

Maria Marta Lopes Flores

Escola Nucleada Barak
História Perspectivas Catalão-GO 1988-2000

Universidade Federal de Uberlândia
2000

MARIA MARTA LOPES FLORES

**ESCOLA NUCLEADA RURAL:
HISTÓRICO E PERSPECTIVAS
CATALÃO-GO (1988-2000)**

SISBI/UFU



1000198591

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
2000

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MON
37.018.523
F634e
TES/M6M

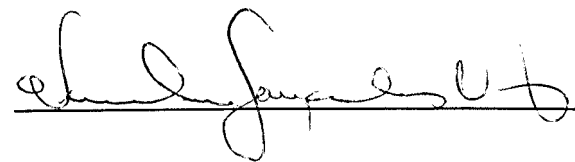
**ESCOLA NUCLEADA RURAL:
HISTÓRICO E PERSPECTIVAS
CATALÃO-GO (1988-2000)**

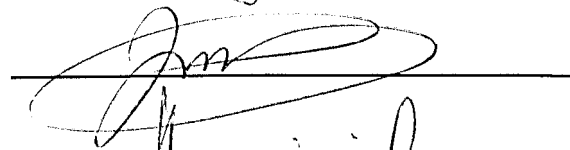
Dissertação apresentada como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira à
Comissão Examinadora da Universidade Federal de
Uberlândia sob a orientação do Prof. Dr. Wenceslau
Gonçalves Neto.

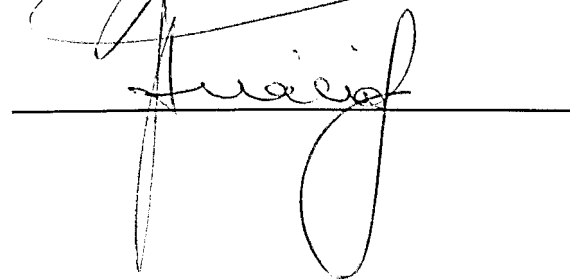
MARIA MARTA LOPES FLORES

**UBERLÂNDIA-MG
OUTUBRO DE 2000**

COMISSÃO EXAMINADORA

Handwritten signature on a horizontal line.

Handwritten signature on a horizontal line.

Handwritten signature on a horizontal line.

Dedico o resultado deste trabalho aos meus pais, Antônio e Laurinda sem os quais, eu não existiria. Ao incansável apoio do meu companheiro, amante e amigo Sandoval, por ser meu porto seguro nos momentos de dificuldades. E finalmente para os meus três filhos: Kaio, Nathália e Ana Beatriz. Eles são minha eterna fonte de inspiração nas batalhas da vida.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Agradeço primeiramente à Deus por ter me dado inteligência e graça para realizado este trabalho.

Às minhas irmãs, Maria José, Augusta e Fátima, por saber que posso sempre contar com elas.

Registro meus agradecimentos à Natividade, Wolney, Jussara e Ana Maria, por terem colaborado com o projeto que deu início a este trabalho.

Sou grato ainda à Eliana Carletto e sua família por ter me acolhido tão bem na cidade de Uberlândia.

À todos os professores do Mestrado em Educação da UFU e ao Secretário Jesus que com presteza tem nos auxiliado nas questões burocráticas.

Uma palavra de agradecimento a Sirlene pelo trabalho de revisão ortográfica e gramatical, e pelas longas conversas sem as quais não seria possível a conclusão destes.

À todos os colegas de departamento e em especial a Dulcéria que foi um ouvinte incansável e a Aparecida Almeida pelas valiosas sugestões.

Agradeço ainda a Estevane, Idelvone, Paulinho, Plínio, Vera e Artêmio pelas longas conversas durante as viagens de idas e vindas.

Agradeço ainda as informações prestadas pelos membros da Secretaria Municipal de Educação em Catalão o Senhor Geraldo, Clarice, Neura e Lourdes por ter concedido a mim contribuições valiosas da sua experiência de vida por meio das entrevistas concedidas.

À Maria Glória de Santana e a José Henrique Stacciarini almas abençoadas que tornaram possível a realização deste sonho.

E finalmente a Wenceslau Gonçalves Neto, muito mais que um professor, amigo e conselheiro, que cumpriu com tremendo êxito o papel de orientador.

E por reconhecer que é impossível agradecer a todos que colaboraram direta e indiretamente com esse trabalho à todos o meu muito obrigado.

“A escola, se reinventada pode favorecer que as pessoas que sofrem diferentes formas de exclusão e discriminação encontrem um lugar a partir do qual podem escrever sua própria história.”

Fernando Hernandez

ÍNDICE

Resumo.....	9
Introdução.....	11
Capítulo I	
O Surgimento das Escolas Rurais Nucleadas em Catalão-GO	14
A localização Histórica e Geográfica do Município de Catalão	15
Escolas Isoladas	23
As Escolas Rurais Nucleadas em Catalão	31
Nucleação: Um Projeto Viável?	38
Capítulo II	
As Escolas Rurais no Brasil	42
História das Escolas Rurais	42
O Ensino Rural e o Processo de Municipalização	55
Transporte Escolar Rural	62
Exploração Infantil no Campo	68
Capítulo III	
Currículo e Cultura Camponesa	79
O Currículo no Brasil	80
O Currículo nas Escolas Rurais	90
Escola e Cultura Camponesa	100
Considerações Finais	113
Bibliografia	117
Anexos.....	125
Autorização.....	126
Entrevista com o Senhor Geraldo Cardoso	127
Autorização	135

Entrevista da Ex-secretária da Educação Municipal Neura Ferreira Rocha de Paula	136
Autorização	142
Entrevista Com Clarice Matias Marra e Cruz	143
Autorização	151
Entrevista com Maria de Lourdes Pacheco	152
Gráficos Referentes ao Transporte Rural.....	158

RESUMO
ESCOLAS NUCLEADAS RURAIS :
HISTÓRICO E PERSPECTIVAS
CATALÃO-GO (1988 – 2000)

O presente trabalho tem como preocupação apresentar o histórico e perspectiva da Escola Nucleada Rural existente no município de Catalão, assim como discutir problemas que envolvem as Escolas Rurais de um modo geral como: meios de transportes, a municipalização do ensino, a necessidade de se criar currículos que venham a atender a população rural e a necessidade de se respeitar a cultura camponesa.

As Escolas Nucleadas Rurais se constituem um modelo diferenciado de escola rural uma vez que rompe com o modelo de escola isolada, proporcionando para a clientela rural melhores condições físicas e humanas. Porém, é muito importante que se discuta essa instituição bem como os desafios para se criar uma escola, que venha a atender as especificidades do campo.

Este trabalho aborda estas questões em uma perspectiva de suscitar a discussão a respeito dessas escolas e as Escolas Rurais Nucleadas em particular, na perspectiva de documentar a realidade deste objeto de estudo.

É preciso refletir acerca do currículo e da cultura camponesa, assim como é urgente que o aluno rural seja tratado enquanto sujeito do processo ensino aprendizagem levando-o a criticar a realidade existente no campo e se tornar um ser social capaz de transformar a sua realidade.

SUMMARY
RURAL NUCLEADAS SCHOOLS:
HISTORICAL AND PERSPECTIVES.
CATALÃO-GO (1988-2000)

The present work has as concern to present the historical and perspectives of the existent Rural Nucleadas Schools in the municipal district of Catalão, as well as problems that involve the rural schools in a general way discussing as: means of transportation, the municipalização of the teaching, the need to create curricula that come to assist the rural population and the need of respecting the culture farmer in the located schools in the rural environment.

The Rural Nucleadas Schools constitute a differentiated model of rural school once it breaks up with the model of isolated school, providing for the rural clientele best physical and human conditions. However, it is very important the discussion of the rural schools as well as the challenges to create a rural school, that comes to assist the specificities of the field.

This work approaches these subjects in a perspective of raising the discussion regarding the rural schools in a general way and of the Rural Nucleadas schools in matter not with the pretension of starting from this study to point solutions to these schools, but in the perspective of documenting the reality of this study object.

INTRODUÇÃO

As escolas da zona rural, embora existentes desde a velha república, constituem-se ainda um campo vasto de pesquisa, visto que, depois de um século de suas existências, elas ainda apresentam, em sua maioria, salas multisseriadas com professores polivalentes, estrutura física inadequada e estrutura humana praticamente inexistente. Porém, as Escolas Nucleadas Rurais do município de Catalão, no Estado de Goiás, apresentam uma realidade bastante diferente, uma vez que rompem com o modelo de escola isolada e melhoram a estrutura física e humana das escolas rurais. Pergunta-se, então, se este modelo de escola resolveria as questões pertinentes ao ensino rural e se, ao implantar as Escolas Rurais Nucleadas, estaríamos garantindo a criação de uma escola que pudesse atender realmente a clientela rural.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa propõe-se discutir os temas seguintes: 1) o transporte escolar rural, 2) a exploração infantil no meio rural, 3) a história das escolas rurais no Brasil, 4) a questão curricular no meio rural, 5) a importância da cultura camponesa para as escolas rurais, e 6) as medidas acerca da municipalização do ensino para o meio rural.

Objetiva-se, para tanto, historicizar o surgimento das escolas Nucleadas Rurais, contextualizar o seu surgimento bem como apontar suas fragilidades e possibilidades de melhoria na qualidade da oferta de educação para o campo.

Para realizar esta tarefa foram escritos três capítulos: o primeiro traz a localização e a apresentação das escolas nucleadas e os principais problemas vividos por esta modalidade escolar, o segundo faz o levantamento histórico das escolas rurais e as possíveis conseqüências da municipalização para estas; o

terceiro enfatiza a necessidade de se criar um currículo para as escolas rurais e a importância de se resgatar a cultura rural.

Além de estabelecer um diálogo com autores como Paulo Freire, Antônio Flávio Moreira, Tomaz Tadeu, foram também utilizadas bibliografias específicas para a abordagem das escolas rurais como: Maria Julieta Calazans, Sérgio Celani, Jorge Werthein, Carlos Rodrigues Brandão, nomes que são reconhecidos no cenário nacional como pesquisadores da área de sociologia rural.

Para tratar especificamente do município de Catalão, a fim de localizar o objeto de pesquisa, estamos nos apoiando em autores como Luis Palacin, Nars Faiad Chaul, Marcelo Mendonça e Helena Angélica Mesquita que muito contribuíram para situar local e a data em que se dá a implantação e a análise das Escolas Rurais Nucleadas.

Foram realizadas quatro entrevistas com o intuito de demonstrar a importância da Nucleação das Escolas Rurais, como também comprovar as informações que aparecem no decorrer do texto. As pessoas entrevistadas possuem vínculo que foi construído historicamente, tanto com a criação das Escolas Nucleadas Rurais, como com a sua existência.

É importante ainda ressaltar que se priorizou pessoas que fizeram ou fazem parte do processo de Nucleação principalmente nas questões administrativas.

Perceber as escolas rurais como local de construção do conhecimento e, conseqüentemente, local de valor para as comunidades rurais torna-se assim um valor a ser resgatado uma vez que estas escolas têm a necessidade de contemplar a sua clientela respeitando as suas peculiaridades e suas especificidades.

Conceber estas escolas como local de construção da cidadania do homem do campo significa mais que a garantia de permanência da escola no meio rural. Significa proporcionar a esses alunos uma escola voltada para o seu local de vivência e convivência, levando-os a refletir sobre a sua realidade, os problemas enfrentados para estarem nas escolas rurais, o valor que estas escolas

possuem ao oferecerem ensino de qualidade assegurando-lhes, igualdade de oportunidade no mercado de trabalho, e como não poderia deixar de ser, uma escola diferenciada da escola urbana, mas jamais inferior a ela.

Acreditamos ser necessário pensar nas especificidades desta modalidade de escola para, e a partir dela, buscar saídas alternativas que viabilizem a criação de escolas e que venham atender, de fato, o meio rural.

É a partir deste ponto que a autora se propõe a realizar esta pesquisa. O desejo é o de que, ao realizá-la, ela possa servir como referência na área de Educação Rural.

CAPÍTULO I

O SURGIMENTO DAS ESCOLAS RURAIS NUCLEADAS EM CATALÃO-GO

Seu erro ou seu equívoco é desconhecer que o tempo em que gerações viveram, experimentaram, trabalharam, morreram e foram substituídas por outras gerações que continuaram a viver, experimentar, trabalhar, morrer, não é um tempo de calendário.
(Paulo Freire, 1977, pp. 59).

Este capítulo tem como preocupação primeira a apresentação das Escolas Rurais em geral e das Escolas Rurais Nucleadas em particular. As Escolas Rurais constituem-se, para a população rural, em um importante local de convivência e aprendizado da cultura letrada e escolar. Embora as Escolas Rurais Nucleadas apresentem-se como um modelo diferenciado de Escola Rural, serão necessárias, ainda, muitas inovações no sentido de resolver os problemas existentes nas Escolas Rurais.

As Nucleações não se constituem por si só uma inovação para as Escolas Rurais. Sua implantação significa uma tentativa de se resolver os problemas mais graves referentes às escolas localizadas no campo, como as múltiplas funções dos(as) professores(as), salas multisseriadas e precariedade do espaço físico.

Antes, porém, o objetivo principal é apresentar ao público interessado o que vem a ser as Escolas Nucleadas Rurais, em que elas se diferem das demais Escolas Rurais, como também apresentar o município de Catalão e as dificuldades para se implantar esta modalidade escolar, problemas não resolvidos como transporte, a exploração infantil no campo e o impacto da municipalização para estas escolas.

A Localização Histórica e Geográfica do Município de Catalão

Como o estudo realizado toma como referência o município de Catalão, e uma vez que as Escolas Nucleadas observadas estão localizadas na zona rural deste município, torna-se importante a localização histórica, geográfica e econômica da região.

Localizada no extremo sudeste do estado de Goiás, Catalão pertence à microrregião homogênea nº 354 conhecida como sudeste Goiano ou Entorno da Estrada de Ferro. (Secretaria do Planejamento e Coordenação, INDUR- Instituto de Desenvolvimento Urbano e Regional, Mapa Municipal de Catalão).

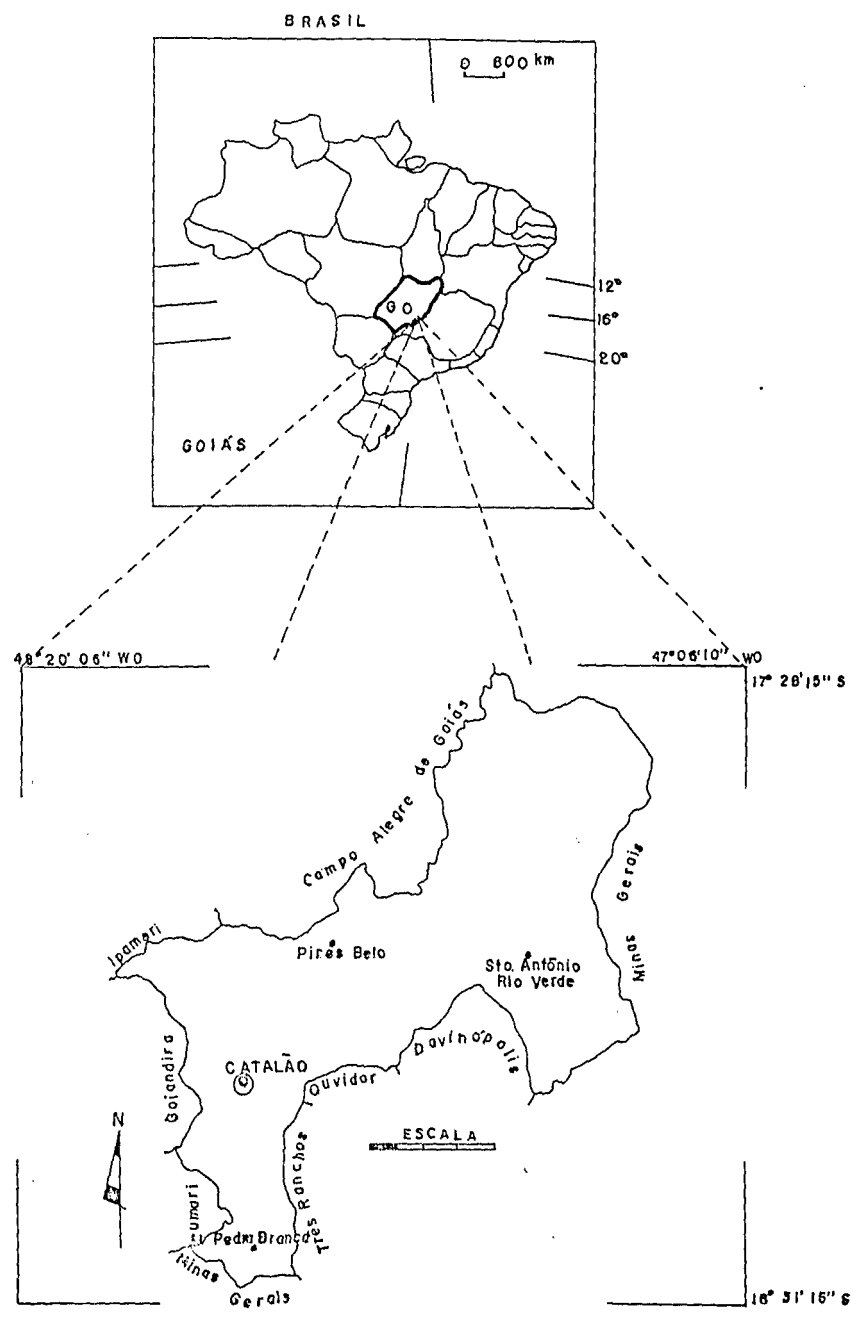
Dados históricos demonstram a probabilidade da existência do povoado de Catalão a partir de 1728. Com o esgotamento da exploração da cana de açúcar, a metrópole portuguesa começa a procurar um artigo que viesse substituir a indústria canavieira. Com a exploração do ouro e de pedras preciosas, somadas ao interesse de escravizar o índio, os bandeirantes avançam em direção à região central do país. Catalão é, portanto, o primeiro ponto de pouso dos viajantes que vinham de São Paulo em direção aos vários povoados goianos.

De acordo com os estudos realizados por Marcelo Rodrigues Mendonça:

na segunda década do século XVIII, originário da passagem da bandeira comandada por Bartolomeu Bueno Filho, que procurava terras ricas em minérios principalmente ouro e índios das tribos de Goyazes para serem escravizados. Oriundo dessa bandeira, aqui permaneceu o provável fundador da cidade o Frei Antônio, espanhol, natural da cidade de Catalunha, apelidado de o Catalão. Daí o nome permanecer até os nossos dias (Mendonça, 1999, p.44).

Vejamos também as interessantes anotações feitas por um autor desconhecido, no *Anuário Histórico, Geográfico e Descritivo do Estado de Goiás para 1910*.

LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CATALÃO



ELABORAÇÃO E DESENHO: Andreia Arruda O. Mosca

Quando Bartolomeu Bueno veio em 1722 em demanda dos sertões dos índios Goyases, passou pelo lugar em que hoje está edificada a próspera cidade de Catalão...

... mas só em 1810 é que começou a formar-se uma povoação em terreno pertencente a sesmaria do Ribeirão E logo em seguida doada a Nossa Senhora Madre de Deus...

Em 1828 já o povoado contava com 5 casas de telhas, tempo que passou a ser povoado por mineiros que vinham atraídos pela doçura de seu clima e prodigiosa uberdade do solo e tão rápidos foram estes progressos que a lei provincial de 01 de abril de 1833 elevou a categoria de villa, realizando-se a instalação a 12 de fevereiro de 1834.

Nessa ocasião Catalão desmembrou-se de S. Cruz, a que até então pertencia desde a sua fundação...

pela lei provincial de 6 de julho de 1850 foi creada a comarca do rio Paranayba tendo por sede a cidade de Catalão que foi elevada a cidade pela lei provincial de 20 de agosto de 1859" (Apud Mesquita, 1993, p.30)

Porém, o reconhecido historiador goiano Luiz Palacin assim descreve o surgimento do município de Catalão:

Estamos diante do que poderíamos qualificar modelo do povoamento goiano no século XIX - o patrimônio. Numa área já ocupada pelos sítios e fazendas, um fazendeiro decide fazer doação de um lote de terras para construção de uma igreja. É movido, sem dúvida pela devoção, mas também pelo interesse. Portanto, em 12 de fevereiro de 1834, ocorreu a instalação da vila de Catalão; associada ao desdobramento de Santa Cruz de Goiás. Em 12 de maio de 1837, a vila de Catalão é elevada à categoria de

Distrito; no dia 6 de julho de 1850, foi criada a comarca do Rio Paranaíba, com sede em Catalão; em 20 de agosto de 1859 a vila de Catalão foi elevada à categoria de cidade (Palacin, Chaul & Barbosa, 1994, p.21).

Apresentadas estas três versões, julgamos desnecessário elaborar mais uma que possa ampliar o relato da formação da cidade de Catalão. Qualquer coisa que se escreva a esse respeito será mera repetição destes e de outros autores lidos, de modo que os fragmentos históricos, embora sinalizando o início de sua formação, não determinam com precisão o que se pode considerar como fonte oficial.

De acordo com os estudos realizados pelo historiador Luís Palacin (1994), Catalão sempre fora um município rural com a economia baseada na agricultura e na pecuária. As representações políticas e comerciais, na realidade eram coordenadas por pessoas oriundas das fazendas. A cidade é, portanto, neste período, o local da convivência onde ocorrem as festas religiosas, as quermesses e o entrosamento entre os fazendeiros. A dissociação entre o rural e o urbano quase não existe uma vez que este é uma extensão daquele. Os atores que compõe o cenário de ambos são os mesmos, reservando distinções apenas para algumas atividades, conforme a já mencionada acima.

Desde a sua fundação, até a construção da estrada de ferro, o município teve uma existência sossegada, caracterizada, sobretudo, pela produção de artigos de primeiras necessidades para abastecer principalmente as tropas de boiadeiros que passavam pela região com destino a São Paulo e Rio de Janeiro.

Em 1913, a estrada de ferro prossegue de Minas Gerais para Catalão, o que vem dar um outro impulso na existência e na economia pacata do município.

A economia era acentuadamente vinculada à agropecuária, sendo o excedente dessa produção escoado para outros centros consumidores-centro-sul através dos trilhos (Mendonça, 1998, p.45)

A economia de Goiás, após a queda da mineração, se fixou em dois grandes pólos: agricultura e pecuária. Catalão não possuía, em um primeiro momento, riquezas minerais que pudessem ser exploradas, ou pelo menos não se tinha informações precisas a esse respeito, de modo que, desde o início de seu povoamento, o que predominou na economia catalana foi a criação de gado e a agricultura.

Com a chegada dos trilhos, essa produção se intensificou e houve um considerável aumento tanto na produção quanto comercialização destes produtos:

A estrada de ferro viria para unir os espaços distantes, levar as boas novas, trazer novos produtos e mercadorias, conduzir levas de imigrantes, dinamizar o comércio, fazer circular o capital. Conjuntamente com a pecuária, a agricultura poderia dar seus sinais de vida, elevar ao máximo o tão decantado potencial agropecuário de Goiás (Palacin, Chaul & Barbosa, 1997, p.123).

Percebe-se, porém, que estas aspirações em relação à estrada de ferro não dizem respeito apenas a Catalão, mas ao estado de Goiás. Por ter sido uma das primeiras cidades goianas a ser contemplada com este grande acontecimento, a cidade acaba por prosperar mais rapidamente que outras cidades goianas. Outro fator importante a ser observado é que Catalão, em um determinado momento de sua história, torna-se o município goiano de maior projeção nacional.

A região mais povoada era o sudeste, pela sua maior proximidade do Triângulo Mineiro e presença da estrada de ferro. Catalão com 35 mil habitantes era em 1920 o município com maior população. Esta população tão rala, vivia disseminada nas grandes extensões das fazendas e sítios. Era quase integralmente rural. Os centros urbanos eram poucos e de pouca significação (Palacin & Moraes, 1989, p.4).

A partir destas informações é possível perceber a importância que a estrada de ferro possuiu para a região. Assim, a grande distância que separava o estado de Goiás dos centros de decisão do país dificultava a inserção da região no contexto da economia nacional e mundial.

De acordo com os estudos realizados por Chaul (1997), a Revolução de 1930, a priori, muito pouco alterou a vida do povo catalano. Este fato foi agravado pela falta de comunicação que caracterizava o Estado. A íntima relação política estabelecida entre Getúlio Vargas e Pedro Ludovico Teixeira conduziu Goiás para um direcionamento que misturava o discurso nacionalista e os anseios da população por um Estado mais moderno e capaz de romper com as oligarquias que foram marcantes na Primeira República. Assim, a transferência da capital do Estado, de Goiás para Goiânia, é mais que uma questão de modernização, é uma *afrenta direta às* dinastias Caiado e Bulhões, políticos influentes durante a Primeira República. Catalão, neste período, se encontra em uma fase de estagnação econômica, uma vez que a *marcha para o oeste* não chegou a produzir os efeitos esperados no período Varguista. A propósito, assim escreve Nasr Fayad Chaul:

Ficaria incompleto este quadro da economia de Catalão no período tratado se não tratássemos de situá-la dentro da conjuntura global do estado; e nesta nova análise relativa, a situação de Catalão aparece muito deteriorada, como assinalamos acima. Deixa de ser a cidade e a região-ponta no desenvolvimento do Estado para tornar-se uma das áreas periféricas na modernização de Goiás

(Palacin, Chaul & Barbosa, 1994, p.127).

O VIII Congresso Nacional de Educação, em Goiânia, realizado no período de 18 a 28 de junho de 1942, foi importante para uma junção da educação rural e os princípios escolanovistas.

Segundo Maria Teresa Canezin e Walderês Nunes Loureiro, o desejo dos governantes de tornar Goiás um grande centro agrícola e desenvolver nos educandos e educadores o amor à terra e o desejo de permanência do homem no campo é difundido em todo o estado, gerando a necessidade de se criar um currículo voltado para a valorização do campo e da agricultura. Acontece, assim, uma ruralização do ensino em Goiás, onde é dada grande ênfase na formação de professores com a intenção de conter o êxodo rural.

A partir de 1934, o ruralismo se torna presente nas preocupações dos governantes e dos educadores goianos.

Em 1935 e 1936, esta passa a ser a questão central, sendo que o ideário escolanovista torna-se mais freqüente na imprensa através dos artigos de educadores. Percebe-se no final do ano de 1936 uma junção do ruralismo com a Escola Nova (Canezin & Loureiro, 1994, p.85).

Em 1940, Goiás centrou o poder de seu desenvolvimento na construção de usinas hidrelétricas para produção de energia e na construção de estradas de rodagem. O país viveu o período da urbanização e da aceleração do processo de industrialização.

De acordo com as autoras anteriormente citadas, a educação vive na referida época os desejos controvertidos de criação de escolas públicas para todos e o anseio de preservar as escolas confessionais. Pode-se perceber, ao longo dos anos 50, o despertar do interesse pela tecnologia educacional, efeito do capital estrangeiro no Brasil e também do interesse das indústrias por uma mão de obra mais qualificada. Porém, tanto neste período quanto no anterior, Catalão muito pouco se desenvolveu, se comparada ao desenvolvimento de outras cidades goianas, como Rio Verde e Anápolis.

Catalão não deixou de continuar na rota do desvio do progresso, da decadência econômico – financeira, se comparamos com o lugar que já havia ocupado no rol das cidades goianas (Palacin & Moraes, 1989, p.54)

Em termos nacionais, o desbravamento da região mato-grossense e a campanha da *Marcha para o Oeste*, estimulam a imigração e a ocupação de áreas até então não habitadas.

Na década de 50, outros eventos, como o início da construção de Brasília e da rodovia Belém-Brasília, concretizam esse processo de ocupação (Canezin et.alii, 1994, p.102).

A construção da capital federal no planalto central também influenciou na construção do espaço físico de Catalão, pois a construção da BR 050, ligando

Brasília à região sudeste, acabou por se constituir um forte elemento para a intensificação do processo de urbanização ocorrido nos 20 anos posteriores.

O estado de Goiás, como toda a sociedade brasileira, passou por um processo acelerado de urbanização e modernização. Desde os anos 50, e mais particularmente a partir de 1960, com a criação do novo Distrito Federal, Goiás e toda a região Centro-Oeste viram aumentada a entrada de população oriunda do Leste e Nordeste do país. O fato tem sido explicado como decorrente da expansão das fronteiras agrícolas, do crescimento das oportunidades de trabalho necessário para a construção de Brasília e pela expansão da rede viária do Centro-Oeste (Canezin & Loureiro, 1994, p.131).

Em 1970, foi implantada no município uma indústria de extração mineral, houve o aprofundamento do processo de incorporação do capitalismo tanto no campo quanto na cidade. Nesta mesma linha, ocorrem também as migrações do Sul do país para o Planalto Central. Algumas áreas são tomadas por grandes fazendas que cultivam em grandes áreas soja para exportação. Novas técnicas foram utilizadas no cultivo da terra, mudando, consideravelmente, a forma artesanal utilizada até então.

De acordo com o estudo realizado por Marcelo Mendonça, as empresas mineradoras são as principais responsáveis pelo êxodo rural que aconteceu no município no período de 1970 a 1996. Há também, neste período, uma grande concentração de terras. Os desmatamentos e o cultivo dos extensos *chapadões* para o cultivo de soja intensificou a concentração de terras em Goiás e, conseqüentemente, em Catalão:

Nas últimas décadas, em Catalão, como no país, a concentração fundiária se intensifica. Em 1980, apenas 4,8% do número total de estabelecimentos agrícolas ocupavam 43% da área total. Por outro lado, as pequenas propriedades, 53,9% dos estabelecimentos, ocupavam uma área de apenas 9,6% em relação à área total (Mendonça, 1998, p.48).

A zona rural catalana, portanto, não apresenta um quadro homogêneo, ao contrário, no município há propriedades de todos os tamanhos e

desenvolvendo as mais variadas atividades. As mais comuns são plantações de soja, alho e atividade agropecuária. Existe no município uma grande quantidade de peões¹ e trabalhadores volantes².

Como pode-se perceber, ao terminar as primeiras considerações a respeito do município de Catalão, as escolas rurais são extremamente necessárias, uma vez que as crianças, filhos dos trabalhadores rurais dela necessitam para estudar e também para se relacionarem com outras crianças da mesma idade e com os mesmos interesses. Sendo o número de alunos uma clientela representativa tanto do ponto de vista numérico quanto do ponto de vista da necessidade do atendimento das necessidades básicas da criança e do adolescente, a educação rural se constitui um dever do Estado que deve ser resguardado, de preferência, com uma qualidade que venha atender às necessidades das populações rurais

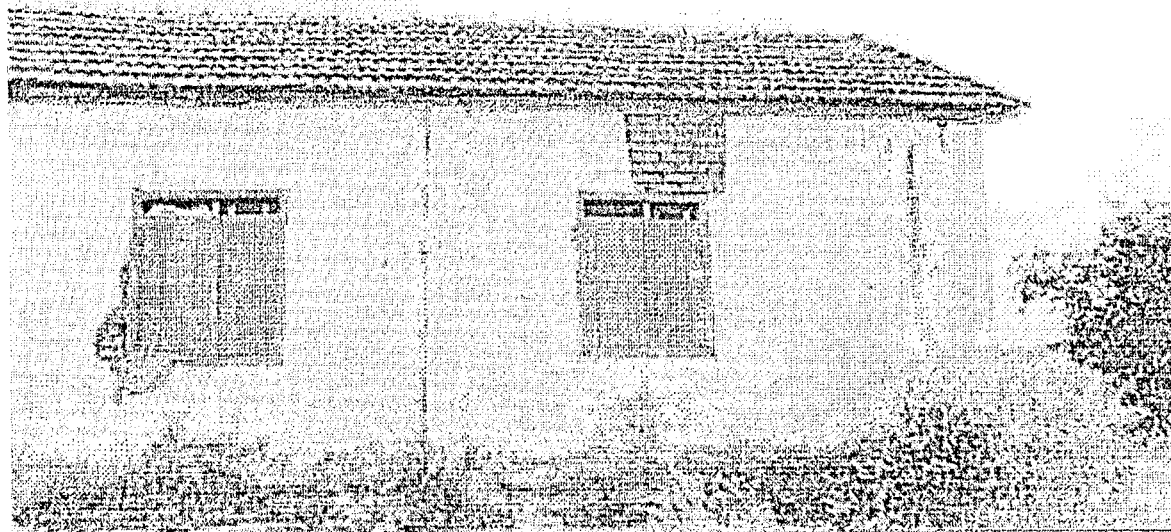
Depois de apresentado o espaço físico, histórico e geográfico do município onde as Escolas Rurais Nucleadas em estudo estão inseridas, passaremos a tratar da definição, implantação e apresentação desta modalidade de escola. Antes, porém, apresentaremos a realidade das escolas isoladas.

ESCOLAS ISOLADAS

Anterior ao processo de nucleação, as escolas de Catalão 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.

¹ Peões: Trabalhadores que lidam com os animais das fazendas. Geralmente são assalariados e residem nas fazendas onde trabalham.

² Trabalhadores volantes: São trabalhadores que exercem funções temporárias nas fazendas. Não possuem vínculo empregatício com o fazendeiro, geralmente moram nas periferias das cidades e se deslocam diariamente para a zona rural em busca de trabalho. São também chamados de bóias-frias e compõe o grupo de sub-empregados no campo.



*Escola Sebastião Rosa – Desativada para a Nucleação da Escola Maria Bárbara Sucena
Pode se perceber a precariedade do edifício e as más condições de manutenção dessas
escolas. Foto tirada em Junho de 1999.*

Neste tipo de escola o prédio, não raras vezes é apenas uma sala de aula local onde estudam crianças de pré à quarta série, com variação de idade de seis a dezesseis anos. Geralmente ficam próximas das fazendas onde moram os alunos. Observemos o depoimento do professor Geraldo Cardoso que se aposentou como professor da zona rural em escola isolada:

Na fazenda era difícil, às vezes não tinha onde morar, ficava longe da família... Então, a preferência era para as pessoas que morava na zona rural. As escolas eram precárias. Eram ranchos de palha, enfincavam forquilhas e faziam mesas e bancos de tábuas (...). A escola ficava em um lugar que fosse próximo pra todo mundo, então muitas vezes perto da escola não havia água, eu mesmo já fiz merenda em fôrnalha de cupim muitas vezes, porque não existia a mínima condição, não havia lugar, mais custoso era carregar água, às vezes longe pra fazer lanche. Buscava água em cabaça e em garrafa. Cada aluno levava água pra beber e a gente buscava pra fazer lanche. Não é como hoje que é tudo bem arrumado não, é? (Entrevista concedida por Geraldo Cardoso, ex-professor da escola isolada da fazenda Anta-Gorda no município de Catalão.

Entrevista concedida na Secretaria de Educação Municipal
no dia 20-05-99)

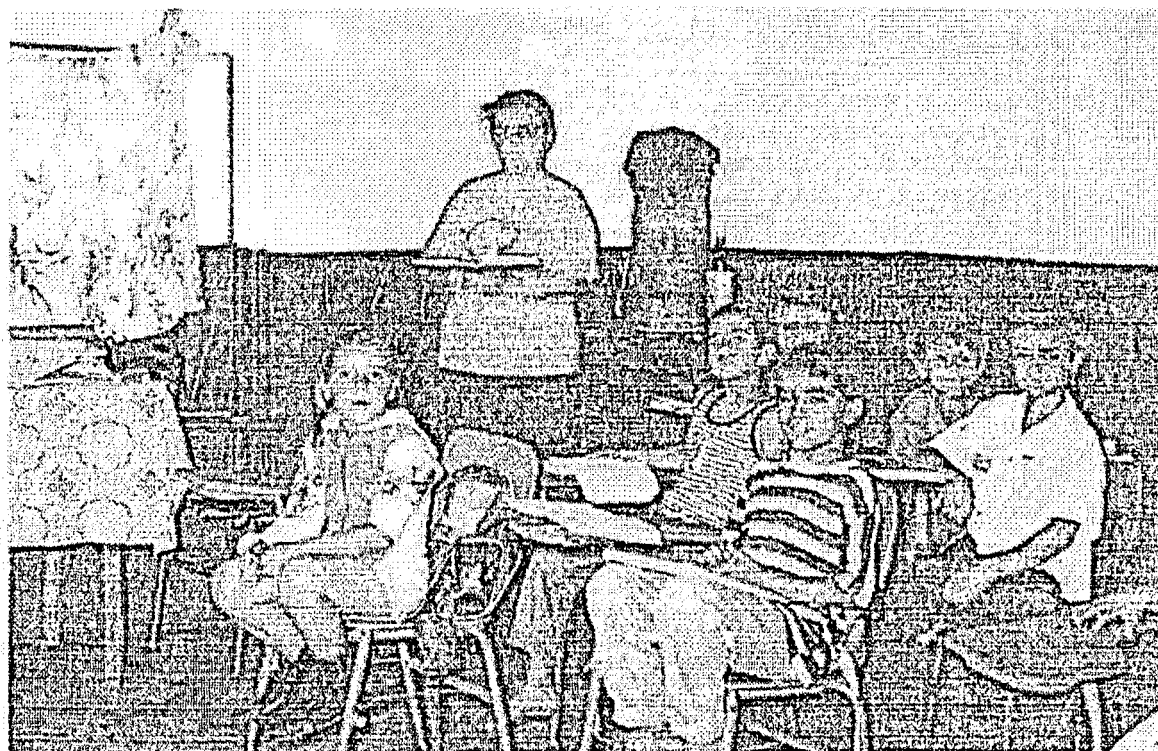
Embora não se possa generalizar, devido à grande diversidade apresentada nesta modalidade de escola em nosso país, há uma grande dificuldade para se angariar recursos financeiros e materiais. O resumido quadro de pessoal não só dificulta como também inviabiliza a realização de certas tarefas indispensáveis para o bom funcionamento de um estabelecimento escolar.



