

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO
REGIONAL – MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

Valmor Luiz Frantz

**A ESCOLA FORMAL E A ESCOLA NÃO-FORMAL NO PROCESSO DO
DESENVOLVIMENTO RURAL**

Santa Cruz do Sul, abril de 2006

Valmor Luiz Frantz

**A ESCOLA FORMAL E A ESCOLA NÃO-FORMAL NO PROCESSO DO
DESENVOLVIMENTO RURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – Mestrado – da Universidade de Santa Cruz do Sul, para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Prof^a Dra. Virgínia Elisabeta Etges
Co-Orientadora: Prof^a Dra. Erica Karnopp

Santa Cruz do Sul, abril de 2006

Valmor Luiz Frantz

A escola formal e a escola não-formal no processo do desenvolvimento rural

Esta Dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Desenvolvimento Regional, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Dra. Virgínia Elisabete Etges
Professora Orientadora

Dra. Erica Karnopp
Professora Co-Orientadora.

Dr. Luis Armando Gandin

Dr. João Pedro Schmidt

AGRADECIMENTOS

Quando se pensa em agradecer as pessoas que de alguma forma foram importantes nesta caminhada, se chega a conclusão que são tantas que se fica com receio de esquecer alguém. Alguém que talvez neste momento nem esteja sendo lembrado, mas que através de um simples gesto, uma pequena frase, um delicado aceno, foi tão importante quanto todas as demais pessoas. Através dos agradecimentos abaixo quero me dirigir também a todas estas pessoas.

Agradeço as minhas orientadoras, pelos incentivos, pelos questionamentos, pela confiança, pela forma atenciosa que me orientaram durante todo este período. Elas me possibilitaram conhecer toda a complexidade estrutural do meio rural e a importância das suas especificidades para a elaboração de políticas de apoio ao seu desenvolvimento.

Aos professores e colegas da Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional pela sabedoria e amizade durante estes dois anos de estudos e que foram fundamentais na reformulação das minhas concepções de desenvolvimento.

Aos dirigentes das instituições pesquisadas, pela prontidão e disposição em colaborar em todos os sentidos para a coleta dos dados pertinentes a pesquisa. Toda essa atenção permitiu desenvolver a pesquisa de forma tranqüila e objetiva.

Ao meu companheiro, amigo e irmão Ernani que na sua fala mansa e de poucas palavras sempre se apresentou como fiel escudeiro para que eu pudesse realizar o meu projeto de vida.

De forma muito especial, agradeço ao Luiz Antonio, ao Fabrício Gustavo, a Anapaula, ao Miguel Airton, meus quatro filhos. Eles foram simplesmente maravilhosos nessa caminhada. Sempre prontos a colaborar em tudo que fosse possível. O seu amor, carinho e paciência foram indispensáveis para o sucesso dessa caminhada. Tenho certeza que nós nos lembraremos de cada momento de uma forma muito especial por toda nossa vida.

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre o papel da educação, praticada em instituições formais e não-formais, voltadas ao desenvolvimento do meio rural. Tendo como cenário o município de Santa Cruz do Sul, localizado na região central do Rio Grande do Sul, foram pesquisadas duas instituições formais, uma estadual e uma municipal, e outra não-formal. Inicialmente traz-se um levantamento bibliográfico a respeito da educação no desenvolvimento brasileiro, o tratamento dado à educação, especificamente à rural, na legislação brasileira e as particularidades do meio rural de Santa Cruz do Sul. Através da análise dos seus projetos político-pedagógicos e da pesquisa de campo com pais, alunos e professores, se faz uma leitura do atual papel destas instituições para o desenvolvimento rural do município de Santa Cruz do Sul. O estudo revelou que, apesar da importância atribuída à educação para o desenvolvimento rural, as instituições, principalmente as formais, não conseguem deixar claro à comunidade através dos seus projetos e da sua prática pedagógica, qual é a dimensão política que permeia a sua função no meio rural. A partir desta situação, foram apontadas algumas sugestões que poderão ser úteis para amenizar este distanciamento entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da ação destas instituições e contribuir de forma mais expressiva para o desenvolvimento rural.

Palavras-chave: educação rural, projeto político-pedagógico, desenvolvimento rural.

ABSTRACT

This research is about the education role, practiced in formal and non formal institutions, directed to the rural environment development. Having the scenery the city of Santa Cruz do Sul, located in the central region of Rio Grande do Sul, two formal, one State and one municipal, and another non formal institutions were researched. Initially a bibliographic survey brought the relation to education in the Brazilian development, the treatment given to education, especially to rural, in Brazilian legislation and the particularities of the rural environment of Santa Cruz do Sul. Through the analyses of their politics-pedagogic projects and the research field with parents, students and teachers, a current reading is made of such institutions to the rural development of the city of Santa Cruz do Sul. The study revealed that, the institutions, mainly the formal ones, could not clarify to the community through their projects and their pedagogic practice, what the politics dimension is that permeates their role in the rural environment. Hereafter, some suggestions were pointed that can be useful to soften this distance between the politics and the pedagogic dimensions of the action of such institutions and contribute more expressively to a rural development.

Key-words: rural education, politics-pedagogic project, rural development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1 Características das instituições pesquisadas	15
2 Santa Cruz do Sul – Distritos	16
3 Corede do Vale do Rio Pardo	62
4 A desnacionalização da indústria fumageira em Santa Cruz do Sul	63
5 Rio Grande do Sul - Municípios	66

LISTA DE TABELAS

1 População urbana e rural de Santa Cruz do Sul – 1940/1960	72
2 População urbana e rural de Santa Cruz do Sul – 1970/2000	73
3 Conversam sobre o que estão estudando na escola.....	88
4 Participação dos alunos na escola	89
5 Grau de escolaridade dos pais.....	90
6 Participação dos pais na escola.....	91
7 Momento em que a comunidade mais participa na instituição	94
8 Os professores estão preparados para atuar numa escola no meio rural	96
9 Avaliação do currículo.....	100
10 Conhece o projeto político-pedagógico da escola	104
11 Com quais das afirmações a seguir você concorda	105
12 Classificação do espírito participativo	107
13 Importância da escola para o desenvolvimento	110
14 Entidades e Pessoas importantes para o desenvolvimento da localidade (primeira resposta)	112

LISTA DE ABREVIATURAS

AFUBRA	Associação dos Fumicultores do Brasil
Arena	Aliança Renovadora Nacional
CEB	Câmara de Educação Básica
CEB/CNE	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
COREDE - VRP	Conselho Regional de Desenvolvimento do Vale do Rio Pardo
CPC	Centro Popular de Cultura
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESG	Escola Superior de Guerra
FISC	Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa
Iterra	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa na Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEE	Plano Estadual de Educação
PFL	Partido da Frente Liberal
PIB	Produto Interno Bruto

PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Partido Popular
PPR	Partido Progressista Reformador
PPS	Partido Popular Socialista
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PV	Partido Verde
SEC	Secretaria da Educação e Cultura
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
UDN	União Democrática Nacional
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
USAID	Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 A EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO BRASILEIRO	21
1.1 A educação no contexto do modelo agrário exportador no período colonial e imperial (1549 – 1870).....	22
1.2 Iniciativas republicanas na educação: entre a crise do modelo agrário exportador e a estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista (1870 – 1930).....	25
1.3 A educação da Era Vargas no modelo nacional-desenvolvimentista (1930-1945)	28
1.4 A educação no modelo nacional-desenvolvimentista da república populista (1945- 1964)	32
1.5 A educação no Regime Militar no contexto da abertura ao capitalismo internacional (1964-1985).....	35
1.6 A educação no processo de redemocratização e economia neoliberal (1985-2000)	38
2 A EDUCAÇÃO RURAL NO ENSINO FORMAL E NÃO-FORMAL	43
2.1 A educação rural na legislação brasileira	45
2.2 A educação rural na Constituição Estadual do Rio Grande do Sul	49
2.3 A educação rural na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.....	51
2.4 O Plano Nacional de Educação.....	54
2.5 O Plano Estadual de Educação	56
3 A REGIÃO DE SANTA CRUZ DO SUL E AS PARTICULARIDADES DO MEIO RURAL DO MUNICÍPIO	61
3.1 Condições geográficas do município de Santa Cruz do Sul	65
3.2 Evolução histórica das atividades econômicas no município.....	68
3.3 Estrutura fundiária no meio rural do município	74
3.4 A importância e a abrangência da educação no meio rural	76
4 A ESCOLA FORMAL E NÃO-FORMAL NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO RURAL DA REGIÃO DE SANTA CRUZ DO SUL.....	82

