sua perspectiva ao ser influenciado por ações políticas que, em sua maioria, foram direcionadas em prol de benefícios pontuais, deixando de lado a busca do bem comum.

Não se pode negar que a nucleação das escolas rurais trouxe avanços em alguns aspectos. No Plano Municipal de Educação de 1993/1996, foram registrados junto às comunidades relatos positivos sobre as mudanças que ocorreram:

“... o meu filho está muito mais feliz...”.

“... o meu filho já conversa melhor, aprendeu a andar de ônibus, sabe entrar e pedir para parar...”.

“... o meu filho está interessado na escola... quando chega o sábado, fica doido esperando a segunda-feira...”.

---

<sup>39</sup> Entrevista cedida por Márcia Helena Amâncio, supervisora educacional da rede Municipal de Ensino de Patos de Minas, desde 1989, em 07/12/2006, nas dependências da E.M. Maria Inês Rubinger de Queiroz Rodrigues.

“... olha Dona, o meu filho não volta mais para a escola de duas professoras. A gente luta para que os filhos tenham mais do que a gente!”.

“... se acabar a nucleação, todos os pais desta escola mudarão para a cidade... Os nossos filhos também têm direitos...”.

O movimento de nucleação é entendido por essas pessoas como a solução para viabilizar a melhoria do ensino e promover o conhecimento mais amplo de novas situações e maior interação entre as crianças das diversas comunidades, que a partir de então, começaram a conviver juntas.

Não se pode negar que a nucleação possibilitou um avanço estrutural significativo no que tange a recursos humanos e materiais. As escolas nucleadas puderam contar, a partir de 2000, com um quadro completo de funcionários: diretores, supervisores, um professor para cada turma, serviçais etc. As escolas também obtiveram alguns recursos tecnológicos, a saber, vídeos, televisão, computador, som... O que se questiona é a falta de participação de boa parte da comunidade escolar rural, bem como de seus segmentos representativos na idealização, gestão e implantação de políticas destinadas aos rurícolas, assim como a utilização de critérios subjetivos para a escolha das localidades, das rotas dos ônibus e, até mesmo da escolha dos coordenadores dos núcleos. Percebe-se, a partir dos relatos, uma espécie de “coronelismo” na tomada dessas decisões, o que descaracteriza o aspecto democrático de viabilização do acesso e da permanência dos alunos campesinos à escola. O que restou das escolas isoladas foi abandonado ou serviu de moradias às famílias sem habitação, o que contradiz a idéia inicial da SEMEC, contida no Sub-Projeto Classes Multisseriadas:

As instalações onde funcionavam as classes multisseriadas ganharão novas e importantes finalidades, cedendo seu espaço para reuniões de comunidades, cursos profissionais, recreações e de eventos sociais, podendo, inclusive, sediar as cooperativas agrícolas (SEMEC, 1998, s.p).

As escolas isoladas foram desativadas. Algumas, reafirma-se, passaram a servir de moradia para famílias desabrigadas. O professor Clever de Arvelos pontua que só se recorda de um prédio que se transformou em cooperativa, o da localidade de Café Patense, os outros foram inutilizados. Ronaldo Alves Araújo ainda afirma em sua entrevista que, para a comunidade, que ficou distante, não há uma aproximação com a escola, não se percebe a ação transformadora da mesma na realidade local.

Algumas tentativas foram feitas para atribuir uma identidade própria à educação rural oferecida nas escolas campesinas, tanto nucleadas quanto as que ainda permaneceram

isoladas. Nesse sentido, criaram-se dois projetos com o objetivo de dar suporte pedagógico às escolas do meio rural, sendo denominados de “Ensino Rural/Classes Multisseriadas” e “Classes Seriadas” respectivamente.

As primeiras nucleações, como se observa no quadro demonstrativo, ocorreram no ano de 1991. Com as eleições municipais de 1992, troca-se o poder político no início do ano de 1993. A nova administração se deparou com duas situações distintas em relação à educação rural: algumas escolas já haviam sido nucleadas e outras ainda estavam isoladas. Nesse momento, existiam três núcleos, nas comunidades de Cabral, Posses do Chumbo e Santa Maria e cerca de 56 “escolinhas” isoladas multisseriadas.

Ao se deparar com essa situação, a secretária de educação do período 1993/1996 – Marluci Martins de Oliveira Scher – entendeu, juntamente com sua equipe, que era necessário tratar com especificidade cada caso, dando atendimento diferenciado para as escolas nucleadas, agora seriadas, e para as escolas multisseriadas. Assim, a SEMEC desenvolveu dois projetos: “Ensino Rural/Classes Multisseriadas” e “Classes Seriadas”.

O primeiro projeto, “Ensino Rural/Classes Multisseriadas”, tinha como público alvo as escolas isoladas e se iniciou em 1994, quando foi composta uma equipe com duas pedagogas, um professor habilitado em Ciência e duas professoras de classes multisseriadas. De acordo com Carla Simone Duarte Santiago, Supervisora da rede municipal desde 1992 e participante do projeto, este surgiu a partir das dificuldades evidenciadas no dia-a-dia dos professores do meio rural.

Eram relevantes alguns aspectos, como por exemplo: o tempo que eles gastavam para se deslocar da cidade de Patos de Minas até o local de trabalho, em média três horas; a diversidade do planejamento das aulas preparavam material para as 4 séries (não havia, ainda, educação infantil) e para os diversos conteúdos: português, matemática, história, geografia, ciências e educação física. Soma-se a esses fatores a falta de material pedagógico adequado à realidade do aluno, não encontrávamos nada que dizia respeito da vida do campo, foi então que se pensou em elaborar a Coleção Rural.<sup>40</sup>

A equipe pedagógica pesquisou a bibliografia existente, objetivando levantar conteúdos e atividades que, embora possibilitassem o conhecimento universal, fossem interessantes para o aluno rural. Assim, organizaram esse material em Unidades de Estudos que compuseram a “Coleção Rural” – material encadernado contendo textos e atividades para

---

<sup>40</sup> Entrevista cedida por Carla Simone Duarte Santiago, chefe de Supervisão e Orientação no período 2001/2004, em 12/05/2003 nas dependências da SEMEC de Patos de Minas.

os alunos. Carla Santiago acredita que essa era uma ação necessária para sanar a falta de tempo e de recursos do professor.

Analisando a forma como o projeto foi recebido na comunidade escolar, Carla Santiago afirma que o mesmo apresentou vários pontos positivos:

Satisfação dos professores, porque conseguimos facilitar o seu trabalho no dia-a-dia em relação à preparação de material pedagógico para se trabalhar em sala de aula, com os alunos o lançamento da Coleção Rural. Avaliação muito positiva dos pais e dos alunos, porque eles começaram a perceber que o professor tinha mais tempo para estar dedicando aos alunos em sala de aula, não precisava ficar com os quadros divididos ao meio, cada um para uma série. O livro específico impresso dava condição aos alunos de estarem trabalhando em grupo. Quem já fazia um trabalho coletivo e o professor os atendia, na medida em que ia sendo solicitado. O tempo destinado aos alunos que ainda não eram alfabetizados foi ampliado<sup>41</sup>.

Para atender à demanda das escolas, já nucleadas, desenvolveu-se o projeto “Classes Seriadas”. A dinâmica desse projeto não difere muito, em sua gênese, do projeto anterior. A partir da realidade das escolas isoladas, a SEMEC optou por nucleá-las, o que traria melhoria nas estruturas física e humana da escola. Semelhantemente ao outro, havia uma equipe composta de duas supervisoras pedagógicas e professores habilitados em conteúdos específicos que davam apoio aos colegas do meio rural.

Nota-se que a educação campesina, nesse momento, era atendida por duas equipes distintas, trabalhando de forma diferenciada em cada projeto. Ao lembrar esse período, a Supervisora Márcia Helena Amâncio faz o seguinte relato:

Eu lembro uma vez que a Marluce<sup>42</sup> chamou nossa atenção, porque na época das multisseriadas criou-se também... a ausência de visão de política educacional, do que se queria da educação rural... criou-se dentro da SEMEC um grupo que coordenava as escolas seriadas e os núcleos e outra equipe que coordenava as multisseriadas. Parecia que eram duas políticas, pareciam que eram duas escolas rurais, dois projetos dentro de uma mesma visão de educação. Então coordenávamos, trabalhávamos, com a questão pedagógica com os professores dos núcleos e das escolas seriadas com uma dinâmica, e com os professores das escolas multisseriadas com outra visão. Até porque entre a gente tinha as divergências. Eu penso que ao invés de discutir a relação e combinar essas divergências, achou-se melhor separar para minimizar as brigas. A Marluce viu os resultados e veio questionar com a gente. As multisseriadas não tinham reprovações tão altas, e os núcleos tinham. Que resposta a gente dava para ela em relação a isso. Em termos de percentual é fácil de dar a resposta. Se tivesse sete alunos de multisseriadas, só um ou nenhum era reprovado, até porque a reprovação ficava mais difícil. Agora, no núcleo que tinha maior número de alunos em uma turma, seis eram reprovados. O percentual sobe, e é alto, é lógico que é alto, mas mesmo nucleando, toda aquela física que a gente tinha, professores um para cada

---

<sup>41</sup> Entrevista cedida por Carla Simone Duarte Santiago, chefe de Supervisão e Orientação no período 2001/2004, em 12/05/2003 nas dependências da SEMEC de Patos de Minas.

<sup>42</sup> Marluce Martins de Oliveira Scher, Secretária Municipal de Educação de Patos de Minas no período de 1993 a 1996.

série, os alunos com parquinho, com biblioteca, ainda tínhamos problemas quanto ao ensino/aprendizado.<sup>43</sup>

Conclui-se, dessa fala, que havia uma situação de conflito entre a equipe da própria Secretaria. Situação essa criada pelo resultado final dos níveis de reprovação de cada modelo de escola rural – nucleada/seriada e isolada/multisseriada – o que dava a impressão de que uma equipe tinha mais sucesso que a outra. Contraditoriamente, a escola nucleada, reestruturada para oferecer melhores condições de ensino/aprendizagem aos alunos, apresentava índices mais altos de fracasso escolar do que as “escolinhas” multisseriadas. Márcia Helena Amâncio afirma que, mesmo a escola nucleada possuindo uma infra-estrutura física e humana adequada, o objetivo da educação de qualidade não foi alcançado.

Retomando a entrevista de Carla Santiago (anexo), nota-se que o projeto “Ensino Rural/Classes Multisseriadas” conseguiu resultados positivos ao oferecer capacitação técnica aos professores e material pedagógico adequado às especificidades rurais. Esses dados são reafirmados na publicação “AEIOU: A educação na Rede Municipal de Patos de Minas – 1993/1996”, de autoria da própria Secretária de Educação do período – Marluce Martins de Oliveira Scher.

O projeto para as escolas multisseriadas ganhou projeção. Em novembro de 1996, a SEMEC recebeu uma equipe de 4 técnicas da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, que foram a Patos de Minas conhecer a experiência pedagógica desenvolvida para as escolinhas isoladas, uma vez que essa realidade era comum em todo esse Estado e no Brasil. Essa informação foi noticiada pelo Boletim Informativo da Prefeitura Municipal (anexo). Os resultados desse projeto foram divulgados pela SEMEC, que buscou apoio e parceria com órgãos colaboradores, como o UNICEF, para ampliar a divulgação e financiamento do material pedagógico necessário à continuidade do projeto (ofício anexo).

Analisando os resultados obtidos nas escolas nucleadas e nas isoladas, dentro do contexto dos dois projetos, pode-se chegar à conclusão de que o problema da qualidade do ensino rural passa mais pela capacitação dos professores em trabalhar com a identidade local e pelo acesso dos mesmos a recursos pedagógicos pontuais (material didático que tem como ponto de partida o conhecimento imediato do aluno) adequados aos campesinos do que propriamente o acesso do professor e do aluno a um espaço físico maior e a meios de comunicação mais evoluídos.

---

<sup>43</sup> Entrevista cedida por Márcia Helena Amâncio, supervisora educacional da rede Municipal de Ensino de Patos de Minas, desde 1989, em 07/12/2007, nas dependências da E.M. Maria Inês Rubinger.

Ao desenvolver dois projetos educacionais concomitantes para o meio rural, a SEMEC gerou, como se observa no relato de Márcia Helena Amâncio, uma situação desconfortável para sua própria equipe. Novamente, os traços do tradicionalismo político, que negligencia a mediação democrática dos conflitos, são percebidos nesse momento.

Se existisse uma única equipe responsável pela assistência à educação rural do município, que balanceasse a estrutura dos núcleos com o material pedagógico e a metodologia utilizada nas escolas isoladas, alguns problemas poderiam ser evitados e o sucesso não estaria ligado a um segmento e, portanto, a uma equipe, e o fracasso a outro.

Em virtude da mudança de governo municipal em 1997, o processo de nucleação aumentou até alcançar 100% das escolas isoladas em 1998. Com isso, a experiência do projeto “Ensino Rural/Classes Multisseriadas” se findou. Na transição administrativa, a equipe do projeto “Classes Seriadas” foi desfeita e a educação rural passou por quatro anos cuja única constância que se notou foi a aceleração das nucleações.

Em 2001 acontece uma nova alteração do poder político municipal e a realidade campestre, de abandono e falta de políticas, tanto educacionais como econômicas e sociais, vai fomentar a criação de um novo projeto destinado ao meio e à educação rural, o projeto Educação Familiar Rural – EdufaRural.

### **3.2.2- Projeto Educação Familiar Rural – EdufaRural**

O projeto Educação Familiar Rural foi implantado na rede municipal de ensino de Patos de Minas no final do ano 2001. Idealizado pela Secretária de Educação do período 2001/2004 – Elisa Aparecida Ferreira Guedes Duarte. Em entrevista cedida, ela relata que,

Logo no início de 2001, nós fomos visitar todas as escolas, tanto do meio urbano como do meio rural, e aconteceu um caso que nos chamou a atenção na escola de Alagoas. Quando nós chegamos para visitar a escola, na localidade de Alagoas, nós notamos que tanto na praça da matriz da localidade, quanto em volta do campinho onde a professora dava aula de Educação Física para as crianças da escola, havia muitos jovens, que eu calculei entre 15-18 anos, e completamente ociosos, alguns jogando jogos de carta na praça e outros assistindo à aula de educação física da escola, como se aquilo fosse um espetáculo, alguma coisa, que pudesse estar enchendo, ocupando o dia deles. E quando eu perguntei para a diretora por que eles estavam ali, numa quarta-feira, de uma semana normal, ela falou que lá em Alagoas tinha acontecido isso: que havia muitos jovens e que eles não tinham ocupação [...] aquilo nos impressionou e começamos a nos preocupar com o desenvolvimento dessas localidades, com o desenvolvimento rural do município [...]<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> Entrevista cedida por Elisa Aparecida Ferreira Guedes Duarte, Secretária Municipal de Educação de Patos de Minas no período de 2001/2004, em 20/05/2003 nas dependências da SEMEC de Patos de Minas.

O contato da secretária com a realidade dos adolescentes moradores das comunidades rurais, destituídos de perspectivas de trabalho e produção, fez com que ela idealizasse um projeto específico para a educação rural. Em seu relato, Elisa Duarte detalha o caminho percorrido para se estruturar e implantar esse projeto.

Alguns fatores chamam à atenção nesse processo. Ao discutir a questão da condição dos moradores das áreas rurais com alguns colaboradores e entrar em contato com outros projetos já desenvolvidos por professores da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – José Graziano da Silva e da Universidade Federal de Uberlândia – José Ortega, Elisa Duarte concluiu que somente um projeto específico para a educação não resolveria, por si só, o problema do homem do campo. Junto a esse projeto, deveriam ser desenvolvidas ações que melhorassem as condições de vida no campo, abrangendo a área econômica e a social das localidades. Nesse sentido, o projeto para a educação seria, na verdade, um sub projeto de uma política de ação efetiva para o campo.

Para conseguir estruturar essa política de desenvolvimento integrado do campo, a SEMEC mobilizou uma série de parceiros: o Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM, através da assessoria do professor Sérgio Celani Leite, que já havia desenvolvido pesquisas sobre educação rural; a Universidade Federal de Uberlândia – UFU, através da assessoria do professor do Instituto de Economia José Ortega; a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – EMBRAPA, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, entre outras entidades. Entretanto, a mesma dificuldade que foi encontrada nos projetos anteriores prevalece na gênese deste projeto: a não participação da comunidade escolar rural.

Essa situação foi avaliada posteriormente pela coordenadoria do projeto na SEMEC, composta pela professora Marlucci Maria de Castro e pela supervisora Gisele Santos Damasceno, no período de 2002 a 2004. Em entrevista, Gisele Damasceno afirmou que,

Nós apontamos hoje, como ponto crítico do projeto, o pouco envolvimento da comunidade. Desde o início, nós podemos avaliar, não houve participação na elaboração, não do pessoal envolvido na comunidade escolar. Houve entidades representativas dessas comunidades, embora num pequeno grau. Foram ouvidas EMATER, IEF, a EMBRAPA, a Escola Agrícola, UNIPAM, o SENAR, o Sindicato dos Produtores. Foi convidado várias vezes o Sindicato dos Trabalhadores, mas não conseguimos envolver, embora a gente tivesse convidado para várias reuniões (...) <sup>45</sup>

A ausência da comunidade escolar rural nas discussões que delimitaram a formatação do projeto gera os mesmos problemas detectados nas iniciativas: não há uma

---

<sup>45</sup> Entrevista cedida por Gisele Santos Damasceno, coordenadora do projeto EdufaRural no período de 2002/2004, em 25/11/2004, nas dependências da SEMEC de Patos de Minas.

aceitação dessas políticas por parte dessas comunidades. Os traços do tradicionalismo novamente são reafirmados pela visão de quem vai, vê o que é necessário e tenta implementar a melhoria, sem discussões prévias e aprofundamento das questões que geram os antagonismos sociais.

Ao ser questionada sobre o convite para as reuniões do projeto, a presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Alícia Alves Cardoso, que atua no sindicato desde 1987, confirma a versão de Gisele Damasceno e Elisa Duarte quanto à participação deste segmento, mas acredita que contribuiu com o projeto da maneira que pôde, e que sua participação não foi mais efetiva devido às dificuldades que sentiu em acompanhar as discussões.

[...] eu estive em várias reuniões. Discuti, levei propostas, eu participei. Pode não ter sido forte. E talvez eu acho que também faltou informação, minha mesmo. Às vezes, eles deveriam ter me explicado melhor. Você é convidado para uma reunião, e o assunto, você não sabe o quê que vai discutir. Você não prepara, chega e fica meio atordoada, com o assunto novo, e fica com aquele medo. Foi uma má preparação minha mesmo, eu assumo isso.<sup>46</sup>

Esse fato demonstra que a dificuldade dos camponeses em participar nas questões que envolvem tomadas de decisão é ratificada pela forma como essas discussões são conduzidas. Porém, o diferencial do EdufaRural, em relação aos outros projetos, está no fato de que, não contando com a participação efetiva da comunidade na sua elaboração, embora surgido da sua necessidade, vem propor

[...] a escola como incubadora e gestora de novas formas comportamentais, de modo a redimensionar o olhar do homem do campo sobre o próprio campo, seu compromisso com o espaço físico cultural, sua dimensão de cidadão rural, engajado num processo de reconstrução histórica (LEITE, 2001, p.1).

A visão do professor Sérgio Celani Leite no projeto EdufaRural minimizou a ausência de representatividade camponesa, uma vez que tinha conhecimento do papel que a escola deveria exercer nas comunidades rurais. O projeto procurava investir no desenvolvimento de cada comunidade, através da escola, para que esta promova uma educação mais eficiente. O objetivo do projeto direciona para uma nova significação das ações educativas visando a integração do homem camponês ao contexto atual, tentando eliminar o anacronismo existente no meio rural do município.

---

<sup>46</sup> Entrevista cedida por Alícia Alves Cardoso, Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Município de Patos de Minas na sede do sindicato rural em 26/10/2006.

Para se alcançar esse grau de desenvolvimento, a ação educativa é condição *sine qua non*, desde que acompanhada de outras ações que permitam o desenvolvimento dessa mesma ação educativa. A idéia inicial do professor Sérgio C. Leite era avançar na aquisição de competências inerentes ao desenvolvimento rural, como o associativismo, cooperativismo, empreendedorismo, entre outros.

No processo de implantação do projeto, alguns entraves foram percebidos. Marluci M. de Castro:

[...] o primeiro contanto que as escolas, isso eu posso falar, porque nessa época eu ainda estava nas escolas, que nós tivemos com o projeto, foi quando a secretaria encaminhou o próprio projeto que o Sérgio Celani, tinha colocado no papel e pediu para as escolas emitirem um parecer. Então, é claro que os educadores perceberam que era iniciativa inovadora, mas nós não tínhamos estudado sobre isso ainda, para a gente era ainda novo. Claro que sabíamos que a escola tinha que se preocupar com a adequação do currículo, com aprendizagem tecnicista, com a própria situação do homem do campo. Apesar da gente atuar no meio rural, trabalhar nas escolas do meio rural, nós não tínhamos todas essas informações, como a gente sabe, a faculdade, a formação inicial, não prepara para isso. Nós trabalhamos tanto para o professor que sai da faculdade e vai atuar nas escolas no meio urbano quanto nas escolas do meio rural. Nossa formação é a mesma, então nós não tínhamos esse conhecimento.<sup>47</sup>

Uma das dificuldades em relação à efetivação do EdufaRural, foi a questão da formação do professor. Este não foi devidamente preparado para compreender e atuar na realidade rural. Grande parcela do conhecimento que os mesmos possuem da vida campesina é aprendida ou apreendida no cotidiano, quando ingressam na escola rural. A então Secretária Elisa Duarte, pontua que a maioria dos professores não têm afinidade com o campo, uma vez que moram na cidade e o têm como seu local de trabalho. Soma-se a esse fator a ausência de disciplinas nos cursos de formação de professores que tratam da educação diferenciada, como a indígena, a especial, a rural, entre outras.

[...] a adequada capacitação dos docentes deve abranger não apenas a sua atividade acadêmica, mas também um conjunto de qualidades pessoais exigidas para esse tipo de educação, além de uma estrutura que permita a maior identificação com o conjunto da obra (PETTY; et al, 1981, p. 55).

De acordo com o autor, além da formação específica, é necessário que os professores tenham características pessoais para lidarem com o meio em que trabalham, como por exemplo, suas carências, seus anseios, enfim, sua realidade, a fim de que a partir dela, possa

---

<sup>47</sup> Entrevista cedida por Marluci Maria de Castro, coordenadora do projeto EdufaRural no período de 2002/2004, em 25/11/2004, nas dependências da SEMEC de Patos de Minas.

promover reflexões. Isso exige que o professor detenha certas competências, como a capacidade de motivação, mobilização e ação.

Após as discussões realizadas na escola, nesse primeiro contato com o projeto, aconteceu um seminário para a implantação do mesmo.

O projeto foi apresentado em um seminário realizado no UNIPAM, com a presença do Dr. Ortega, da UFU, e técnicos da Embrapa e das demais entidades parceiras. A Emater colaborou muito. Tinha a presença do Sérgio e de todos os educadores do meio rural. Lá já se começou a pensar ações. Só que nessa época as ações eram, digamos assim, tecnicistas. Se pensava em horta, não se teciam grandes discussões a respeito da realidade rural hoje, do novo cenário da agricultura familiar.<sup>48</sup>

Nota-se que os educadores, nesse momento, não conseguiram elaborar um projeto que fosse além da prática e promovesse uma reflexão mais profunda. Esse fato se deve, como foi apontado pela coordenadora Marluci Maria de Castro em sua entrevista, à falta de informação e de conhecimento dos docentes a respeito do cenário rural. Assim, as discussões não avançaram no sentido de se repensar a educação campesina.

Fizemos um seminário de implantação do projeto em 2002, mas nós vimos logo que não seria assim tão fácil... A caminhada está sendo construída pouco a pouco. Vamos sempre avaliando, redirecionando caminhos e trabalhando muito com os professores. Estabelecemos aqui na SEMEC uma coordenação para o EdufaRural, depois convidamos algumas pessoas, alguns parceiros da sociedade civil ou de empresas públicas ligadas ao campo e alguns professores – um representante de cada escola – e implantamos um conselho do EdufaRural.<sup>49</sup>

Como se pode constatar, as limitações dos professores eram flagrantes. Procurou-se combatê-las através da formação continuada e do apoio de órgãos e associações que ofereceram embasamento técnico aos mesmos. O professor que participava das reuniões deveria multiplicar as informações na escola. Entretanto, as coordenadoras do período, Gisele Damasceno e Marluci de Castro, afirmam em sua entrevista, que alguns professores ficaram resistentes ao projeto.

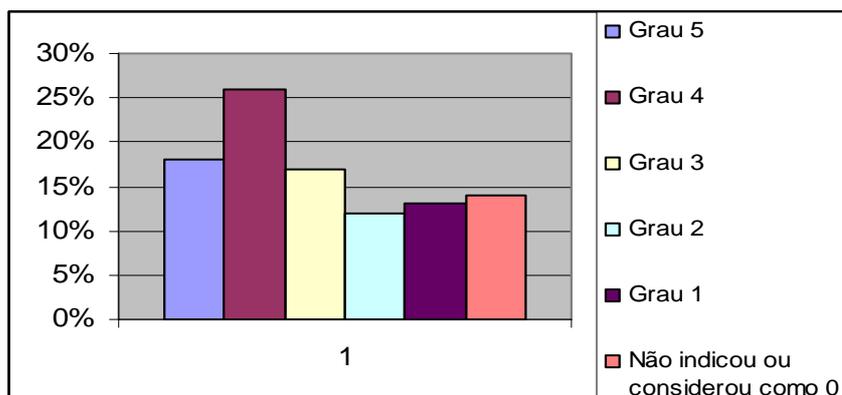
Após os trabalhos realizados no decorrer de 2002, foi realizada, em fevereiro de 2003, uma avaliação envolvendo 78% dos diretores, supervisores e professores das escolas rurais. Constatou-se que, em geral, toda comunidade estava com baixo índice de envolvimento no projeto. Além dos membros da escola já citados, foi avaliado também o grau de envolvimento de alunos, pais, CDC (Centro de Desenvolvimento Comunitário) e órgãos/ associações afins.

---

<sup>48</sup> Entrevista cedida por Elisa Aparecida Ferreira Guedes Duarte, então Secretária Municipal de Educação, em 20/05/2003, nas dependências da SEMEC de Patos de Minas.

<sup>49</sup> Idem.

GRÁFICO 1- Média do índice de envolvimento de todos os segmentos da escola e comunidade no projeto EdufaRural (considerando 5 como maior grau de envolvimento).



Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Lazer e Cultura

Por meio do gráfico, nota-se que 18% dos entrevistados acreditavam que os diversos segmentos estavam com grau de envolvimento 5, ou seja muito participativos; 26% que o grau de envolvimento era 4, percentual aceitável.; 17% afirmam que o grau era 3, percentual ainda considerável ; 12% responderam que o grau é 2, percentual pouco aceitável; 13% afirma ser grau 1, percentual indesejável, e 14% acreditavam que não houve envolvimento da comunidade ou não indicou o grau.

Analisando os resultados, percebe-se que entre os profissionais que indicaram graus de envolvimento desejáveis, entre 5 e 4, não está metade do percentual das repostas obtidas. Isso confirma a visão das coordenadoras do projeto quando indicam como ponto crítico do processo o envolvimento deficiente da comunidade escolar rural.

A integração no desenvolvimento educativo e a participação da comunidade são, ao nosso ver, fatores imprescindíveis para o êxito de uma escola rural, considerando como “êxito” o cumprimento do objetivo mínimo que constitui uma identidade da comunidade e sua população com o processo educativo (PETTY, et al, 1981,p.56).

Sendo assim, a escola deveria ser o local privilegiado para a efetivação da educação de qualidade, pois está próxima à comunidade. Após o processo de nucleação, essa articulação se tornou mais problemática. No entanto, a escola permanece como o órgão representativo do poder público mais próximo à comunidade.

“Cabe ao órgão, direcionar ações, propor ações, mas a efetivação delas se dá no contexto escolar. Nós que estamos aqui na coordenação do projeto jamais poderemos fazer. Tanto é, que cada escola responde de um jeito, umas estão mais adiantadas nesse processo de discussão outras nem iniciaram. Já temos escolas mais engajadas no intercâmbio com as comunidades. Esse é um grande avanço. Além dela abrir suas

portas para a comunidade, ela vai até a comunidade. Já temos professores de EdufaRural que envolve os outros professores. Resolver esses problemas está nas mãos da escola.”<sup>50</sup>

A escola necessitava adequar suas ações, a fim de que, de maneira coletiva e democrática, envolvesse, elaborasse e reelaborasse as propostas, adaptando-as à realidade local. Nesse processo de suscitar discussões, foi desenvolvido um material didático específico para o trabalho com o EdufaRural. O material se constituiu em uma coleção com 8 livros e cadernos de exercícios.

“Bom, esses livros são objeto de uma parceria com a EMBRAPA, de uma parceria técnica, com a EMBRAPA. Esses temas surgiram dessas várias discussões que foram propostas com as entidades e, posteriormente, com os educadores, nessas reuniões mensais de acompanhamento que fazíamos na secretaria. E são temas pertinentes. Os livros são: quatro para o público juvenil e quatro para o público infantil. Nós temos os temas: empreendedorismo, meio ambiente, agricultura familiar e modalidades de pequeno porte. Nós estamos sempre discutindo essa questão do futuro, do empreender. A necessidade de se criar associações e trabalhar essa cultura do cooperativismo, da formação de lideranças, dessa nova ruralidade brasileira, que não é só mais ir lá produzir o arroz, o feijão, por exemplo. Mas você diversificar essa produção. É implantar as agroindústrias no próprio campo, é estar discutindo como esse novo cenário do Brasil rural. Então, são temas otimistas. Não é que tudo se resolva como um passe de mágica”, mas ele serve de incentivo aos alunos, aos educadores, falam de uma escola engajada, de uma escola que trabalha em parceria com a sociedade, com a comunidade, ele fala de organizações bem sucedidas, de iniciativas bem sucedidas”<sup>51</sup>

Esse material difere do produzido outrora pela SEMEC, quando em 1993/1996 lançou a Coleção rural. O diferencial estava no fato de que o material de agora não trazia textos e atividades dirigidos às áreas do conhecimento específico. Foi dividido em temas, que por sua vez, iriam desencadear outros temas. Nesse ponto, o projeto novamente inova, pois até então o município não contava com tal recurso para-didático.

Ao analisar o material, percebe-se que as discussões propostas vão ao encontro do objetivo preconizado pelo professor Sérgio C. Leite (2001), ou seja, a escola como gestora e incubadora de novas formas comportamentais dentro das localidades rurais. A partir dos textos e exercícios dos livros, o aluno entraria em contato com as possibilidades que o campo oferece quando se trabalha com mobilização, organização e planejamento coletivo.

Os livros direcionados ao público infantil contêm textos e contos que trazem às crianças essa visão de que é possível transformar o espaço imediato pela ação coletiva de seus

---

<sup>50</sup> Entrevista cedida por Gisele Santos Damasceno, coordenadora do projeto EdufaRural no período de 2002/2004, em 25/11/2004, nas dependências da SEMEC de Patos de Minas.

<sup>51</sup> Entrevista cedida por Marlucci Maria de Castro, coordenadora do projeto EdufaRural no período de 2002/2004, em 25/11/2004, nas dependências da SEMEC de Patos de Minas.

moradores. Termos como propriedade familiar, turismo rural, crédito agrícola, entre outros, são apresentados num contexto em que pessoas resolvem seus problemas a partir de associações e cooperativas. Já os livros direcionados ao público infanto-juvenil, ampliam e aprofundam essas discussões, demonstrando o potencial econômico do campo, tanto para atividades inerentemente rurais, como a agropecuária, como para a constituição de cooperativas, que agreguem valor aos produtos, restaurantes, áreas de lazer, feiras de agronegócios, entre outros. Essas ações, na maioria das vezes, são idealizadas e discutidas na escola das comunidades fictícias dos livros, que não por acaso, fazem parte do município “Lagoa dos Patos”.

O trabalho com esse tipo de material, como observou as coordenadoras do período 2002/2004, demanda conhecimento aprofundado das questões abordadas nos livros. Levar para dentro da sala de aula temas novos e ousados requer preparo, que advém de estudos e pesquisas. As coordenadoras Gisele Damasceno e Marlucci Castro admitem que o tempo da administração 2001/2004 foi curto para realizar esse trabalho. Nas entrevistas realizadas, fica claro o anseio de que o material seja utilizado independente dos gestores do município.

Nós esperamos que as escolas tenham inclusive, a responsabilidade de estar usando esse material porque isso é dinheiro público, é muito dinheiro público e é um material de qualidade, é um material muito bem cuidado. Passível de equívocos? Claro, como toda obra humana, mas como as escolas, principalmente do meio rural, são carentes de material específicos para o meio, esperamos que a escola tenha a responsabilidade de utilizar esse material. A forma como ele vai ser utilizado dependerá de cada escola, de cada realidade. É um material que pode ser utilizado independente de qualquer gestão ou diretriz.<sup>52</sup>

Nesse sentido, permanece a dúvida quanto ao futuro do projeto. Se, por um lado, o processo é bastante avançado no que se tange ao material, por outro lado, aparecem dificultadores para a efetivação completa do projeto. Dentre eles, a Secretária de Educação do período ressalta:

[...]o ceticismo de algumas famílias; a desconfiança de alguns professores e diretores, enfim, a questão da credibilidade, quer dizer, nunca houve uma proposta desse tipo, é uma coisa nova, pioneira e o novo assusta. Então nosso maior desafio é conquistar as próprias pessoas que estão dentro das escolas e os alunos, porque só vai para frente se envolver todo mundo[...]<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> Entrevista cedida por Elisa Aparecida Ferreira Guedes Duarte, Secretária Municipal de Educação de Patos de Minas no período de 2001/2004, em 20/05/2003 nas dependências da SEMEC de Patos de Minas.

<sup>53</sup> Idem.

As coordenadoras Gisele Damasceno e Marlucci Castro somaram aos dificultadores relacionados, a formação inadequada dos professores, a falta de infra-estrutura no meio rural e a superficialidade das discussões coletivas no âmbito da escola envolvendo todos os seus segmentos, direção, professores, funcionários, pais e alunos.

Por todos os aspectos levantados, pode-se afirmar que o projeto EdufaRural precisava vencer vários obstáculos. Entretanto, não se mudam posturas e paradigmas em tão pouco tempo. Assim, havia consenso quanto aos resultados esperados. A SEMEC, no decorrer de suas discussões, entre 2001 e 2004, sempre descartou o caráter imediatista do projeto. A visão repassada nas falas dos envolvidos demonstrou o reconhecimento de que mudanças significativas não eram esperadas em curto prazo.

Nós estamos tentando construir uma coisa que não seja um projeto da administração 2001/2004, mas que seja uma visão nova, um novo olhar sobre a educação do campo. Que entre governo e saia governo e a educação do campo continue sendo olhada como uma modalidade diferente da educação urbana.<sup>54</sup>

O passo para que as discussões acontecessem foi dado. Em contrapartida, era necessário que o governo Municipal fosse mais sensível às questões rurais como um todo, ou seja, investir tanto nas questões econômicas como nas questões educacionais e sociais. É necessário que o direcionamento de recursos priorize as localidades menos desenvolvidas para que haja uma equiparação social no município, onde a divisão desigual de renda do país se reflete. Sem essa sensibilização, nenhum programa surtirá efeito no meio rural, ou mesmo no urbano.

### **3.3 – Considerações Parciais**

A educação rural no município de Patos de Minas/ MG, durante os anos de 1990 e início do século XXI, passou por um período de intensas mudanças e transformações. Tais mudanças procuraram solucionar problemas de ordem estrutural, física, humana e pedagógica, que se refere ao processo ensino/aprendizagem propriamente dito.

As iniciativas na educação rural do município, por sua vez, trouxeram ações inovadoras, mas foram implantadas a partir de ações conservadoras. Assim, os projetos destinados a esses segmentos foram planejados, desenvolvidos e implantados por intermédio das equipes da Secretaria Municipal de Educação de Patos de Minas no decorrer dos

---

<sup>54</sup> Entrevista cedida por Elisa Aparecida Ferreira Guedes Duarte, Secretária Municipal de Educação de Patos de Minas no período de 2001/2004, em 20/05/2003 nas dependências da SEMEC de Patos de Minas.

diferentes governos. Essa prática reafirmou a condição de marginalidade pela qual o homem camponês vem passando ao longo da história do Brasil. Observa-se que as pessoas que conduziram os diferentes processos quase sempre foram as mesmas. Os gestores educacionais das distintas administrações mantiveram um discurso de cunho democrático, sem, no entanto, conseguir sair desse âmbito. Essa realidade confirma a análise de Savianni (1985), que continua atual, ao afirmar que quanto mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola.

Registra-se, nesse retrocesso histórico, algumas tentativas de aproximação entre o poder público municipal e entidades representativas dos camponeses. No entanto, essas iniciativas foram barradas pela própria dinâmica do processo, que prioriza uma linguagem técnica distante da utilizada pelo homem camponês, dando a estes a sensação de impotência frente às questões que lhe são inerentes. Nesse contexto, reafirma-se o quadro de desigualdade presente na sociedade brasileira.

Entendo, pois, que o processo educativo é passagem da desigualdade para a igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. [...] se eu não admito que a desigualdade real é uma desigualdade possível, isto é, se não acredito que a desigualdade pode ser convertida em igualdade pela mediação da educação (obviamente não em termos isolados, mas articulada com as demais modalidades que configuram a prática social global), então, não vale a pena desencadear a ação pedagógica (SAVIANI, 1985, p. 81).

A ação pedagógica, segundo o autor supracitado, perde sua essência ao deixar de lado o objetivo de reverter o quadro de desigualdades existentes tanto na sociedade rural quanto na urbana. Dessa forma, o projeto que mais se adequou a essa especificidade no município de Patos de Minas foi o EdufaRural. Quando escreveu o projeto, o professor Sérgio Celani deixou claro que a escola seria o *locus* do desenvolvimento de novas formas comportamentais e de mentalidades. As ações pontuais do projeto seriam desenvolvidas dentro e a partir da própria escola, que passaria a atuar de forma a promover a verdadeira democracia no campo. O material para-didático – livros e cadernos de exercícios – vêm a esse encontro quando retrata situações em que comunidades resolvem seus conflitos através de discussões e tomadas de decisões entre seus membros. Bruno (2002) afirma que

[...] há ainda, em meu entender um espaço público na sociedade capitalista, permanentemente constituído e reconstruído pelos trabalhadores, pelas etnias e grupos sociais subjulgados, onde se desenvolvem debates e relações sociais são estabelecidas, fora das intromissões do Estado. [...] esse espaço público onde a política é criada e recriada pelos excluídos dos espaços públicos controlados pelo Estado, são muito mais

numerosos e têm uma importância muito mais efetiva do que se costuma imaginar (BRUNO, 2002, p. 23).

E é esse espaço de consenso e decisões autônomas que é retratado no material do EdufaRural ao apresentar soluções locais para os problemas enfrentados pela maioria dos camponeses no Brasil. Sem a mobilização e a transformação de mentalidades, esse processo não avançará. Assim, fomentar a criação desses espaços de participação popular é tarefa viável para uma escola comprometida com a democracia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, desde seu início, teve a preocupação de retomar aspectos da História do Brasil no século XX que deram origem a um fenômeno dicotômico no campo. Por um lado, o campo passou por transformações nas formas de produção e ocupação do espaço que objetivaram transformá-lo em *locus* estratégico de desenvolvimento do país. Por outro lado, as relações de posse e a produção na terra não parecem ter sido alteradas.

Com base nessa constatação, o trabalho buscou relacionar e analisar alguns momentos importantes na compreensão da configuração atual do campo e da situação dos camponeses, demonstrando que estes foram marginalizados no que se referiu à efetivação de políticas públicas econômicas, sociais e mais especificamente as educacionais.

A educação no campo começou a ser discutida quando o êxodo rural iniciou seu processo de aceleração. Nesse momento, logo nas primeiras décadas da república, acreditou-se que uma educação voltada ao contexto e à valorização do homem rural seria uma arma poderosa para conter parte dos migrantes. A partir daí, alguns projetos foram destinados a esse segmento educacional sem, no entanto, surtirem efeitos positivos notáveis.

Com a ascensão de movimentos de trabalhadores rurais, como o MST, em 1984, a educação rural passa a receber atenção por parte de pesquisadores que procuraram compreender as relações existentes entre o que se vive e o que se ensina na escola do campo. Essas pesquisas sinalizam que o ensino ministrado no meio rural, via de regra, é o mesmo direcionado às escolas urbanas, o que descaracteriza a natureza da vida e do trabalho camponês.

Semelhantemente ao contexto do país, o município de Patos de Minas/MG vivenciou mudanças no espaço rural, que perdeu significativo número de habitantes devido à queda nas condições de produção e vida no campo, bem como a qualidade da educação dirigida a essas comunidades.

Os anos de descaso pelos quais passaram a educação rural no país e o crescimento do êxodo rural geraram, no campo, a existência de escolas pequenas, com quantidade reduzida de alunos e, conseqüentemente, com número pequeno de funcionários, sendo muitas vezes detectada somente a presença de um ou dois professores por escola. Essa situação deu espaço

para que experiências como as nucleações escolares fossem iniciadas e ampliadas em todo país, pois se constituem em ações viáveis financeiramente para oferecer condições físicas e humanas de trabalho nas escolas do meio rural.

A nucleação em Patos de Minas demonstra que a forma de operacionalização desse projeto foi idealizada, discutida e implantada pelos gestores do governo municipal que, ao entrarem em contato com o modelo da escola nucleada, acreditaram ser esse o caminho para a solução de problemas das escolas isoladas. Nesse processo, a comunidade escolar foi secundarizada, fato este que gerou uma série de transtornos para a própria administração: dificuldade de relacionamento entre os professores, núcleos mal posicionados, gerando o fechamento de um deles após sete anos de funcionamento, deficiência no transporte escolar, privilégios políticos, entre outros.

A intenção primeira de se agrupar as escolas rurais dando-lhes melhores condições físicas e humanas perde sua credibilidade quando se privilegia interesses de uns em detrimento de outros. O discurso do acesso, permanência e qualidade no ensino rural fica obscurecido pela falta de participação popular nas decisões que afetarão, inevitavelmente, a vida dessas pessoas. Como se comprova no texto e no relato dos envolvidos, não houve muita resistência dos pais. Apenas algumas comunidades conseguiram retardar o processo, mas não evitá-lo.

Entre 1991 e 1997, a SEMEC de Patos de Minas teve que conviver com escolas já nucleadas/seriadas e as escolas isoladas/multisseriadas, destinando a cada uma diretrizes diferentes, coordenadas por equipes diferentes. Ao tomar esta posição, a secretaria parece ter causado um cisma em seu próprio pessoal, perdendo a possibilidade de articular os êxitos dos projetos e socializá-los, aproveitando nos núcleos parte da experiência pedagógica desenvolvida nas escolas multisseriadas que apresentou resultados positivos.

A nucleação das escolas rurais, que se findou em 1998 no município de Patos de Minas, extinguindo as escolas isoladas, não foi capaz de garantir educação de qualidade para o povo campesino, o que comprova que o fato de se ter uma infra-estrutura adequada não resolve, por si só, o problema da eficácia da educação. Nesse sentido, a administração 2001/2004 deparando-se com um quadro de inexistência de política pública para o meio rural e, especificamente, para a educação rural.

Face a essa realidade, lançou-se um plano ousado de desenvolvimento rural, baseado na mudança de postura do homem campesino, buscando conscientizá-lo de que a partir dos princípios de cooperativismo, empreendedorismo e associativismo poderiam ser desenvolvidas ações eficazes para a melhoria da produção e do trabalho no campo. A escola,

segundo essa perspectiva, entra como incubadora e gestora dessas novas formas comportamentais. Seria o local onde britaria as idéias, que seriam discutidas, ampliadas, até se transformarem em ações concretas. Para subsidiar essas discussões, a SEMEC desenvolveu em parceria com a EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – um material para-didático composto de livros e cadernos de exercícios.

Essa iniciativa, embora inovadora e ousada, não conseguiu adesão da comunidade rural. Houve tentativas de engajar entidades representativas dos camponeses, como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, nas discussões iniciais de formação do projeto. Essas tentativas foram confirmadas por líder sindical que apontou a sua falta de intimidade com as questões técnicas da educação motivo de sua não participação nas reuniões.

De tudo que foi apresentado, pode-se afirmar que durante os anos de 1990, o governo municipal de Patos de Minas desenvolveu uma séria de ações inovadoras direcionadas à educação rural. No entanto, essas ações esbarraram em um tradicionalismo político que resiste ao tempo e esteve presente na história do Brasil. Tradicionalismo que privilegia alguns grupos e pessoas enquanto exclui outras, que acoberta e contorna problemas, entretanto não os resolve. Corrobora-se esse fato perante a afirmação de Leite (1996).

No meio rural, excetuando os movimentos de educação de base e de educação popular, o processo educativo sempre esteve atrelado à vontade dos grupos hegemônicos do poder, não conseguindo deslocar seus objetivos e a própria ação pedagógica para as esferas de caráter sócio-cultural especificamente campestres (LEITE, 1996, p. 230).

Por mais que se tenha falado em desenvolver políticas democráticas no ensino rural, Patos de Minas não conseguiu superar o tradicionalismo nas relações políticas que existem no município, deixando, mais uma vez, a educação camponesa ligada às diretrizes urbanas, aos gestores educacionais e professores urbanos os quais constituem a dos docentes rurais.

Observando algumas ações municipais posteriores ao período analisado, nota-se uma certa falta de sensibilidade ao tratar as questões educacionais camponesas. A partir de 2005, a prefeitura disponibilizou transporte para que os pais tenham acesso à escola rural duas vezes ao ano, ou seja, os pais destituídos de meios de transporte próprios ou ao ônibus particular, só terão duas chances ao ano de entrarem em contato com a escola. Com um calendário de duzentos dias letivos e o discurso de inclusão da comunidade nas questões educacionais, a possibilidade de ir duas vezes ao ano na escola parece bem abaixo do aceitável, uma vez que a maioria destas organiza três períodos de avaliação.

Não se pode negar que o transporte educacional rural é oneroso para os cofres municipais, entretanto, atitudes como estas distanciam ainda mais a escola da comunidade, impossibilitando que esta participe democraticamente da vida escolar dos alunos camponeses.

A experiência de Patos de Minas demonstra que, sem participação efetiva das comunidades nas questões rurais, inclusive as educacionais, sem a superação do tradicionalismo político, mesmos na implantação de ações inovadoras e sem uma política de formação de professores adequada às especificidades rurais, a escola camponesa não conseguirá contribuir na promoção da igualdade e, conseqüentemente, de um espaço democrático de transformação no meio rurícola.

É preciso, portanto, que os gestores municipais que dirigem diretrizes, tanto para a educação, quanto para as condições de produção do trabalho no campo, independente do período de administração, estejam comprometidos em viabilizar meios para que as comunidades rurais tenham condições de se reestruturarem e de se articularem em prol de seu desenvolvimento. E, nesse sentido, a escola se tornando local de reflexão e análise da realidade, tem muito a contribuir no processo de superação das contradições existentes na sociedade, tanto urbana como rural.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, D. B. **A Educação rural como processo civilizador.** In BASTOS, M. H. C. & STEPHANOU, M. (Histórias e memórias da educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005.

AMÂNCIO, M. H. **Política de Educação no município: a participação dos profissionais do ensino.** Dissertação de Mestrado, UNIT, Uberlândia, 2003.

ANDRADE, M. R. & DI PIERRO, M. C. **O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Dados Básicos para uma Avaliação,** 2003.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem Terra aprende e ensina:** Um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – 1979-1998. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, 2002.

BRUNO, L. Gestão da Educação: Onde procurar o democrático? In: OLIVEIRA, D. A. & ROSAR, M. de F. F. **Política e Gestão da Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BESERRA, B e DAMASCENO, M. N. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educ. Pesquisa.**, jan./abr. 2004, vol.30, no.1.

CASTILHOS, D. S. B. de. **Capital Social e Políticas Públicas:** Um estudo da linha de infraestrutura e serviços aos municípios do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

COSTA, E. V. **Da Monarquia à República** Momentos Decisivos. São Paulo: UNESP, 1999.

DE DECCA, E. **1930: O Silêncio dos Vencidos.** São Paulo: Brasiliense, 1992

DREIFUSS, R. A. **1964 - A conquista do Estado:** Ação Política, poder e golpe de classe. Petrópolis: Vozes, 1981.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil:** Ensaio de Interpretação Sociológica. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FLORES, M. M. L. **Escola Nucleada Rural: Histórico e Perspectivas Catalão-GO. (1988-2000).** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia. 2000

FONSECA, G. **Domínios Pecuários e Enxadachins:** História de Patos de Minas. Belo Horizonte: Ingaborás. 1974

FONSECA, M. T. L. da. **A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital.** São Paulo, Loyola, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 1994.

GONÇALVES NETO, W. **Estado e Agricultura no Brasil: Política Agrícola e Modernização Econômica Brasileira, 1960-1980.** São Paulo: HUCITEC, 1997.

\_\_\_\_\_. **Tecnologia & agricultura familiar.** Porto Alegre:UFRGS, 1999.

GUANZIROLI, C. E. Reforma agrária e globalização da economia: o caso do Brasil. **Econômica**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 27-52, jun. 1998.

HOLANDA, S. B. **A época colonial: do desenvolvimento à expansão territorial.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

IANNI, O. **Origens Agrárias do Estado Brasileiro.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. **Ditadura e Agricultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Paradigmas da Educação no Brasil Arcaico: Educação e Formação da Identidade sócio-cultural no Brasil Colônia.** Patos de Minas, 2002 (Mimeo).

\_\_\_\_\_. **Projeto Educação Familiar Rural: EDUFARURAL.** Patos de Minas, 2001.

\_\_\_\_\_. **Urbanização do Processo Escolar Rural: urbanização do Processo Escolar Rural.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 1996.

LIMA, N. T., HOCHMAN, G. Condenado pela raça, absolvido pela medicina: O Brasil descoberto pelo movimento sanitarista da Primeira República. In: MAIO, M. C., SANTOS, R. V. (Orgs). **Raça, ciência e sociedade.** Rio de Janeiro: Fiocruz, Centro Cultural Banco do Brasil, 1996.

LOPES, A. A. B. de M. et. Al. (org). **História da Educação em Minas Gerais.** Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002.

LOPES, E. M. T. **Perspectivas Históricas da Educação.** São Paulo: Ática, 1995.

MARTINS, J. S. **Socialismo e tradicionalismo.** São Paulo: Pioneira, 1975.

MELO, O. **Patos de Minas, meu bem querer.** Belo Horizonte: Escriba, 1999.

MELLO, J. M. C. de. **O Capitalismo tardio.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

NETO, L. B. **Sem Terra aprende e ensina: um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – 1979/1998**, 1998. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

NOVAIS, F.A. **Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)**. São Paulo: Hucitec, 1979.

NYERERE, J. K. Aspectos Teóricos na Educação Rural. In: WERTHEIN, J. & BORDENAVE, J. D. **Educação Rural no 3º Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

PATOS DE MINAS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Plano Municipal de Educação 1997-2000**. Patos de Minas, 1998.

PETTY, M. (et all). Uma Alternativa de Educação Rural. In: WERTHEIN, Jorge & BORDENAVE, Juan Dias. **Educação Rural no 3º Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. p.

RIBEIRO, M. **Agricultura familiar e educação básica e profissional**. (2002). Disponível em <<http://ufrgs.br/tramse/perural/artigos/agrifamiliar.rtf>>. Acesso em 10 jun. 2006.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação: trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

SCHER, M. M. de O.. **A e i o u: A Educação na Rede Municipal de Patos de Minas 1993/1996** Prefeitura Municipal de Patos de Minas, 1996.

SILVA, C. R. L. da. **O Impacto da Política Comercial Brasileira na Agricultura**, 1986. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, J. G. **O novo rural brasileiro**. Campinas: Unicamp, 1997.

SKIDMORE, T. **Brasil: de Getúlio a Castelo**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Brasil: de Castelo a Tancredo**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

SPEYER, A. M.. **Educação e Campesinato: uma educação para o homem do meio rural**. São Paulo: Loyola, 1983.

VEIGA, A. **Efeito da política comercial brasileira no setor agrícola**. Brasília, dez. 1974. (mimeo)

WEFFORT, Francisco Corrêa. **O Populismo na Política Brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1980.

WERTHEIN, J. & BORDENAVE, J. D. **Educação Rural no 3º Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

ZUCKUM, M.H.G.P. **A agricultura e a política comercial brasileira.** São Paulo: Instituto de Pesquisas Econômicas, 1976.