Escola Boa Esperança – Desativada, atualmente serve como moradia para o proprietário das terras. Pode se perceber como o prédio até os dias atuais não recebeu melhorias na estrutura física. Foto tirada em Junho de 1999.

A falta do quadro de pessoal impede, por exemplo, a busca de recursos materiais para melhorar a estrutura dessas escolas. Na maioria das vezes, quando o professor se ausenta do seu local de trabalho, os alunos são dispensados das aulas, o que leva o professor a se acomodar às condições existentes ao invés de partir para a cidade em busca de recursos. Não só por acreditar que seu trabalho é indispensável, mas também pela dificuldade de locomoção do local de trabalho e de moradia até a prefeitura localizada na cidade mais próxima.

A escola rural isolada economiza o dinheiro público em vários momentos: primeiro, economiza na dupla exploração do professor, que além de mal remunerado é professor, faxineiro, diretor, coordenador, cozinheiro e secretário.



Sala de aula da Escola isolada Riacho – Professora com nove alunos de séries

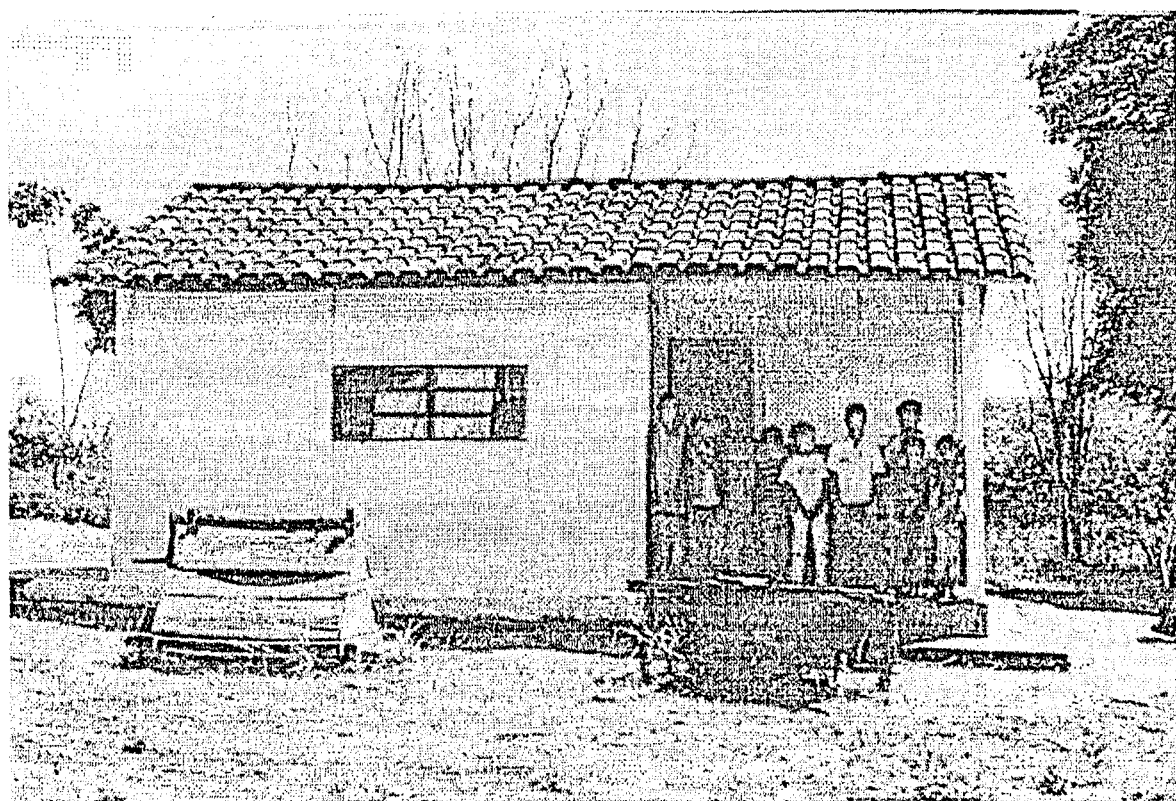
variadas. Foto tirada em Setembro de 2000, por Gláucia Maria Silva.

Há, portanto, uma sobrecarga de trabalho, o que dificulta não só a sua permanência na sala de aula como também o seu desempenho pedagógico acaba por ser insatisfatório. Ou seja, as quatro horas de aulas dividida em cinco turmas (pré, 1ª série, 2ª série, 3ª série e 4ª série), são ainda sub-divididas entre outras funções da escola. Se houver interesse dos pais para que este aluno prossiga os seus estudos, ele deve migrar para a zona urbana, já que no grupo isto não é mais possível.

Segundo, outro fator que compromete o bom rendimento escolar rural está relacionado à dificuldade de locomoção tanto dos alunos quanto dos professores, uma vez que estes mesmos professores precisam morar próximo ao seu local de trabalho e os alunos, por vezes, residem em localidades distantes da escola.

Isso também inviabiliza a possibilidade para que estes professores possam dar prosseguimento aos seus estudos, comprometendo sua qualificação e aperfeiçoamento. A qualificação destes professores acaba sendo bastante variada no cenário nacional. Existem professores leigos, com apenas a 4ª série do 1º Grau, com o 1º Grau completo, com 2º Grau completo, com o curso de magistério regular, com cursos vagos de magistério, como projeto Lumem³, e com cursos variados, chamados cursos de aperfeiçoamento ou cursos de reciclagem.

Nas escolas isoladas, assim como nas demais, o salário é insatisfatório e acaba se constituindo em um elemento que contribui para a alta rotatividade dos professores. Na verdade, em sua maioria, estes professores começam a trabalhar pensando na possibilidade de se mudarem, tão logo, para uma escola na cidade. Isto ocorre porque eles desejam estar em um estabelecimento onde possam trabalhar menos e ganhar um salário mais justo.



Vista Externa da Escola isolada Riacho. Foto tirada em Setembro de 2000, por Gláucia Maria Silva..

³ Qualificação profissional a nível de 2.º grau para professores não-qualificados (latu-sensu).

O fato de os professores na escola rural exercerem funções que três ou quatro profissionais fariam não representa um aumento salarial, pelo contrário, na maioria das vezes os professores rurais ganham menos que os professores urbanos. Existe, ainda, em alguns municípios, a prática de se *promover* os professores considerados *melhores* com uma vaga nas escolas urbanas. Este fato acaba gerando descontentamento, uma vez que nem todos os que gostariam de ir para a cidade conseguem a almejada transferência:

Obrigatória porta de entrada no sistema para professores fragmentadamente formados nos cursos de magistério espalhados pelo interior do estado, a escola rural, é, também o degrau inferior deste sistema educacional (Brandão, 1990, p.113).

Sendo assim, a cidade é o local onde pode haver prosperidade e onde os professores podem ter oportunidade de conseguir uma colocação melhor no mercado de trabalho.

Embora a formação de professores não seja o objeto principal deste estudo, é muito interessante a relação que estes profissionais possuem com as escolas onde trabalham e com seus alunos. Estas não são relações “comerciais”, mediatizadas pelo capital, e nem tão pouco impessoais, mas se dão em uma relação quase de parentesco, estabelecidas e marcadas pela convivência de ajudas mútuas, permeadas pelos valores do lugar. Os professores ao se referirem às escolas pelas quais são responsáveis, verbalizam *a minha escola*, não em uma relação de posse, mas em uma relação íntima e amorosa com o seu local de trabalho. Relação que não acontece por acaso, pois tem que ser considerado que estas escolas são precárias, mas escolas; e só existem pela boa vontade desses profissionais, que se dedicam ao trabalho rural, porque acreditam que esta é a sua vocação ou predestinação. Realizar o trabalho de instruir crianças, que com certeza, não teriam oportunidade de estudar se não fosse o esforço desses trabalhadores.

Não há entre eles e seus superiores uma semântica de valorização do trabalho realizado junto às populações rurais. Uma velha professora rural, mulher de sitiante que se divide entre o magistério e o trabalho camponês em

casa, é capaz de justificar como vocação sua escolha profissional (Brandão, 1990, p.113).

É importante observar que, embora exista por parte dos pais a procura por escolarização para os seus filhos e mesmo uma organização das comunidades rurais para a construção e manutenção destas escolas, elas só se efetivam realmente com a chegada do professor naquela localidade. Portanto, é decisivo para a existência das escolas isoladas rurais a presença não só destes professores mas também de alunos dispostos a freqüentar as aulas.

Neste sentido,

Avaliações do sistema educacional vigente no campo tendem a associar a professora rural ao fracasso da escola pública, desmerecendo o fato de que em determinados contextos é ela que salva a escola pública (Therrien, 1993, p.44)

Vale ressaltar que, apesar da precariedade em que estes professores trabalham, este é o estabelecimento que as crianças camponesas possui, o que o torna um local rico em experiências, já que elas podem usufruir do ensino ministrado na escola formal. Por isso, alguns professores das escolas isoladas se sentem envaidecidos ao constatar que,

meus alunos sempre passam em 1º lugar nos concursos e que conseguiram uma ótima posição no mercado de trabalho na cidade (Entrevista concedida por Geraldo Cardoso, ex-professor da escola isolada da fazenda Anta-Gorda no município de Catalão. Entrevista concedida na Secretaria de Educação Municipal no dia 20-05-99)

Apesar do esforço pessoal de alguns destes professores, pode-se perceber que:

Quando se chegou à escola rural isolada - como é a escola do Bom Jardim - foi preciso que se deixasse de lado os tradicionais conceitos que se tinha sobre a instituição escolar. Não havia construção que lembrasse uma escola, nem várias salas de aulas, nem diversas professoras, nem mesmo uma diretora. A começar pelo aspecto físico precariedade das instalações, a escola isolada parecia o reino do informalismo e da improvisação. De certa forma foi mais fácil defini-la pela negação, na medida em que

ela era a antítese do que se imaginava a respeito de uma escola. Neste sentido, teve-se de imediato a sensação de que a escola rural isolada era um espaço social institucionalizado segundo o arbítrio da professora (Gatti & Davis, 1993, p.77).

De acordo com a citação acima, pelo estado de precariedade somado às más condições intelectuais de alguns professores para a realização do trabalho pedagógico, as escolas rurais são, de certa forma, um corpo estranho no sistema escolar brasileiro. A escola descrita não se constitui um caso extra, mas sim a realidade da maioria das escolas rurais isoladas, inclusive as que ainda existem no município de Catalão.

A ex-professora Lurdes Costa, atualmente funcionária da secretaria de educação, conclui que os principais problemas das escolas rurais isoladas são 1) as salas multisseriadas, 2) o número reduzido de alunos por escolas, 3) o difícil acesso tanto para professores quanto para os alunos, 4) professores não qualificados e 5) a inexistência de condições físicas e de pessoal que garantam o funcionamento destas escolas.

Esses problemas não são recentes e nem tão pouco surgiram repentinamente; ao contrário, eles são uma constante ainda hoje nas escolas que seguem este modelo escolar.

Com uma estrutura física e humana que deixa a desejar, é grande o número de evasão e repetência nestes estabelecimentos de ensino bem como a rotatividade dos professores, já que muitos deles encontram melhores condições de trabalho.

Há, portanto, uma situação preocupante, decorrente da dificuldade em oferecer escolaridade básica para as crianças que moram na zona rural: isso é quase um desafio para as secretarias municipais de educação, uma vez que a demanda de alunos que querem estudar é grande, mas as condições físicas e humanas das escolas isoladas são desestimulantes para a clientela rural.

Por todas estas questões é que se faz necessário e urgente buscar modelos alternativos para as escolas rurais. A escola Rural Nucleada não é o

único modelo alternativo, mas se constitui, sem dúvida, em uma inovação para as escolas rurais. E é sobre este modelo alternativo que passaremos a discorrer a seguir. É importante ainda esclarecer que as causas da precariedade das escolas isoladas será tratada no capítulo II.

AS ESCOLAS RURAIS NUCLEADAS EM CATALÃO

As escolas rurais nucleadas foram implantadas no município de Catalão no ano de 1988. Vale lembrar que, em outros locais, elas já existiam de longa data. O modelo foi importado do Estados Unidos e implantado no Brasil em vários Estados, tais como no Paraná, Minas Gerais e em São Paulo.

Em Goiás, precisamente no município de Catalão, a ex-secretária de educação, Neura Ferreira Rocha de Paula, foi buscar inspiração para a implantação das Escolas Nucleadas em uma reportagem da Revista *Nova Escola*. Posteriormente, já em busca de informações a respeito deste tipo de escola rural, ela visitou escolas do município de Uberlândia, Minas Gerais, vizinha do município de Catalão, onde o modelo já havia sido implantado, apontou como sendo uma experiência positiva na categoria de escolas rurais.

Preocupados com a realidade das escolas rurais isoladas, no Paraná em 1976, em São Paulo 1989, em Minas Gerais em 1983 e em Goiás, no município de Catalão, em 1988, teve início o que se convencionou chamar de Escolas Nucleadas, ou Escolas Consolidadas, ou ainda Escolas Pólo. Denominações criadas para identificar escolas que reúnem ou agrupam várias escolas isoladas em uma única localidade.

Para possibilitar estes agrupamentos, são necessários alguns mecanismos. O principal é o meio de transporte que passa pelas fazendas buscando os alunos para participarem das aulas diariamente. Essa condução leva os alunos para uma escola maior, com mais dependências como diretoria, secretaria, várias salas de aula, cozinha. Há também um acréscimo significativo do quadro de pessoal: cozinheiro, secretário, diretor, e vários professores. A

partir do momento da Nucleação, os alunos começam a contar com professores por série e o ensino nas áreas rurais se estende de quatro para oito anos.



Cozinha da Escola isolada Riacho e cozinha da Escola nucleada Bárbara Sicena – Comparando-se as duas cozinhas pode-se perceber o quanto as Escolas nucleadas possuem uma estrutura melhor organizada. Foto tirada em Setembro de 2000 Gláucia Maria Silva.

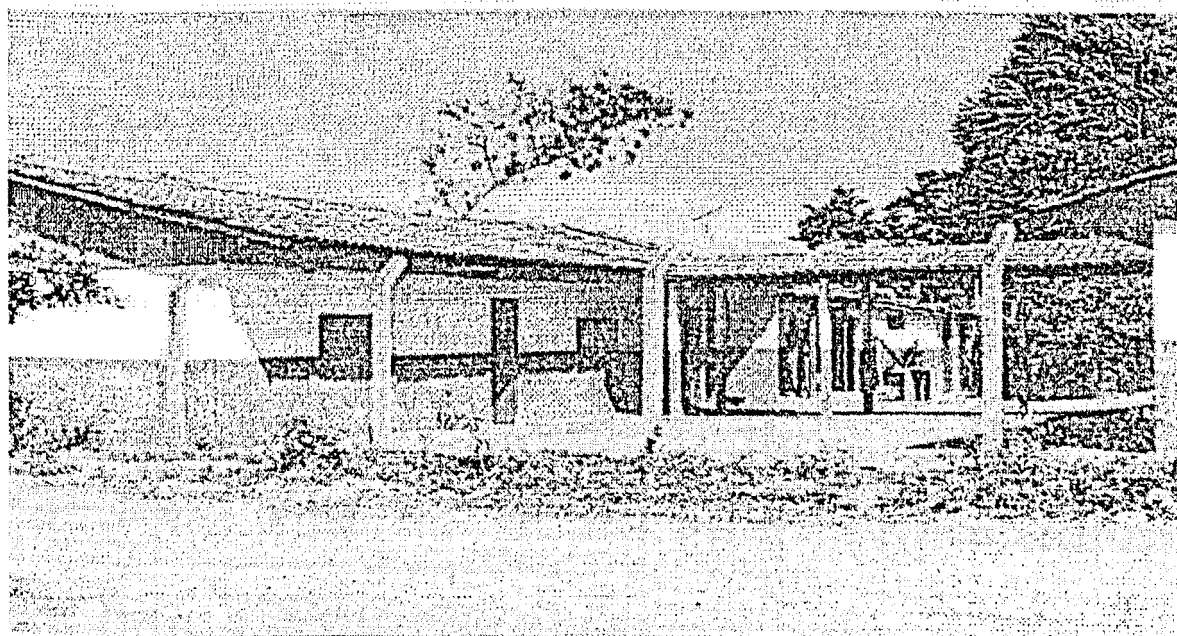
O processo de implantação das Escolas Rurais Nucleadas em Catalão se deu na administração do Dr. Aguinaldo Rosa de Mesquita, em 1988. Conforme a entrevista concedida pela ex-secretária da educação, Neura Ferreira Rocha de Paula que preocupada com a situação de penúria instalada nas escolas rurais isoladas do município de Catalão e a procura de uma solução que fosse viável, buscou auxílio ao ler com uma reportagem da revista *Nova Escola*, (volume 4, número 34, ano 1986), em que eram apresentadas as Escolas Nucleadas implantadas em Uberlândia pelo então secretário da educação Nelson Bonilha. A partir deste momento, a então secretária juntamente com o prefeito,

começou a estudar a possibilidade da implantação deste modelo de Escolas Nucleadas para o município.

O local escolhido para a implantação da primeira Escola Nucleada do município de Catalão foi a escola localizada na fazenda Mata Preta. Resgatemos, pois, a fala de uma das superintendentes que contribuiu e trabalhou na implantação do processo de nucleação.

Tinha muitas outras escolinhas ali naquela região, 5 escolas lá perto, mas era assim uma existência precária. Eram poucos alunos e a professora era merendeira, era faxineira, era enfermeira. Ela era tudo na escola. O objetivo da gente era fazer com que a escola tivesse um ensino melhor, com mais dignidade. Porque era até indigno, era um rancho, não tinha estrutura nenhuma (Entrevista concedida por Lurdes Pacheco, superintendente de educação, realizada no dia 17 de março de 2000, na residência da entrevistada).

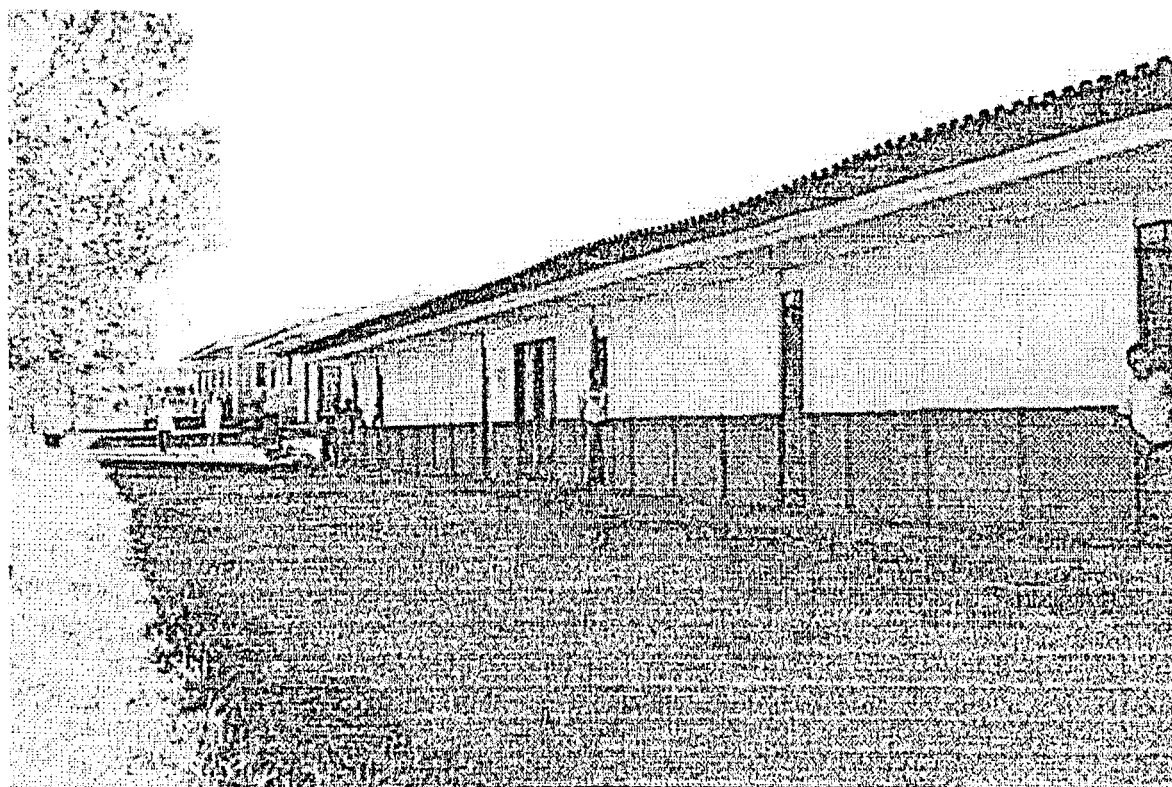
O que determinou a escolha da fazenda Mata Preta foi a existência de uma quadra de esportes, um centro comunitário e uma escola isolada já com duas salas de aulas com duas professoras. O fato de já existir uma certa estrutura física viabilizava a ampliação mais rápida do prédio que, a partir de então, começa a contar com toda a estrutura semelhante à das escolas convencionais. Neste processo de nucleação a escola passou a se chamar Maria Bárbara Sucena.



*Vista externa da Escola Maria Bárbara Sucena - Primeira Escola a ser Nucleada.
Foto tirada em Setembro de 2000, Gláucia Maria Silva.*

Foi feito um amplo trabalho de convencimento dos pais de que era mais pertinente a criação de Escolas Nucleadas do que trazer os alunos para a cidade a fim de dar continuidade ao estudo dos filhos. Três pessoas fizeram este trabalho: a coordenadora de ensino Lurdes Pacheco, juntamente com dois vereadores, Vanderval e Jamil. Entretanto, alguns pais continuaram se recusando a matricular os seus filhos na zona rural por acreditarem na superioridade do ensino oferecido na zona urbana. No ano de 1999, esta escola possui 142 alunos matriculados e foram desativadas cinco Escolas Isoladas para a sua constituição. As escolas desativadas foram as seguintes: José Elizeu Marques, Boa Esperança, Sebastião Rosa, Jesus de Nazaré, José Limírio.

Posteriormente, foi Nucleada a escola da fazenda São Domingos. Esta escola aproveitou as antigas instalações de uma piscicultura que nunca chegou a funcionar. A escola Arminda Rosa de Mesquita funciona em um único turno com um montante de 118 alunos matriculados regularmente. Foram desativadas seis escolas isoladas para compor esta Escola Nucleada. As desativadas foram: Gervásio Rosa de Mesquita, Juvêncio Alves, Rui Barbosa, São Domingos, São José da Mata Preta e José de Amorim.



Escola Nucleada São Domingos. Foto tirada em Setembro de 2000, Gláucia Maria

A última escola a ser nucleada foi a escola Santa Inês, que conta hoje com 198 alunos. Foram desativadas: Dona Leopoldina, Paulista Viriato Cardoso de Oliveira, Pedro Carandina Espanhol, São Sebastião, São Cipriano, Terincontinental



Escola Santa Inês – Última Escola que foi Nucleada no Município de Catalão-GO. Foto

tirada em Setembro de 2000, Gláucia Maria Silva .

Localizada na fazenda conhecida como a '*fazenda dos paranaenses*', esta escola foi Nucleada sem nenhum argumento contrário, visto que os alunos que estudavam nesta região estavam impossibilitados de freqüentar as aulas na cidade em razão da grande distância que separa esta fazenda e a cidade.

Em Catalão, o problema da rotatividade dos professores da zona rural fora sanado a partir de um aumento salarial de 40% para os docentes, concedido a partir do projeto de lei número 1021 de 08 de abril de 1991. Este fato tem garantido não só a permanência destes professores nas escolas rurais, mas também o aperfeiçoamento do quadro de professores __ a maioria possui curso com diploma de nível superior. Em consequência de melhores salários, os primeiros lugares nos concursos acabam tendo a preferência pelo trabalho

nomeio rural. O estatuto do magistério público do município de Catalão assegura, no artigo 64:

Art.64º- O Professor em regência de classe na zona rural receberá uma gratificação de 20% (vinte por cento) sobre o seu salário, quando não habilitado e de 40% (quarenta por cento) quando habilitado, como incentivo ao trabalho rural e para transporte (Lei Municipal, 803/89).

De acordo com entrevistas concedidas por diretores, professores e coordenadores de ensino, as escolas ganharam muito em termos de qualidade com as nucleações. Entretanto, várias são as escolas do município de Catalão que não entraram no processo de nucleação.

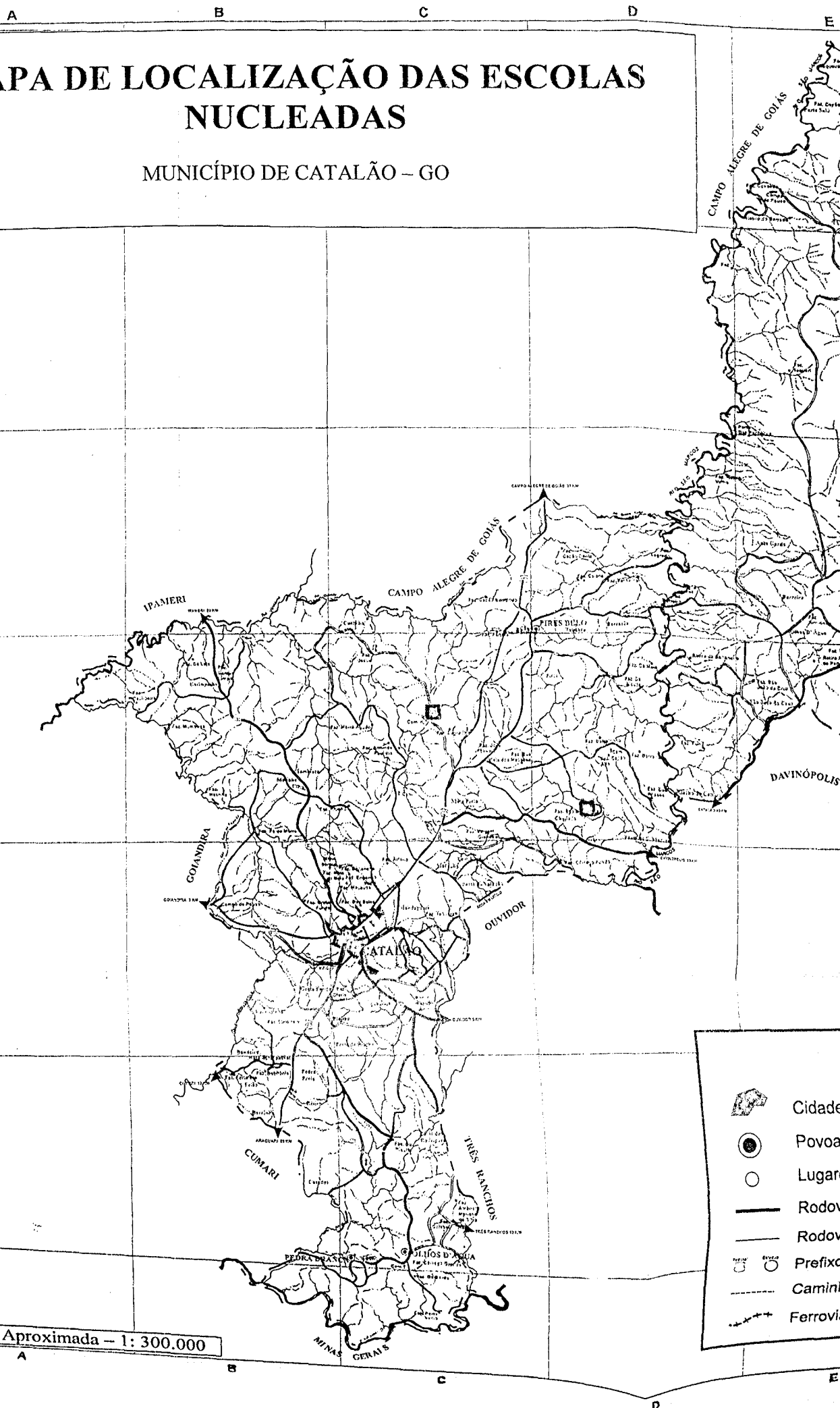
Reduziu-se o número de evasão e repetência das Escolas Rurais Catalanas com o processo de Nucleação. As salas de aula foram ampliadas tanto no espaço físico como em número de alunos, também foi acrescido o número de professores. Houve também uma extensão no tempo de permanência nas escolas rurais, se antes o aluno só estudava até a 4ª série na escola rural, agora ele pode fazer até a 8ª sem se deslocar para a cidade.

Todavia vários problemas continuam a existir. Infelizmente, o modelo escolar ideal ainda está longe de ser alcançado. O que se pergunta é: será que na zona rural esses problemas são realmente amenizados com a existência das Escolas Nucleadas Rurais? É o que passaremos a discutir a seguir.

MAPA DE LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS NUCLEADAS

MUNICÍPIO DE CATALÃO - GO

1
2
3
4
5
6
7



Escala Aproximada - 1: 300.000

- Cidade
- Povoado
- Lugar
- Rodovia
- Rodovia
- Prefixo
- Caminho
- Ferrovia

AS ESCOLAS



CONVENÇÕES

- | | | | |
|--|--------------------------|--|-----------------------------|
| | Cidade | | Limite Estadual |
| | Povoado | | Limite Municipal |
| | Lugarejo | | Limite Distrital |
| | Rodovia pavimentada | | Escola, Igreja |
| | Rodovia sem pavimentação | | Escola Santa Inês |
| | Prefixo da estrada | | Escola Arminda Rosa |
| | Caminho | | Escola Maria Bárbara Sucena |

NUCLEAÇÃO: UM PROJETO VIÁVEL ?

A polêmica em relação às vantagens e desvantagens das Escolas Nucleadas Rurais está apenas no início e cada país tem seus motivos históricos e culturais para ser contra ou a favor. Esta porém não é apenas uma questão local, mas também de ordem internacional, abrangendo as especificidades de cada país.

Na Índia, a controvérsia era em relação às peculiaridades culturais e religiosas (Vasconcelos, 1993, p.68). Nos Estados Unidos, a polêmica gira em torno da retirada das crianças do convívio de sua comunidade de origem. A criança perde, assim, o contato com os familiares e os pais perdem o controle sobre seus filhos. A escola deixa de ser responsabilidade dos pais e das comunidades onde a família está inserida para ficar a cargo dos órgãos burocráticos. Para que se perceba esta relação, faz-se necessário que a história destas escolas seja resgatada em toda a sua amplitude. Lá, a comunidade local não só é o órgão fiscalizador, mas é também gestor e financiador das escolas rurais que não são isoladas mas, em sua maioria, se localizam em uma pequena comunidade local.

Ocorre, porém, que alguns educadores passam a dar conta da invidade contida nesses argumentos inventariando suas perdas, começam a fazer um balanço objetivo das vantagens e desvantagens da consolidação de distritos escolares, não mais à luz de argumentos fortemente ideológicos, mas à luz de fatos reais e de análises profundas (Ramos, 1987, p.145).

Percebe-se, pois, que nos Estados Unidos, muitos autores têm argumentado que a diferença quantitativa e qualitativa da aprendizagem nas escolas consolidadas não é superior à que se obtém nas escolas isoladas. Na Costa Rica

A proposta de agrupamento reduziu o número de escolas primárias de 102 para 59, todas oferecendo séries, com apoio de transporte escolar e concentração da 7ª, 8ª e 9ª série na escola sede ou nos distritos (Vasconcelos, 1993, p.69).

Porém, a Nucleação ocorreu conjuntamente a outras medidas que possibilitaram melhorar as escolas Porto Riquenhas. Um exemplo é a extensão do ensino obrigatório de 6 para 9 anos.

No Líbano, de acordo com o relato de Vasconcelos (1993), a experiência é inovadora pela característica de implantação de aulas práticas envolvendo pesquisas com personalidades locais. E no Irã houve resistência local por parte dos pais que não queriam que suas filhas estudassem com professores do sexo masculino.

Percebe-se que a Nucleação de escolas possui *defensores e oponentes* (Ramos, 1993, p.143), mas ainda assim o movimento de Nucleação continua sendo a saída encontrada como alternativa à precariedade das escolas isoladas multisseriadas.

No Paraná, apesar de toda a controvérsia em relação à implantação de um projeto que tem características essencialmente políticas, Lílian Maria Pais de Carvalho Ramos considera como positiva a Nucleação das escolas. Apesar do distanciamento dos pais na construção de um projeto alternativo de escola, professores e secretários de educação consideram as Nucleações como avanço para as escolas rurais.

Em Minas Gerais, no município de Uberlândia, de acordo com a reportagem "*Um município Mineiro Muda a Face do Ensino no Campo*" (Sasaki, 1989, p.22), as Escolas Nucleadas são apresentadas como uma grande inovação para as Escolas Rurais. Ao que parece, elas foram utilizadas, inclusive, como propaganda política em relação ao ex-prefeito Zaire Rezende, eleito pelo PMDB. Porém, nos relatos, problemas de transporte e a pouca manutenção das estradas rurais de Uberlândia, poderiam vir a inviabilizar o projeto.

Em São Paulo, a análise que Eduardo Alcântara de Guimarães (1993, p.63) faz é a seguinte:

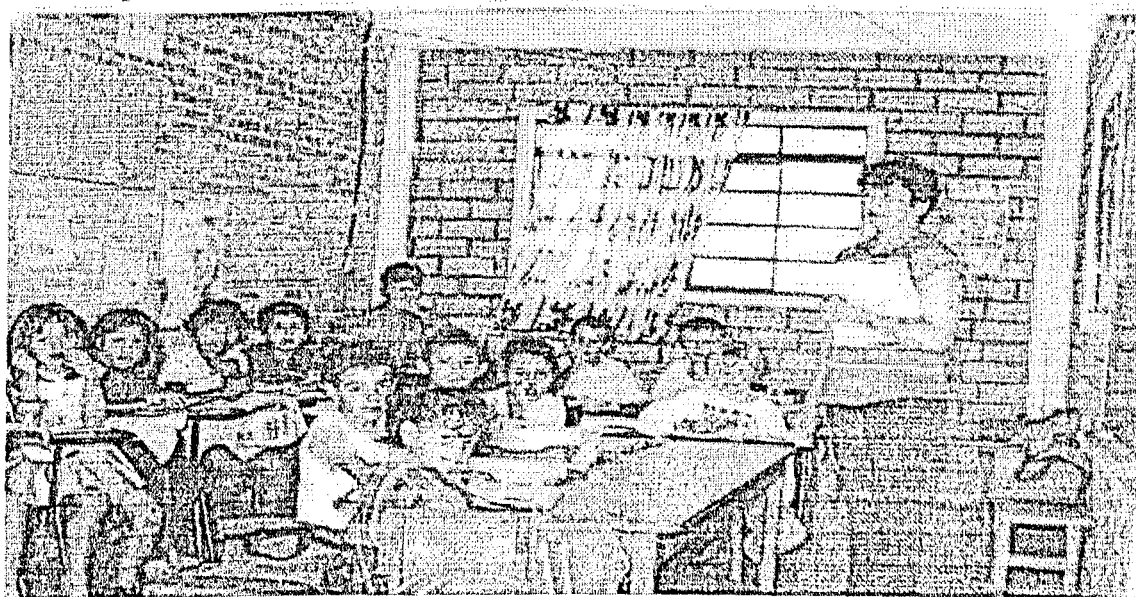
O processo apresenta um grande potencial de melhoria das condições de ensino para a população rural, mas requer cuidados especiais sobre vários aspectos (Guimarães, 1993, p.63).

Em Goiás, a então superintendente de Ensino Fundamental, Eliana França, declarou para uma reportagem no jornal *O Popular* que:

A Nucleação é inevitável em alguns casos. Manter escolas com 15 ou 20 estudantes, com professores ruins e sem estrutura básica é brincar de escola (O Popular, 19 de março de 2000).

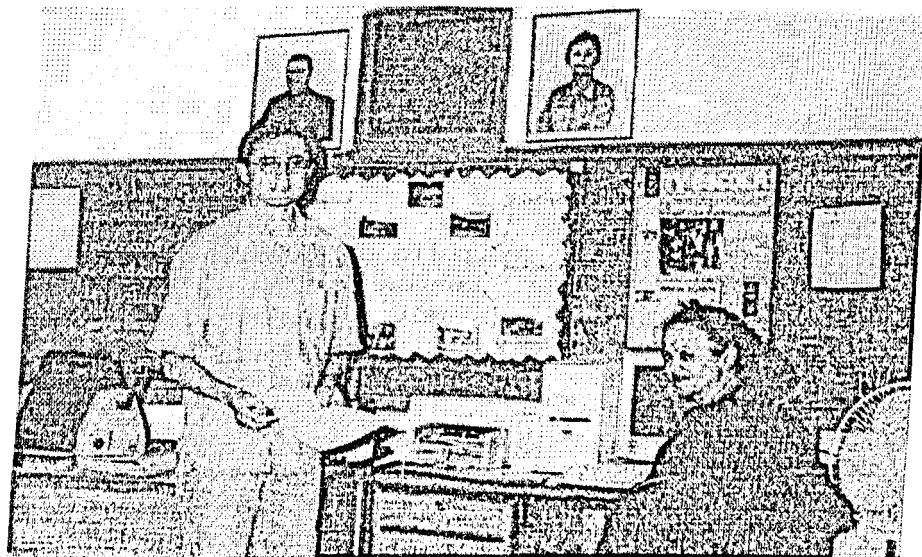
A experiência de Catalão tem demonstrado que as Escolas Nucleadas possuem condições físicas e humanas melhores em relação às Escolas Isoladas rurais. É interessante observar que, diferentemente da experiência do Estados Unidos, em Catalão o que ocorre é justamente o inverso. Aqui, com a criação das Escolas Nucleadas existe a possibilidade de, pelo menos no tempo de infância, as crianças terem oportunidade de permanecer no meio rural com sua família. Para essas crianças, afastar de suas famílias pode significar experiências negativas que vão desde “matar aula” para jogar fliperama na cidade, a adquirir vícios de bebida alcoólica ou jogos como “sinuca” e baralho.