4.1 A escola na visão dos segmentos pesquisados	84
4.1.1 A visão dos professores	86
4.1.2 A visão dos alunos	88
4.1.3 A visão dos pais	89
4.1.4 Uma escola em crise	92
4.2 Os reflexos da ação dos professores e dos currículos no meio rural	95
4.3 A realidade dos projetos político-pedagógicos da escola formal e não-formal	102
4.4 As contribuições e perspectivas da escola no desenvolvimento rural	109
CONCLUSÃO	117
REFERÊNCIAS	125
ANEXO A – Questionário aplicado aos pais das instituições formais.....	134
ANEXO B – Questionário aplicado aos alunos das instituições formais.....	137
ANEXO C – Questionário aplicado aos funcionários das instituições formais	140
ANEXO D – Questionário aplicado aos alunos da instituição não-formal	143
ANEXO E – Questionário aplicado aos funcionários da instituição não-formal	146
ANEXO F – Questões das entrevistas	149

INTRODUÇÃO

A educação escolar é uma questão muito presente no cenário contemporâneo. Após um longo e duro período de arrefecimento durante a ditadura militar que promoveu reformas no ensino, num esforço de alinhar o sistema educacional pelo fio condutor da ideologia do desenvolvimento com segurança, a sociedade brasileira retoma as discussões educacionais com a elaboração da Constituição de 1988. A nova Constituição estabelece no artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A partir desse quadro, há uma revitalização dos debates em torno da educação escolar brasileira e que se acaloraram com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Promulgada no dia 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9.394, passou a disciplinar a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio de ensino em instituições próprias. Para esta dissertação tiveram especial importância os artigos 12 e 13 dessa Lei que estabelecem as incumbências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes, principalmente em relação à sua proposta pedagógica; o artigo 23 que estabelece formas de organização que permitam atender às peculiaridades regionais e locais; e o artigo 28 que expõe sobre a oferta de educação básica para a população rural.

A Lei também foi incisiva quando determinou à União que, num prazo de um ano a partir da publicação da mesma, deveria encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os próximos dez anos. Apesar de ter acrescentado pouco ao que já previa a Lei com relação à educação rural, o Plano estabeleceu prioridades

que deveriam ser alcançadas nos dez anos seguintes, a partir de um diagnóstico da situação calamitosa em que se encontrava a educação pública no país. Aprovado em 09 de janeiro de 2001, desencadeou uma onda de ações governamentais sem precedente na educação pública, que ainda carecem de uma avaliação em relação às metas estabelecidas.

A educação rural, propugnada pelos movimentos sociais, passa a ocupar espaços importantes nas discussões educacionais. A elaboração de diretrizes operacionais para a educação básica no campo, tratada na legislação como educação rural, vem atender a demandas de uma parcela da sociedade brasileira excluída dos projetos de desenvolvimento para o país. Essas diretrizes elaboradas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação visam, principalmente, oferecer subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a enorme diversidade presente no meio rural.

Nesse sentido, a educação rural, aqui entendida como a que se destina à população do meio rural, a qual tem nas atividades tipicamente rurais a sua principal fonte de sustento e de renda, merece uma atenção especial dos órgãos responsáveis (Secretarias Estadual e Municipal de Educação). A partir do exposto, pergunta-se: Qual é o papel da escola formal e da escola não-formal na formação das pessoas que vivem e trabalham no meio rural? A pesquisa visa, nesse sentido, contribuir para ampliar os debates em relação ao papel dessas instituições no meio rural. Na medida em que a pesquisa se deparou com tempo e recursos limitados, foi necessária uma delimitação que proporcionasse uma visão geral da educação prática no meio rural, seja ela formal ou não-formal.

Sendo assim, a região escolhida para a pesquisa foi o meio rural do município de Santa Cruz do Sul – Rio Grande do Sul, principalmente pela familiaridade com a região e com a principal atividade desenvolvida nesse meio rural. Foram selecionadas três instituições que atendessem essencialmente a alunos provindos de famílias que têm como principal atividade a produção rural. Procurou-se também abarcar as políticas educacionais das diferentes mantenedoras atuantes no meio rural do município. Na educação formal, foi selecionada uma escola municipal que tem como mantenedora a Secretaria Municipal de Educação e uma escola estadual, mantida pela Secretaria Estadual da Educação, enquanto na educação não-formal foi selecionada uma instituição mantida por um instituto de uma empresa fumageira.

Quadro 01: Características das instituições pesquisadas

	Formal Municipal	Formal Estadual	Não-formal
Número de alunos	152	107	21
Número de funcionários	23	18	04
Famílias atendidas	125	80	21
Área física construída	496 m ²	544 m ²	200 m ² *
Distância do centro urbano	12 km	17 km	55 km

*O espaço foi cedido pela comunidade em uma área anexa ao ginásio comunitário.

Fonte: Instituições pesquisadas

Conforme pode se observar no quadro 01, a instituição municipal é responsável pelo atendimento ao maior número de alunos entre as instituições pesquisadas, resultado da nucleação ocorrida na rede das escolas municipais. Além de estabelecer algumas parcerias com empresas privadas para o desenvolvimento de projetos, conta com a assistência mais presente da Secretaria Municipal de Educação. A instituição estadual, a única da rede estadual que ainda atua na educação fundamental no meio rural do município, apresenta as condições infra-estruturais mais deficitárias das instituições pesquisadas. Seu funcionamento e manutenção é resultado de um esforço enorme da própria comunidade. A instituição não-formal, instalada em dependências cedidas pela comunidade, disponibiliza aos seus alunos laboratório de informática, internet, projetor multimídia entre outros recursos didáticos. Nos períodos de alternância, loca na própria comunidade instalações para o alojamento dos alunos.

A localização das instituições pesquisadas assume uma importância especial devido à proximidade à sede municipal. Enquanto a escola não-formal se localiza a 55 km da sede, as escolas formais se localizam a 12 e 17 km, o que permite que muitos educadores dessas escolas morem na área urbana do município, como também muitos pais que moram na área rural trabalhem na área urbana. Essa inter-relação foi um ingrediente a mais que enriqueceu esta pesquisa porque rompe com a dicotomia rural/urbana, possibilitando uma discussão mais ampla da função da educação no meio rural. No mapa (Figura 01) pode-se observar a localização das instituições pesquisadas em relação à área urbana.

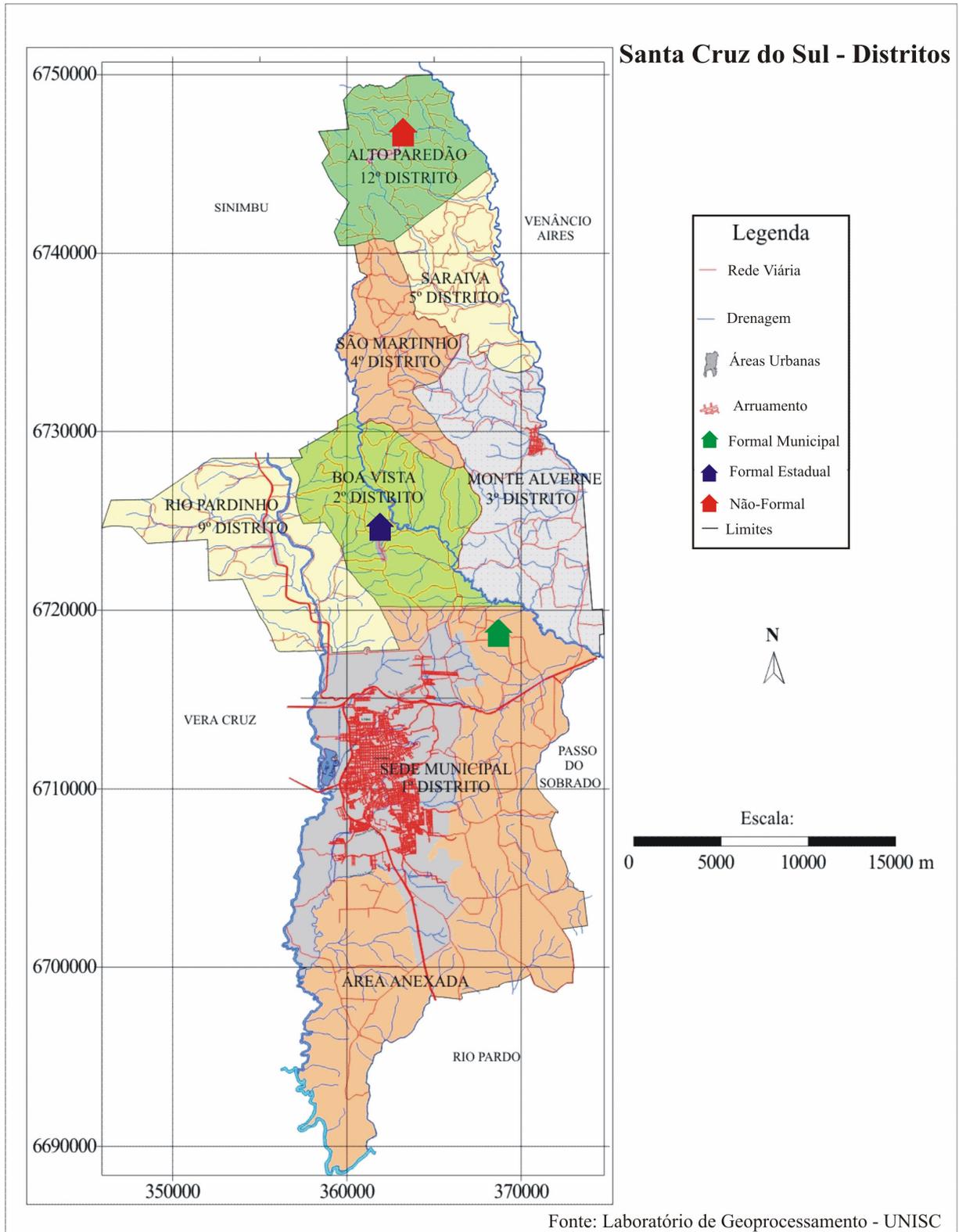


FIGURA 01 – Santa Cruz do Sul - Distritos

Tendo em vista que o objetivo principal dessa pesquisa foi o de analisar o papel da escola formal e da escola não-formal na formação das pessoas que vivem e trabalham no meio rural e na promoção do desenvolvimento rural, delimitou-se o ano de 2005 como referencial para a análise dos projetos político-pedagógicos elaborados pelas instituições para esse ano. Dentre os objetivos específicos e que podem ser justapostos para a concretização do objetivo geral, estão:

- Analisar o projeto político-pedagógico de duas escolas formais (estadual e municipal), localizadas no meio rural de Santa Cruz do Sul - RS, visando identificar seu compromisso com a formação das pessoas e com a promoção do desenvolvimento do meio rural;
- Analisar o projeto político-pedagógico de uma instituição de ensino não-formal, voltada à promoção da autonomia do agricultor familiar;
- Verificar o comprometimento da escola formal e da escola não-formal com as questões rurais e a preparação dos jovens para o exercício da sua cidadania no meio rural.

Para alcançar esses objetivos, optou-se pela dialética como método de abordagem por entender que ela possibilita problematizar com maior perspicácia a relação entre sujeito e objeto, superando as posições estanques e estereotipadas ligadas a visões estáticas da objetividade e da neutralidade. Além disso, a dialética vê entre dois lados opostos uma polarização dinâmica, que faz do conhecimento um processo, não uma descrição ou um retrato, faz do conhecimento uma expressão criativa, não um ajuntamento mecânico e justaposto de argumentos. Conforme Gil (1995), para conhecer realmente um problema é preciso estudá-lo em todos os seus aspectos, em todas as suas relações e em todas as suas conexões, pois tudo é visto em constante mudança, sempre há algo que nasce e se desenvolve e há algo que se desagrega e se transforma. Para se conhecer o papel da escola formal e da não-formal também é preciso estudá-lo em todos os seus aspectos, em todas as suas relações e em todas as suas conexões.

Assim, foi utilizada a análise documental, a observação, a entrevista e o questionário como métodos de pesquisa para a coleta de dados. A análise documental consistiu na leitura dos projetos político-pedagógicos elaborados pelas três instituições pesquisadas e que orientavam os rumos da instituição no ano de 2005. Essa análise visava compreender a dimensão política e a dimensão pedagógica dos projetos elaborados pelas instituições. Outro

elemento importante na pesquisa foi a observação, em que se buscou a obtenção de dados sobre a coerência entre a teoria do projeto e as práticas realizadas pelas instituições analisadas.

Devido à sua flexibilidade, a entrevista foi uma técnica fundamental de investigação. Através de uma entrevista semi-estruturada, realizada com os segmentos pais, alunos, e professores, procurou-se obter a visão dos entrevistados da escola, da sua prática no meio rural, do seu projeto de escola e da sua importância para o desenvolvimento do meio rural. Essa etapa foi extremamente gratificante pela importância que esses atores representam na elaboração dos projetos político-pedagógicos das instituições escolares e principalmente para a interpretação dos dados coletados nos questionários. As entrevistas possibilitaram uma análise mais pormenorizada dos resultados alcançados através do questionário, enriquecendo a pesquisa.

O questionário foi usado por possibilitar atingir um maior número de pessoas e permitir um número significativo de questões para a coleta de dados. Com questões fechadas, o questionário permitiu coletar informações que vão desde o grau de escolaridade da comunidade escolar até o nível participativo dessa comunidade. Outra possibilidade, não que fosse o objetivo desta pesquisa, foi a simulação comparativa das respostas entre os três segmentos pesquisados, como também entre as três instituições pesquisadas. Essas comparações permitiram uma compreensão melhor do próprio projeto em vigor nas instituições, do processo participativo na sua elaboração, e da importância da escola no desenvolvimento do meio rural.

Dessa forma, além da parte introdutória com uma explanação geral sobre o tema, a problematização, os objetivos, a delimitação do tema e a metodologia adotada, a dissertação foi estruturada em 4 capítulos. Ao longo dos capítulos procurou-se manter a objetividade em relação ao tema da dissertação, ao mesmo tempo tomando o cuidado para que em nenhum momento se fosse demasiadamente superficial.

No primeiro capítulo, apresenta-se uma revisão da educação no desenvolvimento brasileiro, fazendo uso de uma periodização que percorresse a trajetória da educação brasileira desde o período colonial até a redemocratização. Para se compreender a organização escolar brasileira, foi proposto trazer uma visão superficial do contexto social em que ela acontece e

com a qual estabelece uma relação permanente. Sob o ponto de vista educacional, as mudanças para diferentes modelos político, econômico e social, vivenciadas pela sociedade brasileira, são bastante significativas, pois denunciavam as deficiências dos modelos vigentes, bem como apontavam novas formas de organização escolar.

No segundo capítulo, aborda-se a questão da educação rural no ensino formal e no ensino não-formal, a partir do que está estabelecido na legislação brasileira. Em que pese o Brasil ter tido a maior parte da população residindo no meio rural até meados de 1970, percorreu-se a legislação educacional brasileira para revelar a abordagem dada ao meio rural pelas lideranças políticas e sociais na formulação da legislação educacional brasileira. Procurou-se analisar principalmente as constituições brasileiras, as leis de diretrizes e bases da educação nacional e os planos nacionais e estaduais de educação. Essa análise teve sempre como foco principal a política educacional para o meio rural.

Já no terceiro capítulo, aborda-se a região delimitada na pesquisa e as particularidades do seu meio rural. Faz-se uma análise das suas condições naturais, da evolução histórica de suas atividades econômicas, da sua estrutura fundiária e da abrangência e importância da educação rural na região pesquisada. Essa análise é fundamental para a compreensão da atual organização escolar rural do município e dos conceitos e das percepções que a população tem hoje da educação rural.

O último capítulo apresenta a análise da escola formal e da escola não-formal no contexto social e econômico em que ela acontece. Nessa realidade, apresenta-se a visão da comunidade escolar sobre a escola no meio rural e os reflexos da prática pedagógica dos educadores formados por uma sociedade de viés setorial e urbana, com currículos que expressam a ideologia das classes dominantes. Traz também uma análise dos projetos político-pedagógicos elaborados pelas instituições pesquisadas para o ano de 2005 e seus avanços em relação à nova legislação educacional brasileira vigente. Por fim, apresenta as perspectivas e contribuições da escola no desenvolvimento da região/local em que está inserida a partir da visão dos segmentos pesquisados.

Dessa forma, a pesquisa teve como propósito contribuir nas discussões para a elaboração dos projetos político-pedagógicos nas unidades escolares do meio rural a partir de uma reconceitualização do que é o rural e da nova legislação educacional vigente. Que possa

subsidiar os segmentos envolvidos na elaboração dos projetos com referenciais teóricos que rompam com o processo participativo verticalizado e permitam a construção de um processo participativo horizontalizado. Que possa servir de base para debates no meio acadêmico, nos encontros de educadores, bem como para futuras pesquisas. Por fim, espera-se que a pesquisa possa oferecer, aos atores sociais envolvidos nos processos educativos, elementos de reação ao forte viés urbano e setorial que reina nas políticas educacionais e considere as potencialidades socioculturais do meio rural.

1 A EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO BRASILEIRO

Compreender a educação no desenvolvimento brasileiro requer uma visão do contexto social em que ela acontece. É necessário que se tenha sempre presente a profunda relação entre organização escolar e a sociedade brasileira. Segundo Brandão (1993), a educação é uma prática social cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e a exigência de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento.

Nesse sentido, ao se propor investigar a escola formal e a escola não-formal no processo do desenvolvimento rural, reporta-se a Ribeiro (1998), quando diz que, para se chegar a uma compreensão do fenômeno social, organização escolar brasileira, há de se ter uma visão do contexto social, sociedade brasileira, do qual faz parte e com a qual estabelece uma relação permanente. Que há de se ter sempre em mente que a escola, enquanto instituição social foi criada pela e para a sociedade, como um dos instrumentos de transmissão de sua cultura. Dessa forma, busca-se na história da educação brasileira fundamentação teórica que possibilite contribuir para a compreensão do processo de desenvolvimento brasileiro, inclusive o aspecto do desenvolvimento rural.