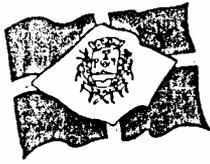
# ANEXOS



DIA DA SEMANA : SEGUNDA-FEIRA

DATA : 11 / 11 / 1996

MANCHETES	NOTÍCIAS
<p><u>EXPERIÊNCIA DE PATOS SERÁ LEVADA A OUTROS MUNICÍPIOS MINEIROS</u></p> <p>VAF CONFIRMA O BOM DESEMPENHO ECONÔMICO DO MUNICÍPIO</p>	<p><b>EDUCAÇÃO - A Secretária de Educação, Marluce Martins de Oliveira Scher, recebeu, na semana passada, a visita de quatro técnicas da Secretaria da Educação de Minas Gerais, pertencentes à Divisão de Alfabetização e de Normas Curriculares. Atraída pelo sucesso do projeto de classes multisseriadas da SEMEC, a equipe veio conhecer, de perto, a metodologia aqui aplicada, os recursos didáticos utilizados, a forma de trabalho adotada, entre outros aspectos. Além de discussões teóricas com o nosso pessoal, as visitantes foram até as escolas da zona rural, para ver o funcionamento das classes multisseriadas. A experiência de Patos de Minas será agora divulgada pela própria Secretaria de Estado da Educação, como exemplo a ser seguido por outros municípios, onde também existem escolas dessa natureza.</b></p> <p>VAF - O Prefeito Jarbas Cambraia não esconde a sua satisfação, ao falar sobre o desempenho econômico do município. Uma das provas dessa vitalidade veio com a recente divulgação dos novos índices do VAF (Valor Adicionado Fiscal), os quais servem de referência para o repasse mensal do ICMS recolhido pelo Estado aos municípios. Enquanto vários municípios importantes terão a sua quota de ICMS diminuída no próximo ano, porque tiveram crescimento negativo, como é o caso de Varginha (-57,08%), Contagem (-23,40%), Araxá (-20,81%), Uberaba (-13,36%) e Uberlândia (-5,37%) e enquanto outros tiveram crescimento real, mas de pouca expressão, como Sete Lagoas (com 1,87%), Poços de Caldas (3,43%), Pouso Alegre (4,24%) e Divinópolis (4,28), Patos de Minas, por sua vez, apresentou o invejável índice de crescimento de 7,33%, ficando bem próximo do de Belo Horizonte, que atingiu 7,85%. Essa variação positiva do VAF em favor de Patos de Minas resultará num aumento de cerca de 80 mil reais, por mês, na receita do município, a partir de 1997. Entre os fatores que contribuíram para esse bom resultado, o Prefeito faz questão de incluir e destacar o trabalho competente desenvolvido pela Secretaria Municipal de Fazenda, órgão que, sob a chefia e coordenação do Secretário Manoel Mendes do Nascimento, foi responsável pela reunião dos dados econômicos que serviram de base para o cálculo do índice do VAF do município.</p>



## PREFEITURA MUNICIPAL DE PATOS DE MINAS

Patos de Minas, 08 de maio de 1996

Nº 114/96  
ASSUNTO: Solicitação (faz)  
ÓRGÃO: SEMEC

Prezado Senhor,

A Equipe de Supervisão - Classes Multisseriadas da Secretaria Municipal de Educação de Patos de Minas desenvolve um projeto de pesquisa "Classes Multisseriadas - Zona Rural: Realidade, Problemas e Novas Perspectivas", com o objetivo de melhorar a qualidade de vida do homem rural, ao proporcionar-lhe uma escola onde se trabalha com um currículo contextualizado, enriquecido pelo ambiente e as relações onde se dá o conhecimento, através de uma proposta metodológica específica.

Queremos contar com o apoio do UNICEF para a divulgação deste trabalho que já apresenta resultados positivos e com apoio financeiro para subsidiar os livros "Coleção Rural", destinados aos alunos das escolas municipais de Patos de Minas.

Atenciosamente,

CARLA SIMONE DUARTE SANTIAGO  
Coordenadora do Projeto

MARLUCE MARTINS DE OLIVEIRA SCHER  
Secretária Municipal de Educação,  
Cultura, Esportes e Lazer

Ilustríssimo Senhor  
Dr. GARREN LUMPKIN  
Oficial de Projeto - Educação  
SEPN - 510 - Bloco A - Ed. INAN - 1º andar  
CEP: 70.750-530 - BRASÍLIA/DF  
UNICEF - Caixa Postal 08584

## AUTORIZAÇÃO

Venho por meio deste documento, solicitar a autorização da atual presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município de Patos de Minas – Alicia Alves Cardoso – para me dispor da entrevista por ela concedida em 26 de outubro de 2006, nas dependências do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município de Patos de Minas.

Esclareço ainda que a entrevista será utilizada para documentar a pesquisa realizada a respeito dos projetos/políticas direcionados para a educação rural no município de Patos de Minas no período de 1990-2002.

Por reafirmar e concordar com o que está escrito nas páginas em anexo, a entrevistada assina o presente documento.

Patos de Minas, 30 de março de 2007

*Alicia Alves Cardoso.*

---

Alicia Alves Cardoso

Entrevista com Alcía Alves Cardoso Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Município de Patos de Minas na sede do sindicato rural em 26/10/2006.

**-Quanto tempo faz que você esta no sindicato dos Trabalhadores Rurais?**

Resp: Eu faço parte desde 1987, quando eu filiei, eu morava na zona rural do município de Patos e de lá pra cá, eu atuava na secretaria do sindicato. Logo eu me candidatei e hoje estou no 4º mandato já como presidente. Os mandatos são de três anos cada um.

**-Qual a relação dos sindicatos com as Secretarias Municipais?**

Resp: Na realidade, a relação do sindicato com as secretarias hoje avançou mais um pouco, mas é uma questão muito política e não é uma participação efetiva não. Algumas secretarias a gente têm participado, mas não é efetivamente forte não. Não tem uma relação forte como deveria ter não. Não sei se é uma questão mais política, o quê que é, mas não há. Eu acho que precisa ter mais uma forma de união nesse sentido do sindicato dos trabalhadores com as secretarias.

**-Tem alguma especifica que vocês têm mais contato?**

Resp: Geralmente têm algumas que agente têm mais contato e participa das reuniões, da saúde, do trânsito, essas que agente esta mais ligado.

**-E a secretaria de Educação?**

Resp: A Secretaria da Educação nos convidou algumas vezes para algumas reuniões, mas não temos muita ligação não.

**-Quando a Senhora fala que não tem tanta ligação, ao quê atribui essa falta de diálogo?**

Resp: Eu acho que é uma questão, eu volto a repetir, uma questão política. O município é voltado todo politicamente e as vezes agente tem uma ideologia diferente e fica assim para o escanteio, se usa muito outros sindicatos, como o dos Produtores Rurais, que tem mais peso, que não é nossa categoria, mas enfim, a voz é mais forte, a política é mais forte dentro do município. Quer dizer, são produtores, mas são os grandes, não os pequenos. Os pequenos somos nós, mas Patos é uma cidade política e tem a tradição de grandes fazendeiros. Ainda existe isso.

**-E nessa relação, que você denomina política, a senhora está a 4 mandatos, doze anos. Nesse período houve a alternância de algumas correntes políticas. Em alguma administração o sindicato teve mais abertura em detrimento de outras.**

Resp: Teve. Umás a gente tem mais abertura. Eu acho que devido à pessoa que está na direção, eu friso a figura da Elisa<sup>55</sup>, ela sempre estava nos chamando, nos cutucando, discutindo com agente. Ela foi uma das que chamou mais a atenção e sentou e discutiu, a Elisa Guedes. Eu não sei que mandato que foi, mas foi a época que agente mais participou.

**-Nessa época em que a Elisa Guedes era Secretária de Educação, em 2001, começou a ser implantado um Projeto EdufaRural – Educação Familiar Rural, e a Elisa afirma que o sindicato foi convidado para participar das discussões.**

Resp: Nós participamos de algumas discussões.

**-E qual a sua participação nessas discussões?**

Resp: A nossa participação, eu estive em várias reuniões. Discuti, levei propostas, eu participei. Pode não ter sido forte. E talvez eu acho que também faltou a informação, minha mesmo. Às vezes eles deveriam ter me explicado melhor. Você é convidado para uma reunião, e o assunto, você não sabe o quê que vai discutir. Você não prepara, chega e fica meio atordoada, com o assunto novo, e fica com aquele medo. Foi uma má preparação minha mesmo, eu assumo isso.

**-Os assuntos específicos de educação a senhora não tem maior intimidade para discutir.**

Resp: Não, não tenho nem formação, como de professora. Agente não tem aquela formação grande, ou leitura, porque o sindicato é um sindicato pobre, não tem assim, condições financeiras de estar ligado a tudo o que está acontecendo, as mudanças, coisas que acontecem e quando agente vai saber já tem muito tempo. Nos não temos formação.

**- O sindicato funciona por filiação?**

Resp: Sim.

**-E quantos filiados tem?**

Resp: Na realidade nós temos 5 mil filiados. Mas não são todos os trabalhadores que contribuem financeiramente em dia. Se você me perguntar tem 300. Porque eles ficam lá na roça, não tem nenhuma forma de cobrança, na hora que eles precisam do sindicato, eles vêm e pagam. Quer dizer, é 1% do salário mínimo. Sobrevive precariamente. A gente não tem aquela condição financeira para bancar. É difícil você cobrar de um trabalhador porque a situação financeira dele também não é fácil.

---

<sup>55</sup> Elisa Aparecida Ferreira Guedes Duarte, Secretária de Educação do período de 2001 a 2004.

**-O sindicato representa 5 mil pessoas e esses trabalhadores têm filhos, crianças que vão à escola. Aconteceu nos anos de 1990 a nucleação das escolas rurais, qual a posição do sindicato em relação a essa política?**

Resp: Na verdade quando aconteceu a nucleação, nós criticamos muito. Não é o projeto que o sindicato tem e que os trabalhadores querem, não é, porque além dos núcleos no meio rural têm que trazer alunos para a cidade, e não é bom para agente. Agente queria que o aluno tivesse lá. E queria que ele fosse educado lá, de maneira específica para o meio dele. Estudar o mundo deles. O clima deles. Aí tira, vem para a cidade, atrapalha a vida todinha. Pra gente isso é o caos. O povo não quer isso, os trabalhadores não querem isso, que o filho dele venha para a cidade. Na maioria das vezes nem sabem se eles estão estudando mesmo. Se você discutir com os filiados do sindicato e mesmo com os não filiados, que agente atende geral os trabalhadores, ninguém quer. Querem que os filhos fiquem lá, estudando lá. Mas infelizmente hoje não tem mais jeito.

**-Quando houve a nucleação o sindicato foi convidado a participar de alguma discussão sobre a questão do que seria essa medida?**

Resp: Não. O sindicato não foi chamado. A idéia do sindicato era contra e muito contra. Os próprios trabalhadores em algumas reuniões que eles foram, foram muito contra, embora foi jogado em cima, na minha opinião não discutiu isso a fundo. Quer dizer, porque tivemos muito prejuízo. Tem alguns filhos que dizem que vão pra escola e não vão, vão para o videogame. Conhecem a tal da droga, não falo que na roça não tenha, mas dificulta. Por que que acontece o êxodo rural? É aí, começa daí. A ilusão da cidade é aí. Não fomos convidados, não houve uma discussão, a nucleação veio “goela abaixo”, tivemos que aceitar. E agente vê escolas lá na roça fechada, destruída. Dói. Se o professor estivesse lá era melhor, a visão é outra. Tem que levar a modernidade pra lá, não trazer as crianças pra cá.

**-Houve alguma manifestação contrária? O sindicato organizou alguma manifestação ou os pais, já que vocês não concordaram? Aconteceu alguma mobilização?**

Resp: eu não participei de nenhuma, eu acho que não houve não.

**-Se estavam insatisfeitos, porque não se organizaram?**

Resp: Eu acho que não foi muito divulgado. Quando acontecia, eram pequenas discussões em comunidades. Mas quem levou a discussão estava apoiando a nucleação, está entendendo? Então acho que houve um erro aí, nesse sentido. Teria que levar uma pessoa neutra. Eu diria que o povo rural não é analfabeto, eles são inteligentes, eles sabem bem o que é bom e o que é ruim para eles. Não houve preparação, veio e pronto. Houve alguma discussão no município? Houve. Mas a

discussão já foi mais ou menos manipulada, alguém que já estava defendendo a nucleação. Acho que em Patos faltou uma certa comunicação. São coisas que agente tem em mente, eu gostaria que as escolas rurais voltassem a serem rurais de acordo com cada região. Por exemplo, se a região estiver voltada para a pecuária, as escolas rurais deveriam ter essa ênfase. A agricultura familiar ficaria tudo lá, pai, mãe, filho, todos lá. Eu gostaria que fosse assim, que eles estudassem em um período sobre a família, sobre a vida deles lá, que fosse voltado para a vida do campo, e não voltada para a cidade. Que essa tecnologia nossa ela é chique, mas ela destrói a gente.

**- E na administração 2001-2004, quando da implantação do projeto EDUFARURAL, nessa etapa, no início das discussões o sindicato também foi convidado?**

Foi, eu inclusive participei de varias reuniões, participei até sei o local. E achei chique, acho chique, nem todas eu fui, mas algumas eu fui achei interessante, dei minha contribuição, talvez não foi tão efetiva, mas fui.

**- E vocês receberam uma copia do projeto?**

Não.

**- E essa visão que você tem sobre essa questão educacional, advém de suas visitas, do seu contato com os pais, discussões com os pais, por que você já retrata mais da questão administrativa, da questão do trabalhador com o patrão?**

Não essa visão é voltada em razão das reuniões, no conversar com eles, de perguntar: “E ai os filhos estão estudando”, “Como é que está lá na escola”, e aí tem uns reclamando do ônibus, do horário. Você só ouvi isso, o carro precariamente às vezes, sempre se ouvi isso, “Eu queria que meu filho ficasse aqui na roça, aqui eu estou olhando eu estou vendo”, isso é toda hora, todo dia, que se ouve. Isso ai é através deles, não é a questão patrão / empregado, é mais agricultura familiar, que é mais forte no nosso meio. Porque os que têm padrão, os trabalhadores que trabalham tipo assalariado, eles estão na cidade. Agora que está mesmo na zona rural é a agricultura familiar, a família é mais desse tipo de categoria.

**- E quando você fala em agricultura familiar que peso você atribui que ela tem hoje na economia do município?**

Ela tem todo, ela é o peso maior, eu não diria do município, eu diria do país, porque é ela, além do emprego, ela dá geração de renda, fortíssima de emprego, porque os filhos não trabalham para terceiros e sim para a própria família, ela tem inúmeras coisas de vantagem que eu diria, porque você vê uma mesa de um rico, um pobre, de todo mundo nesse país de da agricultura familiar, quer dizer, do arroz, do feijão, da carne, tudo que você consome, do primeiro, do alimento inicial da sua

vida, como o leite o ovo, é da agricultura familiar, não hoje é dos grandes latifúndios, de jeito nenhum, é o pequeno que sustenta esse país.

**- Quando você tem cinco 5 mil afiliados, vocês têm uma representação desse número de eleitores, o que você acha que falta para vocês terem mais organização e mobilização social?**

Eu diria que as políticas de hoje, o sindicato teria forças de mudar as políticas do município, mas ainda há aquela troca de favores, existe e muito a troca de favores, e as vezes a gente não consegue dominar isso daí, porque a gente não trabalha dessa forma, a acha que não deve ser com troca de favores, agora se o sindicato agisse como vive a política, como é a política hoje, arrebatava o nó, porque qualquer serviço que faria para eles deveria cobrar também. Ao passo que os políticos tratam os trabalhadores, tipo o dinheirinho da previdência quando o sindicato monta um processo daquele trabalhador, e a documentação está indevida, o sindicato dá uma declaração da atividade dele, o sindicato monta o processo, o político está trazendo ele aqui, aí ele acredita que quem arrumou pra ele foi os políticos, mas eles não trabalham dessa forma jamais. Se o sindicato tivesse uma radio, ela divulgava todos os acontecimentos, eu diria a você que toda a política desse país ela é nossa, as brincas, das multas, quer dizer reforma agrária, de funcionalismo desse país de forma real, não só no papel, aí o que teria totalmente o que o município tem que nós não temos, tudo que a gente faz é aqui, em uma radio você divulga, a gente não tem uma radio para divulgar, eles dão abertura, dão, mas, para aquilo que interessa. Mas para aquilo que a gente precisa mesmo, para mim tinha que chamar para falar um pouco sobre reforma agrária, falar das criticas, falar de tudo, e jamais eles dão abertura para você falar sobre isso. Acho que há um defeito aí, que não poderia ter, mas a gente se acomoda também, não sabemos fazer essa política.

**- Como você presidente do sindicato, representado os trabalhadores rurais, que papel considera que a educação exerce na formação das crianças, filhos desses trabalhadores?**

Eu diria hoje que ela seria tudo, porque hoje nós temos nossos trabalhadores que sofre ainda por não ter estudado, e eu acho que a primeira etapa do ser humano é a educação. Essa educação ela é uma parte fundamental do ser humano, porque a partir do momento em que ele é educado. Eu acho que os filhos dos nossos trabalhadores rurais têm que ter uma educação de qualidade, e voltada para lá, eu falo isso, e repito tem que ser voltada para aquele ambiente, é uma educação da família, dos trabalhadores, enfim, porque nós acreditamos que somos a força maior do país, mas que tem que ter a educação. Nosso interesse é que os filhos estudem e trabalhem juntos, tem que ser ligado uma coisa na outra, eu acho que tem que ter que fazer o mais breve possível. E nós fazendo parte, e o movimento sindical se reúne, começando a discutir em grupos, juntando o sindicato e regiões, e começamos a abrir a discussão nesse sentido. Em coincidência, agora no movimento, os jovens,

estamos trazendo os jovens para o movimento sindical. E essa discussão é para fazer com eles, que existe grandes coisas, grandes avanços, nós já conseguimos, por exemplo, a faculdade hoje de graça, ano passado nós conseguimos 157 jovens estudando nas universidades de graça. Isso que é o nosso movimento, nosso foco no movimento e que só tem a crescer, começar lá de baixo e chegar um dia a uma vitória mais forte na educação, assim nesse sentido.

## AUTORIZAÇÃO

Venho, por meio deste documento, solicitar a autorização da Supervisora Educacional Márcia Helena Amâncio para me dispor da entrevista por ela concedida em 7 de dezembro de 2006, nas dependências da Escola Municipal Maria Inês Rubinger de Queiroz Rodrigues, município de Patos de Minas.

Esclareço ainda que a entrevista será utilizada para documentar a pesquisa realizada a respeito dos projetos/políticas direcionados para a educação rural no município de Patos de Minas no período de 1990-2002.

Por reafirmar e concordar com o que está escrito nas páginas em anexo, a entrevistada assina o presente documento.

Patos de Minas, 09 de abril de 2007

Márcia Helena Amâncio

Márcia Helena Amâncio

Entrevista com a Supervisora Márcia Helena Amâncio em 07/12/2006 nas dependências da E. M. Maria Inês Rubinger.

**-Em que ano você entrou na rede municipal?**

Resp: Na rede municipal eu entrei em 1986, mas comecei trabalhando no serviço administrativo. Em 1987 eu formo pra supervisão e em 1987 eu começo a trabalhar na rede municipal na supervisão escolar.

**-Durante todo o período da nucleação escolar você era funcionária da rede municipal.**

Resp: Sim.

**-Você pode me falar como a SEMEC conduziu esse processo nas comunidades?**

Resp: A SEMEC em cada período político conduziu de uma forma. Acho que nós vivemos três momentos da nucleação. O primeiro momento, as primeiras nucleações, na década de 1990 foi conduzido de uma maneira, depois vieram as nucleações em parceria com a fundação Banco do Brasil e depois vem a última nucleação. A primeira nucleação, a forma como ela foi conduzida, seria o quê? As estratégias metodológicas com as comunidades ou como se pensou o projeto dentro da instituição? Eu vou te falar primeiro como pensamos esse projeto. Como surgiu a idéia da nucleação. Porque primeiro vem o surgimento da idéia e depois o processo de ir a campo operacionalizar essa idéia. Eu lembro que foi no governo do Antônio do Valle, no final de 1989. Por problemas políticos internos a Secretária de Educação foi demitida e na supervisão fazíamos parte três supervisoras: A Madalena<sup>56</sup> que era chefe de divisão e Marli<sup>57</sup> e eu que coordenávamos, na verdade éramos três supervisoras mas a Madalena também era chefe de divisão. Nessa época tinha surgido a UNDIME<sup>58</sup>, naquele movimento de democratização do ensino, de fortalecimento dos municípios para sustentarem o ensino fundamental. Teve a reunião da UNDIME em Uberaba. Sem secretária, a Madalena foi para a reunião como chefe de divisão, substituindo a secretária, junto comigo, fui com ela na reunião. Quem coordenou a reunião foi o Centro de Formação de professores de Uberaba. Conhecemos essa estrutura do Centro de Formação que foi de onde idealizamos o modelo que chegou ao CEC<sup>59</sup> hoje. Teve também todo aquele processo político, que cada um dos governos que pegou esse CEC entendeu ele de uma forma. [...] Daí conhecemos o modelo de formação de professores e junto, um dos temas que mais se destacou lá foi a proposta da

---

<sup>56</sup> Maria Madalena do Vale Gonzaga foi chefe da divisão de educação

<sup>57</sup> Marli de Fátima Souza - Supervisora

<sup>58</sup> União de Dirigentes Municipais de Educação. O referido encontro aconteceu na cidade de Uberaba em 1990.

<sup>59</sup> Centro de Formação Continuada de Professores de Patos de Minas

Prefeitura Municipal de Uberlândia. O Afrânio<sup>60</sup> era o Secretário Municipal de Educação e ele apresentou nessa reunião a proposta de nucleação que eles estavam operacionalizando em Uberlândia naquela época. E sabendo já da demanda que nós tínhamos, porque na época nós tínhamos muitas escolas multisseriadas e com quatro séries e um professor, poucas escolas com muitos alunos e uma professora por série e um número menor de escolas que tínhamos dois professores para uma série, nós percebemos que estava aumentando o número de salas com uma professora e quatro séries, tinha salas com sete alunos e uma professora. Nós voltamos de Uberlândia deslumbrados com a idéia, até porque vimos lá o que o Afrânio mostrou. Qualquer pessoa que vai fazer propaganda do seu projeto só mostra o bom. Ele mostrou lá o lado bom da coisa e agente via umas fotos muito bonitas, os núcleos prontos, os ônibus lá, o pomar. Agente voltou só comentando aquilo, idealizando. Chegamos aqui e fomos levar a idéia para o prefeito. A Madalena foi, conversou com ele, mostrou o projeto, a proposta, ele foi conhecendo melhor e abraçou a causa e nós fomos pensar quais seriam as escolas nucleadas. Eu acho que tem duas questões, a nossa lógica de pedagogas, do que conhecíamos da realidade das escolas, onde entendíamos que havia uma necessidade maior de nucleação e a outra questão que é política. Quais seriam as comunidades beneficiadas com os monumentos que seriam as nucleações. Por isso se questiona tanto: por que se nucleou o Cabral? Por quê que o Cabral acabou? Nós entramos em uma outra questão que é lógico que é política. Apesar de que sem dúvida nenhuma, o contexto das escolinhas que ficavam ali perto do Cabral favorecia a nucleação. O Cabral era uma das escolas seriadas maiores, lá sempre teve uma professora para cada série. E ali perto tinham muitas escolinhas menores que estavam fechando, tinham dois, três alunos. E nós fomos pensar quais as escalas maiores que poderiam ser nucleadas. Até a princípio tínhamos que levar em consideração também que tínhamos que pegar um local que tivesse uma infra-estrutura primeira. Então o Cabral tinha, nós tínhamos duas salas lá. Tínhamos Posses do Chumbo com duas salas, e Santa Maria, que tinha um número de salas maior. E isso comungou com a questão política, pois eram três comunidades que tinham presidentes de CDC, na verdade os CDCs ainda estavam se consolidando nessa época, mas tinham o que agente chama de fazendeiros que eram politicamente fortes e conseguiram ajudar agente a implementar essas nucleações. No início elas começaram sem nenhuma infra-estrutura. Nós não imaginávamos que ia demorar tanto para construir os prédios. Ficamos muito tempo em situação muito precária com essas nucleações. A idéia surgiu dali. O processo: como foi a conversa com as comunidades. Então chegamos cheias de idéias, achando que estávamos levando a salvação da pátria para as pessoas. Sai Madalena e eu para fazer as reuniões. Nesse meio tempo é nomeada outra secretária. Aí a Marta Caixeta volta e abraçou o projeto, até porque nós já tínhamos transmitido essa idéia para a outra secretária e ela não gostou. Em momento

---

<sup>60</sup> Afrânio de Freitas Azevedo, então Secretário Municipal de Educação de Uberlândia

nenhum ela apoiou essa idéia. A Marta voltou, abraçou a idéia e nós começamos. Em algumas reuniões estávamos Marta e eu, em outras Madalena e eu. Levávamos a idéia na maior euforia achando que o povo ia gostar, ia bater palmas. Achávamos que eles iam pensar que estávamos levando o que era de melhor para eles. Mas não foi o que aconteceu em todas as comunidades. Houve comunidades que, é lógico, os próprios líderes já sabiam para quem iam semear a idéia, para que na hora em que chegássemos já estariam nos apoiando e convencendo os outros, mas tiveram outras comunidades que o pessoal ficou muito resistente, no bom sentido, eu acho até que eles foram sensatos, ponderaram as questões que para eles incomodavam. Eu lembro de uma comunidade que eu fui, perto do Cabral, Santo Antônio das Minas Vermelhas, era uma escola que para chegar tinha que atravessar um córrego, levantar a calça. Quando chegamos os pais estavam esperando. Daí eu coloquei a proposta para eles e um pai me falou: “Olha filha, eu entendo que a idéia é boa para vocês, na lógica de vocês, mas para nós aqui o bom é ter meu filho aqui nessa escola, isso que é bom para mim. Ele pode aprender o que ele der conta de aprender, mas aqui, e não eu colocar meu filho no ônibus para atravessar esse córrego. Pra mim o que é bom é isso. Eu estou cansado de saber da boa intenção de vocês”. O que eu aprendi com a sabedoria desse homem, e o interessante das pessoas mais simples, mais autênticas é que eles não têm receio de falar as coisas, eles enfrentam mesmo e justificam e argumentam enquanto nós ficamos num certo pudor, em vez de falar, em vez de estar errado. Eles colocavam mesmo as suas incertezas, de chegar a falar para nós: “Se tirarem essa escola daqui, isso aqui morre, é aqui que tudo encontra, é aqui que tudo faz, nós vamos fazer o que com isso aqui?”. E a estrutura era mesmo boa, eram duas salas boas, a escola tinha sido reformada a pouco tempo e estava com uma estrutura física muito boa. Como você fala que vai fechar essa escola e levar os meninos para o Cabral? O processo em algumas comunidades foi calmo, ele foi tranquilo e em outras não, houve bastante resistência e ponderação. Nessas primeiras, eu falo que o pessoal estava menos resistente que na segunda, eu acho que tudo também era a euforia do momento político que estávamos vivendo. Era um prefeito que era idolatrado, tudo o que fazia tanto para o meio urbano como para o rural era bem vindo. Os outros a resistência era bem maior. Foi tudo discutido nas reuniões em que eram colocadas as nossas propostas.