Porém, manter as crianças perto de suas famílias constitui um problema difícil de se resolver, embora a análise que se faz é que mantê-las na própria zona rural já se constitui um ganho. Mesmo nas Escolas Rurais Nucleadas as crianças acabam se ausentando por muito tempo de casa e do convívio com seus familiares. O longo tempo no percurso da escola para casa e de casa para a escola acaba por se constituir como tempo perdido.



Sala de aula Escola nucleada Arminda Rosa de Mesquita. Foto tirada em Setembro de 2000, Gláucia Maria Silva.

As escolas Rurais Nucleadas do município de Catalão-GO, embora não sejam o único modelo de Escola Rural, significam um avanço na categoria de Escolas Rurais. O fato de várias localidades no Brasil e no exterior buscar sua implantação já a caracteriza como algo inovador para uma clientela que, ao longo dos anos, poucos benefícios recebeu em termos de melhoria ao atendimento aos a sua clientela.



Secretaria da Escola Nucleada Maria Bárbara Sucena. Foto tirada em Setembro de 2000. Tem a propriedade de demonstrar como a Escola nucleada ganha em infraestrutura.

Sua existência permite que estas escolas tenham todos os benefícios que possuem as escolas urbanas como computadores, TV e vídeo, mimeógrafos e outros eletrodomésticos; entretanto, não assegura que problemas históricos da educação rural sejam resolvidos. Todavia, a tentativa de se de resolver problemas de estrutura física e humana, como, de assegurar que nas escolas rurais comecem a ter séries separadas, de haver um professor por série e professores mais qualificados e com salários mais justos, já significa um grande avanço na conquista do direito que as crianças da zona rural possuem. Vejamos então os problemas históricos das escolas rurais no Brasil e, em particular, em Catalão-GO.

Capítulo II

A ESCOLAS RURAIS NO BRASIL

Em uma sociedade democrática e moderna a qualidade da educação é um direito inaleável de todos os cidadãos sem distinção. Pablo A.

(A. Gentili, 1994, pp.106)

Ao se fazer o resgate histórico das escolas rurais pretende-se demonstrar ao leitor a importância destas escolas para a história da educação do país, e como estas mesmas escolas continuam sendo alijadas no processo de democratização das oportunidades educacionais oferecidas para as populações rurais. O fato de se criar núcleos educacionais no meio rural facilita a busca de soluções que estão presentes desde os primeiros anos da república e, embora a municipalização apresente-se como uma possível solução para as Escolas Rurais, a exploração infantil e os meios de transporte que conduzem estas crianças a estes núcleos, acabam por influenciar e até a definir o destino estudantil do aluno rural.

Por isso, neste capítulo, serão abordados assuntos que, mesmo sendo exteriores à instituição escolar rural, seja ela Nucleada ou não, se constituem importantes para a instituição escolar porque geram evasão e repetência nas Escolas Rurais.

História das Escolas Rurais

As Escolas Rurais estão presentes no cenário nacional desde a Velha República, quando o projeto liberal conservador se fez presente. Para legitimar a república e conservar o prestígio das oligarquias cafeicultoras surgiu, então, a necessidade de se criar Escolas Rurais. Porém, o ensino regular formal oficial só

se efetivou realmente nos anos 30. Assim, escreveram Maria Julieta C. Calazans, Luís Felipe Meira de Castro e Hélio R. S. Silva.

O ensino em áreas rurais teve seu surgimento no fim do II império e se implantou amplamente na primeira metade deste século (Calazans, Castro & Silva, 1981, p. 178).

Com o fim da escravidão e com o discurso da redenção da cultura do país, a partir da valorização da escola, as famílias rurais perceberam a necessidade de formar mão de obra especializada para trabalhar nas lavouras cafeeicultoras.

Ainda assim, as Escolas Rurais, apesar dos “programas de escolarização” (Calazans 1993, p. 17), como o Plano de Educação de 1812, a Reforma de 1826, a Reforma de 1879, não alcançava neste período um desenvolvimento significativo, como muito bem enuncia Leite (1999, p. 28): “No que se refere ao meio rural, o processo escolar continuou descontínuo e desordenado, como sempre fora”.

Os primeiros anos da república brasileira tiveram por fundamento os princípios liberais-positivistas, e a agricultura de subsistência não chegou a se constituir um marco na economia nacional. A cafeeicultura, por volta de 1920 passou por um momento de grande fluxo migratório do campo para a cidade. Isto graças ao início da industrialização no País.

O ensino agrícola foi se impondo e aos poucos, como uma forma de suprir as necessidades econômicas que iam surgindo no setor primário da economia (Calazans, Castro & Silva, 1981, p. 79).

No contexto nacional, o país vive, no período, de 1920, à véspera do aniversário do centenário da independência, a vergonha pelo alto número de analfabetos existentes no país. A incapacidade de alcançar o progresso repousa na incapacidade que o povo tem de ter acesso à cultura letrada.

Aqui o modelo “pedagógico” importa mais do que o “educacional,” no sentido de que o aspecto “doutrinário” sobreleva o aspecto “meramente informativo”, a começar pelo sentido que aquele fornece a este. (Nagle, 1929, p. 114)

No meio rural, o entusiasmo pela educação se manifesta pela crença de que apenas a educação seria capaz de resolver a maioria dos problemas do campo e que se poderia fixar o camponês na terra e criar melhores condições de higiene e saneamento para os que habitavam o meio rural.

Neste sentido, havia um grande esforço na tentativa de acomodar o homem ao espaço rural com o discurso da “felicidade individual e coletiva” _ a escola é capaz de repassar técnica e desenvolver o amor pela pátria, bem como auxiliar no enriquecimento do agricultor e do criador de gado. Há, presente no discurso da época, a idéia de vocação rural:

Um outro dado a considerar, na direção marcadamente rural, proposta para a expansão de ensino, é a da intensificação das migrações, no período, agravada pela queda dos preços mundiais de produtos agrícolas, como o café. Retorna-se à defesa da educação rural, portanto, na tentativa de promover a volta ao campo e, ainda, integrada a preocupações sanitárias (Maia, 1982, p. 28).

Com a imigração do campo para a cidade, ampliam-se problemas sociais nos espaços citadinos, tais como a violência, o desemprego, os desajustes psicossociais e o surgimento das favelas.

Nesse sentido, as diferenças entre campo e cidade ficam bem marcadas. As populações urbanas e rurais, de baixa renda, são espoliadas dos direitos como educação, saúde e moradia. Acontecem investimentos no sentido de criar novas técnicas para a agricultura com o uso de implementos, fertilizantes e inseticidas, assim como também assistência médico-social, preventiva e curativa, elevando os padrões de higiene das populações rurais.

Mas, sobretudo, há uma grande preocupação com o aspecto cultural do camponês. A educação rural é, nos anos 30, apontada como a possível solução não só para combater a ignorância do rurícola mas também como forma imediata de resolver o problema do analfabetismo no campo.

Todavia, alegando falta de verba e de pessoal para implantar um sistema nacional de educação, o Governo Federal se eximiu da responsabilidade de tal empreitada, repassando tal responsabilidade a terceiros, como empresas privadas. Mantém, assim, convênios com entidades estrangeiras. Também foram

realizadas demonstrações e experiências abrangendo apenas alguns focos do problema, tais como: realizações isoladas, organização de cooperativas e formação de líderes. Assim:

Da década de trinta até fins da década de cinquenta, atribuía-se ao ensino realizado em áreas rurais a prerrogativa de fixar o homem ao campo (filosofia dos movimentos ruralistas). No entanto, nos últimos anos, essa função foi esquecida já que, o homem rural, não se fixou no campo e, mais ainda constatou-se que as deficiências do professorado rural (principalmente do 1.º grau) eram devidas as dificuldades existentes na sua fixação a este meio (Calazans, Castro & Silva , 1981, p.181).

Nesta ótica, o papel primeiro da Escola Rural seria mostrar ao homem do campo o valor que o meio rural possui, convencendo-o a permanecer no campo e colaborando com a manutenção do *status-quo*. Assim, o camponês continuaria sem os benefícios do meio urbano e provavelmente se conformaria em permanecer no campo.

Os princípios liberais como a competitividade e igualdade de oportunidade se evidenciam na escola do meio rural na preocupação constante com o civismo e a disciplina. Criar nos alunos o amor ao campo, e o desejo de permanência no meio passou a ser a tônica nas Escolas Rurais.

A Sociedade Brasileira de Educação Rural foi criada no ano de 1937, pelo então ministro da educação, Gustavo Capanema, com a clara intenção de preservar o folclore, a cultura e a arte rural. A expansão da qualidade também foi um ponto forte que orientou a iniciativa neste momento. São apregoadas aos quatro cantos do país as idéias de ordem e de progresso, com embasamento nos princípios positivistas de civismo e de organização. Entretanto, esta ideologia dificilmente chegava às escolas, na maioria das vezes não ultrapassando o plano do discurso elaborado pelas elites políticas.

Um marco em relação à educação de 1.º Grau foi a 1.ª Conferência Nacional de Educação em 1941, organizada pelo Instituto Brasileiro de Educação e Pesquisa, na qual foi decidido que o governo Federal daria subsídio financeiro para que se organizasse melhor esta tarefa. Foi criado em 1945 o Fundo Nacional

de Ensino Primário, que possibilitou melhorar quantitativamente o sistema de ensino. Porém, o ensino rural continuou desmantelado. Já neste período, as causas apontadas foram o grande índice de evasão e repetência, a má qualificação dos professores e as péssimas condições físicas das Escolas Rurais.

Nos anos 40, houve uma intensa movimentação no sentido de se resolver alguns destes problemas. Neste sentido, tanto o Ministério da Saúde e Educação como o Ministério da Agricultura implantaram diversos programas como a Campanha Nacional de Educação Rural, o Serviço Social Rural.

A criação da Comissão Brasileiro - Americana das Populações Rurais (CBAR) constitui outro marco importante em se tratando de educação rural. Grande foi a divulgação a respeito da necessidade de desenvolver a educação do homem rural para desenvolvimento da agricultura. Para fazer esta divulgação foram utilizados o cinema, o rádio, a imprensa, os cursos rápidos e práticos e as semanas ruralistas.

Também nos anos 40 e 50 surgiram, com o discurso da valorização do homem do campo, as Missões Rurais de Educação de adultos, AIA (Associação Internacional Americana) criando a ACAR (posteriormente EMATER) e o DNERU (Departamento Nacional de Endemias Rurais).

Estes programas influenciaram bastante a educação rural nacional. A respeito deles existem trabalhos publicados como o livro *A Extensão Rural: Um Projeto Para o Capital*, de Teresa Lousa da Fonseca e a dissertação de mestrado de Maria Cibele Brasiliense Portilho, com o título *O Fio e a Trama na Construção da Representação Social do Pequeno Produtor*. Estas obras trabalham na perspectiva de apresentar uma análise minuciosa do papel que esses e outros programas representam para a educação rural brasileira.

Deve-se, ainda, salientar a importância do XVIII Congresso Brasileiro de Educação, ocorrido em 1942, que reforçou a utilidade da educação rural. Sobre o referido congresso, Sérgio Celani Leite afirma:

Nem liberal nem capitalista monopolista, mas com um discurso essencialmente conservador-nacionalista, esse Congresso de Educação não definiu claramente os óbices da produção agrícola brasileira e da própria educação

rural, mas sabia que ela era essencial para a manutenção do status-quo não só da sociedade como do próprio estado (Leite, 1999, p. 31).

Assiste-se, no final dos anos 50 e início dos anos 60, à mudança do sistema oligárquico rural_ implanta-se, definitivamente, a estrutura industrial capitalista. Com isso, acentuam-se as disparidades regionais, principalmente entre o Nordeste e o Centro Sul, fato que gerou não só o êxodo rural como também desigualdades entre campo e cidade. Nesse sentido, aumentaram-se os bolsões de pobreza nas periferias das cidades e também o número de bóias frias, trabalhadores informais, e o subemprego. Desta forma,

Assistimos, nas últimas duas décadas, a rupturas no sistema oligárquico-rural e a implantação da estrutura econômica industrial capitalista. Isto não significou, necessariamente, melhorias das condições de vida e trabalho para o lavrador. As transformações nas relações sociais de produção fazem surgir trabalhadores como os bóias-frias e os volantes (Maia, 1982, p.29).

Continuou-se, pois, negando a escolarização ao homem do campo e a escola rural continuou sendo tratada como uma extensão do ensino urbano. Aliás, as classes menos favorecidas, neste contexto, não são privadas apenas de educação e bens culturais como também de saúde, alimentação e lazer.

Outro aspecto é a discussão no processo de tramitação da LDB 4024/61, em que são acirrados os debates a respeito da responsabilidade do Estado para com a educação do país. Porém, o debate que se configurou neste período não foi suficiente para garantir nas escolas os currículos mínimos e nem garantir escolas para a zona rural. Isso, pela precariedade de recursos humanos e físicos.

A obrigatoriedade, discutida ao longo de 13 anos, acaba não saindo do papel e a lei se torna *letra morta*, uma vez que a educação continua constituindo-se tão somente direito para as elites. Os Estados acabam por não organizarem os seus sistemas de ensino e o ensino Fundamental, agora a cargo do município, não avança em termos de implantação e organização. Além disso, a referida lei omite a educação rural, o que nos leva a constatar:

Desta feita, com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto-sustentação-pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos (Leite, 1999, p.39).

Os anos que antecederam à implantação do regime militar em 1964, foram anos movimentados política e socialmente. Movimentos sociais como MEB (Movimento de Educação de Base), Campanha de Educação Rural, Campanha de Alfabetização, como *De pés no chão também se aprende a ler*, são movimentos que agitaram o meio educacional rural. Somando isso às ligas camponesas e ao método Paulo Freire, promoveu-se a “politização” da educação proposta para os trabalhadores.

Mas, em 1964, foi implantado o regime militar de cunho autoritário que põe fim a estes movimentos sociais, uma vez que as manifestações populares, algumas de cunho revolucionário, podiam colocar em risco a continuidade do modelo agro-exportador elitista:

Em meados da década de 1960, o país vivenciou o início da crise do modelo desenvolvimentista através : a) do desenvolvimento das ondas migratórias das populações carentes (principalmente as nordestinas e\ou do meio rural para o urbano) e outros problemas de ordem sócio-política que desordenaram a sociedade nacional (Leite, 1999, p.42).

Para cumprir os seus objetivos, os governos do regime militar fizeram amplo uso da mídia, apregoando o Milagre Econômico e se aproximando cada vez mais das políticas do Fundo Monetário Internacional.

Teve papel de destaque, neste período, o programa de extensão rural, que substituía o professor pelo técnico de extensão. Com mais ênfase nas técnicas e no como fazer, este programa acabou por acentuar a dependência econômica e cultural dos camponeses, ao invés de criar, no meio rural, condições eficientes de desenvolvimento para o homem do campo.

Inclusive, é importante resgatar o papel da educação para este período. Ela foi vista como um mecanismo de controle social e a melhor das alternativas

de ascensão social, tornando-se um elemento importante para redimensionar a economia do país, uma vez que havia a necessidade de formar mão-de-obra qualificada.

Todavia, as reformas de ensino ocorridas em 1968 e 1971 tiveram a incumbência de adequar a educação nacional aos interesses do capital internacional. O acordo MEC-USAID foi um exemplo do caráter de dependência econômica e ideológica vivenciada pela educação neste período.

Isto porque, para conter o descontentamento de alguns setores da sociedade com o regime ditatorial, era necessário que a educação fosse instrumento de controle político e difundisse a doutrina da segurança nacional.

As classes médias vinham reivindicando, desde o início dos anos 60, mais escolas e de melhor qualidade. Se fossem atendidos os seus desejos poderia haver maior acesso das camadas populares à educação, o que comprometeria o desenvolvimento do modelo instituído pelo governo militar. O poder, neste período, continua nas mãos dos detentores do capital. Torna-se, pois, necessário o domínio político e econômico para a manutenção do *status-quo*:

A penetração maciça ou, em outros termos, a 'internacionalização do mercado interno,' como a chama Cardoso, acabou por destruir os já assinalados mecanismos tradicionais de ascensão da classe média e criar, paralelamente, novas funções nas hierarquias ocupacionais das empresas, que exigiam qualificação do capital internacional em nossa economia (Romanelli, 1978, p.256).

Embora celebrada e festejada, a reforma do ensino de 1.º e 2.º Graus acaba por reforçar o sistema dual de ensino: propedêutico para a elite que cursaria os cursos de nível superior posteriormente e profissionalizante para formar mão-de-obra qualificada e barata.

A eliminação do exame de admissão na 5.ª série não assegurou, na realidade, a extensão das vagas e o prolongamento do tempo de escola, uma vez que apenas medidas legislativas não asseguram escolas para as classes trabalhadoras. Um exemplo claro foi o fato de que na zona rural o ensino continuou após a reforma, tão precário como sempre fora:

O terceiro problema refere-se a aplicação da reforma na zona rural. Uma das condições para que se implante a reforma e a integração de recursos humanos e materiais. Isso está muito longe de ser conseguido na maior parte de nossa zona rural, onde o isolamento das famílias da escola é quase total (Romanelli, 1978, p.251).

A possibilidade de profissionalização no 2.º Grau é, portanto, uma saída alternativa para a formação rápida de mão-de-obra, o que caracteriza, segundo alguns autores (Ghiraldelli: 1990, Romanelli: 1978, Germano: 1992), a função de terminalidade do estudo no 2.º Grau para as classes menos favorecidas.

Mas, neste momento, essas medidas eram imprescindíveis, uma vez que o país vivia um contexto de economia em desenvolvimento:

Tendo por retaguarda essas peculiaridade regionais, a LDB teoricamente abriu espaço para a educação rural, porém restrita em seu próprio meio e sem contar com recursos humanos e materiais satisfatórias, na maioria das vezes não conseguem atingir os objetivos preconizados pela legislação. Isso porque a Lei 5.692, distanciada da realidade sociocultural do campesinato brasileiro, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos camponeses (Leite, 1999, p.47).

O Regime instalado, em março de 1964, entra em crise a partir do momento em que a aliança estabelecida entre militares e a classe burguesa não satisfaz a classe média _ várias facções militares entram em disputa acirrada com as elites governantes. É, portanto, uma crise de hegemonia política gerada pelas facções militares que reivindicavam maior poder, mas é também uma crise econômica tendo em vista uma melhor e maior distribuição de renda.

Para amenizar a crise, o governo federal implementa os Planos Nacionais de Desenvolvimento cuja intenção é amenizar a crise. Mostra, com isso, competência para governar e ameniza a “exclusão dos dominados,” atendendo aos apelos redistributivistas das comunidades mais carentes.

O I PND, no elenco “de suas realizações nacionais para o período de 1972-1974, propõe desenvolvimento e transformação social com uma

convivência harmônica entre o público e o privado, entre regiões desenvolvidas e em desenvolvimento, entre empresa e trabalhadores”, como se estes setores se constituíssem em elementos hegemônicos e não contraditórios. Há uma tendência a tratar as questões políticas com o discurso da integração social.

Dentre as realizações pretendidas está a de número VI, que interessa diretamente ao contexto de escolarização rural:

VI - política de aproveitamento dos recursos humanos do país (que em 1973 ultrapassará os 100 milhões de habitantes), como fator de produção e de consumo.

No campo da educação, o MOBRAL realizará programa de alfabetização em massa, para reduzir a 2 milhões, em 1974, o número de analfabetos na faixa de 15 a 35 anos; implantar-se-á também o sistema de ensino de 1º Grau, integrando o primário e o ginásio, com a universalização progressiva desse nível de ensino (...). Realizar-se-á programa intensivo de preparação de mão de obra, dentro da política de formação permanente (I PND, 1972, p.8).

Pode-se, pois, perceber que, em termos de educação, o fator mais importante não era formar o aluno como cidadão, como havia sido nos anos 30, mas sim formar um grande exército de reserva para atender ao momento de desenvolvimento do capital internacional.

Já o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), teve o claro objetivo de influenciar o povo numa atitude despolitizante, com apoio irrestrito para os governos militares. A educação de adultos, com intenções claras de formar mão-de-obra para o mercado, visava efetivamente a questão política e econômica do regime autoritário. Tal atitude inibiu conquistas de direitos para a grande maioria dos trabalhadores rurais.

Foram o I PND e o Plano Setorial de Educação e Desporto que possibilitaram o suporte filosófico e ideológico para projetos especiais, como o PRONASEC, o EDURURAL e o MOBRAL.

O II Plano Nacional de desenvolvimento (1975-1979), é uma continuação desta linha de pensamento, pois prioriza o desenvolvimento vinculado ao modelo desenvolvimentista do capitalismo industrial. É claro que as intenções do governo avançam para que haja uma redistribuição de renda, uma

vez que reconhece que ela é insatisfatória e que o crescimento, por si só, não pode resolver o problema da adequação e da distribuição de renda.

Outro fator interessante é a preocupação que o referido plano possui em preservar a estabilidade social e política. Para tanto é proposto o aumento da renda real dos menos favorecidos, extinção do foco de pobreza absoluta e a busca do “bem-estar” universal. Tudo isso para assegurar ao regime militar a manutenção do poder. A propósito, Germano afirma:

A incorporação da classe média e dos trabalhadores no rol das preocupações governamentais tem em vista não somente suprir uma necessidade real, mas, principalmente busca um apoio importante para a manutenção do poder. Ora, se a meta da redistribuição da renda é posta num momento em que a crise política ainda não havia se instalado – a sociedade civil estava desmobilizada – e a crise econômica, devido ao choque do petróleo em 1973, era apenas o prenúncio, o que dizer do momento seguinte, ou seja, do período que se inicia em 1979? (Germano, 1992, p. 225).

Na área das novas tecnologias para o meio rural, o II Plano Nacional de Desenvolvimento propõe que sejam realizadas pesquisas na área de tecnologia de alimentos e na área voltada para o cerrado. Esse trabalho deveria ser realizado pela *Empresa Brasileira de Extensão Rural, EMBRATER*. Em educação,

atualizar o conhecimento científico e técnico ministrado nos diferentes níveis de ensino, pela revisão dos textos didáticos e técnicos (II PND, 1975, p.137).

Percebe-se que a preocupação central do programa é estabelecer bases técnicas para assegurar o desenvolvimento tecnológico e científico do país:

Todavia, à medida que a década de 70 foi transcorrendo, a Pedagogia Tecnicista se delineou com características bastante próprias e, inclusive, passou a ser adotada como pedagogia oficial, compondo a maior parte das bibliografias dos concursos públicos para o ingresso na carreira do magistério (Ghiraldelli, 1990, p.196).

Dentre os programas direcionados para o meio rural podemos citar: Programa Nacional de Desenvolvimento de Comunidades Rurais – PRODECOR, 1976; Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para Populações

Carentes do Meio Rural – PRONASEC, 1980; Plano Setorial de Educação Cultura e Desporto – PSECD, 1975.

O PSECD fez uma tentativa de utilizar-se da educação para unir capital, trabalho, educação e cultura visando a redistribuição de renda. Para tanto, os referidos programas propunham a expansão de ensino fundamental, a melhoria de vida e de ensino e a redução da repetência e da evasão escolar.

Neste contexto, o objetivo síntese do III PND, 1979-1985, é a criação de uma sociedade desenvolvida, livre, e em benefício de todos os brasileiros, no menor prazo possível. Desta forma, o plano deve privilegiar a área despovoada e desprovida de recursos.

Este período é caracterizado pelo começo da abertura política e por uma busca incessante do governo pelo apoio das classes menos favorecidas. Em busca deste apoio o governo procura os setores sociais, atacando problemas como saúde, cultura, saneamento e, como não poderia deixar de ser, a educação:

Nesse contexto a política social visará à redução das desigualdades sociais, concretizadas na obtenção de um ritmo acelerado e sustentado de diminuição dos níveis de pobreza. Simultaneamente promover-se-á a harmonização e convergência dos setores sociais para a consecução de uma política de redistribuição de renda e de melhoria de emprego (PND, 1979, p.51).

Portanto, a educação é vista como um mecanismo capaz de reduzir as desigualdades sociais uma vez que nesta altura dos fatos, o regime militar já não podia mais contar com o apoio das elites capitalistas que lhe deram sustentação no início da ditadura.

É interessante observar que, das cinco prioridades fundamentais enunciadas pelo III PND, como para a educação, cultura e desporto, a educação rural é o primeiro item a ser abordado: “educação no meio rural, buscando adequação maior às necessidades básicas da população carente rurícola” (III PND, 1979:50).

Pode-se perceber, ainda, a importância que, em um contexto de abertura, os governos ditatoriais dão para a cultura das classes menos favorecidas nos seguintes trechos:

desenvolvimento cultural, inclusive como ambiente próprio da educação em sua dimensão permanente, privilegiando-se as manifestações da criatividade comunitária de estilo não-elitista; (...) será vista e administrada como atividade comprometida com a cultura brasileira, instrumento de democratização de oportunidades e de melhoria da distribuição da renda, com sua ênfase voltada para os objetivos de universalidade do ensino básico e qualificação de recursos humanos para o desenvolvimento nos diversos níveis e áreas (III PND, 1979, p.51-52).

Observa-se, pois, um resgate da cultura dos marginalizados e muda-se o direcionamento da educação. Se nos Planos Nacionais de Desenvolvimento I e II, a ênfase era a formação de mão de obra para o mercado de reserva, no III, a ênfase é a igualdade de oportunidade e a preparação para a redemocratização a partir da educação e do ensino. Pode-se perceber, então, como no decorrer dos 21 anos de regime militar a educação foi tratada como veículo de transmissão das idéias da ditadura.

O II e o III PND têm em vista o povo pobre das periferias urbanas e as classes pobres rurais. O PSECD (Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto) só foi possível a partir dos planos de desenvolvimento que colocam a educação em posição de destaque, sendo esta tratada como prioridade para o governo nos anos de 1980-85. Isto porque a educação é considerada como veículo que poderia criar critérios mais justos de distribuição de renda:

O referido plano recomenda a valorização da escola rural, o trabalho do homem do campo, a ampliação das oportunidades de renda e de manifestação cultural do rurícola, a extensão do benefício da previdência social e ensino ministrado de acordo com a vida campesina (Leite, 1999, p. 51).

Entretanto, o referido plano não propõe uma mudança efetiva no sistema escolar rural. Ao contrário, salas multisseriadas, professores polivalentes, professores leigos, nunca chegaram a ser motivo de preocupação para os governantes.

O EDURURAL, por sua vez, considerava os problemas educacionais do nordeste com a clara intenção de reduzir as tensões sociais entre governo e

camponeses. Esse programa foi efetivado de 1980 a 1985, com orientação da Universidade Federal do Ceará e financiamento do Bird. Tal projeto concentrava suas atenções na ampliação das condições de escolaridade do povo nordestino, mediante a melhoria da rede física e dos recursos materiais e humanos disponíveis. Pretendia, também, a reestruturação curricular, bem como a adequação do material didático para a formação cultural–intelectual de adultos e orientação para o trabalho.

Neste programa, houve uma crítica contundente à questão dos currículos urbanos transplantados para a zona rural e uma busca de autonomia para que houvesse a valorização do homem e dos professores do campo.

Entretanto, a análise que se faz dos *anos de caserna* em relação à Educação rural é que, embora os apelos redistribucionistas tenham buscado inovar, muito pouco se conseguiu e a falta de compromisso com as classes trabalhadoras camponesas é inegável nesse processo.

No final dos anos 80, foi instaurada a democracia no país. A constituição de 1988 define que a educação é direito de todos e determina a elaboração de uma nova LDB para a educação nacional. A LDB 9394/ 96 é alvo de inúmeros debates e discussões, mas acaba sendo novamente uma lei que não assegura a escolaridade mínima para as populações menos favorecidas economicamente.

As escolas rurais compõem este grupo visto que a clientela que delas faz parte é composta por os filhos dos trabalhadores rurais e dos pequenos produtores. E como a municipalização é uma exigência da LDB, de 20 de dezembro de 1996, com certeza irá modificar a atual estrutura do ensino rural no país. Esse será o nosso próximo assunto.

O ENSINO RURAL E O PROCESSO DE MUNICIPALIZAÇÃO

O processo de municipalização, implantado a partir da lei 9394/96, é ainda uma incógnita que altera diretamente o destino das escolas fundamentais do país e, conseqüentemente, as escolas rurais. A municipalização é a solução oferecida pelo governo federal para resolver os principais problemas das escolas fundamentais.

Municipalizar, neste sentido, significa, antes de qualquer coisa, repassar para todos os municípios da União a responsabilidade não só de gerenciar as escolas que ministram o ensino fundamental mas também garantir o funcionamento destes estabelecimentos.

A grande polêmica nesse sentido gira em torno da centralização ou descentralização das tomadas de decisões ou da uniformização das decisões, sem levar em consideração as peculiaridades do sistema brasileiro de ensino. Centralizar, neste sentido, significa inclusive não levar em consideração as peculiaridades ou especificidades que envolvem o ensino rural.

Portanto, ao se tratar das escolas rurais de forma generalizada, há uma tendência em nivelar por cima, pela excelência, considerando uma realidade única de educação rural, o que acaba por gerar um estranhamento das várias realidades existentes nesta modalidade de escola.

Mesmo que no discurso governamental o lema seja *toda criança na escola*, é importante que se diga que as garantias de uma escola pública, de qualidade para todos ainda é um sonho a ser alcançado. Sem sombra de dúvida, ao municipalizar o ensino, pelo menos a realidade educacional se torna mais presente na comunidade onde este ensino está sendo ministrado, mas apenas este fato não assegura a participação e fiscalização dos pais para garantir a permanência e o acesso para todos.

De acordo com a lei 9394/96, o município tem competência para organizar os seus sistemas de ensino consoante com as suas possibilidades e expectativas. Com este intuito, os prefeitos municipais, monitorados pelos secretários de educação municipal, têm total autonomia para buscar colaboração entre Estado e a União, organizar os seus níveis e modalidades de ensino, coordenar as unidades

escolares, arrecadar e aplicar recursos públicos, trabalhar da melhor forma possível a formação dos profissionais que vão atuar em suas escolas.

A nova LDB, representa substanciais avanços no processo de redemocratização do país. Pela primeira vez uma Lei estruturada pelo governo, na íntegra, procura garantir a sua totalidade, a liberdade e a descentralização, acreditando na criatividade, na participação e na capacidade inovadora dos educadores, incorporando ainda, a prática social valorizando sobremaneira as potencialidades e perspectivas dos alunos. Nesta lei, ainda, é valorizada e respeitada a autonomia dos municípios, ficando estes livres para constituir seus próprios sistemas de ensino (Sousa, 1999, p.56).

Todavia, não há entre os estudiosos da área educacional esse entusiasmo generalizado em relação à municipalização, ao contrário, algumas posições são até bastante reticentes, visto que a municipalização, de certa forma, desobriga a união da responsabilidade com a educação básica. A criação do FUNDEF, na verdade, obriga os municípios a contribuírem efetivamente com a educação. Contudo,

A lei que cria esse Fundo teve o inegável mérito de chamar os municípios ao cumprimento de suas responsabilidades constitucionais no tocante ao ensino fundamental. No entanto, limitou-se a regular a aplicação dos recursos já vinculados, não prevendo novas fontes de financiamento. Ao contrário através da emenda constitucional aprovada previamente, liberou a União da obrigação que lhe havia sido fixada pelo artigo 60 das disposições constitucionais transitórias (Saviani, 1997, p.223).

É oportuno dizer que, ao se tratar da municipalização do ensino, haja um espaço propício para tratar das questões que envolvem o financiamento do ensino. Mas, hoje, ao se mencionar o financiamento municipal e suas conseqüências, é necessário que seja feita uma pausa para se tratar das questões do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF.

No manual de orientação, distribuído pelo Ministério da Educação e do Desporto para as secretarias municipais de educação, com a intenção de esclarecer as prefeituras a respeito dos procedimentos para lidar com o FUNDEF, a primeira preocupação do documento é apresentar o dispositivo legal que lhe dá sustentação, ou seja,

Emenda Constitucional nº 14 de setembro de 1996. Sua regulamentação está na lei 9.424 de 24 de dezembro do mesmo ano e no decreto nº 2.264 de junho de 1997. O documento esclarece ainda que o FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental passou a vigorar (Manual de orientação do FUNDEF, Ministério da Educação e Cultura, 1998, p.7).

Posteriormente, o documento esclarece que o referido fundo muda a estrutura de financiamento do ensino fundamental de 1ª a 8ª séries, bem como institui novos critérios de distribuição e utilização dos recursos públicos, de acordo com o número de alunos existentes em cada rede que ministra aulas para o ensino fundamental. Fica definido que o ensino fundamental é responsabilidade dos municípios e o ensino médio, responsabilidade dos Estados.

No estado de Goiás, a AGM - Associação Goiana dos Municípios, alegando falta de informações que deveriam ser concedidas pela Secretaria Estadual de Educação e pelo Ministério da Educação, não adota medidas para a municipalização do ensino fundamental, não institui, em 1997, o Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do Fundo. A alegação da AGM é a de que o Estado de Goiás, juntamente com o MEC, tem sonogado informações importantes como a divulgação dos números do censo, que dariam base ao cálculo para distribuição dos recursos do FUNDEF em 1998.

De acordo com as informações concedidas por essa associação, em janeiro de 1998, começaram a ser descontados os 15% dos repasses do ICMS - Imposto Sobre Circulação de Mercadorias, FPM - Fundo de Participação dos Municípios, Iplexp - Imposto sobre Produtos Industrializados e Exportação, proporcionais às exportações aos municípios. Esses descontos acabaram reduzindo a receita em

grande parte dos municípios sem nenhum *plano conjunto de colaboração entre o Estado e Município*, como está preconizado na lei.

A Associação Goiana dos Municípios declara ainda que, somente no mês de março do mesmo ano providências foram tomadas no sentido de municipalizar as escolas estaduais. É de extrema importância que se diga, neste momento, que a educação pública estadual em Goiás tem tradição histórica e que o Estado tem dificultado ao máximo a municipalização do ensino. De acordo com o relatório da AGM, o censo escolar após *Toda Criança Na Escola*, de fevereiro de 1998, que deveria ser divulgado até abril de 1998 para efeito de fiscalização e conferência para os municípios, não foi disponibilizado município por município e escola por escola, tendo sido divulgado apenas no final de 1998 e início de 1999. O que teve como consequência imediata a movimentação para a formação do já mencionado conselho de fiscalização do FUNDEF.

Uma das maiores queixas dos municípios goianos em relação ao FUNDEF vem de encontro às preocupações com transporte para as escolas rurais. É importante esclarecer que em Goiás as escolas do ensino fundamental estão mais ou menos organizadas da seguinte maneira: a rede estadual de educação tem o monopólio das escolas fundamentais localizadas nas cidades, enquanto fica a cargo dos municípios a escola rural. É claro que existem variações mas, de um modo geral, pode-se dizer que as escolas que ministram o ensino fundamental na zona urbana, em sua maioria, são estaduais.

Eis aí a grande reclamação dos municípios pequenos, que não têm rede escolar e gastam mais de 20% da receita com transporte: sem receber nenhum centavo para isso comprometem outros setores da administração. Vale esclarecer que a grande vedete nas propagandas a favor do governo federal é o meio de transporte para as escolas rurais assegurado pelos recursos do FUNDEF.

Em sua maioria, os municípios do Estado de Goiás estão desativando as escolas isoladas rurais e levando os alunos para a cidade em busca de ensino de *melhor qualidade*. Necessitam, portanto, imensamente dos meios de transporte que viabilizem a condução destes alunos até o local onde possam estudar.

No município de Catalão, as escolas rurais são todas geridas pelo município enquanto que as urbanas estão sob responsabilidade do governo estadual. Ao consultar a delegada estadual de educação, Soraia Paranhos, a respeito das denúncias da AGM, ela esclareceu que o Estado gostaria de estabelecer convênio com a prefeitura de Catalão. Na opinião dela, a municipalização está acontecendo, não como o governo estadual gostaria, mas a prefeitura está, de forma bem lenta, implantando escolas na zona urbana.

Em sintonia com este depoimento, a secretária municipal de educação, Clarice Matias Marra e Cruz, aponta as desvantagens da municipalização para o município de Catalão. Segundo ela, as leis do FUNDEF não beneficiam o município porque a prefeitura já gasta muito com salário de professores, o plano de cargo e salários onera bastante a folha de pagamento, uma vez que incentiva a qualificação profissional destes professores. Outro problema que afetaria diretamente o cofre municipal é a falta de estrutura física para abrigar cerca de mais ou menos 6.000 alunos matriculados atualmente na rede estadual de educação.

Todavia, para um observador atento, a maior dificuldade ainda é o que fazer com o grande número de professores que ficariam fazendo parte do quadro de excedentes à espera de vaga nas escolas estaduais. O plano de cargos e salários do Estado é insatisfatório para a maioria dos professores estaduais, uma vez que não estimula a qualificação de seus professores para que estes lutem por uma vaga nos 6 cursos de licenciatura do Campus da UFG ou paguem por ensino superior no CESUC, Faculdade particular que só oferece o curso de pedagogia no período noturno.

Pois bem. O curso de pedagogia da UFG oferece habilitação para que o aluno exerça a função de professor de pré a 4ª série nas séries iniciais e matérias pedagógicas do magistério. No CESUC, a habilitação é para o ensino da série inicial, para o supervisor e administrador escolar, para o ensino de pré a 4ª série. As licenciaturas em letras, matemática, geografia, educação física e história vão formar o professor para trabalhar com alunos de 5ª a 8ª série e 2ª grau.

Pode-se perceber, sem grandes explicações, a complicação que isso gera na hora de municipalizar a 1ª fase do ensino fundamental, visto que os professores não podem simplesmente ser remanejados da 1ª para a 2ª fase e vice-versa. Na verdade, isso acaba gerando uma grande insegurança nos professores que não sabem ao certo o que vai lhes acontecer. Nem mesmo os próprios órgãos gestores do ensino fundamental possuem respostas para estas questões.