Diante disso, optou-se por uma periodização que percorresse a trajetória da história da educação brasileira, do período colonial até a redemocratização, sem com isso querer criar uma nova periodização, mas que ela desse conta de ilustrar os momentos de relativa estabilidade dos diferentes modelos político, econômico e social, dos instantes de crise mais intensa e que provocaram a sua substituição. Essas mudanças, sob o ponto de vista

educacional, são bastante significativas, pois apontavam as deficiências existentes no modelo vigente, bem como propagavam novas formas de organização escolar no novo modelo.

1.1 A educação no contexto do modelo agrário exportador no período colonial e imperial (1549 – 1870)

A educação regular, ou mais ou menos institucionalizada no Brasil Colônia, segundo Ghiraldelli (2003), passou por três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas realizadas pelo marquês de Pombal¹ a partir da expulsão dos jesuítas; e a da presença da corte portuguesa no Brasil entre 1808 e 1821. Para dar conta da complexidade da atuação dos jesuítas como socializadores e educadores por mais de 200 anos no Brasil, Mattos, citado por Hilsdorf (2003), a divide em um período heróico (1549-70), marcado pelas características missionárias genuínas, e em um período de consolidação ou expansão (1570-1759), marcado pela criação dos colégios. Diz ainda que na fase de atuação nos colégios, o jesuíta estava desligado da realidade social brasileira, com perda do caráter missionário apostólico, heróico e com aceitação do papel de assistência aos colonos. Para Ghiraldelli (2003), os colégios jesuíticos exerceram forte influência sobre a sociedade e a elite por serem os únicos colégios existentes na época, chegando a mais de cem estabelecimentos de ensino até sua expulsão em 1759. Mesmo com a sua expulsão, suas marcas na organização escolar podem ser percebidas até os dias atuais.

Conforme Ghiraldelli (2003), a expulsão dos jesuítas fazia parte de um conjunto de reformas pombalinas visando adaptar Portugal e suas colônias ao mundo moderno, tanto do ponto de vista econômico, quanto político e cultural. Influenciado pelos ideais iluministas,² Pombal passou a função de ensino ao Estado, por entender que o ensino praticado pelos jesuítas não estava voltado aos interesses do país e sim aos interesses da ordem religiosa. Para Ribeiro (1998), as reformas pombalinas deixavam claro que visavam transformar Portugal

¹ Sebastião José de Carvalho e Melo, conde de Oeiras em seguida, transformado em marquês de Pombal (1699-1782), foi primeiro-ministro de D. José I. Marcou o século XVIII e o absolutismo régio através de uma política de concentração de poder com o objetivo de restabelecer a economia nacional e resistir à forte dependência desta em relação à Inglaterra. (Ghiraldelli, 2003)

² O Iluminismo corresponde ao período do pensamento europeu caracterizado pela ênfase na experiência e na razão, pela desconfiança em relação à religião e às autoridades tradicionais, e pela emergência gradual do ideal das sociedades liberais, seculares e democráticas.

numa metrópole capitalista, a exemplo do que já era a Inglaterra há mais de um século, e nas colônias visavam à formação modernizada da elite colonial, para que ela se tornasse mais eficiente em sua função de articuladora das atividades internas e dos interesses da camada dominante portuguesa.

Porém, as alterações mais profundas na educação brasileira colonial, segundo Ghiraldelli (2003), ocorrerem mesmo a partir de 1807 com a chegada da Corte portuguesa ao Brasil e a transformação do país na sede do reino português. Para Ribeiro (1998), essa nova realidade brasileira fez necessária uma série de medidas atinentes ao campo intelectual: a criação da Imprensa Régia, da Biblioteca Pública, do Jardim Botânico, do Museu Nacional, criando um ambiente mais adequado à instalação da Corte. A abertura dos portos possibilitou o contato com povos e idéias diferentes. Na área específica da educação, a instalação repentina da Corte obrigou a criação de inúmeros cursos profissionalizantes, em nível médio, superior e militar, por ser preciso o preparo de pessoal mais diversificado para atender aos interesses da Corte. A formação de oficiais e engenheiros civis e militares, a formação de médicos e cirurgiões, a formação de técnicos em economia, agricultura e indústria são alguns dos exemplos de profissionais formados pelos cursos. Ainda, segundo a autora, tem-se assim a origem da estrutura escolar do ensino imperial, composta por três níveis: primário, secundário e superior.

Para entender a organização escolar do Império Brasileiro, é preciso lembrar que quem fez a Independência e ocupou o poder nas décadas de 1820 e 1830, foram pessoas da linha moderada, oriunda da classe senhorial - a aristocracia rural - e exibiam a mentalidade pragmática, característica da Universidade de Coimbra reformada, segundo Hilsdorf (2003). Por influência de seu pragmatismo, essa classe senhorial vai aplicar os princípios liberais na defesa dos seus direitos de posse da terra e dos escravos. Dizer que a Independência foi moderada significa dizer que ela foi um movimento contra-revolucionário, que altera a superestrutura político-jurídica do novo país, mas não a infra-estrutura econômico-social. A Constituição Imperial, outorgada em 1824, quando assegura direitos civis aos brasileiros brancos, mas não aos índios e escravos, e direitos políticos aos brasileiros brancos que tinham no mínimo renda de 100 mil reis anuais, constitui como povo brasileiro a classe senhorial, resguardando os seus direitos segundo a ótica da preservação da ordem social escravista estabelecida e a ordem política liberal-constitucionalista.

Essa Constituição também prometia ensino primário gratuito para todos e ensino das ciências e das artes em colégios e universidades, porém sem outras garantias de sua efetivação. As medidas relacionadas à escola, numa organização econômico-político-social como a do Brasil Império, segundo Ribeiro (1998), acabavam por depender marcadamente da boa vontade das pessoas que atuavam dentro e nos limites da estrutura educacional existente. As modificações propostas eram superficiais por serem de pessoas pertencentes à camada privilegiada, sem razões fundamentais para interessar-se pela transformação da estrutura social geral e educacional, especificamente. Acrescenta, ainda, que a superficialidade também se dá pelo tipo de formação superior recebida, que oferece uma interpretação da realidade, fruto dessa perspectiva de privilégios a serem conservados, ou, quando muito, uma interpretação da realidade segundo modelos importados, os mais avançados, mas resultado de situações distintas e, por isso, inoperantes.

Mesmo reconhecendo que a década de 1850 ficou marcada por uma série de realizações importantes para a educação institucional,³ Ghiraldelli (2003) observa que o aparato institucional era carente de qualquer vínculo com o mundo prático e/ou com a formação científica. Segundo o autor, não existia uma política integrada entre o governo central e o que se fazia nas províncias, o que não só nutria a educação brasileira da época com um caráter heterogêneo, mas também mostrava uma intensa alteração de qualidade de uma província para a outra. Aponta como destaques do período imperial a criação do Colégio Pedro II, com o objetivo de servir de modelo de ensino secundário, e a Reforma Leôncio de Carvalho⁴ que instituiu a liberdade de ensino primário e secundário, a valorização do magistério e a liberdade do ensino superior em todo o país.

³ O autor cita a criação da Inspetoria-Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte em 1854, cujo trabalho era o de orientar e supervisionar o ensino, tanto público quanto particular. O órgão também ficou incumbido de estabelecer as regras para o exercício da liberdade do ensino e para a preparação dos professores primários; de reformular os estatutos de colégios preparatórios, da Academia de Belas-Artes, da Aula de Comércio da Corte; de reorganizar o Conservatório de Música. (Ghiraldelli, 2003).

⁴ Leôncio de Carvalho era ministro do Império e professor da Faculdade de Direito de São Paulo. Promulgou em 19 de abril de 1879 o Decreto nº 7.247, *ad referendum* da Assembléia, o que não chegou a ocorrer. (Ghiraldelli, 2003).

1.2 Iniciativas republicanas na educação: entre a crise do modelo agrário exportador e a estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista (1870 – 1930)

A intensa circulação de novas idéias no país que, nascidas no além-mar, atravessavam o Oceano Atlântico, muitas das quais atribuíam à educação o sucesso do desenvolvimento dos países europeus e dos Estados Unidos, sublevavam a sociedade brasileira. O discurso sobre a importância da educação escolar como fator de resolução de problemas sociais, ainda no governo imperial, já não era mais privilégio de republicanos, segundo Hilsdorf (2003). A educação escolar passara a fazer parte do discurso de importantes seguimentos da sociedade brasileira: jornalistas, políticos, padres e ministros evangélicos, proprietários e homens do povo e, principalmente, as mulheres que expressavam grande interesse pela escolarização. Nesse entusiasmo pela educação, os propagandistas republicanos diziam que somente eles tinham condições de agir, ouvindo as reivindicações populares, em defesa das suas necessidades mais prementes de representação política, autonomia, progresso material e moral, e garantir-lhes o acesso por meio de uma educação moderna e disseminada.