#### **-Como eram marcadas essas reuniões?**

Resp: No início, as primeiras reuniões nós marcávamos com os líderes comunitários. Chamávamos e agendávamos na SEMEC e pedíamos que avisassem os outros pais, colocávamos também o aviso no rádio. Chegávamos lá e o povo estava esperando. Mas a questão da combina do dia e do horário das primeiras nucleações ficavam a cargo dos líderes das comunidades. Então quando chegávamos estavam todos lá, os contra e os a favor, mas estavam todos para argumentarem. Tentávamos

colocar pra eles a nossa visão pedagógica. Eu e a Madalena pensávamos assim, iniciando. Hoje eu tenho uma visão bem diferente desse contexto, uma visão bem mais crítica, mas quando agente foi lá fazer esse trabalho, eu tinha certeza dentro de mim, como pedagoga que isso era o melhor pra eles, um conceito que hoje eu já não tenho mais. Uma certeza que hoje eu não tenho mais. Não tenho mais no sentido do que virou a nucleação hoje. Se eu soubesse que seria esse “rolo” que chegou a nucleação hoje eu não estaria lá argumentando como eu estava da outra vez. Nós argumentávamos com eles na certeza que tínhamos que pedagogicamente seria a melhor solução para os meninos. Além de pedagogicamente, por exemplo, uma coisa que me marcou muito ali em Posses do Chumbo, uma das escolas que nucleamos lá era o Sapé. A comunidade do Sapé tinha um aluno que tinha uma letra perfeita, mas não lia. Junto com isso a professora me contando o tanto de bicho-de-pé que os meninos tinham, que tinha um aluno que o ouvido purgava, e aquilo você não via a cor dos meninos, os meninos eram encardidos. Eu falava que junto com essa questão pedagógica tem também uma questão social que é humana, eu pensava que a partir do momento que essas crianças tivessem em uma escola que tivesse um banheiro – lá na casa deles não tinha banheiro – assim como algumas das nossas escolas eram de fossa, alguns dos nossos pais moravam em casas que não tinham estrutura sanitária. Além disso, na nossa idéia de projeto, pensávamos na estrutura do núcleo, juntamente com os engenheiros e pedíamos banheiros, para que esses meninos chegassem e tomassem banho. Construiria também o espaço do médico, era uma visão distorcida, a sala do dentista, da biblioteca, que idealizamos também a oportunidade deles estarem entrando em contato com material de leitura e escrita, que sabíamos que era uma carência. Além de uma visão pedagógica tínhamos também uma visão social. Os argumentos que nós usamos com as comunidades eram esses. Tinha uma idéia de formar os pomares. O Sérgio<sup>61</sup> e eu discutíamos muito isso, da concepção da educação rural, por isso que eu falo que se eu soubesse do que viraria hoje a nucleação, porque a estrutura curricular que se tem hoje nas escolas nucleadas não é nada do que nós pensamos, nada do que idealizamos. Nós pensávamos mesmo naqueles núcleos de produção, que pudessem oferecer para os alunos uma formação agrícola, ou de micro-produção, algo que dessem a eles condições de ficarem na comunidade às quais eles pertenciam no meio rural. Então esses eram os argumentos que usávamos, qualquer pessoa que tenha um mínimo de consciência vai saber que isso é melhor para o filho dele, em termos de questão ampla. Mas sair de casa cinco horas da manhã, quatro horas da manhã, entrar num ônibus e transcorrer isso tudo... E nós também ainda não tínhamos essa noção do que seria a dimensão do percurso escolar dos meninos. Eu sabia direitinho onde cada escola ficava, mas eu sabia onde estavam localizadas, onde o menino morava em relação a essa escola eu não sabia. Aonde seria o ponto desse aluno pegar o ônibus e chegar ao

---

<sup>61</sup> Sérgio Celani Leite – professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Centro Universitário de Patos de Minas. Desenvolveu pesquisas sobre educação rural. Faleceu em 2002.

núcleo eu não tinha noção disso. Depois da idéia da nucleação nós fomos entrar no ônibus e fazer esse percurso, aí começamos a assustar. Depois da nucleação tivemos que lidar com outros problemas do transporte escolar, que é um grande problema que nucleação tem também. Alguns alunos tinham que andar, outros que eram afilhados de donos de terras que tinham algum contato na prefeitura queriam que fossem buscados e entregados na porta de casa, e alguns conseguiam politicamente enquanto outros tinham que andar até mais de cinco quilômetros. E depois nós tivemos o momento também que se está vivenciando isso, nas Posses e no Cabral, tentando conciliar isso em uma estrutura que a gente ainda não tinha. E é lógico que os pais começaram a cobrar isso, “Quando é que vai inaugurar essas escolas?”, “Quando a gente vai ver isso funcionando?”, e a gente teve que enfrentar essa questão também, do tempo que esses meninos ficaram na escola sem uma infraestrutura. Agora tem uma coisa que eu acho interessante, e que eu não sei se entra dentro de sua pesquisa, que foi uma coisa que eu vi com a Marluce, a um tempo, e que eu falei com ela uma vez, e isso chamou muito a atenção dela, mas não se espera tanto, aí nós vimos outro problema na também nucleação, que hoje eu tenho a oportunidade de vê-lo mais perto aqui, que naquela época eu estava na SEMEC, e hoje estou na escola, é das relações interpessoais entre os professores. É muito interessante, por que, junto com o poder político, de cada presidente ou dos fazendeiros de maior influência na região conseguir levar o núcleo para cada uma delas, existia também nesse núcleo as professoras que morava nessas comunidades e aí como nós éramos só três supervisoras, nós precisávamos de pessoas para estar coordenando esses núcleos. Aí não tinha concurso, não tinha infraestrutura. Como que vai ser a nomeação de quem vai coordenar isso? Entrou a questão política, a professora tal, que é filha de fulano de tal, ou é sobrinha do fulano de tal, que tem influência na comunidade foi a indicada. As outras ficavam inconformadas, e junto com isso tinha um agravante, muitas delas trabalhavam na sua escolinha, aí elas eram diretora, faxineira, supervisoras, elas eram donas da escola, e de repente essas donas de escola tiveram que conviver juntas nos mesmos cargos. Esse foi um momento muito conflituoso, que no meu entender repercutiu também no processo de ensino, tanto é que analisando os dados aqui, você vai ver que uma das questões que a gente argumentava para os pais, que a gente estaria oportunizando melhor processo de ensino/aprendizagem, diminuindo o número de reprovações, elevar a qualidade do ensino, com os núcleos não conseguimos, nucleou, mas o ensino ainda continuava ruim, a gente tinha um nível alto de reprovação ainda. E nos menores, quanto menor maior é o percentual. Eu lembro uma vez que a Marluce<sup>62</sup> chamou a atenção da gente, porque na época das multisseriadas criou-se também, a ausência de visão de política educacional, do que se queria da educação rural, criou-se dentro da SEMEC, um grupo que coordenava as escolas seriadas e os núcleos outra que coordenava as multisseriadas. Parecia que eram duas políticas, pareciam que eram duas escolas

---

<sup>62</sup> Marluce Martins de Oliveira Scher, Secretária Municipal de Educação de Patos de Minas no período de 1993 a 1996.

rurais, pareciam que eram dois projetos dentro de uma mesma visão de educação. Então a gente coordenava, trabalhava, com a questão pedagógica com os professores dos núcleos e das escolas seriadas com uma dinâmica, e com os professores das escolas multisseriadas com outra visão. Até porque entre a gente tinha as divergências, e eu acho que ao invés de discutir a relação e combinar essas divergências, achou-se melhor separar que minimizava as brigas. A Marluce viu os resultados e veio questionar com a gente as multisseriadas não tinham reprovações tão altas, e os núcleos tinham, que resposta a gente dava para ela em relação a isso? Em termos de percentual é fácil de dar a resposta, se tem sete alunos ali de multisseriadas só um ou nenhum é reprovado, até porque a reprovação ficava mais difícil, agora no núcleo que tem dez alunos em uma turma, seis são reprovados, o percentual sobe, e é alto, é lógico que é alto, mas mesmo nucleando toda aquela física que a gente tinha, professores um para cada serie, os alunos com parquinho, com biblioteca a gente ainda tinha problemas quanto ao ensino/aprendizado, e a gente conseguiu até depois minimiza muitos deles, na escola do Cabral, até mesmo por ter sido a primeira a nuclear. Então no início mesmo, a gente tendo como objetivo, melhorar o processo ensino-aprendizado isso não foi um dado que foi constatado nas nossas ações, pelo que a gente viu aqui, e vários fatores interferiram nisso. E um deles que pra mim, quando eu falei com a Marluce ela me disse assim, que foi um dado que chamou a atenção dela, e que realmente ninguém tinha percebido, foi isso, eu percebia, que os professores não estavam conseguindo interagir, e se existe essa briga esse inconformismo, é lógico que isso reflete no processo de aprendizagem. E foram longos processos, foi outra etapa eu acho da nucleação. Teve uma dessas nucleações que os professores chegaram a fazer um manifesto. A gente estava fazendo um processo de formação lá no Patos Social, e as professoras chegaram lá com faixas, querendo que a coordenadora fosse demitida, foi um auê, então tudo isso interfere. Então nós tivemos momentos, alguns processos antes, em termos de pensar, o momento de discutir isso com as comunidades, no momento de operacionalizar, acho que quando a gente funcionou sem estrutura, e nos primeiros anos da nucleação, que também não foi fácil. Isso foi tudo muito novo para gente, quando é que a gente vai pensar que juntando essas professoras ia virar uma guerra, coisas que a gente não imaginava, e é lógico que não podia imaginar também.

**- Como a Secretaria lidava com a reação das comunidades a uma possível nucleação?**

Resp: Os modos de lidarem com essas reações eram muito peculiares, em algumas comunidades os líderes conseguiam estar mediando o encontro com a gente, e em outras não, em algumas comunidades a secretaria fazia as concessões que eles pediam, no que era possível e em outras não. Tanto é que teve comunidade, por exemplo, que a gente delimitou quais seriam as escolas nucleadas para ela, e algumas ainda continuaram multisseriadas por um bom tempo, estava naquela área que seria nucleada e diante das considerações eles conseguiram manter as escolas lá um bom tempo

ainda. Uma delas é a de Lagoa Formosa – Campo Alegre, foi uma das escolas que deveria ser nucleada e ainda permaneceu multisseriada, enquanto pôde, enquanto eles conseguiram resistir, só vieram fazer a nucleação depois dessa escola aqui, eles vieram nucleados para cá. Então as reações eram mediadas, algumas atendidas, algumas vencidas, e algumas eles perdiam.

**- Então quem levava a idéia nesse primeiro momento da nucleação eram você e a Madalena que eram as supervisoras na época?**

Resp: Isso.

**- E nesse segundo momento das nucleações, você tem noção de quem fazia esse trabalho?**

Resp: Os três trabalhos foram: no primeiro quem coordenou foi a Marli Madalena, a Marli e eu, nas escolas de Cabral, Gino André e Santa Maria, depois foi Cônego Getulio, Delfim Moreira em Lanhosos, eu acho que a nucleação de Lanhosos nesse segundo momento já tinha alguns pontos que já eram favoráveis, e outros não, porque aí as pessoas já tinham uma noção do que era bom e do que era ruim, na outra, então os questionamentos já eram maiores e eles já cobravam muito mais. E notavam muito mais resistência em determinados pontos. E depois desse primeiro momento de nucleação, depois teve um momento de ampliação dessa nucleação também, nessa nucleação também foi Madalena e eu que coordenamos. Depois quando veio o terceiro momento da nucleação que ai já foi em parceria com a fundação Banco do Brasil, aí teve a municipalização da escola de Alagoas, teve a nucleação de Curraleiro, a municipalização José Paulo de Amorim de Pindaíbas, a municipalização da escola de Areado, nesse momento fui eu que coordenei a Madalena não estava comigo. Com a parceria da fundação Banco do Brasil, veio um coordenador aqui e essa etapa a Maria Carmem<sup>63</sup> pediu para eu coordenar, essas fui eu quem coordenou.

**- Como que era feita a escolha do local em que seria constituído o núcleo?**

Resp: Na primeira como eu já te falei, a gente escolheu as comunidades que tinham escolas maiores e que arrebatava um numero maior de escolas que poderiam estar nucleadas ali. A primeira decisão de quais escolas que poderiam ter sido nucleadas foi nossa, a gente é que visualizou, uma escola que tinha muitos alunos e perto dela muito aluno. Santa Maria era uma escola que tinha muitos alunos e perto dela muitas escolas, o mesmo com Cabral, comunidades que tinham escolas pertos e poderiam ser nucleadas lá, e que tinham duas salas, e que poderia estar oferecendo uma infraestrutura até a escola grande ficar pronta. E ai junto com isso a gente teve que se deparar também com a questão da doação do terreno, quais seriam essas comunidades que poderiam doar o terreno

---

<sup>63</sup> Secretária Municipal de Educação de Patos de Minas no período de 1997 a 1999.

para que a escola fosse construída, e isso aí na Gino André o Sr. João<sup>64</sup> ofereceu o espaço e foi ampliado ali mesmo na área da escola foi ampliado. No Cabral também foi na área da escola foi ampliado, e na Santa Maria também usou o espaço da escola e ampliou.

**- Uma questão que outros entrevistados passaram foi que não coube argumentos para esses locais, e que quando chegou, a proposta de nucleação vinha mais ou menos, com uma formatação já pronta. Não cabia muita argumentação, tem até a questão da Mata do Brejo, que eles acreditavam que o melhor lugar seria lá, e na verdade a escola foi para Alagoas, que fica mais ou menos vinte (20) quilômetros de Alagoas. E também locais que acreditavam ser inadequados como o Cabral e Curraleiro, que até hoje estão amargando com poucos alunos por turma. E como vocês viam essa situação, esses argumentos dos pais quanto ao lugar das nucleações?**

Resp: Como eu via, até é interessante eu colocar, o Clever, ele esteve comigo e ele falava disso que o poder publico falou isso, eu não falei pelo poder publico não, ninguém me mandou falar isso, então eu estou falando o que eu percebi, do que eu acompanhei. No caso do Cabral, por exemplo, quando se foi nuclear o Cabral, quando se pensou lá, foi uma visão restrita, uma visão restrita que a gente tinha em não se fazer esse fluxograma, agora de todas as escolas que estavam lá perto o local, para quem conhece o espaço físico do Cabral sabe que não teria condição de ser outro espaço; se não se não lá. Agora o problema lá não foi o local, problema foi que a gente não pensou, não analisou o fluxograma que as escolinhas que estavam lá perto, com o tempo a demanda iria acabar. Todas as escolas muito pequenas e, os alunos que estavam lá eram de famílias que já estavam terminando o processo, acabando as comunidades de lá de perto. No Cabral eu não acho que o problema, não foi má localização, foi da falta de visão que a gente teve do fluxograma. Na Mata do Brejo teve o processo de municipalização, teve o processo de municipalizar as escolas já naquela proposta da LDB, de o município assumir o Ensino Fundamental. O processo de municipalização, municipalizou o Frei Leopoldo, Areado, Pindaíbas e surge a oportunidade de municipalizar Alagoas. Se vai municipalizar Alagoas então vamos ter que nuclear Alagoas. Isso foi a decisão política. Essa aí não foi questionada não, isso aí foi coisa de gabinete que foi pensado assim, agora quem argumentava que Mata do Brejo seria o melhor local para estar levando esses alunos, não em posição geográfica, que em termos de escola não, a escola de lá era pequena também. Precisava de um espaço para concluir, aí já era o pessoal de Mata do Brejo, que era uma comunidade que tinha um número, das comunidades que foram nucleadas, lá era a comunidade que tinha maior número de alunos, e eles acreditavam que por isso seria mais lógico estar levando os meninos para lá, até porque vai municipalizar uma escola e construir lá, em Alagoas, se já tem o espaço lá em Mata do

---

<sup>64</sup> Morador da Comunidade.

Brejo. Então, geograficamente no contexto, olhando na lógica, Mata do Brejo seria o melhor local para estar pegando aquelas escolinhas, mas a partir do momento que se pensa em municipalizar Alagoas, não se questionou se poderia ser em outro lugar, aí a decisão foi política mesmo, até porque Alagoas teve de construir outra escola. Até porque, por exemplo, o lanche era feito no pátio da escola, mas a sala era em outro local, tinha de se deslocar, voltar meninos. E era longe porque tinha turmas que funcionavam dentro da escola velha e tinha turmas que funcionava lá perto da escola, em uma outra casa, uma distância de andar 10, 15 minutos até chegar. Mas a decisão foi política mesmo, foi uma questão dentro da lógica ali de se municipalizar, vamos construir lá. Enquanto o pessoal que conhecia, que é lá da região, conhece todo esse percurso geográfico acreditava que geograficamente a posição de Mata do Brejo para escolas que estariam sendo nucleadas seria lá. Mas o argumento político falou mais alto.

**- Os professores argumentavam que eles eram avisados muito repentinamente, e que na realidade, haviam boatos. Saiu boato que ia nuclear tudo, mas do início de 1990 até 1998 passou um bom tempo. Se via, mas não sabia se iria acontecer. Uma professora disse que foi a um culto num domingo à noite e que foi informada pelo presidente do CDC que a escola seria nucleada, que eles iriam para Alagoas no outro dia. Ela saía de casa sete horas da manhã e após a nucleação passou a sair de casa cinco horas da manhã. Tinham professores efetivos na rede e esses professores argumentam que não eram avisados, e que não havia discussões com eles, que não haviam estudos. Enfim, um disse que era pedido a eles que não se manifestasse, ou contra ou a favor das comunidades para que deixasse o projeto fluir. Então eu gostaria que você me explicasse como era esse manejo da secretaria com os professores dessas comunidades que foram nucleadas.**

Resp: Lembrar de pedi-los para não se manifestarem, eu não me lembro disso acontecer não, mas em serviço público as decisões são tomadas, e isso chega para a gente só para ser executado, assim como hoje. Assim como o boato que surgiu que Curraleiro fecha, Curraleiro não fecha. O ano passado o pessoal trabalhou em uma tensão danada, e aí eles ficaram sabendo também que a escola seria nucleada. E a gente aqui passa por isso também. Tal pessoal do meio rural vai continuar aqui, tal comunidade vai continuar, não vai continuar. Ninguém chama a gente para discutir. As decisões são tomadas em um gabinete e depois são avisadas. Nisso aí eles têm razão, nunca foram chamados, nas primeiras comunidades eles não tinham como ser chamados porque muitos deles não eram efetivos, alguns deles moravam na comunidade, poderiam ser efetivos ou não, mas nunca foram chamados para discutir isso não. É uma questão de não chamar, por exemplo, no primeiro processo de nucleação, eu não falo que foi arrogância ou maldade não, é talvez na certeza de nossas boas intenções, de achar que todo mundo ia achar bom, de que seria a melhor coisa que a gente estava

fazendo, de que todo mundo ia adorar ao chegar lá com a novidade, não se pensou nisso, sinceramente, essas questões foram feitas bem atípicas de serviço público, que a gente conhece mesmo. Decide-se em gabinete e vai lá e comunica e faz executar. Aí que as primeiras nucleações aconteceram assim, e já existia a possibilidade de se municipalizar Alagoas, por exemplo, e ali além da municipalização ocorreria a nucleação, isso estaria em contato com o pessoal do CDC, e é lógico eles iriam comentar, é lógico que eles ligavam lá e comentavam. e mais uma vez em hora nenhuma se pensou em chamar professores para se dar sua opinião. Agora não sei se pediu para ninguém se manifestar, contra ou a favor. Isso aí, no tempo em que acompanhei e vivenciei ninguém pediu para eles não se manifestarem. E aí eu fico até preocupada, porque eu lembro que começou e eu coloquei esse plano para a Marluce<sup>65</sup>, dos problemas interpessoais. A gente se alertou para estar começando a chamá-los para estar discutindo as relações deles dentro da escola, a gente estava dando oportunidade para tentar refletir sobre isso. Até depois começamos a pensar muito em quem seriam os coordenadores, como a gente poderia organizar o projeto, quem poderia ficar com determinadas turmas, quem não deveria, até chegar a ponto de ter as eleições, que aí eles são eleitos. Mas nunca no processo todo. Foi feito mesmo a título e com as características do serviço público, pensava-se no gabinete, idealizava no gabinete, discutia no gabinete, discutia com pessoas que podiam estar ajudando a implantar, a implementar e a estar divulgando a idéia na visão da secretaria. É lógico que quem podia, está cada vez mais ratificando ali a que a gente montou. Precisava de parceiros para que se fizessem ali, mas nunca se pensou em estar discutindo com os professores, em hora nenhuma.

**-Uma crítica que nós temos por hipótese é que muitas das políticas públicas destinadas ao meio rural não têm participação efetiva de quem está no meio rural. Como você vê essa questão da própria pessoa que era a mais interessada e os professores do meio rural, e aquela comunidade escolar ficar tão alheio a esse tipo de decisão. Você hoje acha que um trabalho prévio, uma discussão prévia com esses professores e uma discussão maior com a comunidade escolar surtiria um efeito mais positivo hoje? Ou se acontecesse esse movimento, a nucleação nem poderia ter acontecido devido à resistência prévia desses professores.**

Pensar que ela não deveria ter acontecido eu acho que não, isso aí é consequência, chegaria num ponto em que não teria condição mesmo de manter só as escolinhas multisseriadas, lá com tão poucos alunos, isso não foi uma coisa que se limitou a Patos. É um projeto que a gente copiou, uma idéia, como uma solução. Então pensar que ela não poderia ter acontecido eu acho que isso não passa pela minha cabeça. Claro que ela poderia ter acontecido diferente. Agora a minha opinião a respeito do que eu acho das decisões terem sido feitas em gabinete e não terem sido discutidas com

---

<sup>65</sup> Marluce Martins de Oliveira Scher, Secretária Municipal de Educação de Patos de Minas no período de 1993 a 1996.

os principais interessados. É a mesma coisa que eu vejo hoje, no problema da política pública. A gente que está na escola não é chamado, também, para discutir as políticas, a gente não é chamado para estar lá opinando sobre as diretrizes que nos chegam, para nossa organização de ensino, para nossa forma de avaliar, para tudo que eles nos cobram. E isso aí eu acho a política, as políticas de educação, elas jamais podem ser criadas, implantadas e implementadas sem a participação do funcionalismo, dos envolvidos. Minha dissertação defende e questiona isso, por isso que a educação no município é com a participação dos profissionais da educação, porque não tem como. E onde a gente está vivendo, é um dos grandes problemas que a gente vive hoje, na qualidade de ensino, que a gente tem constatado isso com dados. É a nossa ausência na participação das definições das diretrizes. E aí culmina com a questão do serviço público, que a gente estava discutindo antes, que de quatro em quatro anos, quanto muito, a gente está reinventando a roda. E quando não reinventa a roda no mesmo período, na mesma gestão. Você sabe que a escola hoje, ela se organiza em ciclos, dois ciclos, desse jeito. Amanhã chega um decreto dizendo: agora não. Agora esse ciclo está dividido em três, em três e três, e é decreto. Por isso que a gente tem desorganização no ensino, não tem nada que implanta, implementa, não tem nada em discussão e não é a toa que a gente está nesse caos. Então o que eu vejo daquela época, porque a visão que eu tenho hoje é bem diferente daquela época, se eu tivesse a vivência que eu tenho hoje, eu teria negado fazer o que eu fiz. Eu teria me negado a estar operacionalizando isso, coordenado isso, sem antes estar discutindo com os professores que estão lá, principalmente com os professores. Porque mesmo que você busque parceiros ali, como o CDC, a visão de escola eles não têm. Que é o que eu te falei, se de repente eu tivesse discutido com os professores, a gente não teria enfrentado o problema das relações interpessoais, eles teriam nos sinalizado alguma coisa que a gente teria percebido diferente. Então a visão que eu tenho é essa. A gente não pode vislumbrar da política educacional que vai ser operacionalizada no interior da escola sem a participação dos principais atores desse processo.

## AUTORIZAÇÃO

Venho por meio deste documento, solicitar a autorização da ex chefe de Supervisão e Orientação da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – Carla Simone Duarte Santiago – para me dispor da entrevista por ela concedida em 12 de maio de 2003, nas dependências da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Patos de Minas.

Esclareço ainda que a entrevista será utilizada para documentar a pesquisa realizada a respeito dos projetos/políticas direcionados para a educação rural no município de Patos de Minas no período de 1990-2002.

Por reafirmar e concordar com o que está escrito nas páginas em anexo, a entrevistada assina o presente documento.

Patos de Minas, 08 de maio de 2007



Carla Simone Duarte Santiago

Entrevista com Carla Simone Duarte Santiago que trabalha na rede Municipal de Patos de Minas desde 1993 como Supervisora Educacional. A entrevista a seguir foi concedida no dia 12 de maio de 2003 nas dependências da Secretaria Municipal de Educação do município de Patos de Minas.

**- Quais os projetos que a SEMEC desenvolveu especificamente para o meio rural no período de 1993 a 2003?**

Resp: Na administração 93-96 foram desenvolvidos dois projetos; um voltado para as escolas multisseriadas, que na época eram 32 escolas que atendiam a 488 alunos e também simultaneamente tinha o projeto das classes seriadas que foram as escolas núcleos, as escolas que se tornaram pólo. Agora na atual administração nós temos o Edufarural que é um projeto voltado também para a valorização do homem do campo.

**- Quanto ao projeto classes multisseriadas, como surgiu a idéia?**

Resp: Surgiu a partir das dificuldades que a gente evidenciou no dia-a-dia acompanhando o trabalho das professoras. Eram relevantes alguns aspectos, por exemplo: o tempo que eles gastavam para se deslocar da sede de Patos de Minas até a sua localidade de trabalho. Eles gastavam em média três horas só no “trânsito”, vamos falar assim, e ainda tinha que preparar material para estarem trabalhando, na época, com 4 séries, não havia educação Infantil. Então ainda tinha que preparar material para os diversos conteúdos: português, matemática, história, geografia e ciências e educação física. A partir disso, a gente sentiu a necessidade também de procurar material adequado à realidade do aluno, que era outra coisa que não encontrávamos, não tinha nada que dizia a respeito da vida no campo, foi aonde a gente pensou em elaborar a Coleção Rural.