Não se pode negar no entanto que existam verdadeiros entusiastas da municipalização do ensino:

Essas novas responsabilidades delineiam um árduo trabalho para o município, mas contemplam a possibilidade há muito demandada de participação e de autonomia, que o fará co-responsável pelo processo educativo que desenvolve. (...) a participação, empenho e luta do Sistema Municipal de Ensino nas funções que lhe cabem é fundamental para a construção de uma educação pública que seja realmente democrática e de qualidade para todos (Gracindo, 1997, p.203-204).

Mas existem outros estudiosos que são mais cautelosos quanto à municipalização:

Entendemos que o processo de municipalização é importante, representa sem dúvida alguma, avanços significativos no processo de redemocratização da sociedade brasileira, mas deve existir a participação, o envolvimento dos profissionais da educação, como da comunidade, os reais interessados na implementação e desenvolvimento da municipalização. A partilha da responsabilidade entre estado e município deve ser um movimento ação-reflexão-ação, na busca da melhoria da qualidade da escola, do ensino e conseqüentemente da coletividade (Sousa, 1999, p.108).

Ainda em relação ao FUNDEF, existem posições favoráveis e desfavoráveis. João Monlevade e Eduardo B. Ferreira, por exemplo, se mostram bastante reticentes com relação às questões do fundo, a ponto de escreverem um livro intitulado *Os Sete Pecados Capitais do FUNDEF* em que, além de expor

com bastante clareza o que vem a ser o FUNDEF também analisam a experiência do Pará, primeiro Estado brasileiro onde a referida lei entrou em vigor.

Já Elizabeth Coelho e Sousa, com algumas ressalvas, considera o FUNDEF como um ganho para a educação nacional.

A posição da prefeitura municipal de Catalão é a de que o município perde um pouco com o fundo por não ter ainda um sistema municipal de educação estruturado para atender toda a demanda do ensino fundamental. Mas tem adotado uma postura de “esperar para ver como vai se dar o processo de municipalização dos outros municípios.”

Também é importante que se registre o fato de que no nosso país desvios de verbas da educação sempre acabam acontecendo. Para que isso não ocorra é necessário que os conselhos de fiscalização realmente venham a atuar nas escolas.

Também é de extrema importância as escolas rurais terem acesso às melhorias que este financiamento pode trazer. Para tanto, torna-se de extrema importância um trabalho eficiente de conscientização não só dos pais mas também de toda a comunidade estudantil a respeito do que é e como funciona o FUNDEF. É difícil, porém, a articulação política destes pais que não possuem o hábito de se organizarem para tomar decisões de ordem política.

Contraditoriamente, os pais têm consciência da necessidade dos recursos financeiros para viabilizar o transporte escolar para que seus filhos possam comparecer às aulas. Vale lembrar, o transporte escolar é uma peça chave para que o processo de nucleação possa acontecer e dele depende a frequência dos vários alunos e professores das escolas rurais. Por isso, transporte escolar será o nosso próximo assunto.

TRANSPORTE ESCOLAR

RURAL



Kombi que transporta alunos para as Escolas Rurais Nucleadas. Foto tirada em setembro de 2000 por Gláucia Maria Silva.

O transporte, como já foi dito anteriormente, é uma das questões decisivas para as Escolas Rurais Nucleadas uma vez que sua inexistência impossibilita os alunos de participarem das aulas. O fato de ocorrer acidentes com crianças pequenas, no percurso da escola para casa ou da casa para a escola, é um problema que precisa ser enfrentado rapidamente para não colocar obstáculo a continuidade do processo de nucleação.

O que se verifica atualmente é que, em muitos casos, uma perua Kombi velha, sem a devida manutenção, chega a conduzir entre trinta e quarenta estudantes. Isto é um exemplo dos absurdos que a comunidade rural (alunos, pais, professores e entidades) precisam impedir” (Pessoa, 1997, p.158 B).

Com o processo de nucleação, as crianças dependem do transporte, que deve ser assegurado pelas prefeituras. Observe-se, porém, conforme a fala acima, é essencial que a segurança dos alunos seja garantida. As secretarias municipais de educação, em contrapartida, alegam que a verba para a

manutenção dos veículos é insuficiente e que esse gasto é um dos fatores que mais pesam na nucleação das escolas. Se formos considerar a educação como um gasto e não como investimento, dificilmente vamos ter escolas estaduais, municipais ou federais de qualquer nível. Infelizmente, o dinheiro de nossos cofres públicos não é para a manutenção das necessidades básicas da população. No rol das prioridades estão obras gigantescas e o que acontece com a educação pública é que:

Alegando dificuldades para manter o transporte dos alunos da rede estadual, muitas prefeituras passaram a pedir contribuição financeira para os pais, já que a cobrança de taxas é ilegal (O Popular: 19 de março de 2000, p 4B).

Percebe-se, pois, uma constante tentativa do Estado em repassar para os pais a obrigação de manter a educação das crianças. Mesmo sendo assegurado por lei que todas as crianças têm direito à educação, a negativa de transporte para a freqüência às aulas é justificada com evasivas, como se a obrigação de escolaridade fosse delegada a um plano individual e que os pais fossem os únicos responsáveis pela educação dos filhos. De acordo com a reportagem em *O Popular*, a educadora Eliana França :

Concorda que o único problema do ensino rural é a falta de uma política educacional para a área. Ela acredita que isso dificulta que as escolas sejam de qualidade (O Popular: 19 de março de 2000, p. 4 B).

Embora não haja a política de implantar um sistema de educação rural no país, os pais do meio rural valorizam a escola para seus filhos. A maior prova deste fato é que mesmo em condições insatisfatórias, grande parte da população rural de Catalão se utiliza dos veículos com o objetivo de freqüentar as aulas.

Não são apenas os alunos das Escolas Nucleadas que fazem uso de veículos como meio de transporte, mas também os alunos que moram longe das escolas multisseriadas, aqueles que se dirigem à cidade para freqüentar as aulas de Iº, IIº e IIIº graus. É importante observar que existem, ainda, no município de Catalão, nove escolas isoladas não Nucleadas, e que seus alunos fazem parte do quadro que faz uso diário do transporte escolar.



Transporte escolar que atende as Escolas Nucleadas Rurais. Foto tirada em Setembro de 2000 por Gláucia Maria Silva.

O transporte escolar que serve ao município, surgiu, a partir de um convênio existente entre governo estadual e municipal. Ao todo, são atendidos 2.069 alunos, sendo 1129 das escolas municipais e 923 de escolas estaduais. Este transporte cobre ainda parte do ensino superior e do ensino não formal, sendo: Centro de Ensino Superior - CESUC, UFG - Universidade Federal de Goiás: Campus Avançado de Catalão e CESC - Centro de Ensino Supletivo de Catalão, sendo transportados para estes estabelecimentos um total de 35 alunos.

Para cumprir esta meta, são utilizadas 38 Kombis, 22 ônibus, e mais 03 veículos menores; em um total de sessenta e três veículos que percorrem diariamente um total de 7.215 quilômetros nos turnos matutino, vespertino e noturno (verificar gráficos em anexo).

Não são poucos os problemas que esses jovens e adultos enfrentam para freqüentarem estas escolas. Citaremos os principais: cansaço devido ao

longo tempo no caminho da escola, prejuízo aos trabalhos na propriedade rural, impossibilidade de participar de atividades extras no ambiente escolar em razão da distância que separa residência e estabelecimento escolar. Exemplos desta impossibilidade são as aulas de Educação Física que precisam ser ministradas no mesmo horário das aulas. Além disso, existe a impossibilidade de os pais participarem de comemorações e reuniões da escola. E esse pouco contato dos pais com os professores gera dificuldades, visto que sempre acontecem desentendimentos entre pais e professores por causa da ausência dos alunos em sala de aula ou negligência nas tarefas e estudo em casa.

Mas, sem dúvida, os problemas são maiores quando o trajeto é feito da zona rural para a cidade. Existem relatos de professores que contam que os alunos vêm para a cidade estudar e começam a 'matar' aulas, ou para fazer compras, ou para jogar sinuca ou fliperama, abandonando os estudos logo em seguida. Outro fato comum é adolescentes "matarem" aula para namorar. Talvez estas sejam as principais preocupações dos pais ao enviarem seus filhos para estudarem na cidade: a falta de "controle" sobre os filhos, ainda dependentes tanto economicamente como moralmente dos pais; e a impossibilidade dos estabelecimentos de ensino urbano de lidarem com situações que extrapolam os muros das escolas.

Creemos ser bastante interessante que o leitor se detenha na análise do mapa a seguir (próxima página). Ele tem a propriedade de demonstrar como funciona o transporte escolar no município de Catalão

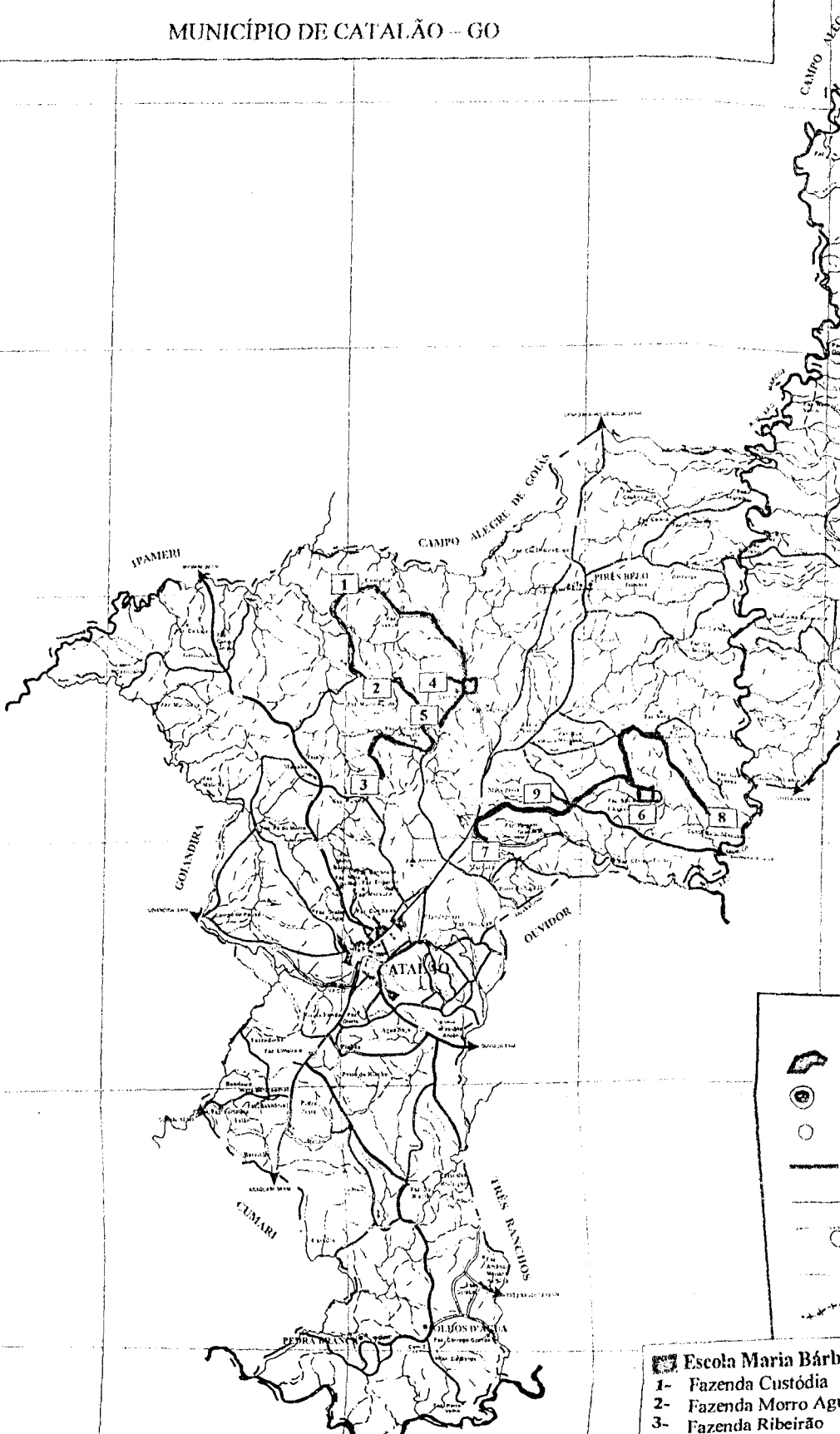
É bom que se diga, mais uma vez, que existe uma estreita relação entre Processo de Nucleação e transporte escolar uma vez que alunos e professores dependem deste recurso para realizar a tarefa de ensinar e aprender nas Escolas Nucleadas Rurais.


Outro assunto de extrema relevância para as Escolas Rurais é a exploração infantil, uma das maiores causas de desistência e freqüência às aulas no meio rural. Lá, o aluno não é apenas aluno, ele é antes de tudo um trabalhador que defende o direito a alimentação e a propriedade rural. Vejamos.

MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO FLUXO DE ALUNOS DAS ESCOLAS NUCLEADAS

MUNICÍPIO DE CATALÃO - GO

1
2
3
4
5
6
7

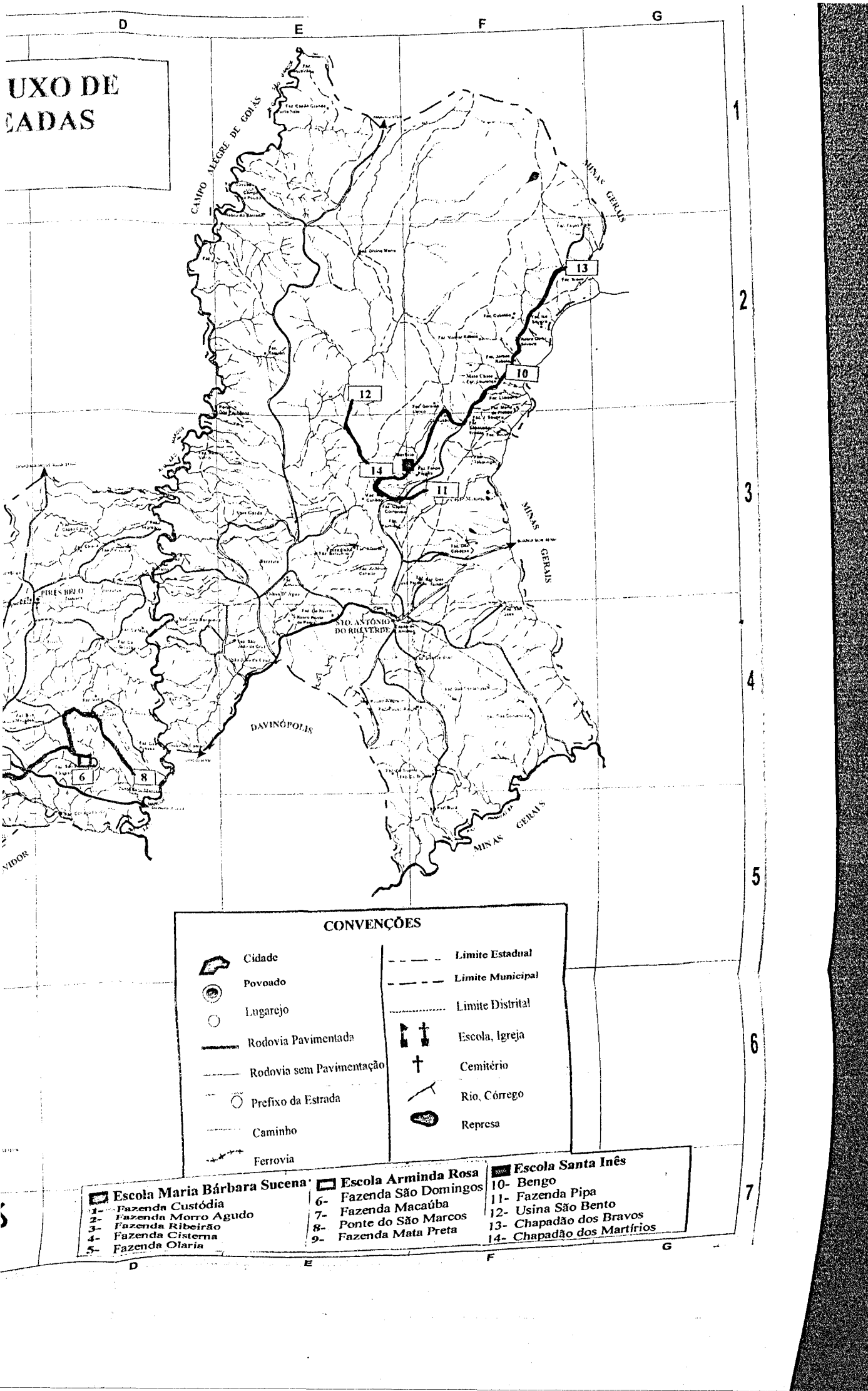


-  Escola Maria Bárbara
- 1- Fazenda Custódia
- 2- Fazenda Morro Agudo
- 3- Fazenda Ribeirão
- 4- Fazenda Cisterna
- 5- Fazenda Olaria

Escala Aproximada -- 1: 300.000

A B C D

UXO DE LADAS



CONVENÇÕES

	Cidade		Limite Estadual
	Povoado		Limite Municipal
	Lugarejo		Limite Distrital
	Rodovia Pavimentada		Escola, Igreja
	Rodovia sem Pavimentação		Cemitério
	Prefixo da Estrada		Rio, Córrego
	Caminho		Represa
	Ferrovia		

	Escola Maria Bárbara Sucena		Escola Arminda Rosa		Escola Santa Inês
1-	Fazenda Custódia	6-	Fazenda São Domingos	10-	Bengo
2-	Fazenda Morro Agudo	7-	Fazenda Macaúba	11-	Fazenda Pipa
3-	Fazenda Ribeirão	8-	Ponte do São Marcos	12-	Usina São Bento
4-	Fazenda Cisterna	9-	Fazenda Mata Preta	13-	Chapadão dos Bravos
5-	Fazenda Olaria			14-	Chapadão dos Martírios

EXPLORAÇÃO INFANTIL NO CAMPO

Outro aspecto de grande relevância é que o trabalho na zona rural tem um valor cultural diferente do valor que tem para as crianças da cidade. É uma valorização diferente nos meios citadinos.

Na cidade, a escola é o *locus* do saber, o local do conhecimento, e o papel da escola é repassar conteúdos para formar o educando para concorrer no mercado de trabalho e criar condições para se manter enquanto cidadão que aprende as várias formas de se relacionar socialmente. Assim, no meio urbano, a escola é feita para a fábrica, para o comércio, para as relações mercadológicas e para o pleno exercício da cidadania.

No campo, ao contrário, a aprendizagem se dá em primeira instância na família, com os pais, os tios e primos mais velhos. São relações de uma convivência muito íntima e estreita onde o aprender está intimamente ligado ao fazer diário, e o trabalho é parte valorativa desta relação.

Na cidade há uma concepção de infância diferente da concepção que existe no meio rural. Na cidade o tempo de criança é o tempo de brincar, de praticar esporte, de estudar. Assim, são separados os tempos de infância e o tempo de adulto, tendo cada qual o seu espaço e seu tempo.

No meio rural isto não ocorre. Os tempos da criança não são tempos divididos. Existem apenas o tempo do trabalho e o tempo de freqüentar a escola. O brincar, cavalgar, nadar são espaços e tempos roubados do trabalho. Assim, é comum, no meio rural, crianças que não trabalham serem discriminadas como preguiçosas, vadias e indolentes porque o normal no meio rural é que se trabalhe para ajudar a família na árdua tarefa de manter o seu *status-quo*.

Nesse sentido, vários problemas surgem ao analisar o trabalho infantil. Antes de qualquer coisa, é muito difícil para a criança do meio rural estudar em

casa: primeiro, porque a criança não tem tempo; segundo, porque dificilmente a criança terá no ambiente doméstico alguém que a oriente em seus estudos, visto que a mãe não dispõe de tempo e na maioria das vezes nem disposição para tamanha empreitada.

E, em segundo lugar, porque estudar em casa implica deixar de cumprir as tarefas de cuidar da casa e do quintal, o que, com certeza, terá que ser feito em um outro momento do dia. Trabalhos como cuidar dos cavalos, alimentar as galinhas, colher frutas, verduras e ovos, apartar os bezerros das vacas, são tarefas por excelência da criança da casa.

Essas ocupações não têm o caráter de maltratar essas crianças, ao contrário, são essas pequenas tarefas que vão fazer dessas crianças os futuros camponeses. Afinal, não interessa a ninguém criar filhos inúteis que não saibam realizar os trabalhos que são pertinentes ao plantio e à criação de gado.

A perpetuação dos valores e costumes, assim como das técnicas aprendidas por várias gerações e passadas de pai para filho no meio rural, se dão nestes momentos ricos em experiência, convívio amoroso e aprimoramento das várias tarefas realizadas no cotidiano destas crianças e adolescentes.

Porém, o oposto desta relação saudável e rica na constituição da criança camponesa, e altamente condenada pelo UNICEF, é o absurdo conhecido como exploração do trabalho infantil.

Esse é um problema sério a ser resolvido, principalmente nos países em desenvolvimento e sub-desenvolvidos. Como a exploração do capital tende a aumentar estas experiências negativas, visto que o nível de exploração do capital aumenta as desigualdades sociais, é cada vez maior o número de crianças que efetivamente sustentam suas casas:

A estagflação é mais cruel com os mais fracos. Ela jogou as crianças com violência nas ruas e mercado de trabalho em crise. Assim, agravou ainda mais o que já era grave. Quando o Brasil colocou o pé na década de 90, tinha 7,5 milhões de crianças e adolescentes de dez a dezessete anos trabalhando. Três milhões estavam com menos de quatorze anos, mesmo a constituição proibindo trabalho antes desta idade (Dimenstein, 1997, p.109).

Assim, na medida que o quadro de pobreza aumenta, aumenta também o número de crianças que trabalham em subempregos com o objetivo de suprir as suas necessidades básicas e também de suas famílias. No campo, nem sempre o trabalho infantil se dá no seio das famílias, como é o caso dos órfãos da colheita no Paraná:

A fome e o desemprego estão obrigando meninos e meninas de quatro anos de idade a trabalhar mais de dez horas por dia como bóias-frias da colheita de algodão do município de Querência do Norte, no Paraná. Eles são chamados de órfãos da colheita pelos demais bóias frias. Trabalham sem seguro e garantias trabalhistas e vivem pendurados nas carrocerias abertas dos caminhões (Dimenstein, 1997, p.109).

Se, por um lado, a exploração infantil é revoltante, por outro, ela é reforçada pela estrutura econômica vigente, fato que permite que estas crianças, ao realizarem os seus trabalhos, recebam apenas parte do salário pago a um adulto, acentuando a exploração de menores trabalhadores.

Três desculpas são utilizadas para que isso possa acontecer. A primeira e a mais convincente, é que é uma questão de sobrevivência familiar: ou todos da casa trabalham ou passam fome, já que o que ganham não dá para sustentar toda a família. A segunda e a mais comum, é que os pais não têm com quem deixar os filhos e que é melhor levá-los para o trabalho do que deixá-los sozinhos em casa. E a terceira e milenarmente utilizada, é que criança tem de trabalhar para não pensar “besteira”.

Todos os três pontos acima merecem destaque. Não só porque envolvem aspectos importantes da economia nacional, como nos dois primeiros casos, mas também porque o trabalho é visto culturalmente como um valor que precisa ser resgatado no cotidiano das crianças. Neste caso, há o estímulo da não resolução do problema da exploração infantil no campo.

Talvez a mais séria seja a questão da sobrevivência familiar. Ela não é, de forma alguma, uma invenção. Ao contrário, a fome ronda todos os dias milhares de casas brasileiras. Estudos têm demonstrado que a má distribuição de renda no país tem obrigado as classes menos favorecidas a viver em condições

sub-humanas. São pessoas que normalmente não dispõem dos bens básicos para a sua sobrevivência. Bens como alimentação, saúde, vestuário e educação são luxos que a maioria da população não possui e não tem como adquirir, uma vez que essa população de baixa renda não pode pagar por esses serviços e estes não são oferecidos a essa população gratuitamente.

Porém, mesmo a constituição proibindo o trabalho infantil, e ele inviabilizando a educação rural, é ele permitido e até incentivado na LDB 9394/96.

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

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural
(LDB, 9394 de 1996)

A primeira constatação que se faz é que os sistemas de ensino tendem a não considerar as peculiaridades da escola rural, uma vez que as escolas rurais têm sido uma cópia, mal feita, do ensino urbano. Considerar a escola rural é antes de tudo considerá-la direito do aluno camponês. Direito este que precisa ser resguardado.

Cabe aos organizadores dos referidos sistemas criarem condições físicas e humanas que assegurem aos alunos rurais condições de estudo. Mas também é essencial que se criem mecanismos que possibilitem aos educandos a frequência e permanência na escola como também tempo para estudo em casa.

Faz-se necessário pensar em metodologias e conteúdos que beneficiem o meio rural. Pedro Demo aponta em seu artigo "Subeducação":

As prioridades de atendimento preferencial da zona rural e da periferia urbana partem precisamente do lado

oposto: por ser a educação um direito fundamental da pessoa humana, é mister reduzir seu caráter seletivo para que o acesso se generalize; reduzir o caráter seletivo não significa impor um conteúdo estranho e praticamente inútil, mas construir uma oferta participativa, onde a adequação cultural não é empobrecimento, mas condições de maior participação (Demo, 1981, p. 211).

Desta forma, torna-se necessário que os professores e alunos da escola rural deixem de ser objeto de um sistema de ensino para se tornarem sujeitos do processo escolar_atores principais, que discutam, que se tenha consciência que o método e o currículo escolar precisam conseguir mostrar para a criança campesina o valor cultural do seu próprio meio. Ser sujeito da educação, neste sentido, é fazer da escola rural o espaço para o fazer e o pensar rural. É permitir que a escola permaneça viva e se reproduza enquanto vida. E a vida da criança rural também é trabalho. O homem do campo necessita do trabalho da criança para a subsistência da família.

Portanto, o trabalho infantil não é dispensável, ao contrário, ele é essencial para o grupo familiar das pequenas propriedades. A escola também o é, uma vez que é a escola que permite o trânsito entre o rural e o urbano. Trânsito este necessário e indispensável para a organização da vida no campo.

A adequação da escola rural quanto ao calendário escolar, quanto ao plantio, colheita e às condições climáticas é notável na LDB, visto que estes têm sido os principais argumentos utilizados para a desistência da frequência em sala de aula. A flexibilidade da lei é, portanto, louvável, possibilitando que cada município possa ter autonomia para organizar da melhor forma possível o seu sistema de ensino rural.

Todavia, a nova LDB legitima o trabalho infantil, uma vez que prevê adequações possíveis nas escolas rurais permitindo ou até mesmo colaborando para que as crianças campesinas trabalhem e também estudem.

De certa forma, o artigo 28 legitima a exploração infantil e, apesar das inúmeras denúncias feitas a esse respeito, o Brasil caminha na contramão da

história, pois a prioridade deveria ser para uma educação de qualidade e não a de transformar suas crianças em trabalhadores precoces. É interessante observar que:

Por isso a escola praticada na zona rural não se pode fazer com base na idéia de um aluno universal. O trabalho da criança é importante para a família, não só porque ele já conta no conjunto do trabalho de toda a família, como também porque ele faz parte do processo de socialização das novas gerações. O aluno da zona rural tem que ser visto portanto não como um estudante que trabalha mas como o trabalhador que estuda (Pessoa, 1997, p.154 B).

Sendo assim, não é possível considerar no campo “tempo de criança” e o tempo de adulto. É negado, por condições de sobrevivência material, o tempo de apenas brincar e estudar para a criança que habita nas pequenas propriedades no meio rural. A sua responsabilidade em criar condições de vida para si próprio e para o seu grupo familiar é de extrema relevância. Assim, ajudar a cuidar dos animais, plantar e colher, fazer pequenos trabalhos domésticos, constituem uma rotina para a criança camponesa. E, neste espaço de trabalho e construção de sobrevivência, a criança se torna precocemente um adulto, embora ainda guardando e demonstrando características de criança

Se por um lado a LDB reforça o trabalho infantil, por outro lado, ao fazê-lo, ela se apropria da realidade e tenta, via legislação educacional, manter o aluno na escola, colaborando, em contrapartida, com a manutenção do *estatus-quo*, legitimando a exploração capitalista acentuada do rústico e sua família:

Os trabalhadores com terra, pequenos agricultores, também retomaram suas lutas, percebendo a necessidade de resistir na terra para sobreviver à política agrícola das últimas décadas. A agricultura familiar foi marginalizada pelo governo na medida em que este priorizou a agricultura capitalista (patronal) baseada na agricultura exportadora (Mesquita, 1993, p.68).

Percebe-se, pois, que, com o processo de modernização que tem ocorrido na agricultura, a expropriação da terra, assim como também das formas

de sobrevivência do pequeno produtor, tem sido cada vez maior. No entanto, este mesmo produtor tem procurado se manter no mercado através de estratégias como a troca de dias de serviço, mutirão e ajuda. Assim, eles não plantam apenas para o comércio, mas, e sobretudo, para o consumo de sua própria família:

A produção familiar, como dito anteriormente, caracteriza-se pela produção direta dos meios de vida com base no trabalho familiar. O trabalho familiar, em suas várias formas, impossibilita definir as relações sociais de produção capitalista. Não se pode menosprezar as relações de ajuda mútua, combinadas com assalariamento, sem, no entanto, descaracterizar a existência do campesinato, onde predomina o trabalho familiar (Mendonça, 1998, p.88).

Nestas relações de ajuda mútua estão presentes os trabalhos dos filhos, sejam eles crianças ou adolescentes. É importante se falar do pequeno produtor rural uma vez que, segundo a secretária municipal de educação de Catalão, Clarice Matias Marra e Cruz, a clientela das escolas rurais nucleadas pertence a famílias que possuem pequenas propriedades, ou são filhos de agregados ou peões que se estabelecem nas fazendas da redondeza.

Torna-se, portanto, importante mencionar o valor que tem o trabalho destas crianças e adolescentes para o núcleo familiar. Porém, as conseqüências são evidentes nas escolas. De acordo com a dissertação de mestrado do professor da área de geografia humana, Marcelo Mendonça:

A maioria das famílias tenta buscar um futuro melhor, procurando dar educação aos filhos, o que nem sempre acontece, em virtude da necessidade do trabalho familiar (das crianças) no período do plantio e da colheita. Constatou-se um grande número de jovens que abandonou a escola preferindo o trabalho na lavoura. Perguntamos se gostam do trabalho na lavoura, disseram que não tem outra opção, mas que se aparecesse uma oportunidade deixariam esse trabalho e iriam para as cidades. Questionamos se reconhecem a importância do ensino, ou mesmo do certificado (2º grau), salientaram como justificativa-não muito convincente que vários diplomados estão desempregados. Insistindo acerca do abandono da escola disseram que não tinham como sobreviver, pois os pais não podiam ajuda-los (Mendonça, 1998, pp. 83).

Esta citação acerca da interferência do trabalho na vida dos alunos camponeses catalanos vem de encontro às idéias até aqui desenvolvidas acerca da relação existente entre trabalho infantil e escolaridade.

É muito importante que a escolaridade destas crianças seja resguardada. Todavia, ela passa por um problema de ordem maior, como a sobrevivência. Este problema tem sido resolvido em várias localidades do país com a distribuição de bolsa- escola.

A revista *Veja*, de 19 de janeiro de 2000, publicou uma reportagem com o título: *Em Busca do Tempo Perdido*, anunciando com grande euforia, que os problemas da ausência das crianças na escola, por motivo de trabalho, têm sido resolvidos no país:

São 900.000 meninos e meninas entre 10 e 14 anos que abandonaram os riscos de mutilação em máquinas de tear, de doenças de pulmão em carvoarias e das ruas das metrópoles. Para onde elas foram? Para as salas de aula. Graças, principalmente, aos programas oficiais que pagam prêmios às famílias pobres com filhos matriculados (Weinberg, 2000, pp. 63).

Ao se observar a dura realidade vivida, hoje, para as famílias que são obrigadas a fazer uso do trabalho dos filhos, esta é uma medida muito louvável, uma vez que o problema se encontra em estado avançado e não há muito o que se fazer, visto que se trata de um problema existente no Brasil há muitos anos.

Partir para as políticas de bem estar social ou para a solidariedade dos governantes é justo neste momento, mas não resolve o problema em questão. A posição que se espera é a tomada de consciência por parte dos governantes e não apenas em relação ao aluno trabalhador.

São necessárias tomadas de decisões que possam mudar a exploração do pequeno camponês, para que ele tenha condições dignas e decentes para si e para sua família, sem depender das benesses deste ou daquele órgão.

Se isso acontecesse, não seria necessário que as crianças do meio rural deixassem de estudar para trabalhar. A escola completaria a formação do aluno, que passaria a ter como se dedicar mais ao estudo, o que não inviabilizaria a sua convivência com o grupo familiar:

As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem-sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende (Brandão, 1986, p.18).

Todavia, é praticamente impossível considerar a escola rural sem considerar o fato de que o aluno rural é essencialmente um aluno trabalhador, mesmo sendo um menor em idade escolar.

Este é um dos muitos problemas que se fazem presentes nos vários modelos de escolas rurais. Quando a criança do meio rural chega à escola ela já traz de casa toda uma bagagem de conhecimento valorativo, criado a partir das relações anteriormente estabelecidas. A escola é, em contrapartida, a negação do meio rural. Ela realça as diferenças culturais deste aluno e por isso a própria escola o expurga, uma vez que não o reconhece enquanto sujeito nesta relação. É importante que fique claro o fato de a criança rural ser muito mais trabalhadora do que estudante e isso porque no meio rural o trabalho é uma questão de sobrevivência da família camponesa. Nas pequenas propriedades rurais, onde o trabalho é familiar, o trabalho da criança é um fator de sobrevivência da pequena propriedade e como o agricultor vem sendo paulatinamente expropriado do seu trabalho e dos seus bens de consumo, é impossível para o chefe da família pagar a uma pessoa para realizar o trabalho dos filhos em idade escolar.

Nesta perspectiva, a educação formal e não-formal poderão se completar sem que uma atrapalhe a outra, mas em uma convivência harmoniosa. Entretanto, a julgar pela forma como o governo concebe hoje o pequeno produtor, esta ambivalência continuará ainda a existir por um longo período.

De acordo com o depoimento da ex-secretária Neura Rocha de Paula, apesar dos custos com transporte e melhor estrutura escolar, os objetivos traçados para a criação das escolas nucleadas foram, na medida do possível, atingidos. São eles: fixar o aluno no campo, criar melhores condições de trabalho para os professores, melhorar as condições físicas das escolas, melhorar a qualidade de ensino no campo. Torna-se, portanto, importante que se leve em consideração a fala do pesquisador Jadir Pessoa, ao afirmar:

Por fim penso que se deve analisar com carinho as experiências já existentes de escola-pólo. Elas podem

contornar dificuldades reais de manutenção de escolas rurais pelas prefeituras, sem obrigar as crianças e os adolescentes a uma ruptura total com a sua realidade cultural e afetiva (Pessoa, 1997, p. 157B).

É elementar, como em toda experiência humana, que a escola rural nucleada precise ainda ser melhorada, visto que esta é uma implantação inacabada, que vai se aperfeiçoando na medida em que os sujeitos vão fazendo a sua história. Mas é também importante que se registre que, na atualidade, elas se constituem um marco na busca de mais dignidade para o aluno camponês.

É nessa busca por oportunidade de igualdade no campo que as escolas rurais são vistas como inovadora, mesmo não buscando saída imediata para problemas como a exploração infantil, até porque estas soluções têm muito mais empatia com políticas públicas rurais do que com escola rural.

O que se percebe em relação às escolas rurais é um movimento inovador no sentido de se buscar saídas alternativas para os problemas que existem nestas escolas. Podem ser citadas várias tentativas de adequar as escolas rurais aos padrões exigidos pelo Estado. Há inovação em modalidades escolares como: Escolas Agrícolas, Escolas Parcelares Rurais, Escolas Familiares e, dentre elas, escolas nucleadas ou escolas consolidadas ou escolas pólo. Várias denominações para o mesmo modelo escolar.

A história das escolas rurais demonstrou como, nos vários momentos históricos, foram sendo tratadas, como os governantes as viram, e que medidas foram sendo tomadas no sentido de conviver com um “arremedo de escola”.

A tentativa de municipalização vivida hoje no país pode ser interessante para as escolas rurais no sentido de se garantir verbas para estas escolas, mas não se fazem, nem mesmo nas escolas nucleadas, tentativas de resolver problemas que afetam diretamente a existência destas escolas.

Não é possível tratar da escolarização básica no campo sem resolver problemas como os transportes que conduzem as crianças e os professores às escolas, e a questão da renda, fato que conduz o aluno rural ao trabalho antes de concluir a escolarização mínima que é garantida pela Constituição Federal.

Volto a insistir que escola básica é direito de toda criança neste país, mesmo as que residem no meio rural. Sendo assim, a escolarização não pode ficar comprometida por causa deste ou daquele problema. É preciso buscar saídas alternativas para os impasses da educação no campo. E embora esses não sejam os únicos problemas graves existentes nesta modalidade escolar eles se constituem em elementos decisivos, como já foi dito anteriormente, para as escolas Nucleadas Rurais.

No capítulo seguinte, nos deteremos em apresentar algumas considerações sobre currículo e cultura rural, cuja perspectiva é discutir a importância da análise destes componentes para as escolas rurais.

CAPÍTULO III

Currículo e Cultura Camponesa

A divisão do trabalho no interior de uma nação gera, antes de mais nada, a separação entre trabalho industrial e comercial, de um lado e o trabalho agrícola, de outro; e com isso, a separação entre a cidade e o campo e a oposição de seus interesses. (Karl Marx e Frederic Engels, 1984, p.8).