O Império não conseguia mais sobreviver ao conjunto de profundas transformações que ocorriam na sociedade brasileira: a remodelação das relações de trabalho do regime escravo para o do trabalho livre e assalariado; um inicial surto de crescimento industrial; uma significativa urbanização; a forte presença do capital estrangeiro; a remodelação do país (redes telegráficas, instalações portuárias, ferrovias, melhoramentos urbanos) abria caminho para a adoção de um novo regime político: a República.

O regime republicano não representou o fim de um sistema político elitista para Ghiraldelli (2001), mas propiciou a abertura para uma maior participação da população no processo político do país. O clima de euforia pela mudança do regime político alimentava um espírito de renovação e mudancismo adequado para a discussão de grandes temas de interesse nacional, como a possibilidade da democracia, a implantação da Federação, o incentivo à industrialização e à educação popular. A educação escolar era uma das principais bandeiras do discurso republicano como sendo a única alternativa para a solução dos problemas enfrentados pelo país e colocá-lo no caminho do desenvolvimento, a exemplo de outros países. Esse entusiasmo pela educação, que florescera ainda no período de transição do

Império para a República, sofre um arrefecimento, segundo o autor, com o isolamento no poder da oligarquia cafeeira que estava muito mais interessada no comércio do café e na manutenção do seu poder. Os planos democráticos, suscitados nos primeiros anos da República pelos intelectuais ligados à elite dirigente, foram sufocados pela política oligárquica.

Após duas décadas de República, as promessas governamentais de criar um país diferente daquele que existiu sob o Império estavam longe de se tornar realidade. Pressionada por um surto de nacionalismo e patriotismo provocados pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918), pelo aumento do crescimento industrial e da urbanização e pelo analfabetismo generalizado da população,⁵ uma parte significativa da intelectualidade, ligada às parcelas da nascente burguesia industrial e da classe média urbana, ressuscita o entusiasmo pela educação, imbuída de um espírito de republicanização da República. Através do apoio de entidades da sociedade civil, houve uma proliferação de ligas pelo país como veículos dessa nova fase do entusiasmo pela educação. Entendiam que a única forma de destronar as oligarquias do poder era através da alfabetização da população, no sentido de aumentar o contingente eleitoral, já que era proibido o voto do analfabeto (GHIRALDELLI, 2001).

Enquanto o entusiasmo pela educação tinha um caráter quantitativo, ou seja, a ampliação do acesso à escola elementar e o combate ao analfabetismo do povo, surge na década de 20 um novo movimento com o propósito de otimizar o ensino, visando melhorar as condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. O nascente otimismo pedagógico, ao contrário do entusiasmo pela educação, foi veiculado pela sociedade política e se concretizou através de um ciclo de reformas educacionais em vários Estados brasileiros, movidas por jovens intelectuais que se transformariam nos futuros profissionais da educação. Esses intelectuais conjugavam-se muito bem com o ideário pedagógico do Movimento da Escola Nova, principalmente com a versão norte-americana que desembarcava no país com o estreitamento das relações comerciais e financeiras com os Estados Unidos após a Primeira Guerra Mundial (GHIRALDELLI, 2001). Os adeptos do ideário do Movimento da Escola Nova, segundo Nagle, citado por Hilsdorf (2003), acreditavam que somente uma nova concepção pedagógica, a da pedagogia da Escola Nova, permitiria a reforma da escola para que esta pudesse cumprir seu papel social renovador da sociedade brasileira.

⁵ Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística, Anuário Estatístico do Brasil, ano II, 1936, 75% da população em idade escolar era analfabeta em 1920.

O cenário das lutas político-pedagógicas da primeira república era formado basicamente por três correntes pedagógicas diferentes, associadas a três diferentes setores sociais, segundo Ghiraldelli (2001). A Pedagogia Tradicional, associada às aspirações dos intelectuais ligados às oligarquias e à Igreja; a Pedagogia Nova que emergiu no interior de movimentos da burguesia e das classes médias que buscavam a modernização do Estado e da sociedade no Brasil; e a Pedagogia Libertária, associada às primeiras organizações do proletariado urbano no Brasil. Esta última sofrera um sério revés a partir do final do ano de 1910, com a intensificação da repressão aos movimentos sindicalistas, encetada pelo governo oligárquico. Já as duas primeiras correntes estavam ligadas fundamentalmente a projetos distintos para a sociedade brasileira e alcançariam o auge do debate a partir da Revolução de 30.

Enquanto as lutas no cenário político-pedagógico se acirravam entre os intelectuais da educação, a rede escolar do país era caótica e atendia a interesses das classes econômicas mais favorecidas. O professor Paschoal Lemme⁶ que viveu o período consegue sintetizar bem esse quadro da educação da Primeira República:

As poucas escolas públicas existentes nas cidades eram freqüentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos filhos o ensino em casa, ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, em regime de internato ou semi-internato. Muitos desses colégios adquiriram grande notoriedade. Em todo vasto interior do país havia precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam as populações dispersas em imensas áreas: eram substitutas das antigas aulas, instituídas pelas reformas pombalinas, após a expulsão dos jesuítas, em 1763. (GHIRALDELLI, 2001, p.26-27).

Apesar do discurso republicano inflamado em favor da educação para a solução dos problemas que afetavam a sociedade brasileira, na prática, as mudanças não avançavam na velocidade das necessidades e dos anseios da sociedade brasileira, gerando uma grande instabilidade política.

⁶ O professor Paschoal Lemme nasceu em 1904 e militou no ensino público desde os vinte anos. Foi signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, representando a ala esquerda do grupo. (GHIRALDELLI, 2001).

1.3 A educação da Era Vargas no modelo nacional-desenvolvimentista (1930-1945)

O período que vai de 1930 a 1945 e que ficou conhecido com a Era Vargas, para Ghiraldelli (2003) teve três períodos distintos: Getúlio Vargas no poder como membro importante do governo revolucionário (o governo provisório); Getúlio Vargas no poder após a promulgação da Constituição de 1934; e Getúlio Vargas no poder após o golpe de 1937 (Estado Novo), cujo fim se deu em 1945. Esse período é marcado essencialmente pela crise do modelo agrário-comercial dependente, pelo início da estruturação de um modelo de desenvolvimento em bases urbano-industriais democráticas e por uma efervescência ideológica, substancialmente rica em projetos para a sociedade brasileira.

A revolução de 1930, para Hilsdorf (2003), é considerada um movimento heterogêneo do ponto de vista de suas bases sociais e de suas aspirações e o seu sucesso só foi possível a partir de acordos entre as diferentes tendências que, sem grandes rupturas, garantiram a substituição do antigo poder oligárquico pelo novo poder oligárquico, ostensivamente centralizador e menos dependente das forças locais. Conforme Ghiraldelli (2003), a década de 1930 foi marcada por quatro grandes campos de idéias que indicavam o que se deveria e o que não se deveria fazer com a educação brasileira: o ideário liberal, considerado o mais forte grupo da época e ligado à Pedagogia da Escola Nova, caracterizou-se, principalmente, pelo aspecto da democratização da sociedade via escola; o ideário católico, defensor da Pedagogia Tradicional, concentrou forças para reverter o quadro de separação formal entre a Igreja e o Estado e centrou fogo na Pedagogia Nova e Libertária;⁷ o ideário integralista estabeleceu como questão fundamental a cultura no sentido de proporcionar uma consciência nacional e atribuía aos sindicatos integralistas a função política, econômica, moral e cultural; e o ideário comunista endossava a Pedagogia Marxista que deveria integrar o conhecimento científico da realidade com a formação de pessoas aptas ao trabalho militante no sentido da revolução social.

⁷ A Pedagogia Libertária foi introduzida no Brasil por trabalhadores imigrantes italianos, espanhóis, portugueses, franceses, etc. Para o pensamento libertário, a educação oficial, fosse ela laica ou religiosa, baseava-se no dogmatismo, o que impedia as crianças de poderem pensar de maneira diferente as conveniências das instituições capitalistas. Desejava um laicismo combativo, capaz de dirigir críticas contundentes aos princípios religiosos, principalmente católicos.(GHIRALDELLI, 2001).

Nesse cenário ideológico, o governo Vargas caminhou sobre os mesmos parâmetros táticos de cooptação e repressão de sua política trabalhista. Na IV Conferência Nacional da Educação, realizada em 1931 para discutir “As Grandes Diretrizes da Educação Popular”, confessou aos educadores que o governo revolucionário não tinha uma proposta educacional e que esperava dos intelectuais ali presentes a elaboração do sentido pedagógico da Revolução. Com sua presença e a do titular do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública – MESP, Francisco Campos,⁸ o governo dava uma demonstração da importância que atribuía à educação. Sabedor dos acalorados debates pedagógicos entre os diferentes grupos, procurou fornecer uma imagem de mediador imparcial (GHIRALDELLI, 2001).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova,⁹ dedicado ao governo e à nação, foi resultado do fervor ideológico da época e se tornou um dos documentos mais importantes sobre a educação brasileira. Visando à defesa de uma nova educação que se pautava, em linhas gerais, na defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita, adaptada a uma civilização urbana industrial, tinha o objetivo claro de influenciar as diretrizes educacionais governamentais (GHIRALDELLI, 2001). Sobre a questão das finalidades e dos valores da educação, o Manifesto explicitou os vínculos entre educação, épocas e sociedade, ou seja, que a educação deveria ser pragmática. Defendia a escola socializada contra a escola tradicional e uma educação fundamentada no trabalho. Com o subtítulo, O Estado em face da educação, elegeu três temas: a educação, uma função essencialmente pública; a questão da escola única; e a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação. Ainda em relação à política educacional, o Manifesto propôs a unidade da função educacional, a autonomia da função educacional e a descentralização (GHIRALDELLI, 2003).