**- Quem foram os responsáveis desse projeto?**

O projeto teve início primeiro com a participação da Marluce, que era uma educadora que sempre foi voltada e preocupada com a questão da educação e com formação dos professores e com um currículo mais com textualizado com a realidade que agente trabalhava.

Então a gente teve o apoio da Marluce, e na equipe a princípio eram duas supervisoras das classes multisseriadas, Carla, que sou eu, e a Ivanilda e também duas professoras que já trabalhavam a muitos anos com as classes multisseriadas: Aparecida Rosa, e Helena Ferreira, uma formada em Matemática e outra em Português, e tinha também o José Eustáquio que era professor.

**- Quais foram os resultados que o projeto obteve?**

Resp: Foi uma grande aceitação por que inclusive a gente conseguiu facilitar colaborando com o professor no trabalho dele no dia-a-dia, porque agente entrou na questão da preparação de material

para ele estar trabalhando em sala de aula, pois essa pesquisa era muito difícil pra ele devido à pouca disponibilidade de tempo e também devido à falta de material específico nesse área. Então foi muito bem recebido. E posteriormente com o lançamento da coleção rural, os pais também fizeram uma avaliação muito positiva e os alunos, porque ele começaram a perceber que o professor tinha mais tempo para estarem dedicando aos alunos em sala de aula e não precisarem ficar com o quadro dividido ao meio, cada um para uma matéria. Eles já tinham um livro específico impresso que dava condição aos alunos de estarem trabalhando em grupo. Então, quem já lia fazia um trabalho coletivo aí o professor vinha, na medida que iam solicitando, dando atendimento. Eles tinham mais tempo para estarem com os alunos que estavam iniciando a alfabetização.

**- Houve algum tipo de problema na implantação do projeto?**

Resp: Problema não, dificuldade sim. Eu acredito que as dificuldades, como a gente já pontuou, era a de não ter, até então, material para buscar, foi uma pesquisa muito grande em cima disso, mas nós sempre contamos com a participação de órgãos, como a EMATER, que nos ajudou muito para a gente estar detectando a realidade, trazendo esses dados, as secretarias também de Ação Social, com alguns dados e informações para a gente sobre saúde, até par estarmos levantando como era esse tipo de atendimento nos municípios para eles estarem estudando dentro dessa realidade. Tivemos também o IMA. Então a gente sempre contou com o apoio de outros órgãos. A escola agrotécnica na época ajudou a gente demais. Até, assim, pesquisas relacionadas com o solo, textos que a gente elaborava também para os alunos, todos a gente teve colaboração desse professores da escola agrotécnica nos ajudando na avaliação e análise desse material que a gente estava fazendo.

**- A comunidade, como você relatou, recebeu muito bem.**

Resp: Recebeu, inclusive a gente tinha avaliação que a gente foi fazendo esse trabalho e avaliando sempre. Nós aplicamos questionários para os pais, e a gente tem que eles acharem muito positivo. Trazer a realidade deles também para a sala de aula.

**- Esse projeto foi no período de:**

Resp: 1993 a 1996

**- Entre 1997 a 2000 teve algum projeto específico que visasse o lado pedagógico mesmo e a caracterização do meio rural?**

Resp: Houve mais a questão da estruturação física que foi o ordenamento de outras escolas pólo, mas não voltado específico para aspecto pedagógico. Foram construídas nove escolas pólo e foram novas nucleações.

**- Quanto ao projeto EDUFARURAL, o projeto atual, como surgiu a idéia?**

Resp: A idéia surgiu com a secretária de educação Elisa Guedes. Ela teve uma preocupação muito grande também em estar trabalhando com alguma coisa que melhorasse a condição de vida do homem do campo, que valorizasse o trabalho do homem do campo. Então também ela foi muito sensível a essa questão, porque a gente sabe que cada dia que passa os trabalhadores rurais estão com menos condição de trabalho e a qualidade de vida vem caindo muito. É onde a gente tem um alto índice de vamos falar êxodo rural, não é verdade? Então essa é uma preocupação muito grande.

**- Quem foram os responsáveis pelo desenvolvimento do projeto no início?**

Resp: Esse projeto EDUFARURAL, que foi idealizado pela Elisa, ele teve a colaboração também do professor Sérgio Celani<sup>66</sup> da faculdade, porque ele já tinha feito uma tese em cima da escola rural, e tinha um conhecimento da nossa realidade. Bom, e depois a gente tem diversos segmentos que até hoje estão nos ajudando e colaborando conosco. Eu fico com medo de citar algum e esquecer, tem a EMATER, a Escola técnica, hoje a escola de agronomia, certo, IMA, Sindicato Rural. Houve então diversos órgãos que continuam nos assessorando. O Senar, também colabora conosco.

**- Quais foram os resultados iniciais que já foram obtidos?**

Resp: Bem, a principio houve uma certa resistência porque o homem do campo hoje, inclusive a família do homem do campo, eles tem uma dificuldade de aceitar que trabalhe o rural porque os pais, na sua maioria, querem seus filhos na cidade, eles condicionam que a melhoria da condição de vida é o filho vir para a cidade. Então a principio houve uma certa resistência, por alguns, não todos. Mas a maioria, também achou positivo. Como tudo caminha super lento e devagar é um processo, hoje depois da implantação, depois de um ano, a gente já vê que conseguimos muito mais adeptos a ele.

---

<sup>66</sup> Professor do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM.

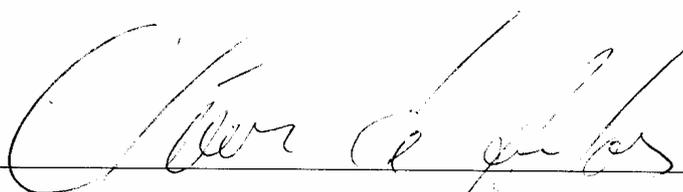
## AUTORIZAÇÃO

Venho por meio deste documento, solicitar a autorização do Professor Cléver de Arvelos para me dispor da entrevista por ele concedida em 1º de novembro de 2006, nas dependências da Escola Municipal Abdias Caldeira Brant, no povoado de Alagoas, município de Patos de Minas

Esclareço ainda que a entrevista será utilizada para documentar a pesquisa realizada a respeito dos projetos/políticas direcionados para a educação rural no município de Patos de Minas no período de 1990-2002.

Por reafirmar e concordar com o que está escrito nas páginas em anexo, o entrevistado assina o presente documento.

Patos de Minas, 3 de ABRIL de 2007



Cléver de Arvelos

Entrevista com o professor Cléver de Arvelos em 1º de novembro de 2006, nas dependências da Escola Municipal Abdias Caldeira Brant no povoado de Alagoas.

**- Quanto tempo tem que você é professor?**

Resp: Na prefeitura, tem quase vinte anos.

**- Na época da nucleação, no final de 1998, você trabalhava em qual escola?**

Resp: Eu trabalhei em várias escolas antigas, e no final desse período foi na Escola Municipal Dona Joaquina. A prefeitura diz que é Papagaio, mas na verdade era em Boa Vista, inclusive pertence aqui a Alagoas, hoje ela está nucleada aqui. Depois eu trabalhei na escola Capitão Juca Mandu, de Vieiras, que hoje está nucleada em Lanhosos e por último eu trabalhei, ainda em escola pequena, na escola Manoel Basílio, de Moreiras, que hoje está nucleada em Posses.

**- E na época que essa escola foi nucleada em Posses, como foi o processo de nucleação, como aconteceram as discussões?**

Resp: Com os professores não teve, não aconteceu discussão com os professores. Inclusive houve sim uma coisa tipo, deram recado que a gente não devia interferir, não devia dar palpite, que não era para opinar na comunidade, porque tinha muitos professores que eram contra a nucleação, que não eram totalmente a favor e a secretaria, a prefeitura não queria interferência, não quis interferência, mesmo gente como eu que morava na comunidade, eles preferiram que a gente não se manifestasse.

**- E entre a comunidade, houve discussões, com o pessoal, para eles se posicionarem entre sim e não?**

Resp: Não. Como eu te falei, como eu fiquei praticamente proibido, na época eu estava 'proibido' de participar, então eu fiquei meio por fora, mas, pelo que eu saiba, praticamente foi comunicado. Reuniram sim em algumas comunidades, mas não deram muita satisfação, eles não quiseram votos, não teve essa abertura. Foi praticamente comunicado vai ser assim e assim. Geralmente quase tudo que os vizinhos falaram que levantaram o pessoal tinha solução, como transporte. Inclusive houve muitas promessas que depois o poder público não conseguiu cumprir, tipo: "mas o transporte é complicado", "mas vamos ter uma pessoa para olhar esses alunos, vão ser ônibus bons, de boa qualidade e além do motorista vai ter mais uma pessoa acompanhado os alunos". Então algumas coisas que não puderam ser verificadas e desarmaram a comunidade. Em alguns lugares, eu sei que a comunidade continuou firme dizendo: "mas nós não vamos", então eles colocaram: "então vocês vão ficar sem escola". Era uma coisa que na verdade era irreal, a gente sabia que eles não podiam fazer, segundo a questão legal. Chegaram até a esse ponto. Quando a comunidade questionou que

não ia mandar os filhos, eles iam ficar privados, que eles iam ficar sem escola, se quisesse ficar ali. Depois o processo foi, então, meio forçado em alguns lugares, em outros lugares eu não sei se estava melhor. Eu pessoalmente tinha uma posição contrária. Hoje, depois que a coisa está funcionando, a gente vê: tem pontos positivos? Têm, mas as comunidades onde fecharam as escolas ficaram muito prejudicadas.

#### **- Por quê?**

Resp: Porque a escola é a referência para qualquer comunidade, e tinha uma referência muito grande, lá tinha vários colegas que moravam na comunidade e a medida que as escolas foram nucleadas, você pode fazer esse levantamento, pode perceber que vários colegas que moravam na comunidade, a partir da nucleação, eles viram que era mais fácil ir para Patos, morar em Patos do que continuar morando na comunidade. Você deslocar da comunidade para a escola nucleada é mais difícil do que se deslocar de Patos para a escola. Eu por exemplo que moro aqui pertinho, eu venho com alunos, não tenho nada contra. Mas você vem num transporte que é de alunos, dizem que você vem de carona. Já os de Patos, eles tem um transporte próprio, aquela coisa própria, então é mais fácil. Houve algumas tentativas, a gente até tentou. Outra coisa, quando eu estava falando na comunidade você me perguntou em que sentido a comunidade ficou prejudicada, tinha algumas comunidades em que não se justificava fechar, tinha comunidade que tinha escola com duas salas, com quatro turmas de aulas, duas de manhã, duas à tarde, com setenta alunos, por aí, que foram fechadas, então era uma comunidade relativamente grande. Outra coisa que eu sou contra a nucleação a princípio é a questão que as nucleações foram feitas, foram locadas, foram colocadas em algumas comunidades por critérios políticos e não por critérios técnicos. Eu acho que essa escola aqui de Alagoas foi a melhor posicionada, as demais foram todas feitas em locais errados, totalmente em locais inadequados. Eu trabalhei, por exemplo, na Gino André, em Posses, uma escola ótima, um lugar muito bom, mas mal colocada. Ela está muito próxima a Areado, muito próximo a Pindaíbas, enquanto eles poderiam ter feito ela, ter aproveitado um pouco a construção de Café Patense, de Colônia Agrícola, que eram escolas do Estado. Podia ter aproveitado, teria ficado mais longe das outras duas e tinha ficado bem localizado próximo às rodovias, então, todas têm essa questão de má colocação, depois surgem problemas que não tem como solucionar. Lá em Posses tem um problema de transporte que é complicadíssimo, que ficam querendo colocar o transporte, junto com o de Areado, depois agora, recentemente, essa administração tentou resolver “ah, vamos colocar num turno só, que faz um transporte só”. Mas aí, a escola acabou desvinculando o transporte com o de Areado, e ficou até mais pesado, não adiantou, não resolveu. Então é por causa dessa má localização, então eu tenho alguma coisa contra. Mas como professor, como profissional, depois que você está dentro de uma escola nucleada, com certeza é melhor, a escola te

oferece mais recursos para você trabalhar, mais facilidade, você tem diretor. Agora nas escolinhas, quando eu comecei a trabalhar eu era diretor, supervisor, tudo, eu era sozinho, já trabalhei com duas colegas, mas a gente trabalhou sozinho, às vezes a gente fazia limpeza da escola, tinha que varrer, não tinha aquela outra pessoa. E na escola nucleada oferece mais possibilidades, eu entendo que criou vários problemas, vários errinhos, na implantação. E prejudicou muito as comunidades que ficaram sem as escolas, porque assim como eu te falei, muitos professores, já que naquela época não se falava em transporte de professores, muitos que eram mesmo da comunidade, ou às vezes nem não era, acabaram mudando para lá, ficando ali, ele era uma referência, ajudava a comunidade, a gente tinha uma facilidade muito grande de trabalhar porque pela proximidade, você morava na comunidade, conhecia todo mundo. Eu morava, assim e falava para o aluno “eu vou lá na sua casa conversar com seu pai”, você não precisava chamar pai na escola, conversava com o pai na casa dele, ia na novena, no truco, sei lá. Então tinha esse lado assim muito bom, muito gostoso de trabalhar, que a escola nucleada perdeu isso, ficou mais distante. Inclusive nesse sentido quando foi feito o plano de carreira, a Lei 130, o que hoje os colegas, nós apelidamos de Pó de Poeira, na verdade ele não foi criado, não foi sugerido, não com essa intenção, a intenção dele era incentivar o professor a morar na comunidade, originalmente, eu não sei se ainda existe, mas o rascunho, essa sugestão foi minha e do Humberto<sup>67</sup>, que nós participamos da elaboração, o professor Humberto lá do Areado, era no sentido de incentivar os professores a morar na comunidade, porque a gente achava, a gente defendia a idéia que o professor deveria morar na comunidade em que ele trabalhava, então era incentivo de docência rural como ficou o título, mas não no sentido de todo mundo que trabalha no meio rural vai ganhar, ele era para a pessoa que morasse na comunidade, a pessoa que morasse na comunidade teria direito a um incentivo para ele, porque nós entendíamos que era uma coisa interessante, ele iria estar próximo, iria conhecer a comunidade.

**- E depois, ainda foi o contrario, quando saiu dizia que só quem morasse na cidade e fosse para a zona rural é que iria ganhar, quem já estava na zona rural não iria ganhar.**

Resp: Exatamente.

**- Ele estaria ganhando com o deslocamento.**

Resp: Correto, como uma questão de deslocamento, como um seguro, sei lá.

**- Você tem conhecimento do EDUFARURAL, projeto de Educação Familiar Rural?**

Resp: Conheço.

---

<sup>67</sup> Professor que atuava na comunidade de Areado.

**- Você pode me falar alguns dos objetivos que ele tem?**

Resp: Um dos objetivos que ele, eu não sei literalmente, seria mostrar para o aluno que o meio rural também pode ser um lugar bom para se viver, morar e que não só a cidade oferece coisas boas, e mostrar que a realidade do local onde ele mora é um lugar bom também, que dá oportunidade para a pessoa viver ali. Porque nossas escolas de um modo geral, quando o professor sai de Patos e vai para lá, era uma escola urbana no meio rural então a idéia era voltar um pouco, para uma escola realmente rural no meio rural. Adequar um pouco mais a escola a escola em que ela está inserida.

**- Uma vez que a escola no caso, por exemplo, aqui de Alagoas tem comunidades, até mais que vinte quilômetros de distância você acredita que esse objetivo é cumprido de forma eficiente?**

Resp: Não, o EDUFA, já na época da Elisa<sup>68</sup>, eu falava com ela, porque quando a Elisa falou em implantar eu sou da turma que estava na direção de escola na época, “Elisa, essa é uma idéia, uma coisa antiga, eu tinha a maior vontade, vocês estão de parabéns”, mais ainda na gestão da Elisa eu já falava para ela “Elisa, o EDUFA tem que dar um segundo passo, foi criado a matéria, mas da forma que ele ficou e esse segundo passo não foi possível, não foi dado, ela virou só mais uma matéria, só mais um conteúdo bem burocrático, quer dizer bem teórico, muito de sala de aula e eu acho que ele está perdendo o objetivo, eu acho que ele está perdendo, a disciplina EDUFARURAL a meu gosto ela tende a falir, ela tende a ser uma matéria em via de extinção. Ela não cumpre os objetivos, eu acho que ela não está cumprindo os objetivos, ou seja os bons objetivos que foram propostos. Eu acho que é pelo seguinte, no meu ponto de vista, o Edufa tinha que ser primeiro uma matéria além, extracurricular, além do núcleo comum pela LBD, as escolas deveriam oferecer, além das oitocentas horas, essas oitocentas horas deveriam ser usadas, português, matemática, núcleo comum, e o EDUFA deveria ser oferecido além. Eu entendo também que ele deveria ser oferecido, vamos dizer assim para resumir, ele deveria ser oferecido em forma de pequenos cursos práticos, para quem queira, como ele seria extra, é para quem quer, ele não deveria ser uma disciplina obrigatória, vamos dizer mais ou menos como o ensino religioso. Obrigatória para a escola, mas opcional para o aluno, então é para quem quer, na forma de pequenos cursos, tipo assim, curso de manejo de gado de leite, aí dentro da realidade de cada escola, plantio de milho, cultivo de mandioca e seus derivados, uns exemplos assim básicos, apicultura, eu acho que pequenos cursos práticos para turmas pequenas, de dez, coisa do tipo cursinho do SENAR, da EMATER; porque aí sim, aí cada um vinha aprender na prática, acredito que os alunos maiorzinhos e os muito pequenininhos também aí tudo bem, podia ficar dentro da sala, mais a partir talvez do primeiro ano do segundo ciclo uma coisa assim. E esses cursinhos nessa forma, acho que poderia montar os cursinhos, e na medida que houvesse demanda eles serem dados.

---

<sup>68</sup> Elisa Aparecida Ferreira Guedes Duarte, Secretária de Educação do período de 2001 a 2004.

**- E hoje nessa realidade de escola nucleada como o senhor vê a articulação da escola com as comunidades que tiveram suas escolas nucleadas?**

Resp: Ela é quase inexistente, porque no início também foi, quando eu falei lá das promessas que não puderam cumprir, não conseguiu cumprir na implantação, uma delas falava muito nessa questão da integração das comunidades com a escola, falava assim que os pais também teriam muito acesso a escola, hoje por força de lei, por força talvez de orçamento, por falta de dinheiro, aí a gente percebe que os pais não podem usar mais o transporte dos alunos. Muitos desses pais não têm às vezes carro, acabam não vindo à escola, às vezes até reunião de pais estamos sentindo muito a ausência dos pais, dos de longe, os mais próximos vem, mas essas comunidades como você citou de mais longe. Então essa articulação com a comunidade ela está quase inexistente. Aqui em Alagoas, tem a comunidade aqui de fora a interação com a comunidade de Alagoas tudo bem, agora Mata do Brejo, Mata da Guariroba, Boa Vista, comunidades distantes, Restinga, não tem mesmo. No grosso não tem. Então é muito pequena

**-Resumindo, a nucleação o senhor entende como avanço ou retrocesso?**

Resp: É avanço. Mesmo que não seja positivo em alguns pontos, mas é avanço, com certeza, eu acho que é avanço, só que como eu coloquei do Edufarural eu acho que tem que caminhar, você não pode fazer um prédio, e deixar pronto, achar que está resolvido, você tem que perceber o que aconteceu de bom para manter e o que não está bom, como fazer para melhorar. Então a gente coloca, tudo com certeza implica custos, a escola rural ela é uma escola mais cara que uma escola urbana. Se não houver investimento, se não tiver dinheiro, não se resolve. Quando se começou falar em nucleação, inclusive eu me lembro de uma reunião que eu até sugeri, eu falei assim, eu acho que foi no governo do Arlindo<sup>69</sup>, quando ele nucleou a primeira lá de Cabral, que ainda foi no governo dele, que aí começou essa discussão, e aí eu lembro que em uma reunião estava discutindo e eu perguntei porque a administração pública, não usa..., porque eu lembro o Arlindo teve lá na minha escola quando eu comecei a dar aula, e ele falou que no município de Patos tinha umas setenta e cinco pequenas escolas, e aí eu peguei e falei, porque vocês não pegam quatro escolas, já que não querem classes multisseriadas, acha que não é interessante, porque eu até tenho uma visão um pouco diferente, eu acho que elas são positivas as multisseriadas. Já que vocês não querem as multisseriadas, porque que vocês não pegam quatro escolas próximas, os prédios que lá estão e deslocam os alunos e os professores e dão uma série em cada escola. E aí colocaria transporte, Boa Vista vai funcionar a primeira série, Vieiras vai funcionar a segunda série, Córrego das Pedras a terceira série, uma coisa assim. Aí não havia, resolveria a multisseriada e não tinha construção,

---

<sup>69</sup> Arlindo Porto Neto, ex prefeito da cidade de Patos de Minas.

não teria custo de construção e transporte. Aí eles acharam que ficaria caro, depois acabaram fazendo uma coisa bem mais cara. Então, à medida que as escolas nucleadas foram funcionando, a gente vai vendo que vai surgindo os problemas que tem que ser atacados, agora, está faltando esse segundo, terceiro passo. Porque muitos problemas só depois que faz, só depois que acontece você começa a perceber, não dá pra dizer que foi premeditado, acho que foi feito com boa intenção só que na prática, algumas coisas ficaram a dever.

**- Como o Senhor vê hoje a Educação Rural no município?**

Resp: Como eu já tinha falado ela continua a ser uma escola urbana no meio rural, e isso é um problema, é um problema serio, porque a escola acaba enfatizando a idéia do êxodo rural. Nós estamos mostrando para nossos alunos que é melhor eles irem para a cidade. Porque nós estamos preparando eles para isso, porque nós não estamos preparando eles para ficarem aqui. Os nossos professores, na sua maioria, moram na cidade, em menor ou maior grau, o professor é uma referência para o aluno, então se o próprio professor dele é do meio urbano, e vive lá e aquela coisa toda, isso já é preparando ele não é para viver aqui, é para prestar um vestibular, para continuar os estudos, quer dizer para ir para Patos, para outra cidade qualquer. Eu acho que esse é o grande problema, é o grande questão, nós continuarmos sendo uma escola com estilo urbano no meio rural. E esse seria o grande desafio, resolver isso porque isso não é interessante nem para os alunos, pois a maioria vão chegar na cidade e vão ser marginalizados lá, e nem para o meio rural que está perdendo muita gente. E não é bom. O que a gente percebe, eu que nasci e fui criado e vivo até hoje no meio rural, nós percebemos que varias atividades culturais, e até mesmo praticas de profissão tem sido abandonadas por falta de gente no meio rural, o que sobra na cidade, está faltando aqui. E a gente percebe que por falta de às vezes por falta de instrução, as vezes tem pessoas que poderia até usar sua propriedade de uma forma de diferente, ela poderia usar uma cooperativa, as vezes a pessoa não tem essa visão, não tem essa função e ela acaba abandonando mesmo.

**- O Senhor mencionou também, a questão dos prédios, esses prédios foram utilizados para quê?**

Resp: Olha, tem vários desses setenta e cinco prédios que o Arlindo mencionou, que existia no município de Patos, existem alguns, minoria, que foram demolidos, mas aí sim são poucos, e assim de cabeça eu me lembro, eu conheci três que foram demolidos, mas tem mais. Alguns, eu acredito que menos da metade, esteja sendo usado pela comunidade, para reunião de CDCs, para celebração de cultos, missas e questões religiosas. E alguns, também poucos, estão sendo usados para moradia, pessoas da comunidade, ou até por pessoas de fora, que passam por ali e estão morando nesses grupos, nessas escolas. E alguns estão fechados, não estão sendo utilizados para nada.

**- E no projeto das classes seriadas, havia o projeto de nucleação e lá constatava que um dos objetivos era transformar esses prédios em cooperativas, em locais em que realmente se faça uma atividade em prol da comunidade. Você não vê essa realidade?**

Resp: Existe um, Café Patense. Não sei se ele ainda está, acredito que sim. Até o início do ano passado Café Patense estava sendo usado pelo CDC, pela comunidade para comercializar os produtos deles mesmos. Café Patense estava sendo usado assim, mas eu só conheço ele, não tenho conhecimento de mais nenhum. Eu não conheço todos também, às vezes pode ter mais algum, mas nesse sentido que você está falando eu só conheço a escola de Café Patense. Ela está sendo usada desse jeito, uma parte, porque lá tem duas ou três. Uma sala está sendo utilizada para comercializar os produtos da comunidade.

## AUTORIZAÇÃO

Venho por meio deste documento, solicitar a autorização da Professora Eleusa Aparecida Silva Vieira para me dispor da entrevista por ela concedida em 1º de novembro de 2006, nas dependências da Escola Municipal Abdias Caldeira Brant, no povoado de Alagoas, município de Patos de Minas

Esclareço ainda que a entrevista será utilizada para documentar a pesquisa realizada a respeito dos projetos/políticas direcionados para a educação rural no município de Patos de Minas no período de 1990-2002.

Por reafirmar e concordar com o que está escrito nas páginas em anexo, a entrevistada assina o presente documento.

Patos de Minas, 03 de abril de 2007

Eleusa Aparecida Silva

Eleusa Aparecida Silva

Entrevista com a professora Eleusa Aparecida Silva Vieira em 01/11/2006, nas dependências da Escola Municipal Abdias Caldeira Brant no povoado de Alagoas.

**-Há quanto tempo você é professora?**

Resp: 18 anos no meio rural.

**-Você participou quanto aconteceu a nucleação da escola?**

Resp: Não diretamente.

**-Mas você estava na escola quando aconteceu a nucleação?**

Resp: Sim estava.

**-Como vocês ficaram sabendo do processo da nucleação?**

Resp: Primeiramente nós ouvimos boatos, apenas boatos mesmo. Nada oficial, nem uma reunião, nem uma discussão, nem com a comunidade, nem com os professores. Foi de repente. Em um domingo à tarde agente ficou sabendo que a escola seria nucleada para a escola de Alagoas e na segunda-feira nós viemos com os alunos.

**-Quando vocês ouviam esses boatos, geralmente partiam de quem?**

Resp: Do pessoal da comunidade que ouvia falar, que ouvia isso e aquilo...