Discutir importância de um currículo específico para o meio rural é considerar a escola rural em toda a sua especificidade. Mais ainda, é considerar a escola do meio rural como um possível agente de mudança para o campesinato. É respeitar a cultura camponesa trabalhando na perspectiva de respeito ao homem do campo. É impossível discutir o papel da escola rural para o homem do campo sem dar importância ao currículo que permeia o interior da prática escolar.

E discutir o currículo da escola rural é invocar a discussão da contradição existente entre campo e cidade, uma vez que os currículos são transplantados da zona urbana para a zona rural, como denuncia o IICA (Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura), que desenvolveu o projeto de Educação no Meio Rural:

Sabe-se que a educação tem sempre transplantado para aquela área os objetivos e metodologias da zona urbana (Iica, 1984, p.16).

Isto não ocorre por acaso, uma vez que, de acordo com o livro *Currículos e Programas no Brasil*, de Antônio Flávio B. Moreira (1995), esta transferência educacional ocorre com a intenção de causar a dependência :

Transferência educacional tem sido entendida como o movimento de idéias, de modelos institucionais e de práticas de um país para outro. Importante tema do campo

da educação comparada, o fenômeno tem sido estudado, fundamentalmente, a partir de duas perspectivas – o enfoque do imperialismo cultural e o enfoque do neocolonialismo – ambas baseadas nas teorias da dependência (Moreira, 1995, p.18).

A estrutura vigente acaba de certa forma por determinar a condição de submissão e discriminação do homem do campo, uma vez que o sistema escolar pouco contribui para que venha existir mais justiça social. Ao contrário contribui para que a injustiça social perdure na medida que, ideologicamente, contribui para a acomodação das massas exploradas.

É, neste sentido, que discutiremos a respeito do currículo escolar brasileiro, para, posteriormente, tratarmos especificamente do currículo rural.

O CURRÍCULO NO BRASIL

Para estudar coerentemente o currículo, torna-se necessário situá-lo historicamente, uma vez que sua constituição não ocorre por acaso:

É natural que uma história do currículo nos ajude a ver o conhecimento corporificado no currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e a flutuações. (Moreira, 1995, p.7).

O currículo constitui-se a partir de forças sociais antagônicas com o intuito de adequar as crianças a uma determinada sociedade. O currículo é, assim, um instrumento que possibilita a escola, seja ela qual for, ter este ou aquele sujeito social.

Uma história do currículo não deve estar focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nesta perspectiva o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais

determinadas. O currículo tem conexões com a inclusão ou a exclusão na sociedade (Moreira, 1995, p.10).

A forma de exclusão que se encontra presente no currículo não é apenas uma questão de ordem escolar, mas passa pela própria forma de organização na qual a sociedade brasileira se encontra organizada cujas explicações se sustentam na estrutura social vigente e na contradição entre campo e cidade.

A escola, e conseqüentemente o currículo, são assim um instrumento que reúne em sua essência contradições e antagonismos. Se por um lado ela representa um fator de inserção do camponês na sociedade, por outro ela valoriza um *modus vivendi* que não corresponde absolutamente à sua realidade.

Nesta ótica, pode se incorrer no erro de acreditar que, ao se criar currículos ideais para as escolas rurais, podem-se criar sociedades camponesas ideais. Porém, temos a convicção de que melhores escolas não se fazem apenas a partir de um currículo bem elaborado. Cremos que embora o currículo seja um componente de grande relevância, o aspecto pedagógico, administrativo político e econômico não pode ser negligenciado ao se pretender analisar qualquer contexto escolar. Ademais, é uma ingenuidade otimista querer resolver os problemas sociais a partir de currículos ideais. Marx (1845, p.22), ao tratar do conceito de história, já deixa claro que o homem faz a sua história a partir do momento em que luta pela própria existência.

No entanto, as relações de transformação do mundo se dão a partir do momento em que as realidades materiais, culturais e sociais contribuem para que exista uma conscientização das relações de exploração destes mesmos bens. Transformação que, segundo Paulo Freire, (1982, p.21) se dá na comunicação e na compreensão da realidade em que os homens estão inseridos.

É em busca da inserção do homem na sua história que se torna necessário, neste momento, buscar a história do currículo uma vez que, para trabalhar com a história do currículo fez-se a opção por Antônio Flávio Moreira (1995), autor que busca as origens do currículo e seu desenvolvimento inicial, esclarecendo: Não se tem a pretensão de apresentar neste estudo todas as

especificidades que envolvem o currículo, mas somente situar historicamente, juntamente com as suas interações no contexto socioeconômico e político brasileiro e como estas interações acabaram por definir os direcionamentos do currículo no Brasil.

O presente estudo priorizará, portanto, o princípio de que as origens do pensamento curricular podem ser localizadas nos anos 1920 e 1930, quando importantes transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas processaram-se em nosso país (Moreira, 1995, p.81).

A educação brasileira, neste período histórico, recebeu influência de vários autores estrangeiros, principalmente americanos e europeus. Há, então, pelos educadores da escola nova, a tentativa de superação da tradição enciclopédica e jesuítica:

Procuraremos mostrar que as primeiras infra-estruturas do campo do currículo corresponderam, inicialmente, às reformas educacionais promovidas pelos pioneiros nos estados e, a seguir, à base institucional do atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e do Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAE). A tradição epistemológica que fundamentou tanto as reformas como o enfoque curricular desenvolvido no INEP foi basicamente composta pelas idéias progressivistas derivadas do pensamento de Dewey e Kilpatrick. Tais idéias foram bastante influentes no cenário educacional brasileiro até o início da década de sessenta". "No PABAE, porém, adotou-se uma postura mais marcadamente tecnicista o trato de temas curriculares" (Moreira, 1995, p.82).

É importante ressaltar que os pioneiros da educação não formavam um grupo único. Suas posições eram variadas indo desde as mais radicais às liberais conservadoras. Estas idéias resultaram nas idéias críticas dos anos 1960 e no teor tecnicista das reformas de 1968 e 1971. Com a reforma de 68 as disciplinas, currículo e programas foram inseridas nos cursos superiores:

A base institucional do campo aumentou consideravelmente. A tendência tecnicista passou a prevalecer, em sintonia com o discurso de eficiência e modernização adotado pelos militares, e diminuiu não só a ênfase às necessidades individuais da tendência

progressista, mas também as intenções emancipatórias das orientações críticas, incompatíveis com a doutrina da segurança nacional que passou a orientar as decisões governamentais. A preocupação principal passou a ser a eficiência do processo pedagógico, indispensável ao treinamento adequado do capital humano do país (Moreira, 1995, p.83).

Verifica-se então que as idéias progressistas interagiram com aquelas trazidas pelo acordo MEC-Usaid, o que gerou uma mistura de idéias tecnicistas e progressistas.

O autor apresenta como sendo de caráter inovador as reformas ocorridas nos anos 1920 no Distrito Federal, na Bahia e em Minas Gerais. Além de privilegiar o enfoque teórico de Anísio Teixeira, os trabalhos realizados pelo INEP e pelo PABAAE demonstram as tendências progressivistas e tecnicistas presentes neste currículo.

Os pioneiros da educação nova foram também os pioneiros na abordagem do currículo. Entretanto, já existiam “tradições curriculares” que agregavam vários ideais filosóficos. Privilegiando, entretanto, o método, no nível secundário, a tônica era literária e seus currículos eram enciclopédicos e também havia a separação entre trabalho manual e intelectual.

Após a primeira guerra mundial, o currículo toma caráter elitista- com a criação das primeiras indústrias, surge a necessidade de alfabetização dos primeiros trabalhadores que, visando uma melhor situação no mercado de trabalho, começam a reivindicar um sistema educacional. Somado a isso, o fato de os analfabetos não votarem levou “a burguesia industrial emergente” a ver na alfabetização das massas um instrumento para mudar o poder político e derrotar as oligarquias rurais.

Ocorreu, então, graças a todos esses fatores, o entusiasmo pela educação. Esta fase foi marcada por uma série de transformações políticas e sociais. Tensões geradas em função do crescimento das cidades e da industrialização, agravando-se pela imigração estrangeira.

Muitos acontecimentos contribuíram para o momento de ebulição cultural e social reinante no país neste momento, podendo se destacar: a criação

de revistas e associações católicas, o tenentismo, a semana de arte moderna.

Ainda:

Em 1922 é fundado o Partido Comunista Brasileiro do Brasil (PCB) que impulsionado pela vitória da Revolução Russa, tende a suplantar a influência anarquista no meio operário, destacando a importância e, mesmo, o primado da luta política sobre as lutas política e ideológica. Em 1927 os comunistas criam o bloco Operário-Camponês (BOC), que tinha um caráter de partido dos trabalhadores destinado a travar a luta política e ideológica também no âmbito parlamentar (Saviani, 1996, p.20).

Em relação ao contexto mundial, aumenta o poder dos Estados Unidos sobre a América Latina. Os teóricos brasileiros recebem a influência de filósofos americanos e europeus.

Pode-se perceber que a reforma da instrução pública realizada por Anísio Teixeira na Bahia era rica em ideais escolanovistas e progressistas. As disciplinas foram tratadas como um meio para atingir certos objetivos, sendo o principal deles capacitar o aluno para viver em sociedade. Para isso, o lado intelectual do aluno deveria ser desenvolvido bem como também a sua capacidade de se relacionar, harmoniosamente, com seus semelhantes. Deveria ser desenvolvida, para isso, a parte social, moral, emocional e física.

É interessante observar que este currículo levou em consideração os interesses, os estágios de desenvolvimento e as necessidades das crianças. Além disso, priorizou as disciplinas e, de acordo com a realidade da época, prescreveu disciplinas, atividades de ensino e avaliação para que os professores utilizassem.

Vale lembrar que a abordagem feita por Anísio Teixeira também privilegiou o social – este é o elo de ligação entre escola e sociedade. Sendo assim, a renovação que foi implantada na Bahia viria a caracterizar a abordagem escolanovista de currículo e ensino (Moreira, 1995, p.89).

A Reforma de Minas Gerais, idealizada por Mário Casassanta e Francisco Campos, é a primeira elaboração de currículos e programas no Brasil. Esta reforma pretendeu reconstruir a sociedade a partir da escola. Com este objetivo, cada instituição foi tratada como uma mini-sociedade. Assim, a criança

começa a ser tratada como criança, ou seja, com interesses próprios e com necessidades que precisavam ser respeitadas. Foram ainda inseridos em sala de aula trabalhos em grupo, ambientes mais democráticos, cooperação entre professores e alunos, numa tentativa de atrelar currículo, conteúdo e a realidade dos alunos.

Neste sentido, currículo e programas foram vistos como instrumentos para desenvolver habilidades nas crianças e que traziam todos os componentes existentes nos currículos de hoje.

Já a reforma feita por Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, é tida como a mais ousada das três reformas, sendo também moderna e sofisticada.

Ela não se atém a princípios administrativos e pedagógicos. Segundo o próprio Fernando de Azevedo, ela foi coerente em seus princípios filosóficos e modernizantes, em sintonia com o desenvolvimento industrial da época.

Essas três reformas apresentam sucintamente o que veio a se constituir o campo específico do conhecimento pedagógico (Moreira, 1995, p.91) e que os pioneiros se esforçaram por adaptar às circunstâncias da realidade brasileira. Essas idéias representam um rompimento com as idéias tradicionais.

Os pioneiros da educação tiveram um papel preponderante na inovação da escola tradicional, tanto pela sua preocupação com o currículo, pela sua preocupação em inovar métodos, pela luta por maior abertura no espaço de sala de aula; quanto também na forma de ver o aluno como pessoa que se relaciona com o professor. Nesse sentido, ocorre uma grande inovação nos métodos e técnicas cuja ênfase está no planejamento e na avaliação.

Entretanto, os pioneiros não se definiram especificamente nas idéias de currículo e nem mesmo no planejamento curricular:

Faz sentido, assim, localizarmos as origens do campo do currículo na reforma dos pioneiros, o que situa as raízes do pensamento curricular brasileiro nas idéias progressistas derivadas de Dewey e Kilpatrick e nas idéias de autores europeus como Claparède, Decroly e Montessori (Moreira, 1995, p.93).

Torna-se importante, neste momento mostrar os fatos políticos e sociais ocorridos nos anos 1920 para, a partir daí, inserir a presença do currículo nos vários momentos importantes da nossa história.

Como é sabido, a revolução de 1930, que colocou Getúlio Vargas no poder foi conseqüência da crise econômica mundial de 1929, provocada pela queda da bolsa de valores de Nova York e pelos conflitos sociais e políticos ocorrido no Brasil no decorrer dos anos 20. Pode-se citar como momentos marcantes da cultura brasileira a semana de arte moderna e o surgimento do movimento anarquista e comunista.

Foi adotado pelo governo revolucionário o modelo de substituição de importações na busca de industrializar o país; o que gerou, de certa forma, uma contínua tensão entre os nacionalistas e os que não aceitavam o modelo internacional de industrialização.

No período compreendido entre 1930 e 1937, Vargas fez uso das classes populares conciliando, na medida do possível, classe média e proletariado. Nestes anos agitados, podemos lembrar da constituinte de 1932 e dos movimentos fascista e comunista. Com o golpe de 1937, Getúlio Vargas termina com o período democrático e inicia a ditadura do Estado Novo. Este período foi marcado pelo autoritarismo e predominância do executivo em detrimento das outras instâncias governamentais.

Durante todo o período da administração de Getulio Vargas, empresários brasileiros e estrangeiros, classe média, trabalhadores e esquerdistas uniram-se em prol da industrialização. Houve uma acentuada instalação de multinacionais e, com a entrada do capital estrangeiro, a influência americana no Brasil aumentou através de programas de ajuda que abrangeram diversas áreas, inclusive a educação

Em 11 de abril de 1956, um importante acordo foi assinado entre os Estados Unidos e o Brasil. O Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar, PABAE, visando aumentar a qualidade do corpo docente como supervisores e professores do curso normal, promover cursos e professores aperfeiçoar materiais didáticos, promover cursos de aperfeiçoamento de

professores com a intenção de enviá-los para o Estados Unidos da América para melhor aperfeiçoamento profissional.

Nos anos 1960, o aluno já é visto como centro na relação ensino aprendizagem e, embora alguns estudiosos desconfiem das boas intenções do PABAAE, este serve de referencial quando se trata de estudos de novas metodologias, materiais didáticos e supervisão escolar. No decorrer dos anos 1960, o aluno foi tratado como centro do processo educativo.

Em 1962, currículos e programas (CP) foi introduzida no curso de Pedagogia, embora como disciplina eletiva. Em 1969, passou a ser estudado compulsoriamente pelos futuros supervisores escolares, também no curso de pedagogia, tendo, neste momento, garantido, de fato seu lugar em nossas faculdades de Educação (Moreira, 1995, p. 122).

Ao final dos anos 50, as indústrias nacionais produziam a maior parte dos bens de consumo que as camadas mais elevadas da população solicitavam. Um novo espaço econômico tinha que ser criado. De 1960 a 1964, o povo brasileiro viu-se frente à necessidade de optar por um modelo econômico de desenvolvimento interdependente.

As contradições entre a esfera ideológicas e econômicas tornaram-se evidentes e o modelo socialista foi visto, por parte da população, como uma possível saída. Jânio Quadros e João Goulart, que governaram o país em 1961 a abril de 1964, não conseguiram harmonizar o modelo econômico com a ideologia nacionalista. Quadros renunciou em 25 de agosto de 1961 e Goulart foi destituído do seu cargo pelos militares (Moreira, 1995, p.123).

Vários movimentos sociais foram realizados neste período, em busca da educação popular, dos quais podem se destacar a campanha de alfabetização de adultos. Foram criados centros de cultura popular e a organização do movimento de educação de base. Assim,

Aqueles movimentos tiveram os seus equívocos e debilidades, próprios de uma época de fortes tendências culturalistas e de otimismo pedagógico, além das limitações do nacionalismo que privilegiava a luta antiimperialista em detrimento da discussão da luta de

classe no âmbito da sociedade. Mesmo assim tiveram a capacidade de transformar, impulsionados por uma prática junto às classes subordinadas (Góes, 1985, p.34)

A busca dos intelectuais, estudantes universitários e grupos ligados à igreja católica, por uma sociedade mais justa, levou-os a se organizarem para tentar transformar as estruturas sociais, políticas e econômicas do país. Acreditava-se que a educação fosse capaz de elevar o nível cultural do país e que, ao fazê-lo, estaria se construindo uma sociedade melhor através da educação. Com embasamento nestas idéias, somadas aos princípios progressistas, surgem, no cenário nacional, as idéias de uma pedagogia crítica que se pautasse na reflexão da realidade com o intuito de transformá-la. As teorias de Paulo Freire ganham espaço, uma vez que a pedagogia começa a se preocupar com o aspecto sociológico do conhecimento.

A repressão foi a primeira medida tomada pelo governo imposto pelo golpe de 1964. Repressão a tudo e a todos considerados suspeitos de práticas ou mesmo de idéias subversivas. A mera acusação de que uma pessoa, um programa educativo ou um livro tivesse inspiração comunista era suficiente para demissão, suspensão ou apreensão (Cunha, 1985, p.36).

É interessante observar que nos anos 1960 o sistema educacional não havia absorvido inteiramente a ideologia da eficiência e da racionalidade. A disciplina não se concretizou como devia, tanto graças à falta de professores quanto pela falta de percepção em relação à utilidade do especialista nas instituições de ensino.

Importantes transformações no campo da economia, da política e da sociedade ocorreram neste período. Com a repressão militar de 1964, as posturas mais críticas foram silenciadas, tanto no contexto escolar quanto em todo o país. As escolas receberam influência dos Estados Unidos, passando a enfatizar a teoria tecnicista. Cada escola passou a ser analisada como uma empresa e sob esta ótica o papel do gerenciamento foi fundamental. Eis aí a importância do supervisor educacional.

Por isso, a tônica de que nos currículos de pedagogia a disciplina Currículos e Programas ganhasse um papel de destaque no treinamento de professores prevaleceu nos cursos. A ênfase estava no fator de formação do especialista.

O golpe Militar que derrubou João Goulart pode ser considerado o fim do liberalismo (e de sua ideologia nacionalista) e a exaustão do populismo. A economia passou por mudanças radicais e as estratégias políticas foram ajustadas às novas situações econômicas.

Com os acordos feitos entre Brasil e Estados Unidos,

O treinamento de educadores brasileiros nos Estados Unidos foi intensivo (...). Currículos e programas foi de fato introduzido em nossas faculdades após a Reforma Universitária (Lei 5540/1968), que buscou modernizar nossa universidade, organizá-la racionalmente e ajustá-la ao processo de desenvolvimento. Diversas têm sido as análises críticas da reforma que têm, em geral, acentuado que o ensino universitário brasileiro acabou sendo reorganizado mais de acordo com os padrões da racionalidade tecnológica que da racionalidade crítica e criativa que os membros do grupo de trabalho afirmavam serem os norteadores da nova universidade (Moreira, 1995, p. 33-34).

Desde então as faculdades de educação têm sido responsáveis pela formação de professores e especialistas segundo o modelo tecnocrata norte americano. Obrigatoriamente, os cursos de graduação e pós-graduação vêm oferecendo a disciplina *Currículos e Programas* aos futuros pedagogos.

Existe, todavia, uma grande corrente de estudiosos que afirmam que os currículos no Brasil não são totalmente tecnicistas, mas que se compõem de um ecletismo que acentua não só posturas progressistas críticas mas também o desejo acentuado de controle social.

Economicamente, em 1973, começa a crise econômica que se acentua nos anos de 1975 e 1976 – período caracterizado pelo fim do “boom” econômico e por altíssimos índices de inflação. A crise do capitalismo dependente brasileiro agravou-se. Ocorreram cisões nas camadas dominantes e rompeu-se a aliança da classe média com o regime militar, acabando por perder sua legitimidade.

O processo de abertura política iniciada pelo presidente Geisel, foi levado a cabo pelo presidente Figueiredo, apesar de toda reação inicial contrária por parte da ala militar mais linha dura. A censura foi abolida, o que favoreceu a produção de literatura educacional crítica (Moreira, 1995, p. 155).

A eleição indireta de Tancredo Neves põe fim a vinte e um anos de ditadura. Este, porém, não toma posse e Sarney torna-se o primeiro presidente do Brasil após o regime militar:

È importante realçarmos, por fim no panorama educacional dos anos 80, a busca de uma orientação mais autônoma e a desvalorização dos modelos educacionais associados ao governo militar (Moreira, 1995, p. 159).

Os anos 80 se caracterizam pelos momentos de discussão em que várias tendências curriculares se manifestam. Autores críticos têm criado espaços onde as teorias dos currículos têm sido organizadas. ANFOPE, ANPED, CONAD são exemplos de encontros, eventos e congressos que, cada vez mais e com mais intensidade, vêm buscar soluções inovadoras para esta área do conhecimento pedagógico.

Com a anistia política e a abertura para que novas perspectivas democráticas fossem articuladas, a educação nacional se torna, nos anos 80 e 90, um campo propício para se discutir qual o papel do currículo escolar articulado com a prática dos professores e o papel da escola como formadora de consciência das gerações futuras.

O CURRÍCULO NAS ESCOLAS RURAIS

Analisar o papel da escola significa, antes de qualquer coisa, discutir o que é prioridade para se ensinar nestas escolas. Mais que considerar os conteúdos como matéria dos currículos de formação de professores é discutir que tipo de aluno se quer formar e para que este aluno deve ser formado.

Por esse motivo é que consideramos como sendo de extrema importância discutir a questão curricular para as escolas rurais. A abordagem que

será realizada caminha na perspectiva de considerar as escolas rurais em toda a especificidade que lhe é pertinente.

Ora, saber qual é a concepção do currículo que está presente nas escolas rurais não é difícil, uma vez que o modelo instituído no regime militar ainda se encontra presente na maioria dessas escolas.

Embora as idéias de Paulo Freire já se fizessem presentes desde os Anos 1960, os anseios por uma educação popular não se concretizaram na maioria das escolas. A ênfase é ainda muito mais sobre o currículo do que sobre a consciência crítica dos seus alunos. Para Freire,

educação visa a conscientizar os oprimidos, capacitando-os a refletir criticamente sobre seu destino, suas responsabilidades e seu papel no processo de vencer o atraso do país, a miséria e as injustiças sociais. Para isso, novos currículos se fazem necessários, já que o currículo tradicional, abstrato, teórico desligado da vida real, não pode jamais desenvolver a consciência crítica do educando. (Freire, 1969, p.20).

Assim, o conceito de Paulo Freire sobre educação é precioso para o estudo que agora se desenvolve, uma vez que, dos vários teóricos já vistos, é ele quem enfatiza melhor as questões rurais.

Entretanto, antes de discutimos as teorias de Paulo Freire para o currículo rural, é pertinente que se faça algumas observações a respeito de cultura. Para as camadas rurais, que necessitam de uma educação voltada para o seu meio, é importante citar Moreira, que afirma:

A ênfase na cultura burguesa é também vista pelos que defendem a educação popular como uma forma de menosprezo pela cultura popular. (Moreira, 1995, p.175)

Se existe um certo confronto entre campo e cidade, ele se manifesta na exploração do camponês, que é visível tanto no setor econômico quanto político, e o mesmo vem acontecendo com a desvalorização cultural dentro das próprias escolas rurais.

Para Brandão, o objetivo da educação é

contribuir para a produção de formas políticas de conhecimento popular capazes de orientar e fortalecer a

prática política dos movimentos populares (Brandão, 1986, p. 104).

Assim, há que se levar em conta que a cultura que deveria ser valorizada para o homem rural é aquela capaz de valorizar o seu *modus vivendi* à sua forma de pensar e, conseqüentemente a sua cultura.

Entretanto, há que se pensar qual é o papel de uma educação rural que desvaloriza o camponês como sujeito do seu saber e no seu jeito de ser e, de certo modo, incentiva a migração cada vez maior dos jovens camponeses para a cidade.

Mas, para a busca da valorização do saber rural, parecem-nos imprescindíveis as idéias de Paulo Freire a respeito da educação :

É óbvio que o professor progressista precisa saber como vai ensinar o que vai ensinar. Mas ele precisa ter uma compreensão política em favor de quem e de que ele se acha para ensinar o que ensina (Freire, 1995, p.27).

A opção por trabalhar com as teorias de Paulo Freire é interessante para este trabalho, uma vez que Freire privilegia em sua teoria educacional as classes menos favorecidas, o que justifica tal abordagem, uma vez que o trabalhador rural deve ser citado neste grupo. Depois, porque dos teóricos que trabalham a perspectiva curricular, Freire em seu livro *Extensão ou Comunicação* (1982), trabalha diretamente com as questões da Educação rural. Embora seja o papel do extensionista que o autor analisa particularmente e sua realidade seja o Chile, suas idéias são valiosas num contexto de valorização do currículo rural assim como também de valorização da cultura camponesa.

Mas, também, porque:

Entendemos que o currículo é parte integrante, essencial, expressiva do processo educacional. Nele estão as inquietações, os objetivos e as contradições básicas da educação (IICA, 1984, p.28).

E, finalmente, porque acreditamos, assim como Paulo Freire, que a educação é um instrumento valioso para a reorganização das classes populares.

A primeira constatação que se faz, nesta perspectiva, é o respeito que o educador deve ter para com os conhecimentos adquiridos pelo aluno camponês:

Se o aprendizado se dá pela associação e construção do conhecimento não se pode fazer do aluno rural um 'copo vazio' mas sim enxergá-lo como ser social que no convívio e relações da vida em sociedade se constitui como homem histórico (Freire, 1969, p.25).

Freire ainda afirma :

ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber para que poucos sabem possam igualmente saber mais (Freire, 1969, p.25).

Ora, a concepção das escolas rurais que se tem observado não se caracteriza por este respeito, ou seja pelo conhecimento do aluno. Não se percebe esta inovação nem mesmo nas escolas nucleadas. Os alunos raramente são vistos como sujeitos do processo educativo, mas, em sua maioria, se situam dóceis e passivamente como receptores de conteúdos:

O conhecimento, ao contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção. Reclama reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece reconhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o 'como' de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (Freire, 1969, p. 25).

Aprender, nesta ótica, é apreender para transformar a realidade concreta e só é capaz de reinventar o conhecimento o aluno que se faz sujeito do processo. Para esse autor, o importante é a leitura da palavra através da leitura do mundo. O saber escolar letrado deve, portanto, partir da realidade do aluno e da sua própria leitura, só assim as palavras fazem sentido.

Nesta visão, torna-se importante o respeito do professor pela cultura camponesa, uma vez que:

Sobrepôr a ele outra forma de pensar, que implica noutra linguagem, noutra estrutura e noutra maneira de atuar me desperta uma reação natural. Uma reação de defesa ante o 'inovador' que ameaça romper o seu equilíbrio interno (Freire, 1969, p.29).

Nesse sentido, o conceito de homem é importante porque pressupõe que ele seja agente de transformação para o mundo, já que ser homem pressupõe a ação sobre a realidade:

Esta ação sobre o mundo que sendo o mundo do homem não é apenas natureza, porque é cultura e é história, se acha submetido aos condicionamentos de seus próprios resultados (Freire, 1969, p.40).

Para se tratar das questões educacionais do campo é necessário trabalhar com o conceito de invasão cultural:

Todo invasão sugere obviamente um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço cultural superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores (Freire, 1969, p. 41).

Por este conceito de invasão cultural, o professor que faz uso da cultura letrada submete os alunos ao seu próprio padrão cultural, quer de linguagem, quer de atitudes para que o aluno submetido a estes padrões se cale e apenas repita as palavras que não são mais suas, mas sim do seu professor. O aluno passa, então, a ser, ao invés de sujeito, objeto do processo de aprendizagem.

Estimulando a massificação, a manipulação contradiz, frontalmente, a afirmação do homem como sujeito, que só pode ser na medida em que, engajando-se na ação transformadora da sociedade, opta e decide(...) Na verdade manipulação e conquista, são expressões de invasão cultural e ao mesmo tempo instrumento para mantê-la não são caminhos de libertação, são caminhos de domesticação (Freire, 1969, p. 43).

Entretanto, ao se propor para o professor da zona rural um conhecimento dos conteúdos baseados no "diálogo amoroso," na construção da consciência e da ação, percebe-se a resistência para se abraçar essa nova forma

de ensinar. Resistências estas que a própria história do currículo justifica. Porém, Paulo Freire tem a resposta para a falta de tempo, para a urgência em passar conteúdo, a necessidade da produção e da nota. Como adequar a cultura camponesa e repassar valores sociais que estão enraizados no cotidiano das nossas escolas rurais?

Parece-nos que tais interrogações expressam ainda uma inegável descrença no homem simples. Uma subestimação do seu poder de refletir, de sua capacidade de assumir o papel verdadeiro de quem procura conhecer, o sujeito desta cultura. Daí este afã de fazê-lo dócil e paciente receptor de 'comunicados', que se lhe introjetam, quando o ato de conhecer, de aprender, exige do homem uma postura impaciente, inquieta, indócil. Uma busca que, por ser busca não pode conciliar-se com atitude estática de quem simplesmente se comporta como depositário do saber. Esta descrença no homem simples revela, por sua vez um outro equívoco: a absolutização de sua ignorância. Para que os homens simples sejam tidos como absolutamente ignorantes, é necessário quem os considerem assim (Freire, 1969, p.46).

De acordo com os estudos realizados não é possível considerar o camponês como aquele que nada sabe. O saber é histórico e social. "O homem nasce aprendendo e morre sem saber" (ditado popular). O que nos leva a dizer que a crença na ignorância do homem rural vem, de alguma forma, beneficiar o sistema instituído. Para Freire:

É natural, assim, que os camponeses apresentem uma atitude quase sempre, ainda que nem sempre, desconfiada com relação àqueles que pretendem dialogar com eles. No fundo, esta atitude é de desconfiança também de si mesmos. Não estão seguros de sua própria capacidade. introjetando o mito de sua ignorância absoluta (Freire, 1969, p. 51).

O mutismo do camponês é, pois resultado da sociedade fechada e opressora caracterizada pela estrutura latifundista. Mas é importante ficarmos atentos às questões da terra, visto que também estas influenciam diretamente a educação no meio rural.

Quanto à perda de tempo :

Tempo perdido, ainda que ilusoriamente ganho, é o tempo que se usa em blá-blá-blá, ou em verbalismos, ou em palavreado, como também é perdido o tempo do puro ativismo, pois que ambos não são tempos da verdadeira práxis (Freire, 1969, p.51).

Neste ponto entram outras questões que não serão abordadas neste trabalho, como, por exemplo, o papel do educador neste processo, sua remuneração e suas dificuldades de formação bem como a própria condição cultural, social e histórica do professor da zona rural hoje.

As inquietações dos professores giram, normalmente, em como fazer e em torno do tempo... Freire assim explica:

Na medida em que ele (professor) dialoga com os educandos deve chamar a atenção deles para um outro ponto menos claro, mais ingênuo problematizando-os sempre. Por que? Como? Será assim? Que relação vê você entre sua afirmação feita agora e seu companheiro 'A' ? Haverá contradições entre elas? Por que? (Freire, 1969, p.63).

Poder-se-á dizer, uma vez mais, que tudo isso requer tempo. Que não há tempo a perder, visto que existe um programa a ser cumprido. E, uma vez mais, em nome do tempo, alienando-se a juventude com um tipo de pensamento formalista: narrações cujo conteúdo dado deve ser passivamente recebido e memorizado para depois ser repetido (Freire, 1969, p.64).

Neste sentido, o diálogo é essencial para instigar a busca do conhecimento do ser científico. Para Freire,

O diálogo e a problematização não adormece a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, da problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto do saber se encontra na interação. Saber que reflete o mundo e os homens, num mundo e com ele, explicando o mundo mas sobretudo tendo que justificar-se na sua transformação (Freire, 1969, p.55).

Ao que parece, essa seria a educação que os camponeses gostariam de ter para seus filhos, e esta é a idéia, a proposta curricular de Paulo Freire.

O Estado de Pernambuco realizou, em convênio com o MEC - Ministério da Educação e Cultura e Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura - IICA, um projeto para as escolas no meio rural.

A experiência do projeto em Pernambuco merece destaque pelo seu caráter inovador em educação no meio rural. Ela serve como suporte teórico para o tema vem sendo discutido ao longo deste capítulo, ou seja, uma visão de currículo rural que seja reflexiva e crítica. Segundo Jorge Wertheim, a proposta de currículo adotada no referido projeto, é a seguinte:

Currículo é um processo educativo de diálogo humano em torno de conteúdos culturais e existenciais de interesse mútuo, mediante uma ação relativamente sistemática, e em busca de uma transformação pessoal e social (IICA, 1984, p.23).

Como se pode perceber, também neste projeto a questão dialógica e o respeito pela cultura rural estão presentes, o que nos leva a analisar a escola rural não apenas como *lócus* do conhecimento mas também como local de esperança no futuro:

O meio rural é muito particular com características próprias e muito localizadas. De outro lado, porém, o conhecimento que existe sobre realidade rural, em sentido amplo e a curricular rural, em particular, é extremamente pobre, para a partir dele se construir algum modelo operacional. As características dos processos rurais do meio rural são marcadas por uma cultura local e comunitária muito significativa o que faz com que a realidade rural exija metodologias específicas de ações flexíveis e não voltadas para generalizações (IICA, 1984, p.37).

Existe, presente na escola rural, uma grande contradição. Os alunos que se saem bem nos estudos, ainda que os tenham feito nas escolas da zona rural a primeira fase do primeiro grau, acabam mudando-se para a cidade com a intenção de dar continuidade aos seus estudos e, na maioria das vezes, nunca retornam ao meio rural.

Oferecer ao aluno apenas oportunidade para que ele se mude para a cidade é, no mínimo, uma incoerência das escolas rurais, visto que o aluno que se

transfere para a cidade pouco colabora com o restante da família que lá permanece.

Pode-se então perguntar, qual é o papel da escola neste processo que tem a pretensão de ser educador mas não colabora para o desenvolvimento e crescimento dos alunos para atuarem como cidadãos no seu próprio meio.

Existem duas posturas bem diferentes a respeito de como deve ser o currículo do meio rural. Alguns acreditam que o ideal seria um currículo de ordem técnica que ensinaria aos alunos, além dos conteúdos escolares, novas técnicas de plantio, colheita e criação de animais.

Outros acreditam que é importante que o currículo seja menor, uma vez que o aluno rural é por excelência um aluno trabalhador, o que diminuiria a carga horária escolar, possibilitando um maior envolvimento do aluno nas atividades rurais.

Pedro Demo, ao escrever sobre esta proposta, se mostra bastante cauteloso, uma vez que reduzir o currículo nesta perspectiva induziria o aluno a permanecer no meio rural não por opção profissional, mas por incapacidade de concorrer no mercado de trabalho urbano. Precisa se levar em consideração que este perigo existe e é real, uma vez que as escolas rurais estruturadas da forma como estão hoje muitas vezes acabam expulsando o aluno da escola.

É importante também que se diga que a escola não é, de forma alguma, "o" elemento definidor da mudança ou não do aluno para o meio urbano. Não é apenas a escola que impulsiona os alunos a procurarem o meio urbano. E se estes fazem a opção de se mudarem para o meio urbano, precisam competir com aqueles que moram na cidade. Então, na perspectiva de formar o aluno para competir no mercado de trabalho, nada melhor do que um currículo tal e qual o currículo urbano, o que propiciaria as mesmas oportunidades de trabalho para o aluno oriundo do meio rural.

A proposta que se pretende fazer neste estudo é a fundamentada na idéia de que.

A escola, se reinventada pode favorecer que as pessoas que sofrem diferentes formas de exclusão e discriminação

encontrem um lugar a partir do qual possam escrever sua própria história (Hernandez, 1998, p.17).

E escrever a história do homem rural seria criar mecanismos para que os filhos do meio rural nele permanecessem, possibilitando a renovação humana e material na construção coletiva do próprio espaço camponês.

Seria então necessário estabelecer a relação existente entre trabalho, economia e meio rural. Existe na verdade, uma necessidade urgente de resgatar a dignidade do homem rural, assim com também suas formas de produzir, que é a base material para que essa dignidade exista. Assim afirma Leite

Análises descomprometidas com essa realidade, refletem condições de marginalidade do homem do campo, reforçam a dicotomia urbano/rural, desconhecem os níveis de relações sociais, culturais e produtivas dos rurícolas, desconectam as ações sócio-culturais praticadas no campo não admitindo uma práxis própria do meio rural e, principalmente desconhecem e descaracterizam os valores das comunidades campestres. (Leite, 1996, p.122)

As escolas rurais e seus currículos transplantados do meio urbano para o meio rural ilustram muito bem este fato, uma vez que os professores que lecionam nas escolas rurais são transportados da cidade para o campo para ministrarem suas aulas. É elementar que, juntamente com esse professor, será também transferido para o campo toda uma bagagem de conhecimentos e modo de vida de acordo com a vivência do professor oriundo da cidade. Ao ministrar suas aulas, o educador acaba por repassar não só conteúdos mas também valores e crenças.

Discutir a escola rural e suas especificidades significa considerar aspectos importantes da relação existente entre educação e sociedade e, simultaneamente, refletir sobre a dimensão do fenômeno educativo.

Educação, entendida não em sentido restrito mas como fenômeno das relações sociais, pressupõe o envolvimento dos sujeitos que se inter-relacionam e que portanto, vivem, convivem e aprendem nas experiências diárias com seus semelhantes.

Embora esta compreensão da educação seja ampla e se aplique principalmente ao ensino informal, ela cabe perfeitamente ao ensino rural. Não apenas porque esta modalidade de escola seja em nosso país extremamente informal, chegando-se a níveis absurdos, mas também porque é preciso que se busque a especificidade do aluno rural para melhor compreender a amplitude dos problemas de sua abrangência.