Para Ribeiro (1998), a teoria educacional presente no Manifesto é produto de um processo de transplante cultural e de uma concepção ingênua da realidade, provocada pela adesão de tais educadores ao movimento escolanovista europeu e norte-americano. Para a autora, o processo de transformação das sociedades européias em bases capitalistas ocorreu

⁸ Francisco Campos pertencia ao grupo dos profissionais da educação e no final dos anos 20 encabeçou uma reforma no ensino em Minas Gerais, quando secretário do governo daquele Estado. Tinha livre trânsito entre liberais e conservadores. (GHIRALDELLI, 2001).

⁹ O Manifesto foi assinado por um grupo de 26 signatários que nada tinham de homogêneo do ponto de vista de suas idéias, mas isso não impediu que concordassem com as linhas gerais do seu redator Fernando Azevedo. O documento foi o suficiente para provocar o ódio incontinente dos católicos que através de seu porta voz, Alceu de Amoroso Lima, trataram de dar combate impiedoso aos liberais, alegando que o Manifesto retirava a educação das mãos da família e destruía assim os princípios da liberdade de ensino. (GHIRALDELLI, 2001).

após choques violentos da burguesia nascente com os senhores feudais; o processo norte-americano teve a nítida intenção de romper com a situação periférica do país no sistema capitalista; e o processo brasileiro foi uma terceira possibilidade que não enfrentou abertamente a sua situação periférica. Essas distintas situações infra-estruturais das sociedades resultariam em diferentes situações superestruturais e, portanto, educacionais, tanto em nível de idéias como em nível das instituições. Segundo a autora:

Ao proporem um novo tipo de homem para a sociedade capitalista e defenderem princípios ditos democráticos e, portanto, o direito de todos se desenvolverem segundo o modelo proposto de ser humano, esqueceram um fato fundamental desta sociedade que é o de estar ainda dividida em termos de condição humana entre os que detêm e os não detêm os meios de produção, isto é, entre dominantes e dominados. (RIBEIRO, 1998, p.124).

Como aspecto positivo, a autora aponta o fato de ter levado os educadores a diagnosticar as deficiências da estrutura escolar brasileira e a denunciá-las categórica e permanentemente, demonstrando que uma reforma era urgentemente necessária.

Segundo Hilsdorf, (2003), para os republicanos liberais, adeptos da Escola Nova desde meados dos anos 20, a Revolução de 1930, do ponto de vista da educação e do ensino, foi o momento de realização do movimento de renovação por passarem a desenvolver uma ação político-administrativa no novo governo que permitia colocar em prática as idéias que defendiam. Atribuem à ação do movimento a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, a neutralização da influência dos católicos na IV Conferência Nacional de Educação que discutiu os princípios da educação revolucionária, a criação de títulos e capítulos específicos que tratassem de temas sociais como a família, a cultura, a educação na Constituição de 1934, e terem os seus adeptos como relatores do anteprojeto do primeiro Plano Nacional de Educação.¹⁰

Se as Constituições de 1824 e de 1891 foram omissas e superficiais em relação à educação, o mesmo não se pode dizer em relação à Constituição de 1934. Fruto de um rico clima ideológico, a Constituição de 1934 incumbiu a União de fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e de coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território nacional. Estabeleceu a

¹⁰ Esse Plano Nacional de Educação, segundo Saviani (1998), era um minucioso texto com 504 artigos que se autodenominava, no primeiro artigo, de código da educação nacional, o qual foi abandonado em razão do advento do Estado Novo.

obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário; instituiu a tendência à gratuidade para o ensino secundário e superior; tornou obrigatório o concurso público para o provimento de cargos no magistério; determinou como incumbência do Estado a fiscalização e a regulamentação das instituições de ensino público e particular; determinou dotações orçamentárias para o ensino nas zonas rurais; e fixou que a União deveria reservar no mínimo 10% do orçamento anual para a educação e os Estados deveriam destinar 20%.

Segundo Ghiraldelli (2001), os debates educacionais sofrem um violento abafamento quando Vargas desfechou o golpe que institucionalizou o Estado Novo, sob o pretexto de combater o comunismo e de manter a unidade e a segurança nacionais da nação, em 1937. Os debates sobre a pedagogia e a política educacional seriam redirecionados para um novo caminho, agora traçado pelo Estado ditatorial. Ao contrário da Constituição de 1934, elaborada por uma Assembléia Nacional Constituinte eleita pelo povo, passou-se a uma Constituição elaborada por um homem só e imposta ao país como ordenamento legal do Estado Novo. Quanto à educação, ela mantém alguns princípios anteriores, mas procura dar ênfase ao trabalho manual, deixando explícito no artigo 29 a orientação político-educacional capitalista de preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas funções abertas no mercado (RIBEIRO, 1998). Para garantir a modernidade, o governo central regulamentou minuciosamente a organização de todos os tipos de ensino no país, através das leis orgânicas do ensino¹¹ editadas por meio de decretos-leis (HILSDORF, 2003).

O Estado Novo desenvolveu uma política educacional de molde autoritário e uniforme, diz Hilsdorf (2003). Isso fica claro na fala de Gustavo Capanema, então ministro da educação, por ocasião do centenário do Colégio Pedro II, quando diz que a educação é instrumento do Estado para preparar o homem, não para uma ação qualquer na sociedade, não para preparar o homem em disponibilidade, apto para qualquer aventura, esforço ou sacrifício, mas para uma ação necessária e definida, uma ação certa: construir a nação brasileira. Ainda segundo a autora, para reforçar o nacionalismo destacou no currículo dos cursos elementares e secundários a importância da educação física, do ensino da moral católica e da educação cívica pelo estudo da História e da Geografia do Brasil, do canto orfeônico e das festividades cívicas e para a modernização implantou o aparelho burocrático-administrativo do setor

¹¹ As leis orgânicas do ensino foram decretadas entre 1942 e 1946 pelo então ministro Gustavo Capanema: ordenavam o ensino industrial (1942), o ensino secundário (1942), o ensino comercial (1943), o ensino primário (1946), o ensino normal (1946) e o ensino agrícola (1946). Visavam à construção de um sistema de ensino centralizado e articulado intrapartes, e atingiram tanto o ensino público quanto o particular. (HILSDORF, 2003).

educacional, criando diversos órgãos federais que passaram a estabelecer as regras a serem cumpridas.

As leis orgânicas instituíram um sistema público de ensino que oferecia um determinado percurso para os alunos provenientes das classes mais abastadas e outro diferente para as crianças de classes populares que, porventura, conseguissem permanecer na escola, segundo Ghiraldelli (2001). Para as elites, o caminho era simples: do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, posteriormente, a opção por qualquer curso superior. O caminho escolar das classes populares, caso escapassem da evasão escolar, ia do primário aos diversos cursos profissionalizantes que, por sua vez, só davam acesso ao curso superior da mesma área. Essa organização do ensino teve poucas alterações mesmo com o fim do Estado Novo, mostrando que as forças que derrubaram Getúlio Vargas não o fizeram por interesses democráticos, mas sim pela sua aproximação com as teses defendidas pela esquerda.

1.4 A educação no modelo nacional-desenvolvimentista da república populista (1945-1964)

O país passava por um período no qual a industrialização era quase uma unanimidade. Todas as forças sociais mais representativas passavam a desejar e a defender a industrialização. A burguesia brasileira era unânime quanto à industrialização; só se dividia quando a questão era a participação do Estado ou do capital estrangeiro na gerência do processo. As camadas médias viam a possibilidade do surgimento de oportunidades em diversos setores da economia. O operariado e as forças de esquerda entendiam que o avanço desse processo possibilitaria o surgimento das condições materiais necessárias para a revolução nacional.

Com a deposição de Getúlio Vargas, em 29 de outubro de 1945, foi decretado o fim do Estado Novo. Uma nova Assembléia Nacional Constituinte foi escolhida para a elaboração da nova Constituição. Em 18 de setembro de 1946, foi promulgada a 4ª Constituição Republicana que estabelecia que a União deveria fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, reformulando a estrutura educacional do país deixada pelo Estado Novo através das Leis Orgânicas de Gustavo Capanema.