**-Mas vocês como escola nunca foram avisados oficialmente?**

Resp: Não, nunca fomos informados.

**- E em que época que foi isso, em que período do ano?**

Se não me engano foi mais para o final do ano, que houve a nucleação, não era nem período de férias, era dia letivo, e em um domingo a gente foi avisado oficialmente.

**-Quem informou oficialmente da nucleação?**

Resp: Foi o Ronaldo, o presidente do conselho comunitário da comunidade de Mata do Brejo.

**-De que forma vocês professores reagiram à nucleação?**

Resp: Nós achamos estranho porque não houve nenhuma discussão, ficamos pensando quais seriam as conseqüências disso, os pontos negativos e os pontos positivos. Teriam que ser ponderado antes de ser nucleado.

**-Mas vocês procuram a Secretaria de Educação, para maiores esclarecimentos?**

Resp: Não. No início nós pensamos que era só boato. Nunca tínhamos sido comunicados oficialmente, então...

**-Estava claro para vocês o que seria a nucleação.**

Resp: Nem tanto, porque agente nunca teve esclarecimentos de como seria.

**-Como você vê hoje a educação oferecida para o meio rural, ela atende a necessidade da comunidade em que está inserida?**

Resp: Eu acho que não, se o aluno estivesse próximo à casa dele, ele estaria sendo melhor atendido. Não vejo a nucleação com muitos pontos positivos não. O aluno fica fora de casa por um grande período, às vezes ele passa horas e horas no transporte, fica longe da família, ele fica desarticulado da comunidade, isso é um grande problema. A comunidade também tem muito a perder com isso. Eu acho que a escola seria assim, digamos, aquele centro de informações e até de atrações. Se tiver uma escola na comunidade, ela expande várias informações, isso é muito importante. E o aluno também fica muito cansado em razão do transporte, eu acho que isso prejudica a aprendizagem.

**-Você estava na reunião em que os pais foram avisados da nucleação?**

Resp: Não. Aconteceu na Igreja da comunidade, onde aconteceu um culto e o Ronaldo avisou que os alunos iriam para Alagoas no outro dia. Ele avisou o horário do transporte, que seria às cinco e vinte da manhã. E quando a escola era lá na comunidade a gente saía sete, sete e meia de casa, já que a aula começava às oito e ia até o meio dia.

**-Os pais fizeram alguma manifestação contra a nucleação?**

Resp: Que eu saiba não. Falou-se, falou-se muito, mas nada de consistente.

**- Em relação ao local, houve discussões, para saber o local da nucleação?**

Resp: Não, conosco não houve discussões sobre o local, foi tudo de forma repentinamente, não foi discutido nada, nem local mais adequado, mais centralizado.

**- Na época você se lembra da nucleação do Cabral? E o que você acha que aconteceu para o Cabral ter sido nucleado, e tão rapidamente ter sido encerrado as atividades?**

Resp: Lembro, e a informação que tenho é pessoal, não é nada oficial que eu saiba não, acho que devido ao numero de alunos que era mínimo na época e que não tinha a mínima condição da escola está funcionando, como já trabalhei lá sei que não é fácil o acesso.

**- Porque você acha que foi construído uma escola tão grande e equipada?**

Resp: Creio que seja influências políticas.

**- Hoje a rede municipal conta com um projeto EDUFARURAL, que é a educação familiar rural, que perspectivas você vê esse projeto?**

Resp: Acho que seria um ótimo projeto, desde que houvesse mais investimento financeiro, porque está mais só na teoria, e nós precisamos mais de coisas para a prática, por exemplo, a escola comprar produtos do próprio meio rural para a merenda escolar, isso seria um dos grandes incentivos, para que o Edufarural desse certo.

**- Como você vê a articulação hoje da escola nucleada, qual a distancia de Alagoas para Mata do Brejo?**

Resp: São vinte quilômetros, e vejo pouca, muito pouca articulação.

**- Você acha que a disciplina do Edufarural, nesse projeto inicial haverá um momento em que haveria dia de campo, de trabalhos dos alunos nas próprias comunidades, na própria terra dele, á uma distância de vinte quilômetros a escola tem condições de proporcionar isso?**

Resp: Acho difícil, o importante e ideal é que a escola tivesse lá na comunidade pra ser trabalhado e desenvolvido lá.

**- E o prédio da escola de Mata do Brejo, em que situação está?**

Não tem ninguém morando, e às vezes é usado para bailes, seções eleitorais em épocas de eleições, para reuniões, esporadicamente.

**- E os prédios das outras escolas?**

Eu sei que algumas tem moradores, para pessoas comuns, usada como residência mesmo, como a da Serra da Mata do Brejo, Restiga, já a da Mata do Brejo está vazia.

**- Na realidade o projeto de Nucleação das escolas, ele contava que essas fossem usadas como locais que tivessem funções públicas para a comunidade como, criação de cooperativas, para organização de CDC, você vê esse objetivo sendo contemplado?**

Resp: Não, nas comunidades que eu tenho conhecimento não, as vezes está fechado, jogado às traças, as vezes como em Mata do Brejo utilizada esporadicamente, ou às vezes tem moradores comuns.

**- Quando você fala dos aspectos pontos positivos e negativos, quais são os aspectos positivos que você eleica, sobre a nucleação?**

Resp: Realmente tem alguns aspectos positivos, já que quando se juntou ali os alunos, possibilitou oferecer materiais, recursos didáticos, mais avançados para os alunos, do que quando era só uma escolinha havia maior dificuldade. Tem a questão de que nessas escolas o ensino era multisseriado, não tínhamos o acompanhamento de superior pedagógico, ou só uma vez ou outra, porque era difícil se ter um supervisor lá. E agora temos um supervisor pedagógico constantemente, aumentou o numero de profissionais, o aluno tem disciplinas como Educação Física, Arte e Literatura em separado, isso tudo é muito positivo.

**- No saldo final você considera que a nucleação ela é avanço ou retrocesso?**

Para as comunidades rurais, em termos de meio rural uma vez que o governo quer sempre manter o trabalhador rural, no meio rural é um retrocesso, vendo por esse lado já que a prioridade é manter o trabalhador rural no meio rural, dessa maneira não vai manter não.

**- Já a questão do segundo grau ser transportado para a cidade, levando mais diante ainda o aluno, tirando-o mais ainda do seu meio, como você vê essa situação?**

Resp: Vejo isso como um ponto negativo, teria que ter o segundo grau no meio rural, e essa dificuldade do aluno do segundo grau enfrenta, pois sai de madrugada ficando horas e horas no transporte, chega em tarde muito tarde, ficando só ali só no transporte umas quatro horas, contando ida e volta.

## AUTORIZAÇÃO

Venho por meio deste documento, solicitar a autorização da Professora Maria Célia Sousa Caixeta para me dispor da entrevista por ela concedida em 1º de novembro de 2006, nas dependências da Escola Municipal Abdias Caldeira Brant, no povoado de Alagoas, município de Patos de Minas

Esclareço ainda que a entrevista será utilizada para documentar a pesquisa realizada a respeito dos projetos/políticas direcionados para a educação rural no município de Patos de Minas no período de 1990-2002.

Por reafirmar e concordar com o que está escrito nas páginas em anexo, a entrevistada assina o presente documento.

Patos de Minas, 03 de abril de 2007

Maria Célia Sousa Caixeta

Maria Célia Sousa Caixeta

Entrevista com a professora Maria Célia de Souza Caixeta em 01/11/2006, nas dependências da Escola Municipal Abdias Caldeira Brant no povoado de Alagoas.

**-Na época da nucleação da escola de Mata do Brejo, você trabalhava na escola, há quanto tempo?**

Resp: Trabalhava, há três anos.

**- Como aconteceu o processo da nucleação, como vocês foram informados?**

Resp: Sobre o assunto da nucleação, a gente soube por terceiros, quando teve a reunião eu não soube, me parece, não estou lembrada muito não, me parece que foi num domingo à noite, eu fiquei sabendo por volta de uma hora da tarde, só que eu não participei da reunião.

**- Como você foi trabalhar no outro dia?**

Resp: Não, no outro dia eu não me lembro se foi férias ou se a gente veio pra cá. Eu me esqueci completamente. Eu sei que no outro dia quando nós viemos pra cá, nós saímos às cinco horas da manhã e viemos. Nós fomos informadas por terceiros também que a gente viria e nós simplesmente pegamos o ônibus e viemos.

**- E vocês como professoras foram convocadas para algum tipo de reunião?**

Resp: Não.

**- Vocês foram avisadas que a escola seria nucleada?**

Resp: Nenhum.

**- Neste momento de nucleação, você acha que teve uma discussão mais aprofundada entre a comunidade a respeito do que seria a nucleação, se eles aceitariam, se não, houve algum tipo de sondagem do governo municipal?**

Resp: Eu fiquei sabendo da reunião, não participei, então eu não sei o que dizer, eu não sei o que se tratou na reunião, o assunto seria a nucleação, mas não sei o que eles falaram, então eu não tenho conhecimento.

**- Vindo pra cá, você vê quais pontos positivos da nucleação?**

Resp: Bom, vejo assim, é mais fácil falar dos negativos, o principal ponto que eu acho assim de negativo é o custo que eles tiraram de escolinha e a partir do momento que não tem mais a escolinha, aquelas reuniões ali, quer dizer ficou somente na igreja, todas as escolas e lá não são

todos que vão participar. E quando tinha a escolinha não, sempre tinha uma reunião, o pai ia para ver como estava o aluno, e a partir desse momento então ficou sem uma referência a comunidade. Agora os pontos positivos eu vejo muitos, inclusive a interação dos alunos que era poucas pessoas interagiam, agora são muitas, mas ao mesmo tempo eu vejo que o transporte dificulta muito, assim a distância.

**- E quando você fala da questão da igreja, que agora as reuniões ficaram restritas a igreja. E o Centro de Desenvolvimento Comunitário, faz a reunião é na igreja?**

Resp: Não, faz lá próximo a igreja, que tem um salão, só porque é assim, como eu não estou morando lá mais, não tenho informação assim precisa para dar.

**- Você tem conhecimento do EDUFARURAL, do Projeto de Educação Familiar Rural?**

Um pouco.

**- Dentro dos objetivos do projeto está a questão de dar melhores condições de vida ao homem do campo para ficar no seu meio e produzir eficientemente com o seu meio, a escola estando, no caso de Mata do Brejo com relação a Alagoas, vinte quilômetros de distância, você vê em que perspectiva essa interação entre escola e comunidade?**

Resp: Bom, é um pouco difícil de responder porque na escola, por exemplo, eu trabalho com Educação Infantil, que é fácil de você estar falando no rural para eles. Então eu nunca trabalhei, sempre estou trabalhando com a Educação Infantil. Eu não sei se os demais professores trabalham, quer dizer, como um todo na escola é o seu objetivo, mas falar assim bem específico eu não sei.

**- No sentido de que o EDUFARURAL vem como um projeto, um subprojeto de um projeto maior, de incentivo ao homem do campo e de motivação para que o homem do campo continue no seu meio, você acha que a escola tão distante da comunidade, ela tem efeito nessa perspectiva, para esse objetivo?**

Resp: Não, para esse não, porque até pela distância os pais não conseguem estar vindo aqui. Por exemplo, se faz uma reunião, ou alguém vem falar, saber o que eles estão precisando, a distância não permite eles virem, até porque não arrumou transporte, então acredito que isso aí não. Talvez o objetivo principal é até mesmo de leva-los para a cidade. Porque assim, eu tenho conhecimento, eu falo isso porque devido aos meus familiares que estão no meio rural, então a perspectiva deles é muito pouca, futuro não tem, quase nada. Então, assim, o que está acontecendo, muitas famílias estão deixando o campo e indo para a cidade. Realmente um dos fatores é esse, é a escola é muito distante, então é assim, os filhos ficam quase o dia todo fora de casa, ele não está prestando serviço

a família. Fazer o que? E o futuro desse pai, desse menino? Então ele vai procurar a cidade, que lá ele encontra alguma coisa para fazer. É uma superlotação, mas eles pensam que vai arrumar emprego, alguma coisa e ficar mais perto da família.

**- E hoje, você considera que, num balanço geral, a nucleação das escolas rurais significa um avanço ou retrocesso?**

Resp: Eu não posso falar em retrocesso, a gente tem que caminhar. Não tanto. Acho que teve um avanço sim, tem vários pontos positivos, como eu já falei, que é essa interação, a escola é muito mais ampliada, a gente sabe disso, ao passo que ficava lá uma única professora com poucos alunos. Então era bem restrito, era só aquilo que você conhecia. Hoje há essa possibilidade de ver mais longe, o aluno está interagindo com outros assuntos.

**- Quando houve nucleação da escola de Cabral você não estava na escola ainda?**

Resp: Eu trabalhava numa escola próxima, que é Pedro Modesto, inclusive que os alunos foram para lá.

**- Cabral?**

Resp: Cabral.

**- E você chegou a ir para o Cabral? E a que você deve a essa escola ter funcionado tão pouco tempo?**

Resp: O número de alunos.

**- Você acha que foi feito um estudo mais amplo a respeito da viabilidade da escola naquela comunidade, em Cabral? Foi feita uma perspectiva de futuro, estudos para saber se ali realmente seria o local adequado para se nuclear?**

Resp: A gente não é informada sobre nada. Eu fui para lá porque a escola que eu trabalhava foi nucleada em Cabral. No segundo ano que ela funcionou também nós fomos assim. O pessoal da SEMEC fez uma reunião, dessa reunião eu participei. Ali os pais disseram que era muito longe, vamos para Mata do Brejo. Marcaram reunião para Mata do Brejo, participei da reunião também, só que lá eles não entram em um acordo, foram os próprios pais. Naquele momento houve aquela divisão: ao em vez de ficar em Mata do Brejo, de que Serra da Mata do Brejo iria para Cabral, e foi, no ano seguinte. Então eu não sei se foi feito um estudo também, porque eu não participei quando foi feita a nucleação, foi após um ano de funcionamento.

**- E a que fato você atribui o fato de ter funcionado tão pouco tempo?**

Resp: O número de alunos, como eu já te falei. Era impossível tinha sessenta alunos. E da própria comunidade, tinha me parece na época assim não sei precisar acho que uns dez, da própria comunidade. Iam as outras comunidades que estavam ao redor, mas com um numero bem restrito de alunos, também.

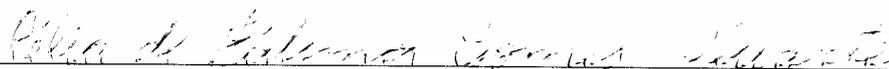
## AUTORIZAÇÃO

Venho por meio deste documento, solicitar a autorização da Professora Célia de Fátima Gomes Duarte para me dispor da entrevista por ela concedida em 1º de novembro de 2006, nas dependências da Escola Municipal Abdias Caldeira Brant, no povoado de Alagoas, município de Patos de Minas

Esclareço ainda que a entrevista será utilizada para documentar a pesquisa realizada a respeito dos projetos/políticas direcionados para a educação rural no município de Patos de Minas no período de 1990-2002.

Por reafirmar e concordar com o que está escrito nas páginas em anexo, a entrevistada assina o presente documento.

Patos de Minas, 04 de abril de 2007



Célia de Fátima Gomes Duarte

Entrevista com a professora Célia de Fátima Gomes Duarte em 01/11/2006, nas dependências da Escola Municipal Abdias Caldeira Brant no povoado de Alagoas.

**- Quando houve a nucleação você trabalhava em que escola?**

Resp: Na escola Professor Eduardo Noronha de Mata do Brejo, e a nucleação das escolas foi em 1998.

**- Como professoras, como vocês foram informadas de que a escola seria nucleada?**

Resp: Eu fui informada na Igreja, em um dia de culto, o presidente do conselho chegou para mim antes do culto e falou que infelizmente não tinha conseguido, já que havíamos visto com ele se teria condição de rever a situação para não nuclear a escola, porque a comunidade não queria, aí não houve condição e o fato estava consumado, e que não teria mesmo jeito e a gente viria mesmo aqui para Alagoas. Isso era um Domingo pra vim na segunda, depois ele comunicou durante o culto para a comunidade, só que eu fui comunicada antes do culto. Naquele mesmo dia a noite, ele avisou que teria uma reunião com a secretaria devido eles acharem que a comunidade não ia aceitar bem a situação, pois eles achavam que não iam, pois tinham ouvido alguns comentários que a comunidade não ia concordar, então já havia marcado uma reunião, a secretária, eu não me lembro o nome de quem estava lá na época, foi lá à noite e conversou com os pais, ofereceu boas condições de transporte, muita coisa, só que no outro dia mesmo quando foi para começar, não foi como que havia sido combinado na reunião, eu não estava presente, mas o que fiquei sabendo sobre a reunião é que não foi cumprido, foi por terceiros porque eu não participei da reunião, eu não quis interferir, e fiquei sabendo por outras pessoas, mas já no outro dia me falaram que realmente o que havia sido proposto lá na reunião, já começou no outro dia, primeiro dia descumprindo com o que havia sido prometido, na questão de ônibus e horário de saída.

**- Você se lembra de alguém, algum nome que esteve na reunião?**

Resp: Eu não me lembro, porque eu não fui, eu sei que muitos pais da comunidade estavam, inclusive até gente que não tinha filhos na escola, mas que pensavam nos netos que poderiam vir ou sobrinho que estavam na escola ou iriam entrar foi para dar o ponto.

**- Quando você fala que procurou, e tentou perguntou para Ronaldo se não teria como reverter, quando foi o primeiro momento que você ficou sabendo sobre a nucleação?**

Resp: A primeira vez que fiquei sabendo foi até interessante, porque foi no ano que eu tive meus filhos, não esta foi a outra vez que foi pro Cabral, que nossa escola esteve em questão de nucleação duas vezes, a primeira vez foi pro Cabral, nessa eu fiquei sabendo na época em Patos, bem de

última hora também, mas no fim a escola não foi, foi onde criou essa situação de resistência quando falou que nucleariam aqui, porque já havia uma tentativa pro Cabral e o povo ficou furioso, e isso eu fiquei sabendo por alto também, porque não participei de reunião porque foi a época que tive meus filhos e eu estava em casa e o pessoal ficou super preocupado porque tinha uns cinco ou oito dias que meus filhos tinham nascidos estava de resguardo e o povo falou “mas como que ela vai fazer agora”, e depois passou. E daí para frente o povo ficou só alerta quanto à questão da nucleação e quando houve comentários que poderia ser nucleado aqui, aí era só comentários do povo não tinha nenhuma coisa verídica, segura e oficial, e o povo já ficava falando que: “nós não aceitaremos, nós faremos isso e aquilo”, e foi quando eles decidiram um pouco assim quietinho, para lá, não sei pode até ter comentado com alguém passado para alguém, mas no que eu sei não. Então houve essa historia de que iriam barrar o ônibus e não deixar correr, aí a secretaria marcou a reunião e foi lá. Mas, não tive com a secretaria e nem fui nessa reunião, e nem fui convidada como professora, fiquei sabendo que tinha, mas convidada eu não fui, fiquei sabendo que tinha foi falado lá no culto, convidada como professora não, agora como comunidade sim, porque o Ronaldo falou lá no culto, agora chegar em mim, e falar “você como professora comparece lá” não.

**- Em momento nenhum do processo de nucleação, você como professora foi convocada para alguma reunião?**

Resp: Não.

**-Explicado o que era a nucleação, os motivos da nucleação, o que iria ter de bom e ruim, foi esclarecido isso em algum momento?**

Resp: Assim, na época que surgiu a nucleação não, mas eu já tinha algum conhecimento porque antes de falar em nuclear a nossa escola, eu tinha algum conhecimento. Mas, eu fiquei sabendo na hora do culto, agora foi uma coisa de sopetão, uma coisa que a gente não esperava, era uma escola organizadinha, tinha geladeira, televisão, vídeo, escola nenhuma tinha, é que a gente lutava junto à comunidade para ela ter, e ela tinha até, em relação a outras escolas municipais do meio rural, até um número bom de alunos, que era mais de trinta alunos na época, e a escola nunca teve com menos desse numero de alunos, a gente nunca esperava que a escola da Mata quase fosse a primeira a ser nucleada aqui dessa região.

**- E com a comunidade, você acha que teve algum tipo de discussão mais aprofundada, convocado para discutir se eles queriam ou não a nucleação, dando o parecer deles?**

Resp: Eu sei que o Ronaldo participou dessas reuniões, enquanto presidente do conselho comunitário da comunidade, não sei se outras pessoas participaram não. A única coisa que eu sei foi

essa reunião nesse dia, mas já era fato consumado, era mesmo para não deixar os pais entrar em revolta total.

**- E o local em que ia fazer a nucleação, foi questionado entre vocês o local que achavam ser adequado, onde a escola teria mais sucesso de funcionar melhor, de ter mais alunos, onde seria realmente o centro?**

Resp: Para mim não, e nem me lembro disso na comunidade, pode até que houve, porque às vezes fugiu do conhecimento da gente, mas que eu saiba não. Sei assim que antes dessa nucleação aqui em Alagoas, houve uma tentativa de ir para Cabral, quando o Cabral foi construído, mas que os pais não estavam de acordo de jeito nenhum, houve um reboliço danado, houve uma reunião lá e os pais não concordaram, viram o descontentamento da comunidade, aí eles resolveram deixar e ficou mais um tempo, depois veio , e veio de vez, aí já foi sem comunicar muito, pelo menos é o que eu saiba, pode até que houve, mas que eu saiba não.

**- Quando você fala da escola de Cabral, ao que você leva o fato da escola ter funcionado tão pouco tempo?**

Resp: Eu sei que quando nucleou a escola de Cabral , foi mais por política não por condições adequadas, porque Cabral na época tinha pouquíssimos alunos, e aquilo ali foi mas uma política, um senhor lá que tinha muito poder, tinha muito contato com aqueles que realmente podiam fazer alguma coisa, então foi por isso. Já por ter funcionado pouco tempo, prédio tinha bom, mas a localização era muito difícil, muito longe de Patos, difícil para os professores, difícil para os alunos ir porque as estradas tem certas parte que não é fácil, e o foco dos alunos estavam mais para cá do que pra lá, então nucleou lá por interesse, e não olhando o numero de alunos, então eu acho que eles não viram isso aí não, ou então do quanto o alunado poderia permanecer, ter uma previsão futura, vamos supor daqui tanto tempo vamos ter tantos alunos pelas famílias que tinha, pelas escolas nucleadas, então acredito que foi nesse ponto, e um ponto que eu acho muito negativo é a distancia, ainda em Alagoas eu acho que eles foram mais felizes com a nucleação, do que em Cabral. Quando eles falavam em nucleação assim por alto, nada oficial eu sempre falava, se fosse para eu escolher eu queria em Mata, porque eu morro lá, mas eu vi o local mais adequado Alagoas, pelo fato de ter mais alunos e estar mais próximo da cede.

**- Quais os pontos positivos que você considera quanto à nucleação?**

Resp: São muitos, muitos mesmo, eu acho que a nucleação no sentido de que pode haver o melhoramento do prédio como já houve, questão de funcionários, tem mais funcionários, mais material didático, e até mesmo a questão do aluno ele fica mais independente, porque ele tem de

viajar, tem que sair da família, tem que conviver com mais colegas, e não somente os da turma, eu vejo assim pro lado da socialização do aluno importantíssimo, tanto no sentido dele ter que deslocar da comunidade dele para outra comunidade estar em contato com mais colegas dele além dos da turma, pois quando eles estavam na comunidade deles eles tinham um mundinho pequenininho, coleginhas pouquinhos só aquele pessoal ali do meio, agora nucleado não eles conhecem a região toda. A convivência a socialização dos alunos foi um ganho enorme, e até mesmo porque a escola nucleada os alunos podem estar visitando novos locais, com os estudos, projetos tem condições de estar levando, o que com uma escolinha pequena não teria como estar viabilizando isso, o que ficaria muito difícil. Para estar fazendo em todas as escolas, e até arrumando um carro, para a quantidade de alunos, seja pra cinco, para dez, não teria condições, agora como a escola já tem um numero maior de alunos facilita como um todo. Agora uma dificuldade que eu acho, que eu vejo mais é o deslocamento do aluno, é quase só uma das únicas dificuldades que eu acho com a nucleação das escolas é essa. E o fato do aluno ser assim transportado ele fica um tempo a mais distante da família, por um lado não é bom , mas por outro já vem trazendo, ele vai amadurecendo, perde por um lado mas ganha por outro, já vai crescendo ficando independente.

**- Você conhece a proposta do EDUFARURAL?**

Resp: Eu conheço em parte, a fundo assim não, eu sei que a proposta do Edufarural, pelo que eu sei dela é para conscientizar o pessoal do meio rural, no sentido de que o meio rural não é o pior lugar de se viver, a pessoa pode ter uma condição boa de vida, usufruindo e trabalhando com aquilo que se tem em mão, somente com mais tecnologia, mais desenvolvimento e com conhecimento da teoria para fazer com que aquilo ali possa produzir mais, é nesse sentido aí que eu conheço o projeto, também como uma valorização do meio rural do homem do campo, a intenção às vezes era até essa a valorização.

**- Como você vê hoje a situação da escola com a sua comunidade? Você acha que a escola tem atingido diretamente a sua comunidade em desenvolve-la da maneira que você citou sobre o EDUFARURAL?**

Resp: Acho que sim, acho que é difícil, não por causa de interesse do pessoal da escola, mas por muitos motivos que interferem, a distancia, o tempo.

**- Você acredita que um projeto com a estrutura do EDUFARURAL, ele funcionaria se fosse em uma escola mais centralizada na comunidade?**

Resp: Acredito que sim, com um professor mais na comunidade do que na sala de aula, acho que para o Edufarural funcionar ele teria que ter pessoas mais preparadas, porque não é desmerecendo

os colegas porque os colegas que trabalham com o Edufarural não estão tão preparados para estar levando informações ou fazendo com que a comunidade desenvolva, porque eu acho que isso aí, eles podem até conscientizar, mas quando passa para a prática, os professores do Edufarural eles tem dificuldades disso, geralmente ele é da cidade, muita coisa foge do conhecimento dele, mesmo que ele tenha a teoria, mas a prática você sabe que muitas vezes ela conta mais que a teoria, a teoria vem juntar para que a coisa flua, mas eu acho que há dificuldades nesse sentido, os professores precisariam estar mais preparado no que ele está trabalhando para a coisa fluir. Não nessa aula de sala de aula que é a teórica, porque qualquer um de nós com pesquisa pode estar passando, mas o que vai fazer com que a comunidade desenvolva é a prática, isso que eu acho difícil à situação. E tem a questão da distância, acaba que a escola cria dificuldades nesse sentido, porque o tempo o transporte a distância, como que fica pra indo lá fazer um trabalho assim, no momento na prática.