Outro ponto de grande relevância no meio rural e que também permeia o currículo é a questão do respeito à cultura camponesa, o respeito que o aluno rural merece enquanto sujeito que pensa e é capaz de analisar sua realidade. É pensando nesta perspectiva que, a seguir trataremos da cultura camponesa

ESCOLA E CULTURA CAMPONESA

Refletir sobre o fenômeno educativo significa analisar a essência da escola rural e, conseqüentemente, resgatar, como questão valorativa desta categoria escolar, a cultura camponesa, que é permeada por momentos de vivência histórica entre pais, alunos e professores que convivem e dialogam neste espaço de construção chamado escola.

Assim, se *cultura é o produto coletivo da vida humana* (Santos, 1983, p.45), na escola rural se faz presente não apenas as atitudes, mas também o linguajar, o trajar, o andar camponês, como também as atitudes que permeiam as relações entre as pessoas do ambiente escolar rural.

É, pois, importante para que se compreenda a relação existente entre educação rural e cultura que os pesquisadores da área estabeleçam um diálogo aberto com os personagens escolares sobre a diversidade étnico-cultural.

Ainda, é mister que se compreenda que a escola é um espaço onde os vários pontos de vista afloram, pontos de vista diversificados e muitas vezes contraditórios, uma vez que a escola é um espaço sócio-cultural rico em interações e experiências vivenciadas pelos indivíduos.

Não só os trabalhadores e os sem-terras, como também os micros e pequenos produtores rurais, sofrem sistematicamente discriminações sócio-político-culturais

em detrimento das contingências do processo de urbanização capitalista (Leite, 1996, p.122).

Neste sentido, considerar a escola rural como um organismo sócio-cultural é avançar na garantia da permanência desta modalidade de escola no meio rural, viabilizando a criação de escolas rurais onde o respeito à cultura do aluno camponês seja assegurado, a fim de que o educando permaneça na escola. Na realidade, o que se percebe é que o aluno rural não se evade da escola, mas é evadido por ela quando não se considera como positivo o seu jeito próprio de falar, de vestir, de se alimentar. Mais ainda, quando se cria de antemão a valorização do urbano.

Vale lembrar que a escola tem em seu interior o poder de reunir em um mesmo ambiente pessoas com diversos e diferentes valores culturais. Professores, pais e alunos buscam uma convivência harmônica em que as diversidades individuais imperam a todo o momento. Ainda é importante destacar que estes indivíduos compõem diferentes grupos sociais e levam para o ambiente escolar sua forma de ver o mundo, seus preconceitos, seus valores humanos, morais e religiosos. Valores que não foram construídos por acaso, mas que se fizeram historicamente na vida de cada indivíduo enquanto ser social.

Reconhecer o aluno enquanto sujeito do processo educativo consiste, pois, em entendê-lo em toda a sua dimensão cultural. Como ser histórico, faz história se inter-relacionando constantemente com o professor, que também tem uma função histórica. Compreender os atores do processo escolar rural como sujeitos é o mesmo que devolver a eles a sua identidade enquanto (re) produtores de sua própria cultura.

Sendo assim, é necessário que as escolas rurais tenham um caráter diferenciado das escolas urbanas; que seus sujeitos sejam preservados na sua identidade camponesa, uma vez que, culturalmente, o que se tem privilegiado nas escolas rurais é o modo de vida urbano.

O camponês possui uma cultura singular e diferenciada. Compreender estas diversidades culturais é devolver ao camponês o seu papel de sujeito valorizado e aceito pelo grupo. Além de camponês, o aluno possui outras

especificidades que precisam ser resgatadas. As relações homem/mulher, branco/negro, rico/pobre afloram no ambiente escolar e não podem ser ignoradas. Elas representam as contradições existentes no ambiente escolar e acabam por determinar a permanência ou a desistência do aluno na escola:

A falta de experiências significativas em grupos de irmãos, de idade, de interesse, na infância, na adolescência e na juventude, compromete a inserção na cultura e a formação da identidade quase tanto quanto a falta de experiência afetiva e prolongada no interior do grupo familiar (Brandão, 1986, p.75).

Uma outra constatação precisa ser mencionada: o currículo das escolas rurais é composto por uma carga cultural totalmente urbana, o que, de certa forma, inibe o comportamento social do aluno camponês, uma vez que a escola não resgata a identidade do aluno rural, ao contrário, trata-o como sendo um aluno urbano localizado na zona rural.

Nas considerações referidas, podemos afirmar que a escola precisa resgatar a particularidade do camponês, visto que a pluralidade das experiências rurais é de grande importância para o desenvolvimento intelectual da criança:

A segmentação do mundo entre cidade e roça tem um sentido definido para as populações dessa região: são dois modos de vida. Todavia, a existência na roça se sustenta por si mesma, os vínculos com a sociedade inclusiva não são fundamentais, são excedentes. Daí que os problemas de resistência à escolarização, freqüentemente encontrados, não são devidos senão ao fato de que a mensagem da escola não se integra num esquema de necessidades vitais (Martins, 1981, p.259).

Resgatar interações e ações representativas do aluno rural é fazer dele o sujeito da construção do seu saber. Sujeito que se faz em seu próprio meio cultural. Não se trata, portanto, de individualizar o aluno no ambiente escolar, mas de valorizar o seu meio sócio - cultural, tentando responder a uma questão: quem é o aluno rural?

Ora, implica tal questão pisar no "rastro" deste aluno, compreendendo o que vem a ser representação a fim de mostrar a identidade cultural do camponês e o significado que este tem de seu meio social.

Na fala de Silva,

Representação é um sistema de significação. Utilizando os termos da lingüística estruturalista, isto quer dizer: na representação está envolvida uma relação entre um significado (conceito, idéia) e um significante (uma inscrição, uma marca material: som, letra, imagem, sinais manuais). O processo de significação é fundamentalmente social (Silva, 1998, p. 2).

Entretanto, é preciso que se diga que a própria forma de falar do camponês é diferenciada do homem urbano não por acaso, mas pela privação constante dos bens culturais. Uma dessas privações é justamente, a ausência de materiais que facilitem a sua inserção no mundo das letras. Vale lembrar que a convivência do aluno rural é com o cachorro, a galinha, a roça de milho e não com jornais, revistas, cadernos e lápis. O significado destes materiais para o aluno ao chegar à escola é praticamente inexistente:

A cultura camponesa que enraíza a vida da população de Catuçaba e arredores começa a se modificar no contato com as práticas, objetos e símbolos da cultura letrada, vinculada ao mundo urbano (Brandão, 1990, p.88).

Os símbolos se tornam praticamente uma invasão do urbano sobre o rural, uma vez que o ler e o escrever não constituem um valor essencial para o homem camponês. Ao contrário, nem mesmo o professor é tido como sábio para o camponês:

No entanto, indispensável para “o ensino das crianças,” o sujeito do saber escolar não é reconhecido como um entre outros sábios locais. Também não é percebido como um emissário de poder fora da escola. (...) Não se busca o mestre do lugar como um tipo de sabedor ou conselheiro a quem valha a pena jovens e adultos escutarem. (...) Por outro lado, falando como professor, ele não traduz os valores do lugar e não raro resulta estranha a idéia de uma educação baseada nos valores da comunidade (Brandão, 1983, p.138).

Portanto, o professor, assim como a escola, representa para o homem rural a cultura letrada, com objetivos práticos e símbolos que não significam para o homem rural: o professor é sempre o “outro” e não um de “nós”. E isto não

ocorre por acaso, mas porque o professor é aquele que não raras vezes corrige o aluno na sua forma de se expressar.

Entretanto, Silva aponta:

A Identidade cultural ou social é o conjunto daquelas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são, entretanto, é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos. Identidade e diferença são, pois processos inseparáveis. (Silva, 1998, p.5)

Ora, a pluralidade da cultura do camponês, vista sob esta ótica, consiste em ser camponês e não ser da cidade. Suas especificidades são aquelas que só se fazem presentes a partir do momento em que se contrapõe a cidade ao campo. Mas ela se torna muito evidente no momento em que se analisa o individualismo egoísta dos que moram nas cidades e a forma organizada que os camponeses possuem ao realizar seus mutirões, “ajuda”, ou mesmo a folia de reis, que é tão organizada a ponto de cada membro ter função própria.

Outro fator que merece destaque é a importância da linguagem neste processo de construção de identidade social. É na linguagem que os homens mostram seus anseios, desejos e sonhos, por isso a linguagem é permeada de emoção e é nela que se constrói a visão de mundo dos indivíduos:

É na linguagem, e por meio dela, que construímos a leitura da vida e da nossa própria história. Com a linguagem somos capazes de imprimir sentidos que, por serem provisórios, refletem a essencial transitoriedade da própria vida e de nossa existência histórica (Souza, 1995, p.21).

Como se pode constatar, por meio da linguagem o homem cria as suas relações sociais e por meio dela determina, constrói os seus símbolos, seus valores. A partir deles constrói a sua concepção de vida, de classe e de trabalho.

Neste sentido, acredita-se ser importante resgatar a fala do camponês porque ela está carregada de sentido e de vivência social. Através da fala e da comunicação, os homens têm o privilégio de se mostrarem, se despirem diante do outro. É a fala um componente rico, carregado de vivência que se faz no dia a dia

de cada um ao interagir com a sua família e seus vizinhos. Observemos o seguinte trecho:

Eu comprei pa lê, para quando a gente, pur exemplo, quarqué professor fala e se a gente fica em dúvida a gente tem que í no dicionário pa sabé. Esse é o causo meus que eu comprei e tenho em casa. Porque muitas veis vai conversa cum devotado, um Juiz, ele fala quarque coisa a gente fica indeciso (J.M., fazendeiro, 50 anos, Alto do Paraíba, apud Martins, 1981, 259).

Pois bem: Se a linguagem é um fator determinante na construção do homem enquanto ser social, a fala deste camponês está carregada de saberes e práticas que se foram construindo historicamente no seu espaço social. Esta é também uma fala repleta de meios e buscas, conforme pode ser observado na análise a seguir:

“Eu comprei pa lê”. Este é um dos pontos mais polêmicos se analisados a partir da linguagem. Ler para o camponês significa decifrar códigos e símbolos que não lhe dizem respeito. “pa lê” é a forma que ele fala para ler, é a forma que ele encontrou escrita. É esta a forma culta que ele deve apreender, aprender a escrever e, em seguida, escrever. Esta “forma culta” não lhe é familiar, ao contrário, de certa forma ela é imposta pela própria forma que a escola concebe este indivíduo.

“Pa quando a gente, pur exemplo, quarqué professor fala e se a gente fica em dúvida a gente tem que í no dicionário pa sabé”. O ponto mais importante a resgatar nesta frase é “se a gente fica em dúvida”, o mais provável é que as dúvidas ocorram constantemente em um ambiente de estudo. Mas a postura da maioria dos professores é a de submissão dos alunos e ao torná-los submissos trata-os como objetos no processo de ensino. Tira-lhes, portanto, o privilégio da dúvida. Porém, se a dúvida existe, a pessoa indicada para solucioná-la não é o professor e sim o dicionário. Todavia bem provável que o aluno, ao procurar as palavras no dicionário, não as encontrará, já que o dicionário é construído a partir da língua erudita.

“Esse é o causo meu, que eu comprei e tenho em casa.” Este trecho demonstra o desejo que o sertanejo possui de aprender. Mas aprender sozinho,

em casa, porque isto lhe dá uma certa segurança em seu modo de ver as coisas. Em casa ele poderá encontrar as palavras sem ter vergonha de errar perto das outras pessoas.

“Porque muitas vezes vai conversar com devotado, um Juiz, ele fala qualquer coisa a gente fica indeciso”. Primeiro ponto importante: a noção de que o vocabulário que ele (camponês) domina não é suficiente para lidar com setores mais letrados, como o dos advogados e juizes, e que estes podem não ter a lisura de lhes dizer a verdade a respeito de alguma contenda. Ainda, que ele possa vir a ter a vã esperança de que apenas um dicionário ser-lhe-ia suficiente para que o outro não o enganasse.

A realidade é que nossas escolas rurais não se preocupam em resgatar o homem como sujeito social e criam nele a ilusão de que o simples uso de um dicionário vai fazer aquilo que a escola não foi capaz., torná-lo mais consciente e capaz de lidar com o mundo urbano, uma vez que lhe é negado o direito a uma escola rural que o respeite enquanto cidadão, com direito a falar e ser ouvido. Ao contrário, a escola urbana transplantada para o meio rural acaba gerando no camponês uma enorme sensação de incompetência, inferioridade e timidez fato que ocorre para lhe impor uma condição de submissão em relação aos códigos dos saberes citadinos:

O conhecimento, tal como o significado, não pode ser separado de sua existência como signo, de sua existência material como objeto lingüístico. O signo não reflete, aqui, simplesmente, transparente, univocamente, de forma problemática, significados cuja existência pode ser trocada a um mundo extralingüístico. Na perspectiva que vê o conhecimento e o currículo como representação, o signo está envolvido de forma ativa, cúmplice, na produção daquilo que conta como conhecimento e como currículo. Nesse processo de produção, o signo é não apenas objeto de disputa: ele é mais do que isso, local de luta e de conflito (Silva, 1998, p.14).

Na busca dos significados é importante que se pergunte: que significado tem a escola para o camponês? Que escola ele gostaria de ter? Pode-se assegurar de antemão que este significado é contraditório e conflituoso e que

se trava em seu ambiente uma eterna luta. Luta do professor, que acredita que precisa ensinar, mas não sabe como; e a luta do aluno que, embora queira aprender, defronta-se com um ambiente diferente e até hostil, diferente daquilo que constitui para ele o seu verdadeiro saber.

Outro ponto que se observa está na conversa entre os camponeses: “a escola é necessária”. E eles querem escola para o seu filho ler e escrever. O saber é importante para o homem do campo. Entretanto, há uma contradição: o aluno que se sai bem nos estudos procura posteriormente a cidade para completar a primeira fase do primeiro grau e fazer o II grau e dependendo do seu desempenho, não volta mais ao meio rural. Sobre isso esclarece Carlos Brandão(1983, p.223):

Mais adiante veremos que a escola não é percebida como um agente de formação do trabalhador rural, primeiro porque de fato nada ensina a respeito; segundo porque ela é compreendida como o lugar onde a criança aprende para poder deixar de ‘lidar com a terra’. Terceiro porque entre subalternos, em geral, a escola não é compreendida como um agente de formação profissional, mas de informação instrumental, daquilo que é necessário adquirir para então se aprender uma profissão: ler – escrever e contar. (Brandão, 1983, p.223):

É por demais conhecido que o saber das coisas do campo é aprendido na tradição, no fazer diário, conhecimento transmitido de pai para filho. Ao contrário, o aprender da escola se baseia na proposição, cópia e resolução de exercícios. O professor é o detentor de todo saber, o único ativo no ambiente da sala de aula. Ele se utiliza constantemente apenas da fala (que não é a fala do aluno e sim do professor) do quadro negro e do giz. O aluno, algumas vezes, tem o “privilégio” de utilizar livros didáticos que não tratam dos seus assuntos, que não lhe dizem respeito, que não falam diretamente da sua vida, mas tão somente da vida dos outros.

O currículo escolar é então permeado de saberes que não são os do homem rural, saberes que tratam essencialmente da cultura urbana. Neste sentido, é importante a fala de Forquim (1992, p.29)

Uma primeira evidência que se deve sublinhar é que se a conservação e a transmissão da herança cultural do

passado constituem inegavelmente uma função essencial da educação em todas as sociedades (pois ninguém pode se subtrair ao imperativo da perpetuação do mundo humano e da continuidade das gerações), é preciso prontamente admitir também que esta reprodução se efetiva ao preço de uma enorme perda ao mesmo tempo que de uma reavaliação contínuas daquilo que é conservado. (Forquim (1992, p.29)

Desta forma, os saberes tradicionais da zona rural devem ser respeitados no interior da escola rural. Os saberes escolares devem ter uma estreita ligação com a cultura e o saber local. Cultura que vai se colocar no conflito gerado no interior do saber escolar e que se dará no surgimento de novos saberes, os quais devem estar presentes no fazer diário da escola. Mas estes saberes não são particulares, são saberes sociais, por isso a educação faz parte da formação e aprendizagem dos indivíduos.

No meio rural, os saberes giram em torno da própria existência humana. Porém, o transmissor da tradição do trabalho não é o professor na escola mas sim os pais e a própria comunidade que, na lida diária, vão repassando à criança conhecimentos que julgam essenciais para a constituição do adulto responsável e respeitável.

O saber do professor, na escola, é um saber marcado pela própria experiência profissional que este adquire ao longo dos anos:

O saber docente, se compõe na verdade de vários saberes provenientes de diversas fontes. Esses saberes são os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes profissionais e a pedagogia e os da experiência (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991 p.216).

Pode-se perceber que os professores sabem ou deveriam saber quase tudo, todavia, não apreendem a cultura camponesa, a menos que tenham uma vasta experiência em escolas rurais ou que pertençam à comunidade rural onde trabalham. Confirma esta tese a distinção que faz Pessoa entre professores que moram no assentamento e professores que moram fora do assentamento dos sem terra:

O problema do 'de fora' e do 'de dentro' é que os assentamentos tem uma exigência de que a linguagem e o conteúdo atendam as necessidades do grupo (Pessoa, 1999, p.203 A).

Poucas comunidades, porém, possuem clareza da importância do currículo, da linguagem e da cultura para a existência da escola. Esta, além de repassar conhecimento, repassa também uma grande bagagem da cultura individual do professor que ensina e, ao ensinar repassa, por meio de gestos e atitudes, seus valores, suas crenças e seu modo particular de observar o mundo. Assim:

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra 'educação' no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa (Forquim, 1993, p.10).

Desta forma, a transmissão da herança cultural do passado ou tradição nas comunidades camponesas é papel exercido pelos aldeões e antigos moradores do lugar. Há, mesmo, entre os moradores de algumas comunidades rurais, resistência em aceitar conhecimentos exteriores, vindos de técnicos da EMATER, agrônomos, veterinários e outros profissionais que, porventura, venham a interferir no trabalho das propriedades rurais.

Esta relação pode ser modificada a partir do momento em que o professor se coloca em uma atitude de aprender sempre. Esta atitude exige do professor, além de boa vontade individual, tempo e disposição para se colocar na posição de professor pesquisador. Professor capaz de dialogar com as diferenças e a partir delas construir não apenas o seu saber como também o saber dos seus alunos. Para resolver o impasse entre a teoria e a prática, John Elliott (1991) propõe que se desenvolva a pesquisa-ação, em que os professores e pesquisadores possam trabalhar juntos para resolver os principais problemas na sala de aula.

Todavia, ao se propor estratégias como a pesquisa-ação, esbarra-se invariavelmente no problema da autonomia dos professores em sala de aula. O que ele faz ou não tem muito pouco a ver com órgãos normativos como grades, currículos e decretos. Ao contrário, a maioria dos professores, sabe que na escola existem estes documentos normatizadores, mas nunca os viu e muito menos fez uso deles:

Seguramente a maioria dos professores não conhece o currículo (...) Os professores não sabem nem se o currículo novo está funcionando (Morosini, 1990 p.109).

Embora Morosini tenha feito estas considerações pautando-se nos cursos de ensino superior, o que se percebe é que com os professores das escolas rurais a questão não é diferente. Os grandes balizadores curriculares são os livros didáticos. Ou seja, quem diz na verdade o que ensinar e como ensinar, são os autores e editores destes livros.

Para romper com este aspecto de submissão no mercado de livros, os professores precisam resgatar a sua autoridade dentro do seu espaço profissional. Para tanto, o saber do professor é imprescindível, a autonomia do professor, quer seja ele urbano ou rural, só lhe é conferida a partir do momento em que domina os saberes escolares com segurança e competência.

Por isso, é grande a necessidade de os organismos gestores da educação, e em especial da educação rural, começarem a investir em cursos de formação de professores. Na verdade, o problema da formação só tem sido tratado com medidas paliativas, que muito pouco ou nada tem influenciado na prática pedagógica dos professores que atuam nas salas de aula. Só a busca de cursos de reciclagem não tem se constituído como momento rico na formação docente. Ao contrário, é necessário que se repense estes momentos para que eles venham a se constituir momentos de produção docente.

Há, pois, urgência que sejam socializados os saberes produzidos nos cursos de pós-graduação do país a fim de que as pesquisas feitas possam representar alterações significativas nas instituições do ensino fundamental e médio.

É importante destacar, também, que estas práticas foram historicamente construídas ao longo dos anos na escola e na experiência de mundo. Com certeza, estes professores têm, em suas decisões, elementos que foram se consolidando ao longo de sua prática escolar.

Para finalizar,

Mas isto significa que enquanto conteúdo de ensino foram submetidos a uma radical descontextualização com fins didáticos e escapam por isso de sua cultura de origem para se incorporarem a uma outra cultura de tipo escolar, "escolástica" ou "acadêmica", que se pode caracterizar como potencialmente "transcultural" (Forquim, 1993, p.124).

Para a escola rural este é um componente que precisa ser resgatado. A pluralidade cultural, suas especificidades, os seus valores precisam estar presentes na escola rural como um todo. É negado aos professores e alunos da zona rural o direito de construir historicamente a escola que eles gostariam de ter.

Como foi possível perceber, o currículo é essencial para direcionar qual o tipo de escola se quer para a zona rural.

Mesmo estando melhores equipadas, as escolas rurais nucleadas deixam muito a desejar em termos de reflexões a respeito dos seus currículos, dos valores que permeiam os seus espaços pedagógicos, de considerar sua clientela como pessoas capazes de serem sujeitos no processo de construção do saber ou como seres que podem atuar politicamente no seu espaço de vivência e convivência.

Ao tratarmos destes assuntos, estamos como que ensaiando um pontapé inicial para que se inove a educação do meio rural. Como ficou claro, as discussões a respeito de que tipo de escola rural gostaríamos de ter e sobretudo que tipo de escola atenderia ao aluno rural em toda a sua especificidade precisam ser feitas

Oferecer uma resposta acabada após todas as discussões suscitadas, seria no mínimo, incoerente com as posturas até aqui apresentadas. Quem poderá ter essas respostas algum dia, com certeza, será o camponês. É claro que se for

desenvolvido em nossas escolas rurais, nucleadas ou não, o respeito que o homem do campo merece.

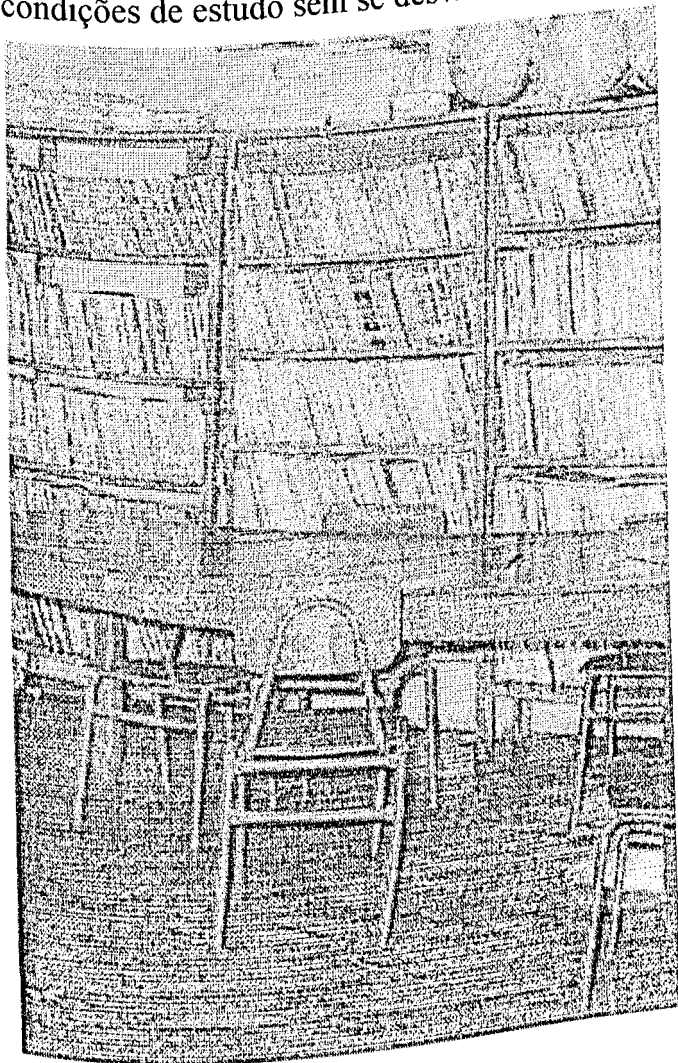
As idéias de Hernandez (1998) realçam esta postura: A necessidade de extrapolar, de transgredir, de criar um projeto de escola próprio, capaz de levar em consideração o desejo de mudar, de transformar... É preciso ir além para se criar a escola rural para os alunos rurais e não uma escola urbana localizada no meio rural para alunos rurais.

Pensamos que, em suas especificidades, as escolas rurais nucleadas já são um marco na conquista desta utopia. Vale lembrar, todavia, que este é apenas um começo.

Considerações Finais

Levando-se em consideração a precariedade das escolas isoladas, o fato de uma professora lecionar simultaneamente para salas de pré-alfabetização, 1ª série, 2ª série, 3ª série e 4ª série, e a falta de qualificação profissional da maioria dos profissionais que trabalham nestas escolas, as Escolas Rurais Nucleadas, no município de Catalão, constituem-se como um modelo alternativo para a educação rural.

Várias são as vantagens de sua criação. A separação das turmas por série, o fato de, a partir dela, os alunos poderem contar com toda a estrutura física existente nas escolas urbanas, a viabilização de uma melhor preparação de seus professores em razão do incentivo salarial. Ora tais fatores são importantes para a melhoria de vida do homem rural uma vez que o aluno rural passa a ter melhores condições de estudo sem se desvincular do campo.



Biblioteca da Escola nucleada Santa Inês. Foto tirada em Setembro de 2000, por Gláucia Maria Silva – Esta foto tem a propriedade de mostrar o quanto a infra-estrutura é melhorada nessa modalidade de Escola.

Todavia, existem questões que precisam ser tratadas imediatamente, já que problemas como transporte gratuito para estas crianças e condições materiais que assegurem a permanência dessas crianças na escola, podem inviabilizar qualquer inovação que se queira implantar no meio rural.

Vale lembrar que historicamente, as escolas rurais têm sido relegadas a um segundo plano, o que nos leva a pensar que a política de municipalização e o FUNDEF não vão alterar as políticas que vêm sendo desenvolvidas desde a implantação da República, a não ser que as comunidades escolares se organizem para exercer seriamente a cidadania a fim de resguardar os seus direitos.

Criar, inovar, refletir acerca do currículo e da cultura camponesa é um exercício urgente e necessário não só para os estudiosos e pesquisadores, mas sobretudo, para professores rurais que se relacionam cotidianamente com seus alunos nas várias instituições de ensino rural.

Colocar o aluno como figura principal no processo de ensino aprendizagem, considerando-o como ser pensante capaz de refletir a sua própria realidade e a partir dela construir seu conhecimento a partir de um olhar transformador, que se apropria do conhecimento e a partir dele busca saídas alternativas para sua condição de submissão, pode ser um bom começo para a busca de uma sociedade mais comprometida com mudanças que precisam ser feitas inclusive nas próprias escolas rurais.

Considerá-lo como sujeito, neste sentido, significa ainda mais, significa observar este aluno como um indivíduo que possui uma cultura própria, significa observar este aluno como um indivíduo que possui uma cultura própria, com experiências valiosas para o meio onde ele vive. Experiências que precisam ser resgatadas para viabilizar a permanência deste aluno no seu próprio meio se assim for o seu desejo. Mas é importante que não se caia no equívoco de se criar uma educação com qualidade inferior para o meio rural, isso seria o oposto de tudo que se propõe neste trabalho. Trata-se ao contrário, de criar uma escola rural que venha valorizar o aluno camponês em toda a sua amplitude cultural de conhecimento, de organização, de zelo e de moral, valores estes tão importantes para o homem do campo.

É necessário, pois, permitir a este aluno que faça a opção de permanecer no campo ou de se transferir para a cidade em condições de competir no mercado de trabalho urbano; ou, se permanecer no meio rural, criticar e fazer uma análise da realidade a das condições de submissão e exploração que vive hoje o homem do campo a fim de encontrar caminhos para solucionar tais problemas.

Mais, é importante que se criem mecanismos para que os professores da zona rural possam não só melhorar a sua formação profissional, como também refletir sobre a sua prática a fim de "transgredir" tanto a sua docência quanto o seu próprio modo de ver e analisar as questões rurais.

Lembramos que este trabalho não tem a pretensão de esgotar um assunto tão vasto e complexo como as escolas rurais e, mais especificamente, as escolas rurais nucleadas.

Porém, acreditamos que o desenvolvimento dos estudos na área de recursos humanos para o meio rural via instituição escolar, formação escolar direcionada para o meio rural, pesquisa oral com os pais dos alunos a respeito das relações escolares e inúmeros outros temas seriam imensamente interessantes como tema de pesquisa, além de ser fundamental para o desenvolvimento da educação brasileira.

Acreditamos, ainda, ser de suma relevância, a opção por incluir as idéias de Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão em um estudo que trabalha com a concepção formal de educação. Ao se analisar as escolas do meio rural, é importante que consideremos o aluno como o centro do ensino aprendizagem. Ora, não é por ser formal que a educação rural pode se distanciar da realidade dos seus educandos, ao contrário, a escola rural deve ter uma função de transformação para o local onde está inserida.

Ao se analisar a problemática do currículo rural, percebemos a necessidade de se desenvolver uma educação de caráter inovador, instigador, reflexivo que possa levar o aluno a contextualizar a realidade em que vive para, a partir dela, buscar saídas alternativas para a problemática que envolve hoje o camponês. Neste sentido, uma educação que trabalhe em uma perspectiva

dialética, onde a escola passe a entender o sujeito enquanto ser social que, ao refletir sua realidade possa transformar a sua comunidade.

Unir essas idéias à idéia de escolarização no campo é dar oportunidade para que os alunos das escolas rurais possam ter consciência do valor que possui a sua participação para mudar a consciência do homem do campo, uma vez que a escola rural já se constitui uma luta apenas pelo fato de existir.

Outro fator de relevância é o respeito ao aluno enquanto sujeito do processo do próprio conhecimento, o que nos leva a considerá-lo como sabedor de uma cultura que embora não sendo letrada se constitui em um elemento importante para si e sua família.

Portanto, o saber escolar precisa fazer parte do cotidiano do aluno rural, o que nos remete a perguntar, se esta escola existe, ou, o que é necessário para que ela venha a existir.

Analisar os modelos de escolas rurais existentes pode ser um bom começo. As escolas rurais nucleadas, neste sentido, são um modelo, mas falta ainda muito para se alcançar o ideal e idealizado. Vale lembrar que isso só será conseguido a partir do momento em que os modelos já existentes forem considerados na e para a construção de outros.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Nilda (org.)(1993). **Formação de Professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez.
- ALVES, Aluísio José(2000). **Escolas Agrotécnicas Federais no Triângulo Mineiro: O Dogmatismo Político-Pedagógico Versus Formação Humana e Técnica**. Dissertação de Mestrado. Uberlândia: UFU.
- ARROYO, Miguel G.(1982). Escola, Cidadania e Participação no Campo. Em **aberto**, Brasília, ano 1, n^o-9, 1982. pp.1-6
- _____ (1986). **Da Escola Carente à Escola Possível**. São Paulo: Loyola.
- BARREIRO, Iraide Marques de Freitas(1986/1987). Cultura Camponesa, Educação Rural e Modernização. **Didática, Universidade Estadual Paulista**, São Paulo, v.22/23, pp
- BOLETIM Informativo da Associação Goiana dos Municípios, AGM (1999) **FUNDEF**. Goiânia. Material.
- BRANDÃO, Carlos. Rodrigues (1983). **Casa de Escola**. Campinas, Papirus.
- _____ (1986). **A Educação como Cultura**. São Paulo: Brasiliense.
- _____ (1990). **O Trabalho de Saber: Cultura Camponesa e Escola Rural**. São Paulo: JTD.
- BRASIL. Presidência da República. **I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) - 1972/74**. Brasília, 1971.
- BRASIL. Presidência da República. **II Plano Nacional de Desenvolvimento (1975-1979)**. Brasília, 1974.
- BRASIL. Presidência da República. **III Plano Nacional de Desenvolvimento (1979-1985)**. Brasília, 1978.

- BRASIL. Presidência da República. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília: 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. (1998) **FUNDEF: Manual de Orientação**. Brasília-DF: Ministério da Educação e do Desporto.
- BRZEZIINSKI, Iria (org.) (1998). **LDB Interpretada: Diversos Olhares se Entrecruzam**. São Paulo: Cortez.
- BRETAS, Genesco Ferreira(1991). **História da Instrução Pública em Goiás**. Goiânia: UFG.
- CAMPOS, Maria Malta & FÁVERO, Osmar (1994). A pesquisa em Educação no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo: n.º 88. pp. 5-17.
- CALAZANS, Maria Julieta; CASTRO, Luís Felipe Meira de & SILVA, Hélio R. S. (1981). Questões e Contradições da Educação Rural no Brasil. In: WERTHEIN, Jorge & BORDENAVE, Juan Dias. **Educação Rural no 3º Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. pp. 161-198.
- _____ (1993). Para Compreender A Educação do Estado no Meio Rural (traços de uma trajetória). In: THERRIEN, Jacques & DAMASCENO, Maria Nobre. **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papyrus. pp. 15-40.
- CANEZIN, Maria Teresa & LOUREIRO, Walderês Nunes (1994). **A Escola Normal em Goiás**. Goiânia: UFG.
- CATALÃO. **Lei Municipal 803**. Catalão. 1989.
- CHAUL, Nars Faiad (1997). **Caminhos de Goiás**. Goiânia: UFG.
- CUNHA, Luiz Antônio & GÓIS, Moacyr de (1988) **O golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

- DEMARTINI, Zeila de Brito F.(1997). Cidadãos Analphabetos: Propostas e Realidade do Ensino Rural em São Paulo na 1ª República. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 71, nov. pp. 5-19.
- DIMENSTEIN, Gilberto(1997). **O Cidadão de Papel: A infância, a adolescência e os Direitos Humanos no Brasil**. São Paulo: Ática.
- DEMO, Pedro(1981). Subeducação. In: WERTHEIN, Jorge & BORDENAVE, Juan Dias. **Educação Rural no 3º Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. pp. 199-224.
- FERNANDES, Hugo (1981). A Educação de Adultos e os Modelos Alternativos de Organização do Meio Rural. in: WERTHEIN, Jorge & BORDENAVE, Juan Dias. in: **Educação Rural no 3º Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 225-237.
- FERREIRA, Eduardo & MONLEVADE, João(1997). **O FUNDEF e Seus Pecados Capitais**. Ceilândia-DF: Idéia.
- FORQUIM, Jean-Claude(1993). **Escola e Cultura: As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____ (1992). Saberes Escolares, Imperativos Didáticos e Dinâmicas Sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº 5, pp. 28-49.
- FONSECA, Maria Teresa Lousa da(1985). **A Extensão Rural no Brasil, Um Projeto Educativo Para o Capital**. São Paulo: Loyola.
- FREIRE, Paulo(1969). – **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- GATTI, Bernadete Angelina.& DAVIS, Cláudia(1993). Dinâmica da Sala de Aula na Escola Rural. In: THERRIEN, Jacques DAMASCENO, Maria Nobre. In: **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, pp. 75-136.
- GENTILI, Pablo. A. A. (Org.) (1994) **Neoliberalismo Qualidade Total e**

Educação. Petrópolis: Vozes.

GERMANO, José Willington(1992). **Estado Militar E Educação No Brasil (1964-1985).** São Paulo: Cortez.

GHIRALDELLI, Paulo(1990). **História da Educação.** São Paulo: Cortez.

GOMES, João Batista F.(1994) **Educação Rural: Lições EDURURAL.** São Paulo: USP.

GOMES, Nilma Lino.(1996) Escola Diversidade Étnico Cultural: Um Diálogo Possível. **In: Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura:** Belo Horizonte. UFMG, pp. 85-91

GRACINDO, Regina Vinhaes (1998). Os Sistemas Municipais de Ensino e a Nova LDB: limites e possibilidades In: BRZEZIINSKI, Iria (org.). **LDB Interpretada: Diversos Olhares se Entrecruzam.** São Paulo: Cortez. pp. 183-215.

GUIMARÃES, Maria Tereza A. et. alii(1993). Avaliação de Programas de Formação da Professora Leiga no Ceará. **In: THERRIEN, Jacques & DAMASCENO, Maria Nobre. Educação e Escola no Campo.** Campinas: Papirus, pp. 235-251.

HERNANDEZ, Fernando (1998). **Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas.

INDUR. **Instituto de Desenvolvimento Urbano e Regional.** Mapa Municipal de Catalão, 1980.

LEITE, Sergio Celani (1999). **Escola Rural: Urbanização e Políticas Educacionais:** São Paulo: Cortez

_____ (1996). **Urbanização do Processo Escolar Rural.** Uberlândia, UFU.

- LOPES, Raquel Miranda(1991). Socialização e Organização Familiar Rural. **Cadernos Cedes** : n.º 11, Campinas: Papirus, pp. 42-49
- LOUREIRO, Walderez Nunes.(1988) **O Aspecto Educativo Da Prática Política**. Goiânia: UFG.
- MAIA, Marisa Maia (1982).Educação Rural no Brasil: O Que Mudou Em 60 Anos? **Em Aberto Brasília**, ano 1, n.9, pp. 27-33.
- MARTINS, José de Souza (1981). A Valorização da Escola e do Trabalho no Meio Rural. In: WERTHEIN, Jorge & BORDENAVE, Juan Dias. **Educação Rural no 3º Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, pp. 249-270.
- MARX, Karl. & ENGELS, Frederic(1984). **A Ideologia Alemã**. São Paulo, Martins Fontes.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom(1996). **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.
- MENDONÇA, Marcelo(1998). **A Questão Regional e o Campesinato – A Alhicultura em Catalão – GO**. Goiânia: UFG.
- MESQUITA, Helena Angélica(1993). **A Modernização da Agricultura Um Caso em Catalão-GO**. Goiânia, UFG.
- MONLEVADE, João & FERREIRA, Eduardo B. (1997) **O FUNDEF e os seus Pecados Capitais**. Ceilândia, Idéia.
- MOROSINI, Marília Costa(1996). Autonomia Acadêmica, Prática Pedagógica e Controle do Conhecimento. **Universidade Futurante**. Campinas: Papirus. pp. 95-123.
- MOREIRA, Antônio Flávio(1995). **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus.