Após a instalação, em 1947, de uma comissão de educadores de várias tendências para a sua elaboração, o projeto foi remetido ao Congresso Nacional em 1948 e graças ao esforço do então deputado Gustavo Capanema, procurando com isso manter a estrutura por ele criada, o projeto foi arquivado em 1949. Em 1951, houve uma tentativa de desarquivamento do projeto, mas, segundo o Senado, o projeto havia sido extraviado. Os próximos seis anos se caracterizaram por idas e vindas do projeto reconstituído pela Comissão de Educação e Cultura do Congresso. No final de 1958, a Comissão recebeu o Substitutivo Lacerda¹² que alterava profundamente o texto original (GHIRALDELLI, 2003). Após treze longos anos tramitando no Congresso, a Lei nº 4.024/61 define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garantindo igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e particulares.

Para os principais integrantes da Campanha de Defesa da Escola Pública, a aprovação da LDBEN foi considerada como uma derrota popular e o sancionamento da Lei, pelo então Presidente João Goulart,¹³ uma traição para com as forças democráticas e populares. O professor Florestan Fernandes, um dos principais batalhadores em defesa da escola pública, se manifestou da seguinte forma em um artigo escrito em 1961 sobre o sancionamento da Lei e a posição do Presidente da República:

Não constitui surpresa a maneira pela qual o Sr. João Goulart encarou suas responsabilidades perante a nação, ao sancionar o projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob a assessoria do ministro da Educação do Governo, Sr. Oliveira Brito. O presidente da República e o Sr. Oliveira Brito deram-se as mãos, num gesto de soberano desprezo diante do destino da Democracia no País, da educação popular e do desenvolvimento da instrução pública.[...] Só um oportunismo sem reboços, chocante e desmoralizador, explica o comportamento efetivo de sua excelência. Através de memoráveis campanhas, as forças populares e democráticas tinham estabelecido, luminosamente, o que se esperava de sua intervenção. [...] Competia-lhe corresponder, inequívoca e espontaneamente, às expectativas da consciência democrática da Nação, para justificar o seu passado político, retribuir o generoso apoio do Povo e fortalecer o respeito pelas atribuições do chefe do Estado. [...] No poder o Sr. João Goulart redefiniu completamente sua linha de ação política. Membro e representante de camadas sociais privilegiadas e conservadoras, não tem nenhum interesse em pôr em prática uma autêntica filosofia de atuação política democrática, que obrigue a valorizar o ensino público e a

¹² O substitutivo do deputado Carlos Lacerda baseava-se nas teses do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, trazendo para o interior do Congresso e para a letra da Lei os interesses dos donos das escolas particulares. Esse substitutivo acalorou os debates entre os defensores do ensino público e os partidários da escola privada, fazendo com que extrapolassem os níveis próximos à sociedade política e se ampliassem para a sociedade civil, onde desencadearam uma verdadeira Campanha de Defesa da Escola Pública. (GHIRALDELLI, 2001).

¹³ João Goulart era do Partido Trabalhista Brasileiro – PTB que tinha uma plataforma nacionalista, tendia ao reformismo e ao intervencionismo estatal na economia e na política social.

estender sua influência na dinâmica do regime representativo [...]. (GHIRALDELLI, 2001, p. 116).

Toda essa crise vivenciada na educação brasileira nesse período, segundo Leite (1999), se deve, na realidade, porque o modelo escolar brasileiro sempre evidenciou fielmente as forças sociais existentes na sociedade que, entre tantos meios, buscavam na educação e no processo escolar formal o veículo condutor de seus anseios e o caminho para a superação de deficiências impostas pela realidade circundante. Ainda segundo o autor, se para alguns grupos a escolaridade era o meio de manutenção do *status quo*, para outros era o caminho de independência sociocultural, política e econômica. A possibilidade de as diretrizes da educação nacional se transformarem em lei fez com que as principais forças sociais firmassem fileiras com o objetivo de defender seus interesses. Quanto à aprovação da Lei, o autor diz que ela foi a negação da escolarização nacional, da cultura, do *habitat*, do trabalho e dos valores da sociedade e foi a cristalização de uma relação de dependência e subordinação que, historicamente, vinha acontecendo desde o período colonial.

Segundo Hilsdorf (2003), ao aprovar uma Lei que facilitaria a expansão do ensino privado, principalmente para os níveis secundário e superior, oferecendo-lhes subsídios na forma de bolsas de estudo e auxílio na manutenção da infra-estrutura dessas escolas e tratando a expansão em termos de incentivo à escola privada sem alterações importantes no ensino público, deixaram evidentes os limites do liberalismo democrático representado como inspirador da nova Lei. Afirma que do ponto de vista do sistema escolar os anos de 1946 a 1964 são conservadores. Para ela, o inovador vem dos movimentos de base popular, não institucionais, dirigidos ao povo trabalhador e organizados pela ação conjunta de populares e grupos de intelectuais. Frustrados com o desfecho da nova legislação e preocupados com a problemática cultural das classes trabalhadoras, empenharam-se em atender às reivindicações de educação popular, em paralelo à educação formal, através de organizações que trabalhavam com a promoção da cultura popular, a educação popular, a desanalfabetização e a conscientização sobre a realidade dos problemas nacionais.

Os Centros Populares de Cultura – CPCs nasceram em 1961 através da União Nacional dos Estudantes e funcionavam no intuito de levar teatro, cinema, artes plásticas, literatura ao povo. Os Movimentos de Cultura Popular – MCPs desenvolviam atividades mais amplas e sistemáticas, tendo a alfabetização e a educação de base como fundamentos. O Movimento de Educação de Base – MEB, criado por acordo entre a Conferência Nacional dos Bispos do

Brasil – CNBB e o governo da União, tinha como objetivo se dedicar à alfabetização dos adultos no meio rural. Essas organizações se espalharam por todo o país, proclamando uma espécie de Escola Nova Popular subsidiada pela Pedagogia Libertadora de Paulo Freire¹⁴ (GHIRALDELLI 2001). Após o golpe de 1964, houve uma violenta repressão a tais iniciativas e no vácuo deixado pela destruição dessas entidades, foi criado em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL.

O Plano Nacional de Educação, contendo as metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas pelo governo nos próximos oito anos, veio a público em 1962, seguindo as prescrições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que impôs ao governo a obrigação de investir no mínimo 12% dos impostos arrecadados pela União. Duas semanas após a Revolução de 1964 o plano foi extinto.

1.5 A educação no Regime Militar no contexto da abertura ao capitalismo internacional (1964-1985)

O significado do golpe militar de 1964 tem que ser buscado não no que era afirmado em palavras, nos discursos justificadores de tal movimento, segundo Ribeiro (1998), e sim nos resultados das medidas implantadas concretamente pelos governos que se seguiram. Quando os golpistas tomaram a presidência da República e decretaram o Ato Institucional nº 1, no qual afirmavam textualmente que “os chefes da revolução vitoriosa, graças à ação das Forças Armadas e ao apoio inequívoco da Nação, representam o povo e em seu nome exercem o Poder Constituinte, de que o povo é o único titular”, GhiraldeLLi (2001) diz que o país entrou num período em que as palavras perderam completamente o significado real.

Os atos institucionais baixados pelo governo demonstravam claramente que o que estava em processo era a criação de uma nova ordem econômica, social e política. Não que houvesse uma mudança efetiva no modelo nacional-desenvolvimentista, mas uma adequação,

¹⁴ Paulo Freire criticava a educação verbalista, o ensino baseado na memorização, o bacharelismo, e pregava uma educação voltada para a vida, para os problemas circunstanciais. Para ele a escola oficial além de autoritária, estaria a serviço de uma estrutura burocratizada e anacrônica incapaz de colocar-se ao lado dos oprimidos. Classificou a educação convencional como bancária, uma educação calcada numa ideologia de opressão que considerava o aluno como alguém despossuído de qualquer saber e, por isso mesmo, destinado a se tornar depósito dos dogmas do professor (GHIRALDELLI, 2001).

com a ascensão de novas forças políticas e econômicas no comando do aparelho governamental¹⁵ e a supressão dos movimentos populares que reivindicavam maior participação nos benefícios provindos do desenvolvimento. Conforme Ghiraldelli (2001), o fortalecimento das teses das esquerdas, no sentido de optar pela radicalização do nacionalismo e promover reformas que viessem a melhorar as condições de vida da população trabalhadora, colocavam em risco os planos da burguesia industrial brasileira e não inspiravam confiança suficiente ao capital estrangeiro para a sua manutenção e incrementação. O golpe de 64 viria para proporcionar as garantias reclamadas, criando o modelo de desenvolvimento com segurança – a ideologia da segurança nacional da Escola Superior de Guerra – ESG.