**- No balanço geral sobre a nucleação você acredita que foi um avanço ou um retrocesso?**

Resp: Avanço, e muito avanço apesar que as comunidades às vezes reclamam, choram mas eu acredito assim que eles vêm só assim pelo lado da dificuldade de deslocamento, mas eu acho que é avanço porque melhora muito porque o aluno ganha muito com isso, muito, muito mesmo e não só no sentido pedagógico e também no de socialização e em outros sentidos, é um ganho muito grande, apesar de não ser fácil, porque eu também venho da comunidade para cá, e a gente tem problema tem dia que nem consegue chegar na escola, por vários fatores de transporte e tudo, mas mesmo assim acho que vale a pena, não acho que deveria voltar ao passado não, teria que continuar e procurar sanar essas dificuldades que as vezes afeta, não tem nada perfeito.

## AUTORIZAÇÃO

Venho por meio deste documento, solicitar a autorização da ex-secretária de Educação Municipal – Elisa Aparecida Ferreira Guedes Duarte – para me dispor da entrevista por ela concedida em 20 de maio de 2003, nas dependências da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Patos de Minas.

Esclareço ainda que a entrevista será utilizada para documentar a pesquisa realizada a respeito dos projetos/políticas direcionados para a educação rural no município de Patos de Minas no período de 1990-2002.

Por reafirmar e concordar com o que está escrito nas páginas em anexo, a entrevistada assina o presente documento.

Patos de Minas, 4 de abril de 2007



Elisa Aparecida Ferreira Guedes Duarte

Entrevista com a professora Elisa Aparecida Ferreira Guedes Duarte, que atuou como Secretária de Educação no Município de Patos de Minas no período de 2001 a 2004. A entrevista a seguir foi concedida por ela no dia 20/04/2003 nas dependências da Secretaria Municipal de Educação do referido município.

**- Elisa, como surgiu à idéia do projeto EdufaRural, Educação Familiar Rural?**

Resp: Logo no início de 2001, nós fomos visitar todas as escolas, tanto do meio urbano como do meio rural, e aconteceu um caso que nos chamou a atenção na escola de Alagoas. Quando nós chegamos para visitar a escola, na localidade de Alagoas, nós notamos que tanto na praça da matriz da localidade, quanto em volta do campinho onde a professora dava aula de Educação Física para as crianças da escola, havia muitos jovens, que eu calculei entre 15-18 anos, e completamente ociosos, alguns jogando jogos de carta na praça e outros assistindo à aula de educação física da escola, como se aquilo fosse um espetáculo, alguma coisa, que pudesse estar enchendo, ocupando o dia deles. E quando eu perguntei para a diretora por que eles estavam ali, numa quarta-feira, de uma semana normal, ela falou que lá em Alagoas tinha acontecido isso: que havia muitos jovens e que eles não tinham ocupação. Inclusive porque a maioria das pessoas de Alagoas trabalham com a colheita do café, e como houve uma queda do preço do café, uma queda muito forte nos anos de 2000 e 2001, os produtores produziram menos, então houve uma queda no nível de emprego, e com isso, esses jovens estavam desocupados. Aquilo nos impressionou e nós começamos a preocupar então com a questão do desenvolvimento dessas localidades, do desenvolvimento rural do município e acrescentando a isso, como nós fizemos reuniões em todas as escolas do meio rural também, houve uma reclamação muito grande dos professores de que os alunos não estavam interessados nas aulas. Eles estavam completamente apáticos, não participavam das aulas não faziam exercícios e o nível de aprendizagem estava muito baixo. E isso nós pudemos constatar em fevereiro de 2001, quando aplicamos testes de sondagem em todos os anos, do primeiro ao nono ano do ensino fundamental e o resultado foi muito ruim. Acrescentando a isso também o fato dos professores comentarem que o sonho dos alunos do meio rural era poder mudar para a cidade. E os professores aqui da cidade onde estudam alguns alunos do meio rural comentaram que esses estes têm muita vergonha em dizer que pertencem ao meio rural. Então tudo isso, quer dizer, essa rejeição ao meio rural, essa falta de desenvolvimento do meio rural e esse baixo nível de aprendizagem é que foram os motivos que nos levaram a preocupar mais com a questão da implantação de um modelo de educação rural. Eu tenho um irmão que mora em Brasília, trabalha na Embrapa lá, e eu então levei essas preocupações para ele, e nós começamos a discutir e chegamos à conclusão de que não adianta você implantar um modelo de educação rural na escola se você não desenvolve o meio rural. O quê adianta você mostrar para o aluno que o meio rural tem valor, ensiná-lo a desenvolver a propriedade do pai, mas

se a localidade continua sem iluminação, as estradas continuam ruins, se não há lazer, se não há saúde, enfim, se não há nenhum tipo de atrativo. A educação bate num vazio. Ela não encontra respaldo na sociedade. Então, descobrimos que, para implantar um modelo de educação rural, nós teríamos também que propor um modelo de desenvolvimento rural para o município. Foi aí que nós colocamos para o prefeito, começamos a conversar a nível de secretariado. E aquele ano de 2001 foi assim, todo de discussões até chegarmos a um denominador comum de como seria o programa de desenvolvimento rural sustentável no município de Patos de Minas e incluído nele, o nosso programa de educação rural.

### **- Como você vê o projeto EdufaRural hoje?**

Resp: Para falar como eu vejo hoje eu teria que historiar um pouquinho. Naquele ano de 2001, depois de todas essas discussões, eu fui para a Internet fazer uma pesquisa a respeito de projetos. Primeiro com projetos de desenvolvimento rural, para depois chegar ao EdufaRural, ele nasceu um pouco depois. E então fui para a Internet e acabei entrando num site do instituto de economia da UNICAMP e fiz contato com um professor chamado José Graziano da Silva<sup>70</sup> que naquela época era só um professor da UNICAMP. A gente mal podia imaginar que um dia o Lula ia ganhar e que ele ia se tornar o coordenador do programa Fome Zero. Então, eu coloquei para ele todas essas situações do campo e de que Patos precisava de um projeto de desenvolvimento rural, mas, que naquela época não tínhamos dinheiro pra pagar um projeto porque o prefeito havia recebido a prefeitura com muitas dívidas e que, também, não podíamos esperar surgir essa receita porque um mandato de quatro anos é muito pequeno. Ele então nos respondeu dizendo que seria bem possível um projeto desses e nos encaminhou para o Instituto de economia de Uberlândia, da Universidade Federal de Uberlândia, onde havia alguns parceiros dele, num projeto que a UNICAMP criou chamado projeto RURBANO, que estuda as ligações do rural com o urbano e em que isso pode promover o desenvolvimento rural no Brasil. Então ele nos encaminhou para ao Instituto de economia de Uberlândia e, imediatamente, nós tivemos a resposta do professor Ortega<sup>71</sup> que é de Uberlândia e que já tinha algumas experiências no norte de Minas na questão de capacitação de conselheiros de Conselhos de Desenvolvimento Rural, no sentido de promover o desenvolvimento das comunidades através de cooperativas, associações etc. Conversamos com o professor Ortega, isso foi ali pelo mês de maio, junho de 2001. Quando foi em julho, ele esteve aqui, e foi recebido na prefeitura no gabinete por alguns secretários ligados à área: Planejamento, Agricultura e Administração. Eu também estava lá e nós discutimos, então, sobre Patos e tivemos uma surpresa muito grande, porque em muitas coisas o professor Ortega conhecia Patos muito mais do que nós.

---

<sup>70</sup> Professor do Instituto de Pesquisa da UNICAMP.

<sup>71</sup> Professor do Instituto de Economia de Uberlândia.

Ele tinha uma pesquisa realizada em questão de produção do Cerrado, em questões de agricultura familiar, naquela época ele sabia até a questão do número de localidades rurais, o número de propriedades rurais que Patos tinha de acordo com seu tamanho. Foi aí que nós discutimos que 80% das propriedades rurais em Patos são propriedades familiares, com menos de 100 hectares. A maioria das nossas propriedades rurais está entre 5 a 50 hectares. Quer dizer, são pequenas propriedades, normalmente com uma atividade diversificada, e muita dificuldade de produção. O agricultor familiar hoje tem dificuldade de conseguir crédito, de conseguir financiamento, e muitas vezes quando ele produz, não consegue comercializar. E aí estava o foco dos nossos problemas que reflete na escola, não tem jeito. Então ficou do professor Ortega fazer um projeto de desenvolvimento rural. Quando foi naquele ano mesmo, nós conseguimos uma audiência com o presidente da Embrapa, naquela época, que era o Doutor Alberto Portugal<sup>72</sup>, isso em setembro de 2001. Nós expomos qual era nossa intenção e o que queríamos para os projetos, tanto de desenvolvimento rural quanto de educação rural, e que nós queríamos a parceria da Embrapa. E ele, então, pediu que fizéssemos esses projetos. Então viemos para Patos e ele nos deu quinze dias para fazer o projeto, porque ele tinha que fechar naquele mês de outubro o orçamento da Embrapa para o ano seguinte, já incluindo o nosso projeto. Foi aí que eu cheguei em Patos no final do mês de setembro, com quinze dias para fazer um projeto de educação rural, nós tínhamos isso na cabeça, mas quinze dias é muito pouco para você planejar alguma coisa que vai mudar a cara da Educação. Aí foi que eu chamei o professor Sérgio Celani<sup>73</sup>, e começou, então, nosso trabalho em conjunto, e ele, então, escreveu esse projeto. Depois discutimos muito, discutimos, aqui com a equipe técnica da SEMEC, com os professores e chegamos ao formato do tipo de educação que a gente queria para o meio rural. Como ele já tinha feito uma pesquisa no meio rural, ele sabia também o tipo de educação que os pais esperavam, então casamos o programa de desenvolvimento rural feito pelo Ortega com o projeto, que já agora tem um nome EdufaRural, escrito pelo Sérgio Celani. E todos os dois, tanto o programa, quanto o projeto, já foram implantados em fevereiro de 2002. A EMBRAPA aceitou prontamente, se dispôs ao treinamento de professores, a subsidiar nossos estudos e a produzir o material didático necessário para o EdufaRural. Essa é a história do EdufaRural. Você perguntou de como está hoje, é claro que essa caminhada não é fácil, nós estamos mudando uma cultura, os professores. Nós temos cerca de 140 professores no meio rural, eu calculo que a maioria mora na cidade, embora tenha um avô, um pai que seja do campo. Eles têm uma educação essencialmente urbana, e têm uma visão muito pessimista do meio rural, às vezes uma visão romântica, não conhece muito bem a vida do homem do campo com seus problemas, com seus conhecimentos, com suas riquezas com suas culturas. Nós fizemos um seminário de implantação do

---

<sup>72</sup> Presidente da Embrapa em 2001.

<sup>73</sup> Professor do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM em 2001.

projeto em fevereiro de 2002, mas nós vimos logo que aquilo não seria assim tão fácil. A caminhada está sendo construída pouco a pouco. A gente vai sempre avaliando redirecionando caminhos, e trabalhando muito com os professores. Estabelecemos aqui na SEMEC uma coordenação para o EdufaRural, depois convidamos algumas pessoas, alguns parceiros da sociedade civil ou de empresas públicas ligadas ao campo e alguns professores, um representante de cada escola e implantamos um conselho do EdufaRural, e esse conselho se reúne freqüentemente, com muita regularidade, para estudar como está o andamento do projeto na escola, propor novas atividades. Com isso, nós atraímos o SEBRAE, Faculdade de Agronomia, Escola Agrícola, Unipam, a EMATER, o IEF, o SENAR, o próprio Sindicato Rural, e estamos agora tentando conversar para trazer o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, é muito importante, porque nós não temos só filhos de agricultores. Nós temos também filhos de trabalhadores rurais. A escola agrícola tem participado com seus estagiários, a Embrapa nos dá muito apoio técnico, estamos sempre em contato. Eles estão sempre nos fornecendo subsídios em termos de conhecimentos. Mas a gente está caminhando, aos poucos. Tudo na educação não pode ser feito de forma atabalhoada. Nós estamos tentando construir uma coisa que não seja um projeto da administração 2001-2004, mas que seja uma visão nova, um novo olhar sobre a educação do campo. Que entre governo e saia governo e a educação do campo continue sendo olhada como uma modalidade de educação diferente da urbana, que o homem do campo seja visto como um cidadão de primeira categoria igual ao homem da cidade. Mas tem uma coisa: nós não podemos colocar na escola rural: apenas o conhecimento ligado ao campo, senão você está condenando o homem do campo a viver lá, e não é isso. Ele tem que ter opção, ele tem que ter o conhecimento necessário para se movimentar, campo/cidade. Então, a proposta básica do EdufaRural é o conteúdo universal que vem através dos livros didáticos, e dos conteúdos universais propostos pelos parâmetros curriculares nacionais praticados em todas as escolas brasileiras, ao lado disso, a valorização do homem do campo, do associativismo, a valorização da cultura campestre, e aspectos ligados à vida diária deles, e mesmo assuntos assim atividades, pequenas atividades produtivas que não sejam praticadas por eles, mas que possam ser praticadas por eles, a partir do momento em que eles virem que podem fazer outras coisas que não seja só plantar feijão e milho, mas podem agregar valor aos seus produtos e já vendê-los industrializados. Então a gente está construindo isso agora.

**- Quais os mecanismos que a Secretária está utilizando para viabilizar o projeto?**

Resp: Estamos fazendo pesquisas junto às escolas para sabermos quais as demandas e não levar pronto daqui pra lá. Então temos ouvido todo pessoal da escola, não só os professores, mas a direção, os pais, os alunos e na medida em que eles vão demandando, vamos procurando atender. O material didático está em construção nós temos um autor contratado, um ilustrador contratado, a

SEMEC dá apoio pedagógico, a Embrapa dá apoio técnico. Nós temos a reunião do conselho do EdufaRural de quinze em quinze dias e onde são propostas as ações. E nós temos uma equipe constantemente à disposição para atender as necessidades das escolas. E são basicamente esses os mecanismos que temos utilizado junto aos parceiros. A EMATER está à disposição. As últimas visitas que eu fiz em Lanhosos, Areado, Alagoas, percebi que o SENAR está atuando muito junto às escolas. É interessante que eles já descobriram que sem associar é muito difícil de crescer. O SENAR tem sido chamado por eles mesmos, para darem cursos sobre associativismo, a EMATER também tem sido chamada. É o que está servindo de alavanca, de um estímulo muito grande. Nós lançamos o programa, agora já tem um nome, o programa de desenvolvimento rural sustentável de Patos chama PROGREDIR. Ele prevê ações em todas as áreas: agricultura, saúde, de educação, de crédito de comercialização. Então, os pais dessas crianças já viram que não é um projeto vazio. Que tem suporte; que tem o apoio da comunidade patense, da comunidade política, da comunidade empresarial patense, e nisso, embora não seja ligado à educação, está dando suporte, está dando estímulo para que o EdufaRural tenha credibilidade junto às famílias também. O PROGREDIR, já está todo estruturado, foi lançado justamente para os membros dos Centros de Desenvolvimento Comunitário, agora no final de fevereiro e teve um apoio grande do ministério da agricultura, do programa Fome Zero. O Professor Graziano<sup>74</sup> até mandou um representante dele para o Seminário de lançamento do PROGREDIR. O prefeito esteve a semana passada junto ao ministro da agricultura Roberto Rodrigues, com o secretário executivo do ministério também, com o presidente da EMBRAPA, e todos estão estudando uma forma de Patos, através do PROGREDIR, desenvolver espaço para comercialização, com financiamento da construção de agroindústria, com a questão do micro crédito, e isso como um todo, pois sabemos, Karl Marx já dizia isso, que a base da sociedade é a economia e quando a economia olha para a questão social, ela olha para a questão do pequeno e tudo isso reflete na educação e a educação volta para ajudar nesse desenvolvimento, e acaba que é junção, uma simbiose, mais difícil de separar a economia da educação, andam sempre juntas.

**- Quais os obstáculos já apareceram do início do estudo desse projeto até a efetivação, que se está fazendo ao longo do tempo?**

Resp: A própria comunidade escolar já nos mostrou isso numa pesquisa que nós fizemos. Os maiores obstáculos são: o ceticismo de algumas famílias, a desconfiança também de alguns professores e diretores, enfim, a questão da credibilidade, quer dizer nunca houve uma proposta desse tipo, é uma coisa nova, é pioneira e o novo assusta. Então nosso maior desafio é conquistar as próprias pessoas que estão dentro das escolas e os alunos, porque só vai pra frente se envolver todo mundo. E tem também, mas esse é um desafio menor, a formação dos professores, esse é menor,

---

<sup>74</sup> Professor da UNICAMP e Coordenador do programa Fome Zero.

porque o professor está aberto à formação, o professor atual já se convenceu de que ele precisa estudar. Ele se convenceu de que a educação é inovadora, que tem que ter ousadia. Dizem que a educação do Brasil piorou, ela pode até ter piorado naquele momento de democratização nos anos 70, 80, mas estamos vendo com bons olhos esse novo movimento desse novo mestre, aberto para o mundo, aberto para aprendizado, aberto para as questões sociais, preocupado com a cidadania do aluno. Então essa questão de formação de professores é menos, temos certeza que no decorrer desse ano, e até 2004, quando a EMPRAPA vem para Patos com as cartilhas, nós vamos fazer os professores ficarem totalmente envolvidos com os assuntos do campo. Então, o que a gente tem feito mesmo é um trabalho de conscientização daqueles que ainda estão resistentes ao projeto.

**- O material que a EMBRAPA está projetando para essa educação rural é específico ou é para os conteúdos gerais também?**

Resp: Não é específico. Foi contratado um escritor de literatura infanto-juvenil e nós tentamos, junto com a EMBRAPA, escolher os assuntos. Os assuntos vão de cooperativismo, empreendedorismo, comercialização, produção de pequeno porte, tanto a produção animal quanto a vegetal até a possibilidade de algumas atividades urbanas feitas no meio rural. Tudo isso está sendo tratado de forma lúdica, de forma literária. Ele está escrevendo da forma adaptada para crianças e adolescentes. Então é assim: ele escreve o livro manda para nós, nós fazemos o estudo da questão pedagógica e da questão ideológica. Temos que tomar muito cuidado com isso, para não passar para as crianças aquelas questões de discriminação da mulher, de discriminação mesmo do homem do campo. A EMBRAPA olha a questão técnica. Então o livro está sendo construído a muitas mãos. Os conteúdos universais continuam sendo dos livros didáticos. O professor não abre mão do livro didático, ele tem razão. Ele tem que ter suporte, um apoio, se bem que não precisa ficar também dissecando o livro didático todo, tem que haver uma seleção.

**- E quanto a projetos desenvolvidos nos outros anos para a educação rural em Patos de Minas? Tem algum que você tem conhecimento ou que você pesquisou, algum projeto anterior que você tenha dado uma olhada?**

Resp: O que houve na prefeitura nos anos anteriores foi o que ofereceu a estrutura necessária para lançarmos o EdufaRural. Por exemplo, até 1996 havia, me parece que 54 escolas rurais espalhadas pelo município inteiro. Havia turmas multisseriadas e a preocupação, então, naquela época, era formar os professores para trabalharem com essas turmas, tanto aqui em Minas, quanto no Rio Grande do Sul. Houve uma época em que a SEMEC estava trabalhando muito com uma Universidade do Rio Grande do Sul no sentido de fazer intercâmbio na questão do conhecimento a respeito de classes multisseriadas no meio rural. Naquela época havia uma equipe aqui dentro da

SEMEC, que construía material adaptado ao campo para os professores, mas é um material adaptado a um outro regime, uma outra forma de ensino. Quando foi em 1998-1999 houve praticamente uma revolução dentro da educação do sistema municipal de educação. Primeiro que foi criado um sistema, segundo que essas 54 escolas foram nucleadas em oito. Essa mudança é que possibilitou partir de um ponto em que nós não tínhamos a preocupação das turmas multisseriadas. Nós podíamos criar algo novo, pois a nucleação já havia sido feita. É claro que essa nucleação causou alguns transtornos, a questão desses alunos viajarem muito, alguns alunos que viajam durante duas horas por dia para chegarem na escola. Mas é interessante que nós já chegamos a conversar em algumas localidades sobre a possibilidade de voltar abrir algumas pequenas escolas, em lugares onde ficou um vazio muito grande, mas os pais não aceitam mais atuar com classes multisseriadas, eles não gostam que os filhos viajem muito todo dia, mas eles preferem. Isso para eles é um mal menor. Então, a partir desse momento, pudemos começar a pensar na questão da educação rural. O que nos ajudou nesse modelo foi a pesquisa do professor Sérgio Celani<sup>75</sup>, que dizia o que é que os pais queriam para a educação dos filhos deles, eles queriam o urbano e o rural, não queriam nem só o rural e nem só o urbano, queriam os filhos com os conhecimentos, das questões urbanas. Os filhos se movimentando bem numa agência bancária, mas também os filhos conhecendo as questões do campo. E o restante nós estamos construindo, nós temos tentado fazer umas pesquisas no Brasil, mas escolas públicas do campo normalmente não têm uma educação voltada para o campo. O que existe no Brasil hoje, tudo que nós já estudamos são algumas iniciativas do movimento dos Sem-Terra, nas escolas colocadas nos assentamentos. Mas é interessante notar que o movimento dos Sem-Terra tem uma proposta de educação rural voltada para luta da posse da terra, voltada para as questões do campo. Mas também não produziram uma metodologia, não estão construindo uma metodologia. Nós tivemos um diálogo muito bom com o pessoal da educação do MST. Lá no Rio Grande do Sul existe uma professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, chamada Marlene Ribeiro<sup>76</sup>, que tem feito pesquisa nas escolas dos acampamentos, nas escolas dos assentamentos. Mas, o nosso problema é o mesmo, não existe uma metodologia ainda, eles estão lá tentando construir a deles, e nós aqui tentando construir a nossa. Foi por isso que nós conseguimos o apoio da EMBRAPA. Ela viu que tem um ponto que é o seguinte: Patos de Minas está colocando aqui um projeto, está construindo, desconstruindo, reconstruindo, redirecionando caminhos, e a EMBRAPA está apoiando nas questões técnicas. E com esse modelo já adiantado, ela quer levar para outros municípios do Brasil. Ela viu que é pioneiro. Agora, é muito desafiador, justamente por ser pioneiro. A bibliografia que a gente encontra, a bibliografia da educação rural visa os problemas do campo, os problemas em se ter uma

---

<sup>75</sup> Professor do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM em 2001.

<sup>76</sup> Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2003.

educação urbana no campo, mas como fazer uma educação no campo não tem. Então, é isso que nós propusemos a construir, esse que é o desafio.

## AUTORIZAÇÃO

Venho por meio deste documento, solicitar a autorização do ex presidente do Conselho de Desenvolvimento Comunitário de Mata do Brejo, município de Patos de Minas – Ronaldo Alves de Araújo – para me dispor da entrevista por ele concedida em 10 de junho de 2004, em sua residência, na comunidade de Mata do Brejo, município de Patos de Minas

Esclareço ainda que a entrevista será utilizada para documentar a pesquisa realizada a respeito dos projetos/políticas direcionados para a educação rural no município de Patos de Minas no período de 1990-2002.

Por reafirmar e concordar com o que está escrito nas páginas em anexo, o entrevistado assina o presente documento.

Patos de Minas, 04 de abril de 2007.

*Ronaldo Alves de Araújo*

---

Ronaldo Alves de Araújo

Entrevista com Ronaldo Alves de Araújo, Presidente do Conselho de Desenvolvimento Comunitário de Mata do Brejo no período de 1993 a 2000. A entrevista foi concedida por ele no dia 10 de junho de 2004 em sua residência na comunidade de Mata do Brejo.

**-Como o você ficou sabendo da nucleação da escola de Mata do Brejo?**

Resp: Através da SEMEC. Houve uma reunião com a comunidade na qual o pessoal da SEMEC trouxe a proposta para nucleação com objetivo de trazer melhoria para os alunos.

**-Houve um debate entre a SEMEC e a comunidade para saber se vocês queriam ou não que a escola fosse nucleada? Houve uma proposta ou a idéia já chegou pronta?**

Resp: A proposta já veio pronta da SEMEC, com a idéia de melhoria para os alunos, os pais até acharam que era melhor os alunos ficarem, mas a proposta da SEMEC era para agrupar os alunos para uma melhor escola, uma adaptação entre séries, que não gastava ficar dando aula para as turmas juntas. Aqui, pelos motivos do êxodo rural para a cidade, acabou muito com o pessoal da zona rural, então foi diminuindo e aí precisava uma sala agrupar duas séries ou mais, então houve o motivo da nucleação.

**-E quando se nucleou a escola, a comunidade participou do debate, chamaram vocês para participarem? Para saber a opinião de vocês?**

Resp: A comunidade queria que a nucleação fosse aqui, antes não queriam nucleação, mas para haver nucleação queriam que fosse aqui, mas como a proposta era para centralizar, para que ficasse mais fácil as condições para o transporte havia a nucleação centralizada. E por causa da distância foi centralizada em Curraleiro e em Alagoas.

**-Como vocês ficaram sabendo que a escola não seria nucleada aqui, quem comunico a vocês?**

Resp: Foi através da SEMEC, através de um estudo feito, foram escutados os conselhos das comunidades e através do povoado de Alagoas, como havia mais possibilidade da escola funcionar mais tempo, para que não fundasse uma escola aqui que logo acabaria, foi decidido pelo local onde haviam mais pessoas, mais acesso de transporte para os professores e alunos.

**-E a comunidade aceitou bem essa escolha?**

Resp: Em termos sim, porque era uma proposta de melhoria para os alunos, e que foi uma melhoria para os alunos. Às vezes os pais não entendiam muito bem o que era idéia de nucleação, a idéia de nucleação ainda não tinha chegado para todos os pais, e ainda não tinham passado por essa experiência, mas aceitaram sim.

**-Você foi porta voz dessa proposta de nucleação para a comunidade?**

Resp: Fui sim, fui a pessoa que foi comunicada, já que era o presidente daquela época, então através da Maria Carmem<sup>77</sup>, eu fiz a ligação entre a SEMEC e os pais dos alunos.

**-Quando você comunicou aos pais da nucleação qual a reação que eles tiveram, no início?**

Resp: No início eles achavam que a escola da comunidade era suficiente, era boa, e a sugestão deles é que era mais fácil trazer as professoras do que levar os alunos, pois as professoras são poucas e os alunos são muitos, como eu já disse antes, sobre alunos de series diferentes em uma única sala, era mais complicado.