- NAGLE, Jorge(1974). **Educação e Sociedade na Primeira República**: São Paulo: E.P.U.
- NOSELA, Paolo. & BUFFA, Éster (1996). **Schola Mater: A Antiga Escola Normal de São Carlos 1911-1933**. São Carlos, UFSCar.
- O POPULAR, (2000). Jornal Diário da cidade de Goiânia, 19 de março pp. 4B
- PALACIN, Luiz.& MORAIS, Maria S.(1989) **História de Goiás**. Goiânia: UFG.
- PALACIN, Luiz; CHAUL, Nars Faiad.& BARBOSA, Juarez Costa.(1994) **História Política de Catalão**. Goiânia : UFG.
- PALMEIRA, Maria José de Oliveira(org.) (1990). **Educação e a Construção da Cidadania do Homem do Campo**. Salvador: UFBA.
- PERNANAMBUCO (1984). **Educação no Meio Rural: Experiências Curriculares em Pernambuco**. Brasiliense em co-edição com: Secretaria do Estado de Pernambuco, Ministério de Educação e Cultura – MEC., Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura – IICA.
- PESSOA, Jadir Moraes (1999).b **A Revanche Camponesa**. Goiânia, UFG.B
- _____ (1997).a Aprender fazendo: A criança na lógica do trabalho rural.**Inter-ação** Jan/Dez. Goiânia, UFG, A. pp. 61-75. pp. 61-75.
- _____ (1997).b Artigo 28 Sem Rodeios: A Educação Rural na Nova LDB **Fragmentos de Cultura**. Goiânia, Ano 7, v. 6, n. 28.B pp. 149-158.
- _____ (1999).a Aprender e Ensinar no Cotidiano de Assentados Rurais em Goiás. **Revista Brasileira de Educação**, nº 10. A pp. 79-89.
- PORTILHO, Maria Sibebe Brasiliense. (1998) **O Fio e a Trama na construção da representação Social do Pequeno Produtor**. Uberlândia: UFU.

- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de(1984). Variações Sobre o Emprego da Técnica de Gravador no Registro da Informação Viva. **Cadernos Ceru**, São Paulo, N.º 16, nov. 178, pp. 107-117.
- RAMOS, Lílian Maria Paes de Carvalho. (1987) **Escolas Rurais Consolidadas Paranaenses: Mito e Realidade**: Curitiba, UFPR, Dissertação de Mestrado, 1987.
- RIBEIRO, Juliana(2000). Alunos se Arriscam em Pau-de-Arara. **Jornal O Popular**, Goiânia: 19 de março de 2000 pp. 4B.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. (1978) **História Da Educação No Brasil**. Petrópolis: Vozes.
- RODRIGUES, Otávia Fernandes de Souza(1991). A Relação Entre Trabalho e Conhecimento Camponês-Unidade e ruptura. **Caderno Cedes**, nº11, Campinas: Papyrus. pp. 50-56.
- SANTOS, José Luis dos(1989). **O que é Cultura**. São Paulo: Brasiliense.
- SASAKI, Robinson(1989). Um Município Mineiro Muda a Face do Ensino no Campo. **Nova Escola**, nº 34, FAE, pp. 32-33
- SAVIANI, Dermeval (1997). **A nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas**. Campinas: Autores Associados.
- _____ (1998). **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por uma Outra Política Educacional**. Campinas: Autores Associados.
- _____ (1996). **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. Campinas: Autores Associados.
- SILVA, José Graziano da(1981). **O Que é Questão Agrária**. São Paulo: Brasiliense.

- SILVA, Tomaz Tadeu(1998). **A Poética e a Política do Currículo Como Representação**. ANPED, Caxambu. pp. 1-16 (texto digitado) .
- SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo e(1975). **Tradição e Renovação Educacional em Goiás**. Goiânia: Oriente.
- SOUZA, Solange Jobim(1995). **Infância e Linguagem**. Campinas: Papirus.
- SOUSA, Elizabeth Coelho de(1999). **A política de municipalização do ensino: da teoria à prática**. Dissertação de mestrado. Uberlândia: UFU.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude & LAHAYE, Louise.(1991) Os professores Face ao Saber – Esboço de uma problemática do saber Docente. **Teoria & Educação:Nº5**, Porto Alegre: Panorâmica. pp. 215-233.
- TERRIEN, Jacques & DAMASCENO Maria Nobre(Coord.) (1993). **Educação e Escola no Campo**, Campinas: Papirus.
- _____ (1988). Políticas de educação para o meio rural: O papel do estado e a produção no saber. **Inter-Ação**, UFG, Jan. Dez.
- THIOLLENT, Michel(1988). **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados.
- VASCONCELOS, Eduardo Alcântara de(1993). Agrupamento de Escolas Rurais: Alternativa para o Impasse da Educação Rural? **Cadernos De Pesquisa**, São Paulo, nº 86.65-73.
- WEINBERG, Mônica.(2000) Em Busca do Tempo Perdido. **Revista Veja** edição 1632, ano 33, nº 3, jan. pp. 63-67.
- WERTHEIN, Jorge & BORDENAVE, Juan Diaz(orgs) (1991). **Educação Rural no Terceiro Mundo**. São Paulo: Paz e Terra.

ANEXOS

AUTORIZAÇÃO

Venho por meio deste documento, solicitar a autorização do professor Geraldo Cardoso, para me dispor da entrevista por ela concedida no dia 20 de maio de 2000, nas dependências da Secretaria da Educação Municipal.

Esclareço ainda que será utilizada para documentar a pesquisa realizada a respeito das escolas nucleadas rurais do município de Catalão.

Aproveito a oportunidade para agradecer cordialmente pela disponibilidade em colaborar espontaneamente com o trabalho por hora realizado.

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

Catalão, 20 de setembro de 2000.

Geraldo Cardoso

Maria Marta Lopes Glors

Entrevista com o Senhor Geraldo Cardoso

O Senhor Geraldo Cardoso trabalhou na escola rural desde 1969. Foi contratado pela campanha de alfabetização que ocorreu em 1954. Hoje, já não trabalha em sala de aula, mas trabalha no setor de transporte escolar da Secretaria Municipal de Educação. A entrevista a seguir foi concedida no dia 20 de maio de 1999, nas dependências da Secretaria Municipal de Educação.

_Eu entrei na prefeitura em 1966 mas antes eu participei da campanha 3 meses depois eu parei em 66 eu fui para a escola rural então só três anos atrás eu aposentei e deixei de dar aula. Eu morava perto da escola onde eu trabalhava. A escola era a escola isolada da fazenda Anta Gorda. Depois surgiu a Anta 2 e a Anta 3. Eu era da Anta Gorda e depois fui pra Anta Gorda 2. Não me lembro quantas escolas tinha na época porque não mexia com papelada. Só aqui na secretaria é que comecei a mexer com papéis. Na época da campanha, Kelly Wild; ela não é falecida não ela mora e Goiânia; ela pagava com um envelope, a gente chegava ela já estava com o dinheiro arrumado.

_Na época o Secretário era o Sr Wilson Barbosa que trabalhava em regime de colaboração. Ele não recebia. Ele era funcionário do Estado e da Prefeitura, e nas horas vagas ele era Secretário da Educação Municipal. Ele era muito exigente! Fazíamos reuniões todo mês e cada professor tinha que dar uma aula para os outros colegas. Chamava os professores para se reunir em determinados locais. Nesta época já havia muitas escolas estaduais só não existiam escolas municipais. Davam mais preferência as pessoas do próprio local que era mais fácil alojar. Quando não encontrava, morava na casa de algum fazendeiro que se dispunha a alojar este professor. Mas davam preferência para as pessoas que moravam ali por perto. Porque as professoras que iam da cidade elas ficavam por ali um mês e quando vinha na cidade receber elas já não retornavam mais.

Na fazenda era difícil, as vezes não tínhamos onde morar, ficava longe da família... Então a preferência era para as pessoas que moravam na zona rural.

As escolas eram precárias. Eram ranchos de palha enfincavam forquilhas e faziam mesas e bancos de tábuas. Era aquela fila de crianças que se sentavam 8 alunos em um só banco. As escolas eram construídas pelo fazendeiro. O fazendeiro arrumava o local e falava com os pais para arrumar os alunos. Quem pagava o professor era a prefeitura. Se o professor fosse de fora, um rapaz ou uma moça, o fazendeiro arrumava o lugar para o professor morar. Às vezes tinha muitos filhos então precisava da escola então ele arrumava o lugar para esses professores morarem.

Nessa época a escola já era bem valorizada, já existia a merenda escolar, a escola ficava em um local que fosse próximo para todo mundo, então muitas vezes perto da escola não havia água, eu mesmo já fiz merenda em fôrnalha feita em cupim muitas vezes, porque não existia a mínima condição, não havia lugar. Mais custoso era carregar água, às vezes longe pra fazer o lanche. Buscava água em cabaça em garrafa. Cada aluno levava a água para beber e agente buscava para fazer o lanche. Não era como hoje que é tudo bem arrumado. As crianças andavam 3,4 léguas para chegar a escola.

O número de evasão era a dos filhos dos carvoeiros ou dos empregados das fazendas. Existia muito, mas na zona rural tinha uma certa razão, ou seja o povo ia para as fazendas procurando serviço, quando o serviço acabava eles iam embora. Mas sempre para construir escola era olhado se existiam filhos de fazendeiros pois eles eram permanentes, mas os filhos dos agregados logo iam embora. Então o que contava como o quadro permanente era os filhos dos fazendeiros. Toda vida isso foi olhado. Houve época que na Anta Gorda... Já lecionei até para 60 alunos. Então eu pedi outra professora. Então construíram outro rancho perto daquele que já existia. Quando eu deixei ficaram só 4 alunos na mesma região, no mesmo local. Esse número é muito variável 60, 30. Só que eles não construíam uma escola para menos de 15 alunos. Não, construíam, porque eles não pagavam um professor para menos de 15 alunos, não levantava mesmo. Porque geralmente quando tem 15 há uma evasão de 5 aí ficam pelo menos 10. Toda vida isso foi olhado. E a maioria dos professores era do local.

_ Como foi o que foi o PAMP ?. Eles constam aqui nestes arquivos e não sei do que se trata. Tem escrito professor formado pelo PAMP é um programa?

_ É um programa de formação de professores. E os professores tinham curso também. Todas férias os professores vinham para a cidade estudar inclusive o PAMP que tinha 4 etapas. Nas férias de julho agente fazia a 1.^a etapa e no final do ano agente vinha e ficava mais dois meses. Eram cursos preparatórios para os professores para resolver os problemas das escolas e para mim foi valioso viu ?!

_ Quem dava esses cursos Sr. Geraldo?

_ Eram os professores daqui, da UFG. A Neila já foi nossa professora, os Brás já foi nosso professor, o Ovídio já foi. Juntava o estado e a prefeitura e pagava esses professores.

_ Quando esses professores começavam todos tinham 2.^a grau?

_ Não, não. Tinham que ter a 4.^a série, tendo a 4.^a série já era professor depois com os cursinhos de aperfeiçoamento é que ia melhorando. Quem pagava esses cursos era o estado. O estado fornecia os cursos, o município pagava os professores, e o fazendeiro fazia o rancho para a escola. Os professores vinham da fazenda pra cá e ficavam em hotel, era o estado quem pagava. Tinha vez que a gente ficava na escola porque e agente ficava alojado lá, teve umas vezes que agente ficava no Mara Turismo Hotel e era o estado que pagava, ainda dava uma bolsa de estudo. Tudo isso na época do regime militar.

_ Conta uma história interessante da época que o senhor dava aula na escola rural.

_ Há, não tem muita coisa nada. Era tão difícil nessa época vir aqui em Catalão. Teve uma época que eu fiquei 5 meses sem vir na cidade. fiquei 5 meses sem receber. Mas quando eu vim eu recebi a maior bronca. Sr. Wilson falou assim. Eu não vou te pagar. Quando a gente faltava tinha que avisar de casa por casa, agente não tinha como dar um alô. Então eu avisava vou sair tal dia. E no tal dia tinha que vir. Tinha que ser no dia útil. No Sábado, Domingo não adiantava. Não era dia útil não resolvia nada, não é?

_ Senhor Geraldo quando o senhor entrou, o salário era muito bom ?,

--Era bom demais. Eu ganhava 120.00 cruzeiros mas aquilo era muito dinheiro.

--Não era pouco como o povo ganha hoje ?

_ Não, não era muito dinheiro, dava pra comprar muita coisa, depois foi desvalorizando cada vez mais.

- O salário sobre mas o preço das coisas não acompanha não é?

- Não acompanha.

_ Conta pra mim uma história interessante dos alunos e o senhor.. Como é que era os alunos do senhor. Fala dos alunos como era o dia- adia da sala de aula, como é que funcionava?

_ Funcionava com simplicidade, era tudo terra não tinha nada que limpar. Um ou outro menino varria com uma vassoura de ramo. Eram os alunos que varriam porque na minha escola toda vida os alunos trabalhavam eram os alunos que preparavam o lanche, só que com orientação minha eu fazia a programação e colocava lá na parede. Então eu colocava lá elas já sabiam, o que era pra cada uma fazer. Eu achava importante elas aprender porque elas é que iam precisar e não eu. Elas tinham que aprender.

- E os meninos também iam pra cozinha?

- Não os meninos não iam pra cozinha mas eles ajudavam buscando água e buscando lenha, só porque eu ia junto, eu buscava junto. Depois eu peguei a achar que estava difícil. Então chegava dia de Sábado, eu pegava os alunos arrumava um dos pais e buscava de carroça ou camionete. Os meus alunos não teimavam comigo não. Eu era muito enérgico. Eu tenho aluno hoje, por exemplo a Adelina foi aluna minha, ela é diretora lá no Santo Antônio do Rio Verde. A Nora foi uma das primeiras alunas minha. É professora lá no Matias. Tem a Dalva que foi aluna minha e está trabalhando aqui no Justino é professora, tem gente que trabalha na mineração, tem gente que trabalha no banco...

_ Todos foram alunas do senhor... e era muito difícil senhor Geraldo? O método era o silábico?

_ Não... O método era o silábico, agente usava a Cartilha Caminho Suave nesta época. Agora não deixava de ser difícil; até hoje é. Se não souber introduzir

bem, e dividir o trabalho. Tem que saber dividir o trabalho. Do pré da 1.^a da 2.^a da 3.^a e da 4.^a. Era todo mundo junto do pré a 4.^a série. Tinha que saber dividir o trabalho. Eu coloco a 3.^a série para trabalhar junto com a 2.^a série com a 4.^a. se tivesse menos adiantado era a 2.^a série com a 3.^a se tivesse mais era a 3.^a com a 4.^a certo pra trabalhar junto. Sim porque existe o trabalho individual e o trabalho dirigido. Porque o pré por exemplo não trabalha sem a direção do professor não é ? Então toda vida quando um estava dando trabalho dirigindo, eu dividia a sala em pequenos grupos. Tinha que dividir não é? Só porque acontecia, de época eu tinha um aluno da 4.^a série, em outra época tinha 9 tinha 10. Foi um dos primeiros alunos meu. Ele hoje é professor. Eu me lembro bem que agente tinha fazer o teste da 4.^a série que era feito lá na roça, depois aqui pra ver se entrava na 5.^a série, na época não era 5.^a era colegial, então fazia lá e fazia aqui pra não ter marmelada, nem proteção do professor. Lembro-me bem que na vez do Gutenberg eram 9. Meus, de lá vieram 9. E todo mundo passou. Tinha 90 alunos aqui, da fazenda. O Gutenberg tirou em 1.^o lugar. Que beleza! Eu fiquei satisfeito, fui muito elogiado. O professor chegava, eu mesmo cheguei e não davam papo, não podia chegar perto do aluno que a gente ensinava não.

- Mas era o senhor que vinha acompanhando?

- Sim claro, porque agente tinha que pedir o pai pra trazer e ficava junto ali pra dar forças pra eles porque só de ver uma pessoa que a gente conhece você tem mais segurança não é? Pois é a dificuldade que tinha era essa aí. Agora, eu sempre trabalhei com aluno meu que eu iniciei. E não gostava de trabalhar com aluno que vem de outra escola.

- Mas isso já acontecia naquela época com os filhos dos agregados?

- Acontecia sabe, geralmente muda para outro lugar, aí deixa de estudar porque é difícil não é? Havia vezes que os alunos mudavam sem fazer prova sem fazer nada você sabe eles vão embora trabalhar com os pais, e nem voltam na escola. Aí tem que voltar tudo não é, você pra recuperar aquele aluno é tão difícil

- Senhor Geraldo era muito complicado a questão da papelada do aluno não era? Ou era tudo feito pela secretaria? - nossa a papelada era complicada

demais, você vê tinha aluno que já ia até a 4^a série e não tinha registro. Não tinha jeito de dar qualquer diploma para ele, era difícil -

-E tinha diário, tinha boletim?

--Tinha tudo. Tinha que preencher tudo, tudo. Olha o pior era o plano de aula. Esse é que era um problema viu? Uma sala de pré a 4^a você fica perdido tem que fazer o plano para todas as séries. Tem que fazer o plano do mesmo jeito tanto pra dez quanto pra um. Nesta época não tinha supervisor que olhava plano mas eu fazia para mim mesmo, porque eu sabia que precisava. Depois ia o supervisor olhar. Mas nesta época não tinha. Supervisor. Depois quando ia o supervisor na escola, olhava plano olhava caderno do aluno, olhava a limpeza da escola, olhava lanche, olhava tudo.

-Senhor Geraldo e a professora que foi trabalhar com o senhor quando o senhor foi dividir da turma deu certo?

- Olha quando iniciou foi aquele trabalho porque ninguém queria me deixar e eu não pude falar é o fulano é o sicrano. Foi no sorteio porque aluno falava há eu não quero largar o senhor, os pais falavam: não que meu filho deixe o senhor, aí eu falei que não é porque eu queria mas que era uma necessidade. A menina que era professora era boa também. Só que com ela eu tinha que ir na escola manter a ordem ela ia lá me chamar. Senhor Geraldo venha cá me ajudar um pouquinho, eu chegava lá e dava a bronca mesmo; toda vida eu mantive a disciplina, tinha que chegar na hora certa, tinha que dar conta das tarefas direitinho... era exigente, muito exigente, toda vida tanto é que agora recentemente eu recebi presente de aluno meu que trabalhava lá na Goiásfértil. Eu estava passeando na pecuária ele disse assim: senhor Geraldo eu quero dar ao senhor um presente. Eu disse não mas precisa, não. Então ele disse: Mas eu quero dar. O que o senhor quer? Uma televisão, um som, um rádio; porque o que eu sou hoje eu devo ao senhor.. Então eu cheguei em casa o som estava lá.

-- Senhor Geraldo é muito gratificante, não é? Porque realmente se não tivesse na época um professor que desse conta do serviço não teria como estas crianças estudarem?

--Não. Não teria. Hoje é bom porque tem carro que vai na porta buscar. Naquele tempo não; não tinha nada. Porque se a gente não fosse até a escola, os alunos não teriam como estudar. Hoje já tem carro que busca o aluno, leva e trás, na época não tinha então era difícil não é? Eu tenho 32 anos de prefeitura. Eu não aposentei ainda mas eu passo dos 30 anos, mas eu não tenho interesse de me aposentar não. Ainda estou trabalhando e agente sem compromisso é difícil e complicado.

_O senhor achava muito difícil alfabetizar?

_Sempre consegui alfabetizar, nunca ficou ninguém pra trás, agente ia procurando qual método que poderia dar mais certo até achar um nunca ninguém ficou pra trás nunca. As vezes até encontrei alunos que agente olhava e não dava nada por ele francamente, mas sempre consegui alfabetizar.

– Senhor Geraldo, conversa o senhor não admitia de forma alguma? – Não de jeito nenhum. Nunca permiti, eu até admiro muito aqui na cidade, Aqui é dose viu? Depois que eu vim para a cidade eu fui lecionar aqui lá no Castelo Branco. Pelo amor de Deus! Não chega nem perto da zona rural. Falar a verdade pra você na zona rural agente consegue manter a ordem. Olha cadeira... eu levei as cadeiras pra lá 8 anos, as cadeiras estavam novinhas, novinhas. A primeira reunião minha era pra falar com os pais, é porque senão você entra em contradição com os pais. Então você chama os pais e fala: Olha, eu vou entregar as cadeiras para seus filhos tudo novinha, só porque eu quero elas de volta também novinha, não é para mim, é para os alunos. É deles mas não é por isso que ele vai riscar ela com canivete. Não, isso não. Eu a quero novinha, se ele riscar ela com canivete ele pode levar ela e trazer outra pra mim. Há mas ninguém riscava! Eu colocava, pra não ter aquele negócio de trocar de cadeira com outro eu numerava e colocava o nome porque aí ele chegava e olhava o nome dele lá. Colocava o nome na cadeira e o menino chegou aquela era dele. Oh! Essa é a sua vai zelar dela – Porque se entregar seu pai vai pagar. Só porque tem outra coisa também olha, menino chegou a hora do recreio eu não deixava eles entrarem na sala de aula não. Não. Recreio é pra brincar. E eu brincava junto com eles jogava futebol com os meninos homens.

- Quando é que foi construída a escola? Porque no começo era rancho..

Quando isso mudou?

- Ficou muito tempo na minha época foi o governo do Divânio. Foi o Divânio é que fez. Até na época dele era rancho

- No mesmo lugar?

- Não eu pedi pra fazer mais perto da água porque era longe.

- Senhor Geraldo, muito obrigado, e até logo.

- Até logo.

AUTORIZAÇÃO

Venho por meio deste documento, solicitar a autorização da ex-secretária da Educação Municipal, Neura Ferreira Rocha de Paula, para me dispor da entrevista por ela concedida em fevereiro de 2000, nas dependências da Prefeitura Municipal de Catalão.

Esclareço ainda que será utilizada para documentar a pesquisa realizada a respeito das escolas nucleadas rurais do município de Catalão.

Aproveito a oportunidade para agradecer cordialmente pela disponibilidade em colaborar espontaneamente com o trabalho por hora realizado.

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

Catalão, 20 de setembro de 2000.

Neura F. R. Paula

Maria Martha Lopes Flores

Entrevista da Ex-secretária da Educação Municipal

Neura Ferreira Rocha de Paula

Entrevista com Neura Ferreira Rocha de Paula, Ex-secretária da Educação Municipal de Catalão. Atualmente exerce o cargo de assessora no gabinete da prefeitura. A entrevista foi realizada em fevereiro de 2000, na Prefeitura Municipal de Catalão.

_ Em que gestão você foi Secretária da Educação?

_ Na administração do Dr Aginaldo de Mesquita.

_ O município de Catalão possui apenas escolas rurais?

_ Não nós temos urbanas também. A Escola Pedro Neto Paranhos no bairro Pontal Norte onde funciona o ensino fundamental completo de pré a 8^a, nós temos o Nilda Margon Vaz no bairro Castelo Branco que também funciona o fundamental e junto dela tem o pré-escolar Professor Aníbal Rosa do Nascimento, formando quase que uma escola só. Inclusive com pátio único. A escola Wison da Paixão que fica no jardim Brasília, funciona o ensino fundamental até a 7^a série. Bem perto desta escola tem a creche Ana Maria Guimarães. A maior das escolas municipais é o CAIC que funciona através de um convênio entre a Secretaria da Educação do estado e prefeitura. Em 1997 acabou o convênio e passou a ser só prefeitura. Nele funciona o Ensino Fundamental e a creche Iolanda de Mendonça Vaz. Esta creche é bem grande e muito organizada com atendimento para mais ou menos 180 crianças

_ Todas as vagas são preenchidas?

_ Preenche e não são suficientes para atender a demanda. Inclusive o Jardim de Infância, teve que ficar só em um período para acomodar toda a demanda. Antes as crianças ficavam o dia todo, hoje uma turma fica de manhã outra fica a tarde isto para atender toda a demanda. Pré-escolares temos outras: temos a Patotinha, temos o Frei João Francisco, e temos o Cleonice Vaz com berçário, Jardim I e II e pré escola Todas estas unidades citadas ficam em bairros da cidade. Além dessas a prefeitura mantém convênio e dá assistência as

creches: São Francisco, São Sebastião e ao Recanto Infantil fornecendo funcionários e parte dos gêneros alimentícios. Temos também a Escola Agrícola que fica bem próxima de Catalão. Oferece um ensino diferenciado voltado para as práticas agrícolas.

- A senhora acha que daria para implantar o modelo de escola agrícola para as escolas rurais em geral?

- Seria bom que as escolas rurais atendessem melhor as particularidades dos alunos que dela fazem parte, sem contudo esquecer que alguns pretendem outras profissões que não são ligadas ao campo. É preciso lembrar que é um tipo de escola que fica cara, devido as suas particularidades: horticultura, granja(porcos e galinhas) rebanhos. Não falando nas acomodações para os alunos que permanecem na escola

- Como foi o início da construção das escolas nucleadas?

- Começamos então a olhar o local. A conscientizar primeiro os professores do trabalho que ia ser feito; para que eles começassem a trabalhar a cabeça dos alunos para os alunos falarem com os pais. Para o professor qual seria a vantagem? Primeiro; Apesar dele ter que andar as vezes mais longe ele iria andar de ônibus segundo iria ter uma sala de aula específica com uma série específica. Iria deixar de ser o merendeiro, de ser o faxineiro, com isso iria ter uma maior dedicação a sala de aula. Nós iríamos melhorar a qualidade do ensino. Então foram esses os nossos objetivos: fixar o aluno no campo, e que esses alunos se tornassem ajudantes dos pais que diminuiriam aí a mão-de-obra a paga. O professor iria ser um professor mais disponível e com isso viria a qualidade de ensino no campo. Então primeiro partiu-se para a escolha de um local. Nós escolhemos o primeiro local, que foi na região da cisterna onde atualmente funciona, a escola Maria Bárbara Assucena. Porque lá já existia uma pequena escola e já existia uma quadra. Quer dizer nós já estaríamos aproveitando parte da estrutura física, já pronta, e é um local perto, das plantações de alho. Bom aí nós começamos a conscientização dos alunos e dos pais desativamos algumas escolas para formar a nucleação. Eu não sei se foram 18 ou se o total de 18 que foram para a Arminda Rosa de Mesquita. Esse número tenho a impressão que a

professora Maria de Lourdes Pacheco, grande auxiliar nesta implantação, saberá lhe informar

- Na verdade ela ajudou a implantar as escolas nucleadas?

- Sim. Então nós tínhamos que conversar com as professoras. De princípio alguns achavam que não era bom, depois foi e conscientizando eles aceitaram

- Foi um trabalho de convencimento então?

- De convencimento e eles passaram a perceber que seria bom. Partimos pra fazer visitas também aos pais, Nós tivemos na época um grande problema porque havia disputa entre 2 locais o Morro Agudo e a Cisterna. No Morro Agudo também tinha uma escola e plantações de alho. E eles também queriam a escola. Com muito jeitinho, muito papo, muito jeito. E eles... acabaram se convencendo que a escola seria lá.

- Qual foi a próxima escola a ser nucleada e por que?

- Foi a Maria Bárbara Sucena. Por que nós escolhermos lá?

Também porque já havia uma estrutura física começada, porque na administração o local foi escolhido para ser uma piscicultura. Mas quando nós chegamos, nós vimos que era impróprio não tinha água, tinha sido construído os tanques 2 prédios onde atualmente é a secretaria e a parte da cozinha da escola.

- É a famosa piscicultura sem água?

- E aí então nós construímos as salas de aula. Quem pode te dar muitos subsídios para isso Maria Marta, é o professor Jamil e o Professor Vanderval que na época eram vereadores e que ajudaram a Maria de Lourdes, que nessa época já tinha assumido a secretaria de educação e ajudaram a fazer esta conscientização dos pais. Eles visitaram casa por casa ali na região. Conscientizando pais e alunos... Eu também ajudei. Principalmente em uma parte na região da Mata Preta, junto com um senhor chamado Valtenis. Ele que andou muito comigo. Conhecia ali andando de casa em casa fazendo esta conscientização não é? Atualmente são escolas que tem por volta de 150 alunos cada uma não é? E o que nós temos hoje são professores já habilitado lecionando lá nas fazendas. Então o nível de ensino não perde para as nossas escolas urbanas não é?

- Tem mais uma nucleada?

- Tem mais uma... É na outra administração foi implantado pela secretária Maria Natividade lá nos Martírio. Santa Inês que chama a escola, também já era um local onde já tinha uma escola acho que até era a Terezinha que era a professora lá que era uma escola já grande que eles construíram; tinha uma quadra também, uma fábrica de farinha, tem uma aglomeração de casas ali por perto, então construíram lá mais salas de aula e hoje funciona uma escola que eu creio que hoje é uma das maiores porque tem alunos de muito longe que vem para estudar lá. Os alunos da Anta Gorda vem para a escola do São Domingos não é? Eles vão para a Santa Inês e atualmente está em estudo, já ganhou o terreno lá nos paulistas. E vai construir uma escola lá nessa região na fazenda do Anísio Favorito que já doou o terreno em parceria também com a Vale do Rio Grande que vai favorecer a construção. Vai ser construída lá uma escola pra favorecer esses alunos que estão andando muito pra vir estudar

Parada para atender o telefone.

- Certo! Oh! você não deixa de procurar o Jamil, a Lurdes Pacheco e o Vanderval que forma pessoas que ajudaram muito nisso aí.

- Ainda existe escola isolada no município de Catalão?

- Existe. Só que no momento eu não sei te precisar o número. Na secretaria de educação eles poderiam te dar. Tem. Inclusive funciona uma lá na Vale do Rio Grande que funciona com 70 alunos.

- Isso tudo?

- É com duas professoras que é fornecida pelo município de Catalão mas que segue orientação pedagógica de Uberaba.

- E por que ainda não nucleou?

- Bom, eu se eu tivesse continuado nas outras administrações, não é? Na anterior eu acho que pelo tanto que eu tinha entusiasmo pelas nucleações poderia ter tido mais eu por exemplo acho que deveria colocar uma no Tambiocó que foi desativada.

- Desativada?!

- Trouxe pra cá os alunos...

- Porque !?!

- Preferiam acho que por motivo talvez até de financiamento atualmente eu não sei em quanto implica o gasto não é? Porque quando nós fizemos a nucleação o ganho dos professores era um e com a abertura de faculdades não é? Graças a Deus, todos os professores procuraram estudar e como nós, na época colocamos no estatuto uma gratificação de 40%, para os professores habilitados que fossem para a zona rural, atualmente nós temos professores que ganham Cr\$ 1.200,00 lecionando na zona rural.

- O quadro é ótimo não é?

- Pois é porque o professor incentivado com o plano de carreira, procura estudar e está lá lecionando na zona rural.

- Neura apesar de toda esta estrutura melhorada, de todos os professores habilitados, ainda existem problemas nestas escolas. Que problemas você apontaria?

- Nessas escolas, bem, atualmente o que a gente vê através dos diretores, eles tem ainda reivindicado muitas melhorias na parte física. É...Eu acho que é preciso voltar mais o currículo para a zona rural. Poderia ser feito isso não é?

- Você acha que se desse uma organizada no currículo melhoria?

- É, agora, as coisas... assim pra você ter uma noção mais clara disso aí, eu acho que os diretores e os professores que viveram e eu acho que ainda tem muitos professores que viveram aquela realidade de escola isolada e hoje vive a realidade da escola nucleada. Eles poderiam fazer um paralelo pra você assim excelente não é? Porque a gente não vive essa realidade. Agente implantou, empolgou, eu sou realizada por ver essas escolas funcionando não é? Vendo o professor sendo é bem, não digo bem remunerado, mas se comparar com os outros aqui na prefeitura por exemplo eles têm uma remuneração boa, não é? E me sinto satisfeita porque esse aluno da zona rural tem um professor habilitado igual aos alunos das melhores escolas de Catalão. Até das particulares!

- Bom é isso.

- E se você precisar de mais alguma coisa viu Maria Marta...

- Você, antes de ser secretária da educação você já era professora? Municipal ou Estadual?

-Não eu era professora da rede estadual e da rede particular. Eu trabalhei, eu tive uma vivência de escola da particular porque eu trabalhei 15 anos no Colégio Mãe de Deus e vinha trabalhando nas escolas estaduais não é? Onde eu passei por diversos cargos desde professora de pré até diretora. E pra ser diretora do Polivalente eu tive assim a felicidade de ganhar uma bolsa de estudo sendo o Premem lá no Rio Grande do Sul, onde eu fiz um treinamento, eu fiz uma faculdade lá. E fiz administração escolar aonde eu tinha como colega, nós éramos 70 professores todos que lidavam com a rede de Escolas Polivalentes. Nós éramos novatos, os de Goiás, mas os de lá já atuavam na rede polivalente. Então eu fui treinada dentro da UF do Rio Grande do Sul para vir dirigir o Polivalente. Eu passei pelo polivalente e então vim pra cá como secretária. Nos fizemos lá, tendo aula 8 meses. Nós tínhamos aulas intensivas cedo a tarde e a noite. E só o fizemos fazer porque já portávamos diploma de curso superior não é?

-Neura, muito obrigado.

-Não há de quê!

AUTORIZAÇÃO

Venho por meio deste documento, solicitar a autorização da Secretária da Educação Municipal, Clarice Matias Marra e Cruz, para me dispor da entrevista por ela concedida no dia 29 de maio de 2000, nas dependências da Secretaria da Educação Municipal.

Esclareço ainda que será utilizada para documentar a pesquisa realizada a respeito das escolas nucleadas rurais do município de Catalão.

Aproveito a oportunidade para agradecer cordialmente pela disponibilidade em colaborar espontaneamente com o trabalho por hora realizado.

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

Catalão, 20 de setembro de 2000.



Maria Marta B. Flores

Entrevista com Clarice Matias Marra e Cruz

Clarice Matias Marra e Cruz, atualmente é Secretária da Educação Municipal do município de Catalão, na gestão de 1997 a 2001. Licenciada em pedagogia, além do cargo de secretária da educação, é também professora do Centro de Ensino Superior - CESUC. A entrevista a seguir foi concedida no dia 29 de maio de 2000, nas dependências da secretaria de educação municipal.

_Clarice, eu quero que você me fale primeiro como é que você concebe as escolas rurais nucleadas, que é o meu objeto de estudo.

_É muito importante que este projeto tenha sido realizado aqui em Catalão, porque hoje se vê aqui no Brasil que a maioria das escolas rurais ainda estão assim isoladas, e esses agrupamentos que foram feitos, trouxe um benefício muito grande para as escolas, para os alunos e para a educação de uma maneira geral. Porque estando os alunos aglomerados em uma escola tendo condição de vir pra essa escola, a prefeitura tem uma condição melhor de manter professores melhores e inclusive favorecendo esses professores com transporte. Já uma escola pequena isolada com poucos alunos aqui e acolá a prefeitura acha pesado ficar destacando um professor por exemplo habilitado com curso universitário para ir lá para a zona rural atender um ou dois alunos. Agora já em uma escola nucleada existe essa vantagem de ter um número maior de alunos com isso eles tem a possibilidade de serem melhor atendidos no sentido de levar melhores professores, levar uma diretora que gerencie essa escola, porque a escola isolada

não tem diretor, não tem nada. O professor tem de ser tudo; merendeira auxiliar de serviços gerais, limpeza, e professor. Agora já nas escolas nucleadas já tem funcionários específicos para cada função. Tem o auxiliar de serviços, tem a merendeira separada, tem a diretora, tem uma secretária e todo o serviço burocrático da escola já é feito lá. Então eu acho que o aluno pode receber um serviço de melhor qualidade.

_Qual o seu principal desafio enquanto secretária da educação atual? Porque existe ainda escolas isoladas no município não tem?

_Sim tem. Nosso principal desafio... Eu acho que Catalão é uma cidade é privilegiada. Porque nós contamos com um quadro de professores muito habilitado, competente, e hoje nós temos pouquíssimos professores...nós temos aproximadamente uns 600 professores e desses 600, uns 80% já tem um curso universitário. Então nós falamos até que em relação a qualificação dos professores, nós temos uma situação privilegiada. Agora o desafio maior como secretária de educação que eu considero é estar lutando sempre pra conseguir colocar toda criança na escola porque isso realmente tem ocasião que é necessário até ir à casa das famílias nos bairros para procurar os alunos.

_Funciona quando vocês visitam as casas?

_Funciona porque encontramos muitas crianças que estão fora da escola por talvez desinteresse dos pais, falta de orientação, então é um desafio trazeremos este pessoal todo para a escola e não deixar ninguém fora da escola não é? Então nós envolvemos toda a comunidade educacional, as escolas e toda a comunidade do bairro para estar nós ajudando nisso aí. Mas mesmo assim ainda encontramos criança fora da escola embora fazemos todo o esforço possível para que estejam dentro das escolas. Então eu acho que este é um dos desafios. Outro é que existe um número grande de escolas para estarmos gerenciando, administrando e normalmente as escolas municipais atendem as comunidades mais carentes, de regiões periféricas da cidade, então são aquelas crianças mais pobres e temos que estar sempre fazendo aquele papel paternalista de dar o material, de ter que suprir certas necessidades, e os recursos nem sempre são suficientes pra estar atendendo

todas as necessidades dessas crianças carentes, pra que elas possam estudar com dignidade.

_Mas não é função da escola também suprir todas as necessidades...

_Pois é. Mas acaba fazendo isso e de uma maneira ou de outra agente acaba ajudando muita gente que não tem mesmo nenhuma condição de estar na escola. Então a prefeitura acaba assumindo essa função também de auxiliar no aspecto material da coisa não é? Outro grande desafio é estruturar a Prefeitura para receber do Estado mais de 12 mil alunos do Ensino Fundamental e concretizar a municipalização do mesmo.

_Clarice conta pra mim, quem é a clientela da zona rural?

_ Nós temos uma clientela bem diversificada. Em algumas regiões nós temos aquela clientela que são filhos de pessoas que trabalham na pecuária, são os filhos dos peões. E já em outras regiões que são produtoras de grãos, cereais já são crianças também filhos de empregados que trabalham na agricultura. De uma maneira geral quase toda, não digo toda porque ainda existem regiões onde as famílias ainda moram naquela região e os filhos vão para aquela escola. São os filhos dos próprios donos da terra. Já em outras regiões a maioria da nossa clientela é filho de empregados das fazendas. Geralmente os filhos dos patrões não vão para a escola rural. Ele vem para a escola da cidade. Pouquíssimas frequentam as escolas rurais.

_Normalmente eles fazem uso do transporte da prefeitura ?

_Não eles não fazem uso dos transportes. Normalmente eles moram na cidade ou vão para outros centros maiores. Mas a grande clientela nossa mesmo é filha de empregados das fazendas; sejam eles da pecuária ou agricultores. Agora tem é algumas regiões que tem os próprios filhos dos fazendeiros que vão para a escola rural, mas esse aí é um número muito pequeno em relação aos outros. Normalmente quando eles vão; procuram a escola dali de perto. E também tem uma outra situação porque as escolas nucleadas funcionam de pré a 8ª série. Então acabou eles têm que procurar o segundo grau eles tem que vir para a cidade. Aí já vem todo mundo

_Clarice as pessoas que fazem uso do transporte escolar em direção a cidade são todas do segundo grau?

_Não, não vem gente do primeiro grau por questão de distância não é? Porque se a condução já vem, e a distância da escola está favorecendo ele vem pra cidade. Agora nós temos um sistema de transportes que atende a regiões. E aquela determinada região ela atende aquele pessoal que reside ali.

_Clarice porque que parou de nuclear as escolas?

_Não. Não parou não. Até hoje o processo está em andamento. Este ano mesmo nós desativamos duas escolas isoladas e já oferecemos transporte para levar estas crianças para escolas que já estão montadas. Agora também nós temos projeto da construção de uma nova escola que agora nós pretendemos também até atender a nível de segundo grau, quer dizer isso ainda não foi feito por falta de recurso, mas inclusive já está sendo feito um trabalho até de parceria com a própria comunidade pra construção desta escola. Então este projeto não parou e nem pode parar porque ele só traz benefício para a comunidade, ao invés de ficar com essas escolas isoladas sem muita assistência sem condição boa de educar então é preferível que leve os alunos para escolas maiores.

_As três que foram nucleadas foram nucleadas nas gestões anteriores?

_É nas anteriores e nós já desativamos neste ano duas e nos anos anteriores desativamos outras tantas, desativamos a escola Viriato Cardoso logo no início desta administração, lá na Região dos Paulistas logo no primeiro ano quando nós entramos, depois nós desativamos a escola Limírio Marinho, ela só tinha seis alunos, aqui perto da região de Pires Belo, estes foram conduzidos para outras escolas ou para Pires Belo ou para Catalão ou para a escola nucleada mais próxima e esse ano também foi desativada lá na região das Contendas uma escola que tinha apenas três alunos e esses alunos foram levados para uma escola lá em Santo Antônio do Rio Verde que já tem uma escola maior, e foi desativada também a escola São Bento que tinha só quatro alunos e esses alunos foram levados para a escola municipal Santa Inês que já era uma outra nucleada. Então quando foi feita esta nucleação Catalão foi bem dividida em termos de região para poder atender bem aqueles moradores. Então as escolas estão crescendo Não

é? Quando eu entrei aqui as escolas rurais tinham uma média de 100, cento e poucos alunos, hoje nós temos escolas de até 300 alunos. Então já ampliou e por ter ampliado estão atendendo um número já triplicado de alunos este ano.

_ Das escolas nucleadas qual tem mais alunos?

_ É a escola municipal Santa Inês na região de Santo Antônio do rio Verde. Lá além de ser uma região grande produtora de grãos, soja, milho, etc. e de pecuária desenvolvida, principalmente foram desativadas três unidades escolares menores e os alunos foram todos levados para a escola Santa Inês, sem contar com os novatos que não estavam em nenhuma destas escolas.

_ Quantos alunos vocês atendem ao todo?

_ Na zona rural em torno de uns 600 alunos.

_ Como é que é esta história do convênio para o transporte? O convênio é com estado ?

_ Não a prefeitura usa uma parte do dinheiro do FUNDEF para custear este transporte e já a dois anos que fizemos um convênio com o estado e o estado também recebe o dinheiro do governo federal para distribuir com o transporte é este transporte que o município arca. Com ele nós transportamos alunos não somente para as escolas municipais. Nós transportamos também para as escolas estaduais, então por isso é que o Estado também tem esse dever, essa obrigação de contribuir com uma parcela embora seja uma parcela muito pequena, mas já é de valiosa ajuda para nós porque nós gastamos aqui em torno de 120 mil reais por mês com transporte e o Estado manda pra nós apenas uma parcela única durante o ano de, 120 mil reais. Daria para custear um mês só de transportes e a prefeitura arca com todo o resto durante os outros meses.

_ E compensa?

_ Compensa porque agente estamos levando todas as crianças para a escola. Investir em educação não é desperdiçar dinheiro.

_ Clarice não dá para transformar, não dá para abarcar todas as crianças do meio rural para transformar todas as escolas rurais em escolas municipais?

_Todas as escolas do meio rural são municipais. Nós não temos nenhuma escola estadual aqui no município. E essas crianças que vêm do meio rural para a cidade para estudar não tem como ficar no meio rural.

_Não. Até a 8ª série sim. A grande maioria tem. Mas depois da 8ª série não tem porque nós não mantemos 2º grau. Não cabe a prefeitura a orientação do segundo grau, então eles já vem para as escolas estaduais na cidade.

_E como é que está o processo de municipalização no município?

_ O processo de municipalização está andando devagarinho, nós temos muita responsabilidade porque nós não queremos assumir alguma coisa que possamos não conseguir manter, e esse ano nós já assumimos 800 crianças de pré escolar. A educação infantil hoje está toda por conta da prefeitura então o estado entregou o pré escolar de todas as escolas estaduais. Nós assumimos 800 alunos e já nesse ano o projeto de municipalização deve continuar porque a partir do ano que vem já deve começar de primeira a quarta até abarcar todo o ensino fundamental porque isto já é destinado, já é competência do município por lei.

_Sei. Então você acha que o município vai acabar assumindo todo o ensino fundamental?

_É eu acredito que no próximo ano, terá continuidade o um projeto para a municipalização.

_É difícil para o estado entregar essas escolas?

_Não. Legalmente é facilimo porque é só ir lá e fazer um documento que quer receber, o difícil é o lado financeiro, o lado burocrático, embora hoje já tenha esse FUNDEF que ajuda. Catalão hoje é um município que está perdendo dinheiro por causa de ter pouco aluno. Embora eu tenha entrado aqui tinha mais ou menos 1200 alunos na rede pública e hoje nós já contamos com 5000 alunos. Quer dizer que quintuplicou o número de alunos neste mandato. Mas mesmo assim ainda é pouco pela arrecadação do município, estão dependendo do número, porque o FUNDEF é depositado na conta da prefeitura dependendo do número de alunos que as escolas tem. O FUNDEF, é distribuído conforme o nº de alunos; cada aluno recebe R\$ 312,00, trezentos e poucos reais por aluno. Então se não temos esse aluno, esse dinheiro vai para outro lugar que precise

dele. Ele é um fundão que é fruto da arrecadação de impostos e que a redistribuição dele é baseado no número de alunos que nós possuímos se nós tivermos poucos alunos vem pouco dinheiro, só o correspondente ao número de alunos que nós temos.

_ Você considera o FUNDEF um ganho ou uma perda?

_ Eu considero um ganho porque ele é um dinheiro que tem que ser investido única e exclusivamente na educação. Ele não pode ser desviado para outros fins, pra comprar outras coisas, que normalmente os prefeitos faziam isso. Hoje não. O FUNDEF tem destinação cerca de 60% deste dinheiro pode ser utilizado na folha de pagamento de todos os professores 30% tem que ser gasto com manutenção dessa educação e 10% tem que ser gasto com a Educação Infantil.

_ Você sabe me dizer quanto o FUNDEF tem investido por aluno?

_ É R\$ 312,00 o valor per capita, por aluno. É pouco porque esses 312 é para o ano todinho, não é mensal. É para o ano todo.

_ E como é que funciona isso Clarice?

_ Funciona assim...?

_ Eles mandam tudo de uma vez?

_ Não eles mandam mês a mês e chegou no fim do ano acabou a cota acabou. Porque o dinheiro, não é que eles mandam ele é descontado da própria arrecadação da prefeitura só porque isso vai e volta. E já volta com a quantia certa. De maneira que se arrecadarmos muito dinheiro, e tivermos pouco aluno nós vamos perder dinheiro. Então o que tem que acontecer é que os municípios precisam de ter muitos alunos, para o dinheiro ficar no município. Se não ele vai embora. Sai daqui e vai para outro lugar. Então ele é redistribuído.

_ É por isso que se fala que para Catalão o FUNDEF não foi bom?

_ Não foi bom, exatamente porque temos poucos alunos e porque o dinheiro não dá para sustentar tudo que nós temos aqui. Principalmente porque o FUNDEF foi baseado, foi criado como se o professor tivesse um piso salarial de R\$300,00 e um teto de R\$600,00. E a prefeitura é completamente diversa dessa

situação. O professor aqui ganha bem melhor que isso. Então o dinheiro do FUNDEF não dá.

_Um professor da zona rural hoje ganha quanto?

_Depende da sua qualificação profissional. Porque ele tem o plano de carreira...Se ele tiver licenciatura ele deve estar ganhando de R\$ 900,00 reais acima se ele trabalhar por quarenta horas.

_Chega a R\$ 1.030,00, R\$ 1.040,00?

_Chega quando tem pós-graduação mais tempo de serviço, e as outras vantagens que são as gratificações de os quinquênios, titularidade, etc...

_Então o plano de cargos e salários do município está implantado?

_Está implantado. Inclusive foi feito o plano de cargos e salários para os assistentes que não tinham, para os professores de Educação artística que agora podem estudar e progredir na carreira. E todos ganham bem. Bem melhor do que paga a rede estadual. Então aí o FUNDEF destoa porque o dinheiro do FUNDEF não vai dar para pagar. Porque para ajustar às exigências do FUNDEF, nós teríamos que baixar o salário de todos os professores e aí nós não faremos isso não e?

_Clarice é isso que eu precisava! Muito obrigado.

_Por nada, qualquer coisa estamos aí.

AUTORIZAÇÃO

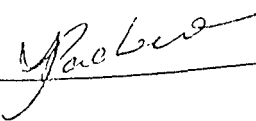
Venho por meio deste documento, solicitar a autorização da ex-secretária da Educação Municipal, Maria de Lurdes Pacheco, para me dispor da entrevista por ela concedida em fevereiro de 2000, nas dependências da Prefeitura Municipal de Catalão.

Esclareço ainda que será utilizada para documentar a pesquisa realizada a respeito das escolas nucleadas rurais do município de Catalão.

Aproveito a oportunidade para agradecer cordialmente pela disponibilidade em colaborar espontaneamente com o trabalho por hora realizado.

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

Catalão, 20 de setembro de 2000.



Maria Marta Lopes Flores

Entrevista com Maria de Lourdes

Professora Maria de Lourdes Ferreira Pacheco, trabalhou na gestão do Dr Aginaldo de Mesquita, no período de 1989 a 1992. Começou como assessora da secretária de educação vindo posteriormente a assumir o cargo de secretária da educação Municipal. A entrevista a seguir foi realizada no dia 17 de março de 2000, na residência da entrevistada.

_Lourdes, conta como é que começou a idéia da nucleação. A Neura já contou mas eu gostaria de ouvir novamente.

_A nucleação já na gestão anterior havia começado não é? Eles fizeram uma nucleação mas não prosseguiram...

_Qual escola, você se lembra?

_Quando entrei na Secretaria Municipal de Educação o assunto sobre Nucleação já estava bem adiantado. Já haviam feito visitas em algumas Nucleações em cidades mineiras. Mas me lembro que na gestão anterior haviam iniciado muito timidamente em Santo Antônio do Rio Verde começou é tinha iniciado mas eles não deram prosseguimento não deram seqüência e aí surgiu a idéia junto com a diretora, ela era professora lá na época ... na Custódia. Ela era professora da zona rural do estado e a tinha muitas outras escolinhas ali naquela região um raio aí de uns... é... eram 5 escolas juntas lá perto. Eu não sei a

quilometragem não. Mas é assim uma existência precária a escola, eram poucos alunos e a professora era merendeira, era faxineira, era professora era enfermeira. Ela era tudo na escola. E o nosso objetivo era fazer com que a escola tivesse um ensino melhor com mais dignidade não é? Porque era até indigno. Era em rancho, não tinha estrutura nenhuma e nós usamos uma escola mais central e ajuntamos todas as outras escolas naquele local.

_ A primeira foi a Escola Bárbara Sucena ?

_ Foi a primeira nossa; a primeira que nós nucleamos. E por ser a primeira, nós tivemos assim muita rejeição porque havia ônibus na época, que trazia todas as crianças desde 5 anos de idade até o 2º grau, trazia para estudar na cidade. Quem quisesse vir, vinha. Os pais tinham mais dificuldades menor poder aquisitivo ficavam estudando nestas escolinhas precariamente. Aí nós fizemos primeiro um trabalho na região falando das vantagens que seria o núcleo e com professores cada professor, pro primário, cada professor em uma série e na 2ª fase de 5ª a 8ª seriam professores daqui de Catalão e todos seriam universitários ou estariam fazendo universidade.

_ E quais os argumentos que vocês utilizaram ?

_ É falamos com eles das vantagens. que nós queríamos manter os filhos perto dos pais, que era melhor para nós não é? E pra eles também porque trazendo as crianças pra cidade eles estavam correndo risco das crianças não estarem estudando é tivemos caso de acidente na gestão anterior. Houve um acidente onde uma criança foi atropelada e eu não me lembro com certeza, mas me parece que chegou a óbito. É conversávamos com eles desta forma e dizíamos que era objetivo do prefeito e da secretária, na época eu ainda não era secretária, que era manter os filhos lá juntos participando do trabalho da zona rural e ao invés deles virem para Catalão

_ Vocês foram de fazenda em fazenda fazendo este trabalho?

_ Todas as fazendas, em todas as casas.

_Eu tenho noticia de uma disputa envolvendo a instalação desta primeira escola nucleada, você poderia falar um pouco sobre isso?

_O pessoal do morro agudo não aceitou. Eles não aceitavam. Mas como era menor o número de moradores e de crianças que iriam para o núcleo então agente optou pelo local que possuía um número maior não é? Que era a fazenda Custódia e também pela influência da diretora. Na época a diretora se empenhou teve um papel muito... é teve um papel muito importante lá sabe?

-Sei

- E ela já era conhecida. Ela tinha a escolinha dela lá e ela era um caso aparte porque ela era professora do estado

_A sim

- Ela era ainda do estado. E nós tínhamos as professoras municipais que eram cinco escolas ali naquela região inclusive no morro agudo nós tivemos problemas sérios inclusive eu e a secretária nós quase apanhamos lá. Porque nós íamos fechar uma escola com quatro alunos. Ficava dispendioso. Nós mostramos todo os gastos. Nessa época nós propusemos ao pessoal lá que nós daríamos todas a as condições destas crianças virem para Catalão, mas que não daria para a escola funcionar só com 4 alunos.

_E essa era essa escola desta diretora?

_Não essa diretora era da Custódia no Morro Agudo nós fechamos uma escola. Inclusive uma diretora que se chamava Terezinha. Foi fechada e os pais não quiseram que os filhos fossem estudar na Custódia. Vieram para Catalão.

_E qual a próxima escola que foi nucleada?

_Foi a São Domingos. Que foi a Arminda Rosa de Mesquita. Essa foi assim bem mais fácil porque já havia o exemplo da primeira nucleação não é? Anteriormente conversando com você eu disse que os alunos que estudaram lá no Maria Bárbara quando terminaram a 8ª série eles vieram para Catalão e nós fizemos assim um acompanhamento deles no Colégio Estadual e eles foram alunos de destaque. Lógico que não foram todos mas quem veio estudar em

Catalão não ficou a desejar em relação ao conhecimento em comparação com os alunos da rede urbana. Já na segunda nucleação nós não tivemos tanto trabalho que não foi preciso fazer aquela conscientização, aquelas visitas, aquela via-sacra com os pais dos alunos. São regiões próximas, eles já haviam ouvido falar e alguns já até tinham conhecimento da escola e do que nós havíamos proposto na época das visitas e que tudo tinha acontecido realmente. Que nosso objetivo era um melhor ensino e que os filhos ficassem mais tempo junto das famílias. Isso aconteceu e tínhamos exemplo de crianças que é... vinham. Tinham um poder aquisitivo melhor e eles preferiam deixar as crianças aqui em catalão estudando na casa de alguns familiares. Depois eles viram que estávamos tendo sucesso com a nucleação das escolas e eles voltaram com as crianças para lá. Então na região são domingos foi bem melhor e acho que é sucesso até hoje. Sempre que eu encontro com pais de lá eu ainda continuo apesar de ter afastado da rede municipal, eu às vezes encontro com alguns e sempre eles me dão parabéns, me elogiam por ter me empenhado em criar a nucleação lá.

_A nucleação da escola Santa Inês já foi em outra gestão?

_Foi no início da nossa. E terminou na gestão seguinte porque nós fizemos... Como havia o Santo Antônio do Rio-Verde o Arruda Falcão a escola lá, era só para as crianças ...E lá dentro da cidade de Santo Antônio do Rio Verde nós fizemos uma reintegração daquelas escolinhas bem próximas lá como nós já tínhamos ônibus que já ia para a zona rural nós preferimos trazer os professores e os alunos também para Santo Antônio do Rio Verde e reivindicamos nesta época a criação do IIº Grau em Santo Antonio do Rio Verde.

_Os aluno desta escola vão para Santo Antonio do Rio Verde ?

_ É. Lá eram só crianças do povoado, aí no povoado bem próximo lá tinham escolinhas também com 5 ou 6 alunos aí. Como as duas novas nucleações estavam dando resultado satisfatório nós resolvemos buscar Aquelas crianças ali do entorno do povoado e levar para Santo Antônio do Rio Verde. Deixamos a escola Gilberto Arruda Falcão e buscamos todas as escolinhas ali próximas , deixando dentro do povoado e pedimos o IIº Grau. Mas como já estava no final

do período da gestão do Dr Agnaldo a de 94. Ai, na próxima administração eles resolverão levar para a Santa Inês todo o primário. E criaram o IIº grau lá . Então quer dizer que é uma continuidade do que nós fizemos. E nas outras regiões é aqui perto de Catalão por exemplo temos aqui Pedra Branca, Olhos D'água que teria que unir com o município de Cumari para fazer uma nucleação. Porque há escolas que, por exemplo vem ônibus com 32 alunos mais ou menos que vem desta região. Olhos D'água, Pedra-Branca, Mata Cachorro que daria para uma nucleação inclusive tem já um local que poderia ser, pois já tem a estrutura.

_Tem a estrutura pronta já?

_Não tem terminado. Teria que aumentar. Tem que melhorar mas daria pra deixar estas crianças na zona rural. Hoje eu não tenho muita ligação a secretaria , não é? È inclusive com a secretária mesmo eu não tenho diálogo eu nunca...procurei mas ela tem o nosso exemplo. Ela visita as nucleações e eu tenho certeza que ela tem depoimentos dos pais que são muito satisfeitos. E falta às vezes empenho. Porque é vantagem para o município mesmo em relação a transporte.

_Não fica mais caro não?

_Não fica bem mais em conta. Fica mais em conta e o objetivo da educação é manter os filhos bem próximos aos pais. E nisso, acho que a gente já está ganhando, com essa melhoria, ele tem mais tempo pra ajudar na fazenda. Eu fiz na época um levantamento junto a escola João Neto de campos. A maioria dos alunos que vinham da zona rural paravam nos botecos, ficavam as vezes bebendo ou jogando sinuca, não iam direto para a sala de aula. Com isso tudo foi um reforço muito grande que nós tivemos para fazer as nucleações. Então eu levava tudo isso para ser discutido com os pais, junto com dois vereadores. Nós fazíamos as visitas e axemplificávamos. Inclusive o Vanderval e o Jamil eram professores estaduais. Então eles também ajudavam nesta parte. Eles falavam que tinham conhecimento de alunos deles que não participavam das aulas. Mas os pais achavam que eles estavam em sala se aula, então isso foi muito bom, pra nós. E hoje eu acho que nenhum dos pais gostaria que os filhos viessem para

essas escolas de Catalão para fazer primário e ginásio. No segundo grau eles estão vindo e acho que realmente as nucleações têm sido um sucesso.

_Bom Lurdes, era isso, muito obrigado.

_Acho que você deve procurar o Jamil e o Vanderval eles devem lembrar. Já tem bastante tempo mas eles devem lembrar ainda deste trabalho.

_Mais uma pergunta: Como era contratação dos professores para preencherem essas vagas da zona rural?

_Você se candidatou a uma vaga no concurso é, vamos supor para trabalhar de 5ª a 8ª série da zona rural estavam inclusos. Quer dizer ele já sabia que ele ia ter que ter disponibilidade de ir para a zona rural. Eles ganharam 40%. Por exemplo se um professor dentro da zona urbana, ele ganhava 20% por estar dentro da sala de aula e o professor da zona rural ganhava 40%. Então para eles era às vezes era melhor. Inclusive eu tenho pessoas que fez o concurso, começou a trabalhar lá na Maria Bárbara e até hoje continua lá. Trabalhando. Elas nunca queixaram.

_Não, não saem... E é interessante porque sempre os primeiros lugares dos concursos querem ir para a zona rural?

_Eu dei na época do concurso, eu dei. Na época do concurso quando eu estava na secretaria eu chamei os professores concursados, abri os nomes e falei: Você tem essa, essa e essa vaga. Qual delas você quer? Aí a pessoa escolhia o lugar que queria e aquele nome daquele lugar já deixava de existir. Então agente chamava o próximo. Então foi tudo escolhido como eles queriam que fosse. Foi assim muito democrático e isso tudo, eu te afirmo, que só era possível porque nós fazíamos todo o nosso trabalho com o apoio da administração que eles nós incentivavam a fazer assim. Sempre muito aberto, o que nós levava a trabalhar melhor e com mais prazer.

_Quando é assim realmente as pessoas trabalham melhor.

MAPA REFERÊNCIA DE ROTEIRO DE LINHAS RURAIS - REFERENTES A 1999.

N.º	PERCURSO	TURNO	KM	N.º DE ALUNOS	MUNICI-PAIS	ESTA-DUAIS	PARTI-CULARES	VEÍCULO	1.º GRAU	2.º GRAU	EMPRESA
01	Veríssimo à Catalão	V.	150	53	06	45	02	Ônibus	45	08	Transduarte
02	Babilônia à Catalão	V.	130	42	05	35	02	Ônibus	35	07	Prefeitura
03	Pedra Branca Olhos D'água à Catalão	V.	90	57	05	48	04	Ônibus	40	17	Ibistur
04	Cat./ Ponto S. Marcos D'água à Catalão	M.	251	64	41	23	---	Ônibus	41	23	Transduarte
05	Custódia Morro Agudo à Catalão	M.V.	130	35	05	30	---	Ônibus	10	25	Transduarte
06	Região Cisterna M. Agudo à M.ª B. Sucena	V.	226	135	135	---	---	Ônibus	135	---	Transduarte
07	Igreja Olaria Ribeirão à Catalão	V.	46	25	02	23	---	Ônibus	20	05	Transduarte
08	F. Forquilha / Pires Belo à Catalão	V.	116	52	06	45	01	Ônibus	25	27	Transduarte
09	Pires Belo à Sto. Antônio do rio Verde	V.	84	25	---	25	---	Ônibus	20	05	Transduarte
10	Contendas Mancha Velha à Sto. Antônio	V.	136	80	---	80	---	Ônibus	40	40	Transduarte
11	Bengo aos Martírios E. Santa Inês	V.	204	50	50	---	---	Ônibus	50	---	Transduarte
12	Chap. Pinhos Anta Gorda à Sto. Antônio	V.	144	40	---	40	---	Ônibus	35	05	Transduarte
13	Escola Agrícola	M.	60	100	100	---	---	Ônibus	100	---	Prefeitura
14	FUMBEM	M.V.	100	350	350	---	---	Ônibus	350	---	Prefeitura
15	Reg. São Domingos à E. M. Arminda Rosa	M	150	40	40	---	---	Ônibus	40	---	Prefeitura
16	Manoel Souto Limoeiro à Sto. Antônio	V	210	21	---	21	---	Ônibus	---	21	Alextur
17	Copebrás à Catalão	M V	107	24	04	20	---	Kombi	21	03	Renato M. Miranda
18	Linha Sapé à Catalão	V	140	17	02	15	---	Micro	12	05	João Rocha
19	Ponte do Riacho à Catalão	N	90	14	---	14	---	Kombi	07	07	Davi M. Sobrinho
20	Cochoeirinha à Catalão	M	106	16	04	12	---	Kombi	13	03	João Resende
21	Morro Agudo (Faculdade) à Catalão	N	130	13	---	13	---	Kombi	06	07	Natanael
22	Custódia à Catalão	N	150	13	---	13	---	Besta	02	11	Osmar
23	Granja do Zanella à Catalão	M	80	14	---	13	01	Kombi	12	02	Euclides
24	Linha Sobradinho à Catalão	M V	128	17	---	17	---	Kombi	16	01	Sideir
25	Linha Tambiocó à Catalão	V	126	14	01	12	01	Besta	14	---	Juvenil
26	Faz. Pé do Morro à Catalão	V	92	12	02	10	---	Tawner	12	---	Jakson
27	Olaria Farinha de Osso à Catalão	M	41	12	02	10	---	Kombi	11	01	Natan
28	Olaria Mandaguari / Granja Boa Vista à Catalão	M V	110	31	12	19	---	Kombi	30	01	Divino Antero
29	Pires Belo à Catalão	N	150	25	12	13	---	2 Kombi	04	21	Alcides e Cauby
30	Linha Quigila à Catalão	M	75	10	02	08	---	Kombi	09	01	Willian N. da Silva
31	Faz. Hélio Parra	V	132	10	02	08	---	Kombi	08	02	Mário
32	Faz. Mata Preta à Catalão	N	100	12	---	12	---	Kombi	02	10	Antônio Machado
33	Linha Posse do Riacho à Catalão	M V	108	27	---	26	07	Kombi	23	4	Giorgino
34	Chácara Sto. Antônio A Catalão	M V	176	22	05	16	01	Fiat	15	07	Osmar
35	Faz. Sta. Luzia à Catalão	V	55	11	---	11	---	Ônibus	11	---	Wellington
36	Sto. Antônio do Rio Verde à Catalão	N	66	25	---	23	02	Kombi	---	25	Crildanio
37	Catalão à E. M. Maria Bárbara Sucena	V	80	18	18	---	---	Kombi	18	---	Iedo
38	Catalão à E. M. Arminda Rosa de Mesquita	M	64	13	13	---	---	Kombi	---	13	Luzia
39	Catalão à E. M. Maria Bárbara Sucena	M	55	12	12	---	---	Kombi	12	---	Jair Paiva
40	Região São Domingos à E. M. Arminda Rosa	M	138	30	33	---	---	Kombi	30	---	Vânio

41	Catalão à E. M. Maria Bárbara Sucena	V	55	14	14	---	---	Kombi	10	04	Maurício
42	Catalão às E. M. Limirio e M. ^a Bárbara S.	M V	118	18	18	---	---	Kombi	16	02	Osmarino
43	Retiro Velho ao ponto de ônibus	V	54	09	---	09	---	Kombi	09	---	Paulinho
44	Faz. Pipa à E. M. Santa Inês (Martírios)	V	150	16	15	---	---	Kombi	16	---	Jason Pereira
45	Linha Trinufa à Sto. Antônio do Rio Verde	V	162	30	---	30	---	Besta	17	13	Gregório
46	Laranjas a Sto. Antônio do rio Verde	V	100	12	---	12	---	Tawner	12	---	Ilma Elias
47	São João da Cruz à Sto. Antônio	V	77	12	---	12	---	Tawner	12	---	Brás
48	Ponte Pedra à Santo Antônio do Rio Verde	V	70	12	---	12	---	Kombi	12	---	Wilbrain
49	Bananeira à Sto. Antônio Rio Verde	V	124	12	---	12	---	Kombi	12	---	Paulo Cândido
50	Faz. Sucuri à Sto. Antônio do Rio Verde	V	100	12	---	12	---	Kombi	11	01	Lurdes
51	Faz. Bom Retiro à E. M. Carolina Vaz da Costa	M V	95	14	---	14	---	Fiat	12	02	Ivan
52	Usina São Bento à E. M. Santa Inês	V	92	12	12	---	---	Kombi	12	---	João Carlos
53	Chapadão dos Bravos à E. M. Santa Inês	V	180	30	30	---	---	Micro	30	---	Gregório
54	Tambiocó à Faz. do Mauro do Otávio Coelho	V	30	02	02	---	---	Brasília	02	---	Maria Eurípedes
55	Chapadão Martírios à E. M. Santa Inês	V	132	12	12	---	---	Kombi	12	---	Paulinho
56	Centro Comunitário Viriato à E. M. Santa Inês	V	100	40	40	---	---	Ônibus	40	---	Romildo
57	Armazém do Aguinaldo à E. M. Santa Inês	V	74	40	40	---	---	Ônibus	40	---	Alextur
58	Paulista ao Ponto de ônibus C. C. Viriato	V	89	18	18	---	---	Kombi	18	---	Jason Silveira
59	Batalha ao Ponto de ônibus Arm. Aguinaldo	V	163	21	21	---	---	Kombi	21	---	Gilmar
60	Catalão Macaúba São Domingos	M	54	40	30	10	---	Ônibus	23	15	Transduarte
61	Catalão a E. M. Santa Inês	V	202	12	12	---	---	Kombi	---	12	Prefeitura
62	Santa Clara	M V	140	100	---	100	---	Besta	100	---	Antônio Cândido

Total de Linhas: 62

Total de Km percorridos: 7215 Km

Total de alunos atendidos: 2069 alunos

Alunos de escolas municipais: 1129 alunos

Alunos de escolas estaduais: 923 alunos

Outros – CESUC, CESC, UFG: 35 alunos

Total de alunos do ensino fundamental: 1636 alunos

Total de Kombis: 33 Kombi

Total de Ônibus: 22 ônibus

Total Veículos: 03 Veículos

Relação das Linhas de Transporte Escolar - Ano 2000.

53'	Percurso	Turno	Alunos	km	Motorista
1	Posse do Riacho	Mat. Vesp.	26	108	Diorgino
2	R. Pires Belo à E. Carolina V. Costa	Mat. Vesp.	25	190--	32 Luiz
3	R. Custódia à E. Maria Bárbara Sucena	Mat.	25	107	Adilson Adleis
4	Fazenda Sapé à Catalão	Vesp.	25	148	Vanderlan
5	Morro Agudo Faculdade	Not.	12	130	Natanael
6	Olaria Mandaguari e Granja Boa Vista	Mat. Vesp.	28	120	Divino Antero
7	Olaria Farinha de Osso	Vesp.	10	41	Natan
8	Granja do Zanella	Mat.	13	110	Euclides
9	Catalão à E. Maria Bárbara Sucena	Vesp.	15	80	Iédo
10	Cachoeirinha	Mat.	12	138	João Resende
11	Catalão à E. Maria Bárbara Sucena	Mat.	12	55+ 4	Ronildo Hilário
12	Catalão à E. Limiro M. Fons. E Maria Bárbara Sucena	Mat. Vesp.	15	134	Juliano
13	Copebrás à Catalão	Mat. Vesp.	25	121+ 22	Júnior
14	Custódia, Cisterna à Catalão	Not.	12	150	Osmar,
15	Sobradinho à Catalão	Mat. Vesp.	25	128	Cláudio
16	Catalão à E. Maria Bárbara Sucena	Vesp.	14	55	Maurício
17	Mata Preta à Catalão	Not.	15	112	Ant. Machado
18	Chácara Santo Antônio à Catalão	Mat. Vesp.	28	176	Osmali
19	Fazenda Pé do Morro	Mat.	15	92	Jakson
20	Fazenda Hélio Parra	Vesp.	12	132	Osmali
21	Catalão à E. Arminda Rosa de Mesquita	Mat.	13	64	Luzia

Fonte: Diretoria Municipal de Educação de Catalão


 Cláudia Mattos Parra

22	R. São Domingos à E. Arminda Rosa de Mesquita
23	Paulista ao Ponto de Ônibus C.Com. V. Cardoso
24	Batalha ao Ponto de ônibus Armazém da Vale
25	Retiro Velho ao Ponto de Ônibus (Vicentão)
26	Fazenda Pipa à E. Santa Inés
27	Ônibus C. Com. Viriato Cardoso à E. Santa Inés
28	Ônibus Armazém da Vale à E. Santa Inés
29	Ponte do Riacho à Catalão
30	Fazenda Quinjila à Catalão
31	Chapadão dos Bravos à E. Santa Inés
32	Chapadão dos Martírios à E. Santa Inés
33	Usina São Bento a E. Santa Inés
34	Porto Manoel Souto, Limoeiro a S. Ant. Rio Verde
35	Triunfo a S. Ant. Rio Verde
36	Bananeira a S. Ant. Rio Verde
37	São João da Cruz a S. Ant. Rio Verde
38	Ponte Pedra a S. Ant. Rio Verde
39	Anta Gorda, Prata ao Ponto de Ônibus
40	Martírio a E. Santa Inés
41	Pires Belo a Catalão
42	Laranjas a S. Ant. Rio Verde
43	Fazenda Sucuri a S. Ant. Rio Verde
44	Fazenda dos Tomás a S. Ant. Rio Verde
45	Fazenda Bom Retiro a E. Carolina V. da Costa
46	S. Ant. Rio Verde a Catalão

	Mat.	30	146	Vânio
	Vesp.	29	287 + 12	Gilmar
	Vesp.	25	136	Jason Silveira
	Vesp.	10	70	Paulinho
	Vesp.	14	162	Jason Pereira
	Vesp.	50	104	Ronáldo
	Vesp.	50	74	Ibistur
	Not.	12	142	Júnior
	Mat. Vesp.	12	135	Willian
	Vesp.	30	180	Gregório
	Vesp.	13	98	Jason Pereira
	Vesp.	15	156	Paulinho
	Vesp.	25	214	Ibistur
	Vesp.	32	176	Gregório
	Vesp.	12	124	Paulo Cândido
	Vesp.	14	100	Brás
	Vesp.	13	86	Wibrain
	Vesp.	7	65	Paulo Rogério
	Vesp.	30	70	José Rosa
	Not.	24	150 - 75 + 32	Caubi e Alcides
	Vesp.	14	105	João Juraci
	Vesp.	14	126	Lourdes
	Vesp.	8	88	João Carlos
	Mat. Vesp.	13	123	Ivan Marques
	Not.	20	170	Gildânio


 Carlos Matias Atarés e Cruz
Rua da Silva, 101 - Fone: 11111111

47	Tambioco a Catalão	Vesp.	14	126	Mario
48	Santa Luzia Abaixo da Copebrás	Mat. Vesp.	12	64	Divina
49	Mauro do Otávio Coelho até C. Com. Tambioco	Vesp.	5	42-12	Maria Euripedes.
50	Macaúba a Catalão	Not.	10	132-3	Osmali
51	Mefinja	Not.	10	135	Dionisio
52	Asgofertil	Mat.	6	30	João Rocha
TOTAL GERAL (alunos/quilômetros)			950	6207	

Emmella
 Maria Estela
 Rua da Sane. ...

Linhas de ônibus P/ o ano 2000

- A 01 Catalão à Ponte São Marcos, Coqueiros São Domingos (mat. e vesp.) 184 Km 50 alunos asfalto e terra
- B 02 Catalão, Macaíba, São Domingos e vice-versa (vesp.) 120 Km 30 alunos asfalto e terra
- C 03 Catalão à Ponte Veríssimo e vice-versa (vesp.) 150 Km 50 alunos asfalto
- D 04 Catalão à Fazenda Católica Morro Agudo e vice-versa (vesp.) 130 Km 40 alunos Terra e (vesp.)
- E 05 Catalão à Igreja Ahmeric, Ribeirão e vice-versa (vesp.) 46 Km 30 alunos Terra
- F 06 Fazenda Foxquilha Picos Belo à Catalão e vice-versa (vesp.) 116 Km 50 alunos asfalto um pouco de terra
- G 07 Picos Belo à São Antônio do Rio Verde e vice-versa 84 Km 30 alunos Asfalto (vesp.)
- H 08 Olhos D'água Pedra Branca à Catalão e vice-versa (vesp.) 90 Km 50 alunos Asfalto e terra
- I 09 Região da Cisterna, Morro Agudo, Católica à E. M. Sr. Bárbara Duceu (mat. e vesp.) 226 Km 50 alunos Terra
- J 10 Babilônia à Catalão e vice-versa (vesp.) 154 Km 50 alunos Asfalto e terra + 8 = 162