**-E hoje como os pais vêm esse deslocamento dos alunos, pra sair daqui da comunidade e deslocar trinta quilômetros até chegar Alagoas?**

Resp: É um pouco complicado principalmente para as crianças mais novas, porque tem de levantar de manhã cedo, tem que caminhar bastante, mas não tanto quanto antes, porque antes ela caminhava bastante e a escola não oferecia condições como oferece hoje. Há reclamações sim, por um período de atrasos de ônibus chegar tarde em casa, ou sair um pouco cedo, mas não atrapalha a vida de estudo dos alunos.

**-Você como um dos líderes da comunidade, que foi líder por vários anos, hoje você tem contato com os pais dos alunos ainda?**

Resp: Tenho, porque vivo aqui na comunidade e o contato com as pessoas a gente sempre tem.

**-Você poderia citar pontos que entende ser positivos quanto à nucleação?**

Resp: Os alunos poderem começar estudar, fazendo o jardim, o pré em series diferentes e sendo agrupados em salas diferentes para cada serie e com mais alunos, nesse ponto é mais fácil. E outro ponto positivo também tem como os alunos aprenderem e desenvolverem através da educação física, porque quando as escolas eram de zona rural as escolas tinham recreio, mas não tinham aula física, e na nucleação já tem as quadras, tem aulas próprias para educação física, nesse ponto facilita muito. E também a igualdade de idade de alunos, separados por serie eles são mais iguais, e com professores mais adequado para cada turma, e geralmente as turmas são mais iguais.

**-Você escuta comentários negativos também a respeito da nucleação?**

---

<sup>77</sup> Maria Carmem, Secretária de Educação do município de Patos de Minas no período de 1997 a 1999.

Resp: Tem os pontos negativos, que se fala muito é sobre os transportes, o deslocamento desses alunos para as escolas, e que tem muita reclamação, reclamação por motivo das condições dos ônibus, por situações variadas do tempo, como às vezes está chovendo o aluno tem que sair para pegar o carro pra deslocar até a escola, então tem os pontos negativos, não há benefícios sem ter algum prejuízo também.

**-Hoje qual a sua relação com a comunidade, você participa ainda de algum movimento, participa como membro da comunidade, ou não participa de nenhum movimento da comunidade?**

Resp: Hoje na atualidade eu não faço parte de nenhuma comissão não, assim que mudou a comissão da diretoria entrou novos presidentes, houve eleição ficou outra, e eu não fiz parte desse outra que entrou porque eu já tive um mandato longo, e não faço parte de nenhum movimento hoje não. Como foi um mandato da diretoria, aquela diretoria que estava saindo ficou fora e entrou essa outra nova, e eles não escolheu a gente para trabalhar, mas não quer dizer que tenha alguma coisa contra ou a favor desse momento não, eu continuo tendo contato com a comunidade, com os alunos, só não faço parte da diretoria.

**-Você já ouviu falar do projeto EDUFARURAL?**

Resp: Eu não ouvi falar desse projeto, não tenho conhecimento desse novo projeto, nem com os alunos e nem com os pais dos alunos.

**-Você acredita que a escola da maneira que ela está formulada hoje, contribui para o sucesso e desenvolvimento da comunidade?**

Resp: Eu vejo a influência com os alunos, o crescimento dos alunos, para os alunos tem, agora para a comunidade nossa daqui que foi deslocada para Alagoas não vejo essa influência não.

**-Quanto ao dialogo entre a escola e as famílias você não percebe nenhuma mudança em relação à escola com as com as comunidade nesses últimos anos?**

Resp: Sem ter filhos na escola, fica difícil eu falar da relação família/escola, vejo a comunidade falarem que tem reunião, que tem orientação da escola na educação dos filhos em casa, mas precisamente não sei falar.

**-Mas você não tem parentes, sobrinhos, pessoas ligadas a você na escola?**

Resp: Tem sim, parentes mais distantes, sobrinhos já tive, mas no momento só vizinho, amigo.

**-Portanto, você não vê um diálogo, acredita que há esse diálogo, mas como membro da comunidade sem ter filho na escola, a escola não te alcança?**

Resp: Não vejo que ela me alcança não, do jeito que estou aqui sem ter filho e sem participação na escola não vejo atividade direta comigo não.

**-Quanto a seu diálogo com os pais, você percebe algumas referências, comentários feitas a respeito da escola?**

Resp: Geralmente, tem contato com a comunidade através de reuniões, mas não é trazido esses assuntos da escola para esses tipos de reuniões. Geralmente tem reuniões escolares com os pais dos alunos, eu acredito que seja uma orientação mais pra eles.

**-Você acredita que a única forma de comunicação entre a escola e os pais seja através de reuniões escolares?**

Resp: Eu acredito que sim.

**-Você não vê nenhum tipo de evento, você não tem conhecimento de outros eventos que a comunidade seja convidada a participar?**

Resp: Tem, como as festas juninas, as festas da escola, os movimentos da escola, as festividades são comunicadas, tanto os pais dos alunos como a gente.

**-Você percebe com a nucleação ficou mais distante da comunidade, ou ela se aproximou mais, ou manteve-se como era?**

Resp: Eu sinto que ela manteve como a mesma coisa, talvez na comunidade em que ela foi nucleada ela foi mais beneficiada tornou mais comunicativa, agora para nossa comunidade que ficou distante não vejo aproximação grande dela com a escola.

**-Você percebe alguma melhoria que antes era destina a comunidade, e com a saída da escola não é mais?**

Resp: Havia alguns eventos, quando a escola estava aqui como por exemplo as festividades do dia das mães, havia comemoração e reunia a comunidade, o dia das crianças, reunia também a comunidade, o serviço odontológico era para as crianças mas era também um serviço social que atingia as pessoas que não estavam na escola, era beneficiado por esse serviço, então tem alguns eventos que nós perdemos com a nucleação.

**-Você disse que não conhece o EDUFARURAL, Projeto Familiar Rural, um projeto que rede municipal de ensino desenvolve em prol da escola rural do homem do campo, que tem objetivo do homem do campo tenha uma boa qualidade de vida no meio em que está, uma vez que você não tem conhecimento, você acredita que o projeto não é bem divulgado?**

Resp: Acho que falta comunicação, e não só pelas escolas, mas também pelos meios de divulgação, como rádio, TV, já que o pessoal do meio rural pega muito pelos meios de comunicação, palestras, reuniões escolares, não chega a conhecimento de todos.

**-Além da divulgação você não percebe mudanças na relação da escola com a comunidade?**

Resp: Não, não vejo grandes mudanças com a família e a escola.

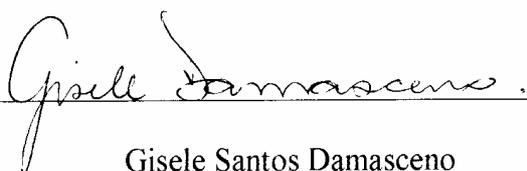
## AUTORIZAÇÃO

Venho por meio deste documento, solicitar a autorização da coordenadora do projeto Educação Familiar Rural – Gisele Santos Damasceno – do período de 2002 a 2004, para me dispor da entrevista por ela concedida em 25 de novembro de 2004, nas dependências da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Patos de Minas.

Esclareço ainda que a entrevista será utilizada para documentar a pesquisa realizada a respeito dos projetos/políticas direcionados à educação rural no município de Patos de Minas no período de 1990-2002.

Por reafirmar e concordar com o que está escrito nas páginas em anexo, a entrevistada assina o presente documento.

Patos de Minas, 04 de abril de 2007

  
Gisele Santos Damasceno

## AUTORIZAÇÃO

Venho por meio deste documento, solicitar a autorização da coordenadora do projeto Educação Familiar Rural – Marluci Maria de Castro – do período de 2002 a 2004, para me dispor da entrevista por ela concedida em 25 de novembro de 2004, nas dependências da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Patos de Minas.

Esclareço ainda que a entrevista será utilizada para documentar a pesquisa realizada a respeito dos projetos/políticas direcionados à educação rural no município de Patos de Minas no período de 1990-2002.

Por reafirmar e concordar com o que está escrito nas páginas em anexo, a entrevistada assina o presente documento.

Patos de Minas, 04 de abril de 2007



Marluci Maria de Castro

Entrevista com a professora Marluci Maria de Castro e com a supervisora Gisele Santos Damasceno, coordenadoras do projeto Educação Familiar Rural – EdufaRural – no período de 2002/2004, em 25/11/2004, nas dependências da Secretaria Municipal de Educação de Patos de Minas.

#### **- Como e quando foi o primeiro contato de vocês com o projeto EdufaRural?**

**Gisele:** Desde o início dessa administração, já houve a preocupação do fato das escolas rurais estarem em declínio com relação ao número de aluno, os jovens estarem ociosos, nos povoados, e começou a se pensar em alguma coisa que pudesse fazer em prol dessas comunidades, em prol das escolas rurais. Depois de muita discussão, com entidades ligadas a desenvolvimento rural sustentável, que foram nossos parceiros nesses quatro anos, decidiu-se pela formatação do projeto.

**Marluci:** Na época da assessoria, ainda que a SEMEC, então ela idealizou o projeto, e completou com a assessoria do professor Sergio Celani<sup>78</sup>, para traduzir todos os anseios e desejos da Secretária. Nessa época eu ainda não estava em 2001.

**Gisele:** Na verdade ele foi convidado a formatar o projeto, porque ele foi idealizado pela secretária, ele foi convidado a passar isso para o papel, porque ele já tinha conhecimento de outros projetos de pesquisa nessa área.

#### **- No início qual era a dinâmica do projeto?**

**Marluci:** Inicialmente, nós ficamos, como todo projeto pioneiro, como toda iniciativa pioneira, em torno de discussões. De certa forma, já tínhamos alguns parceiros, como a Gisele disse, algumas entidades. Pensamos em estratégias de como envolver esses parceiros e como operacionalizar. Então, nós fizemos contato com a escola agrotécnica.

**Gisele:** Antes disso o projeto foi apresentado para a comunidade escolar, realizado no UNIPAM.

**Marluci:** No início de 2002, com a presença do Ortega<sup>79</sup> da UFU, de técnicos da EMBRAPA, das demais entidades parceiras, EMATER colaborou muito, o próprio Sergio, e todos os educadores do meio rural.

**Gisele:** Lá é que começou a pensar ações, só que nessa época, as ações elas eram digamos assim tecnicista, se pensava era em hortas. Não se teciam grandes discussões da realidade do meio rural hoje, da nova ruralidade, do novo cenário, da agricultura familiar, então não se tinham essas

---

<sup>78</sup> Professor do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM 2001.

<sup>79</sup> Professor da UFU – em 2002.

discussões ainda, eles começaram mais essa questão de desenvolver projeto de horta, de jardinagem.

**Marluci:** Porque, na verdade, o primeiro contanto que as escolas, isso eu posso falar, porque nessa época eu ainda estava nas escolas, que nós tivemos com o projeto, foi quando a secretaria encaminhou o próprio projeto que o Sérgio Celani, tinha colocado no papel e pediu para as escolas emitirem um parecer. Então, é claro que os educadores perceberam que era iniciativa inovadora, mas nós não tínhamos estudado sobre isso ainda, para a gente era ainda novo. Claro que sabíamos que a escola tinha que se preocupar com a adequação do currículo, com aprendizagem tecnicista, com a própria situação do homem do campo. Apesar da gente atuar no meio rural, trabalhar nas escolas do meio rural, nós não tínhamos todas essas informações, como a gente sabe a faculdade, a formação inicial, não prepara para isso, nós trabalhamos tanto para o professor que sai da faculdade e vai atuar nas escolas no meio urbano quanto nas escolas do meio rural. Nossa formação é a mesma, então nós não tínhamos esse conhecimento. E na época desse seminário, as escolas foram convidadas a pensar em ações que poderiam ser realizadas para implantar o projeto. Então a gente percebe, inclusive nós temos isso arquivado os pareceres das escolas, a maioria delas, maioria absoluta pensou em projetos realmente mais concretos, como horticultura, de jardinagem, alimentação. Foi com essa visão mais técnica mesmo, só uma escola pensou em ações de como poderia está apresentando o projeto à escola, já pensando no que os pais demandariam. As escolas ficaram muito interessadas, os educadores muito interessados, mas, na verdade, a gente não sabia ao certo o que fazer. A partir daí as escolas começaram a desenvolver esses projetos que tinham idealizado e depois a gente passou a ter os encontros mensais na SEMEC, envolvendo os diretores e supervisores, na época o próprio Sergio. Também, contávamos com as entidades parceiras, foi então nessa época também que nós começamos o contato com a escola agrotécnica, e os estagiários, alunos, começaram a trabalhar nas escolas como estagiários semanalmente, e começou a trabalhar, a desenvolver projetos destes projetos mais concretos mesmos. Desenvolver horta, explorar toda essa questão, de atender a comunidade, por exemplo, o produtor que quisesse saber se inteirar de como fazer as curvas de nível, alguns estagiários de algumas comunidades que já tinha essa articulação começaram também a fazer esse trabalho na comunidade.

**Gisele:** É interessante perceber que foram dessas reuniões, que foram essas reuniões que suscitaram o desejo, que foram apresentando a demanda para discussões mais profundas.

**Marluci:** Isso ainda em 2002. Então, ficamos nessas reuniões, sempre pensando nas ações que as escolas poderiam realizar, as escolas apresentando já resultados, atividades desenvolvidas pelos alunos, alguma troca de experiências. No primeiro semestre de 2002, aí aconteceu a morte do Sérgio, nós ficamos sem essa assessoria. Eu fiquei coordenando o projeto. E já no final do primeiro semestre de 2002, nós fizemos uma avaliação com os diretores. Nós fizemos uma reunião em junho,

para avaliar o andamento do projeto nas escolas. O que foi percebido é que precisávamos operacionalizar mais o projeto. Foi aí que a Gisele começou no segundo semestre de 2002. O projeto cresceu. Na secretária, não estávamos dando conta mais da demanda. Tinha a questão da parceria com a EMBRAPA, para produção de material específico, que demandou muito estudo, muito tempo, então a Gisele começou, no final de 2002. Nós começamos a pensar ações, digamos, aprofundar as discussões na própria escola, envolvendo mais os educadores, porque a gente percebia que em algumas escolas, em que supervisores e os diretores eram mais envolvidos com o projeto, nós percebíamos uma ações mais concretas, mais diretas, percebíamos mais resultados. Mas na maioria das escolas, ficava meio complicado mesmo, porque envolvíamos só diretores e supervisores. Precisávamos desse corpo a corpo com os professores, precisávamos tecer discussões com os professores, ouvir os anseios dos professores, e na medida do possível fazer esse contato com a comunidade, com os pais e com o aluno. Então, foi o que fizemos e fizemos uma outra avaliação que é essa que você tem: avaliação do projeto por meio dessa pesquisa. E, a partir daí, delineamos algumas ações que têm no projeto também, que chamamos de Projeto de Acompanhamento, situação do acompanhamento às escolas.

**Gisele:** A partir daí, já no início de 2003, houve a implantação da disciplina do EDUFARURAL, e isso foi um processo coletivo, um processo de discussão. Os professores estiveram envolvidos o tempo todo na proposta curricular. Foi feito um levantamento do perfil dos educadores que melhor se enquadrariam nessa nova disciplina e de temas que seriam pertinentes a se trabalhar, e depois foi sendo construído. Em 2004, a gente finalizou uma proposta curricular para a disciplina, parâmetros de avaliação do aluno e tivemos, agora, o último encontro com os professores. Bom, agora eles têm um livro e um caderno de exercício que vão possibilitar um maior envolvimento, um suporte, um maior direcionamento da proposta do próprio projeto.

**- Como vocês avaliam já no início do projeto o grau de envolvimento e participação da comunidade?**

**Marluci:** Na elaboração do projeto quem participou foram os educadores da SEMEC, da secretaria e as entidades parceiras foram ouvidas. Na elaboração do projeto, as comunidades não foram diretamente envolvidas.

**Gisele:** Resumindo essa pergunta sua, nós apontamos hoje, como ponto crítico do projeto o pouco envolvimento da comunidade, desde o início. Nós podemos avaliar: não houve participação na elaboração, nem pessoal, nem da comunidade escolar. Houve entidades. Às vezes, até representativas de algumas dessas comunidades, embora em um pequeno campo. Vamos dizer assim. Foram ouvidas EMATER, IEF, EMBRAPA, Escola Agrícola, SENAR, Sindicato dos Produtores. Foi convidado, várias vezes, o Sindicato dos Trabalhadores, mas não conseguimos

envolvê-los. Embora a gente tivesse convidado para reuniões e mais reuniões, tivemos inclusive uma conversa com o pessoal, com a presidente. Não conseguimos a adesão do sindicato. E até onde a gente tem conhecimento o próprio Sindicato dos Trabalhadores está desestruturado, talvez seja esse um dos dificultadores para essa adesão no projeto. Mas, hoje a gente aponta como ponto crítico o envolvimento da comunidade. Agora, sabemos que as escolas precisam fazer isso. Não é a secretária, porque a secretária está muito longe. Esse corpo a corpo da escola com os pais e com a comunidade, isso é um trabalho também para as escolas. Mais das escolas do que da secretária. Apontamos hoje como o ponto crítico, o pouco envolvimento da comunidade.

#### **- Quais os dificultadores que o projeto encontrou?**

**Gisele:** Vários, vários, além desses que a gente está te falando, que é em relação ao pouco envolvimento da comunidade, nós encontramos um grande dificultador que é a falta de adequação do currículo. As escolas rurais trabalham com o mesmo currículo das escolas urbanas, apesar de já ter tido algumas mudanças, de ter havido a inclusão da disciplina do Edufa Rural, e alguns professores de outros conteúdos, estarem trabalhando, mas ainda precisa acontecer uma grande discussão a cerca da significação dos conteúdos trabalhados hoje. A gente tem que envolver também nessa discussão de currículo a própria comunidade. A gente não acredita em uma mudança de currículo sem a participação de toda a comunidade escolar. A não adesão de alguns professores. Uma resistência muito grande por parte dos professores. Entendemos isso, porque nenhum professor tem formação específica para trabalhar no meio rural. Sabemos que a as universidades não levam em consideração essa realidade. Não há uma formação específica, além de que muitos, ou melhor, maioria dos professores, eles estão acudados de refletirem as políticas públicas, seja para o meio urbano, seja para o meio rural. Muitos não têm conhecimentos. Não existe essa questão da formação do professor para trabalhar no meio rural, ela é um nó. A gente coloca ainda a falta de políticas públicas para o meio rural, porque você só falar em mudança, e não viabilizar essas mudanças não adianta. Você pode estabelecer, e a escola tem a obrigação de estabelecer debates de forma que os alunos passem a compreender o mundo que os cerca: como é que são os processos políticos, econômicos, conhecer a história do seu lugar, da sua gente. Mas se não houver infraestrutura, se não houver geração de renda, se não houver emprego, só vai cair na utopia. E esse é outro processo. E outro dificultador que encontramos foi a questão da assessoria dos estagiários, a falta de tempo. A mudança que ocorreu no curso e a falta de compromisso de alguns inviabilizaram a presença deles na escola. Eles, às vezes, faltavam e não davam justificativas. A resistência às mudanças é outro grande dificultador. Resistência às mudanças: como nós temos dificuldade diante das mudanças!

**Marluci:** E eu colocaria como a principal delas, claro que no âmbito das escolas, essa não cultura das discussões coletivas, do envolvimento da comunidade, do envolvimento dos alunos, a gente não sabe como é que é como é que faz, como é que vai conseguir isso.

**Gisele:** Cabe ao órgão gestor, direcionar ações, propor ações, mas a efetivação delas se dá nas escolas. Eu e a Marluci, estamos aqui na coordenação do projeto, jamais poderemos fazer nas escolas, tanto é que cada escola responde de um jeito, umas estão mais adiantadas nas próprias discussões, outras menos, outras nem iniciaram.

**Marluci:** Já tem escolas mais engajadas com essa interação com a comunidade. Tem escola que já faz intercâmbio com as comunidades. Já é um grande avanço. Ela além de abrir suas portas para a comunidade, ela foi além, ela foi à comunidade. Nós temos vários estágios.

**Gisele:** Nós temos professores do EDUFARURAL que envolvem os demais, temos outros que não. E a gente vai fazer o quê? Isso não está nas mãos do órgão gestor, muitos problemas aí, isso muitas vezes é a escola.

**Marluci:** E o outro dificultador que eu vejo também, até em relação à apropriação do conteúdo. Eu, por exemplo, sou professora de Português. Se alguém invadir minha área, eu não gosto. Então, é meio complicado, se você não tiver essa postura de integrar, porque, por exemplo, é claro que quando você vai discutir, as políticas públicas para o setor da agricultura familiar, quando você vai discutir essa questão, por exemplo, da própria história da agricultura do Brasil, você, irremediavelmente, vai levantar outras áreas, História, Geografia, não tem como. É incontestável. Nós temos professores, por exemplo, que são especialistas, vamos chamar assim, de Geografia, de História, que ao invés de falar assim: “Não, essa parte, eu sou craque nisso, espera aí, vem aqui, vamos fazer o projeto, vamos trabalhar assim”, o que ele faz? Ele guarda o seu conhecimento para si: “não dou, não empresto, não vendo, não faço nada”. Além disso, ainda critica o trabalho do outro, “Ah! Mas o outro não tem essa competência”, ele discute isso superficialmente. Mas ele, guarda o conhecimento dele para si, que é mais fácil. Quando está invadindo as áreas, por exemplo, fica com medo de perder números de aulas. Então, fica muito complicado. Isso é uma questão que caberia uma discussão, que em quatro anos o período não foi suficiente. Mas nós vamos torcer para conseguir. Não resolver esses problemas essas dificuldades, porque isso a gente sempre vai encontrar um entrave ou outro, mas pelo menos socializar isso, e nivelar essas ações, esses objetivos.

#### **- Quando se teve a idéia de organizar os livros do EdufaRural?**

**Marluci:** Bom, esses livros são objeto de uma parceria com a EMBRAPA, de uma parceria técnica, com a EMBRAPA. Esses temas surgiram dessas várias discussões que foram propostas com as entidades e, posteriormente, com os educadores, nessas reuniões mensais de acompanhamento que

fazíamos na secretaria. E são temas pertinentes. Os livros são: quatro para o público juvenil e quatro para o público infantil. Nós temos os temas: empreendedorismo, meio ambiente, agricultura familiar e modalidades de pequeno porte. Nós estamos sempre discutindo essa questão do futuro, do empreender. A necessidade de se criar associações, e trabalhar essa cultura do cooperativismo, da formação de lideranças. Dessa nova ruralidade brasileira, que não é só mais ir lá produzir o arroz, o feijão, por exemplo. Mas você diversificar essa produção. É implantar as agroindústrias no próprio campo, é estar discutindo como esse novo cenário do Brasil rural. Então, são temas otimistas. Não é que tudo se resolva como um passe de mágica, mas ele serve de incentivo aos alunos, aos educadores, falam de uma escola engajada, de uma escola que trabalha em parceira com a sociedade, com a comunidade, ele fala de organizações bem sucedidas, de iniciativas bem sucedidas.

**Gisele:** E o que é interessante é que muitas pessoas estão se vendo no livro. Nós tivemos, por exemplo, depoimentos de uma professora que mora no meio rural, que o marido trabalha lá no meio rural. Ela chegou e disse: “Meu marido está aqui no livro”, “Meu lugar está aqui”. Várias pessoas já chegaram e falaram que “Essa história eu conheço”, “Ali na comunidade tal, existe alguém assim, desse jeitinho assim”, os alunos são assim. Embora, como a Marluci falou, eles são otimistas, mas eles retratam possibilidades reais. Histórias reais, embora sejam objeto de ficção, de invenção, foram criadas. Mas elas retratam possibilidades reais. Agora, como nós falamos, o pouco envolvimento dos professores nas discussões do livro, porque esse livro precisa de muito tempo. Dentro daqueles livros ali, existem conceitos novos, existem questões polêmicas, questões que precisam de muitas discussões, tanto no âmbito da escola quanto da comunidade, envolvendo CDC, as igrejas, as lideranças comunitárias. É preciso vários encontros, no decorrer do ano que vem, para que se discuta sobre temas específicos contidos nesses livros, envolvendo professores. Ali existem questões históricas, geográficas, lógicas, econômicas, ambientais, culturais e todos têm que ser envolvidos, e todos têm que trabalhar com eles. E ainda, da mesma forma, os cadernos de exercícios. Os cadernos de exercícios têm muitos exercícios completos e exigem grandes discussões. Nesses encontros que nós tivemos agora, um encontro de quatro horas para cada caderno, nós fizemos uma pincelada, uma discussão rápida sobre alguns temas. Mas ali é preciso estar envolvendo outros professores. Existem exercícios complexos, difíceis, que exigem pesquisa muito aplicada. O carro chefe dos cadernos de exercício é a pesquisa e o reconhecimento da comunidade. O caderno de exercício difere de qualquer coisa que você encontra no livro didático, ele não é mera interpretação de textos. Exige pesquisa, muita, muita pesquisa. É preciso que nesse ano de 2005, se trabalhe isso com os professores.

**- E nesse sentido, com a troca da administração municipal em 2005, quais as perspectivas vocês tem em relação ao projeto?**

**Gisele:** Aquelas que as escolas demandarem. Só vai acontecer o que as escolas exigirem. Eu não sei quais serão as diretrizes da próxima administração. Não temos conhecimento. Sei que no plano de governo foi falado alguma coisa em relação ao EDUFARURAL, que ele continuaria. Vi na televisão como todo mundo viu, mas não tenho conhecimento de nada mais. Agora eu acho que as muitas escolas têm condições de caminhar no projeto. Acredito que tenham até a consciência de saber reivindicar, por exemplo, maiores estudos, estudos mais profundos com relação aos cadernos de exercícios.

**Marluci:** E nós esperamos que as escolas tenham inclusive a responsabilidade de estarem utilizando esse material, porque isso é dinheiro público. É muito dinheiro público e é um material de qualidade, é um material muito bem cuidado, muito bem feito, passível de equívocos, claro, como toda obra humana. Mas como as escolas, principalmente as do meio rural, são carentes de material específico para meio rural, esperamos que a escola tenha a responsabilidade de utilizar esse material. Agora a forma como ela vai utilizar, isso depende de cada escola, depende de cada realidade, depende da demanda. Mas acredito que é um material que pode ser utilizado independente de qualquer gestão, de qualquer diretriz, é um material que vai enriquecer o trabalho, é um material que diz a realidade do aluno.

**Gisele:** E, independente de qualquer coisa, a semente está lançada, vai frutificar onde o terreno for fértil.