No campo da educação, as reformas do ensino promovidas no período ditatorial corresponderam a um esforço de alinhar o sistema educacional pelo fio condutor da ideologia do desenvolvimento com segurança. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados doze acordos entre o Ministério da Educação e Cultura - MEC e a *Agency for International Development* - USAID, com a finalidade de diagnosticar e solucionar problemas da educação brasileira na linha do desenvolvimento internacional baseado no capital humano,¹⁶ o que comprometia a política educacional do país as determinações dos técnicos americanos e agências financiadoras internacionais (HILSDORF, 2003). Representantes do governo ditatorial procuravam demonstrar que havia a necessidade de atrelar a escola ao mercado de trabalho; defendiam a profissionalização do ensino médio e a introdução de conteúdos com elementos utilitários e práticos. Hilsdorf (2003) diz que as políticas educacionais implementadas no período, segundo o enquadramento do desenvolvimentismo e da segurança nacional, vão sendo realizadas sob a justificativa ideológica liberal de que se investia na melhoria do capital humano para adequar a sociedade brasileira aos patamares das exigências modernas da produção internacional.

As reformas educacionais de 1968 e 1971 consolidam as orientações dos acordos assinados entre MEC-USAID que enfatizavam a racionalidade, a eficiência e a produtividade,

¹⁵ Para Ghiraldelli (2001), o comando do aparelho governamental passou a ser exercido por um pacto autoritário baseado na aliança entre a tecnoburocracia militar e civil e a burguesia industrial e financeira nacional e multinacional.

¹⁶ A teoria do capital humano propõe que o processo de educação escolar seja considerado como um investimento que redunde em maior produtividade e, conseqüentemente, em melhores condições de vida para os trabalhadores e a sociedade em geral. Importada dos Estados Unidos como diretriz de política social para países em desenvolvimento, teve grande difusão na década de 60. Na década de 70 começa a ser criticada como teoria pré-capitalista. (HILSDORF, 2003).

isolando a educação dos contextos social e político. A Lei nº 5.540/68 que implanta a reforma universitária criou os departamentos no lugar do regime de cátedras, os cursos semestrais e o sistema de créditos no lugar de cursos anuais, as unidades profissionalizantes separadas das de pesquisa básica, o vestibular unificado e classificatório no lugar do eliminatório, os ciclos básicos e as licenciaturas curtas e aumentou o número de vagas, sobretudo nas escolas particulares. As reformas efetivavam a mentalidade empresarial dentro da escola conforme a vontade dos técnicos americanos (GHIRALDELLI, 2003). A Lei nº 5.692/71 manteve os objetivos gerais do ensino, expostos nos fins da educação da Lei nº 4.024/61, mas manifestou os princípios da ditadura militar nas determinações, no sentido da racionalização do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante no 2º grau, de forma absoluta e universal. Instituiu as escolas de 1º grau, para ministrar um curso único, seriado, obrigatório e gratuito de oito anos de duração e, através do Parecer nº 45/72, relacionou 130 habilitações técnicas que poderiam ser adotadas pelo 2º grau profissionalizante (GHIRALDELLI, 2003).

A educação desse período também foi marcada pela repressão e pelo terror governamental. O Decreto-Lei nº 477, no artigo primeiro, denominou infração disciplinar de professores, alunos e funcionários dos estabelecimentos de ensino público e particular o aliciamento e a incitação à greve; o atentado contra pessoas, bens ou prédios; os atos destinados à organização de movimentos subversivos; a confecção ou simplesmente a distribuição ou retenção de material subversivo; o seqüestro; o uso do recinto escolar para fins de subversão. A punição consistia na demissão e proibição de readmissão por um prazo de cinco anos (GHIRALDELLI, 2001).

A imposição do econômico sobre o sociocultural e o predomínio do interesse privado sobre o público levou à manutenção e ao agravamento dos problemas da educação escolar. A política educacional da ditadura militar que durou 21 anos, principalmente a implantação do ensino médio profissionalizante, se transformou num enorme fracasso. O distanciamento progressivo entre os controladores dos mecanismos mais íntimos da sociedade política (a tecnoburocracia civil e militar) e a classe dominante (a burguesia) ao longo da ditadura e as impossibilidades técnicas, materiais e financeiras provocaram o fracasso da política educacional, segundo Ghiraldelli (2001). A extinção da profissionalização obrigatória, pelo então general Figueiredo, foi o reconhecimento da falência da política educacional da ditadura militar.

O descontentamento da burguesia industrial com os insucessos acumulados pela tecnoburocracia militar e civil deflagrou a contagem regressiva do fim da ditadura militar. A burguesia industrial brasileira, que já havia conquistado espaços significativos na sociedade civil e na sociedade política, vislumbrava a possibilidade do controle direto da sociedade política, sem a proteção do regime criado com o Golpe de 64. Começava de forma negociada, com avanços e recuos, o processo de redemocratização do país. A chegada de opositores ao regime militar nos governos estaduais e a possibilidade de intelectuais da sociedade civil participarem dos seus governos, marcavam o início de uma nova etapa das políticas educacionais.

1.6 A educação no processo de redemocratização e economia neoliberal (1985-2000)

O retorno dos militares aos quartéis não significou uma mudança radical, uma independência do poder civil, mas uma transição muito negociada com promessas aos militares de não alteração do seu *status quo*, de garantias da continuação de uma situação de privilégios e espaços, mantendo assim intacto o poder moderador das Forças Armadas. Para a burguesia industrial brasileira, aliada à burguesia internacional, as mudanças deveriam manter os verdadeiros ideais de 64, ou seja, a promessa de não arranhar a estrutura mantenedora do país no tipo ideal de capitalismo periférico, segundo Ghiraldelli (2001). Paradoxalmente, após uma intensa luta popular por mudanças nos rumos do país, a primeira presidência civil, ainda eleita por um colégio eleitoral conforme vontade dos militares, com a morte do presidente Tancredo Neves, é assumida pelo seu vice, José Sarney,¹⁷ representante da ala conservadora.

No campo educacional, as marcas dos 21 anos de ditadura militar no processo educacional brasileiro foram muito mais profundas do que se podia imaginar, a ponto que ainda hoje podem ser observadas nas organizações e nas práticas educacionais da atualidade, espalhadas por todo o imenso país. É importante também lembrar, conforme o faz Hilsdorf (2003), que, embora o mais recente processo de redemocratização do país tenha se iniciado há cerca de 20 anos e produzido uma nova Constituição em 5/10/1988, no que concerne à

¹⁷ José Sarney era ex-deputado da UDN, partido que esteve à frente do Golpe de 64, ex-integrante da Arena, partido que sustentou a fase mais hedionda do regime militar e o ex-presidente do PDS, partido do governo Figueiredo que lutou contra as eleições diretas.

educação escolar, é como se apenas tivéssemos acabado de sair da vigência das leis do período da ditadura militar, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20/12/1996) teve uma longa tramitação no Congresso Nacional e começou a ser posta em execução muito recentemente, com a reformulação da legislação ordinária concernente ao sistema escolar.

Outro dado importante a ser considerado é a posição dos partidos políticos majoritários em relação à questão da educação quando da discussão do projeto da LDB no Congresso Nacional. Segundo estudos de Gracindo, citado por Hilsdorf (2003), poderiam ser identificados três grandes grupos no Congresso Nacional com interpretação diferenciada em relação à defesa da escola pública gratuita, democrática e de qualidade. O “grupo invariante”, composto por partidos conservadores como PFL, PPR, PTB e PP, com 45,2% da bancada, defendia uma postura liberal, garantindo prioridades à iniciativa privada; o “grupo mudancista” que englobava o PSDB, PMDB, PDT e PL, com 44,7% da bancada, propunha algumas mudanças para que o capitalismo se voltasse aos direitos sociais e à abertura do sistema educacional; e o “grupo transformador”, representado pelo PC do B, PT, PSB, PPS e PV, com 9,9% da bancada, defendia uma escola pública voltada para transformações sociais, aplicando as verbas públicas exclusivamente na educação pública. É preciso ainda considerar que, além dos dois primeiros grupos terem sido a maioria absoluta no Poder legislativo, quando da elaboração da Constituição e da LDB, também ocuparam o Poder Executivo até 2002.

A discussão da política educacional, o embate das idéias pedagógicas e a legislação ganhavam um nível de complexidade jamais visto na história da sociedade brasileira, dada a própria complexidade da população brasileira que em 1980 já beirava a casa dos 120 milhões de habitantes e em 1991 ultrapassava a casa dos 146 milhões. O descompasso entre a política educacional e as reais necessidades da população brasileira, reveladas através de dados estatísticos¹⁸ a partir de 1980, alarmavam todos os segmentos da sociedade brasileira e transformavam a educação numa das principais bandeiras dos partidos políticos. A educação havia chegado ao seu degrau mais baixo, com a política educacional ditatorial que se pautava pela repressão, pela privatização de ensino, pela exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, pela institucionalização do ensino profissionalizante,

¹⁸ Segundo dados do IBGE, em 1983 o Brasil possuía 60 milhões de pessoas entre analfabetos e semiletrados.

pelo tecnicismo pedagógico e pela desmobilização do magistério, através de abundante e confusa legislação educacional.

Essa situação calamitosa da educação vai ter reflexos diretos na elaboração da Constituição de 1988. A educação, além do tópico específico destinado a ela, passa a receber também a atenção no capítulo dos direitos sociais, onde figura como um direito social ao lado da saúde, do trabalho, da moradia, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e da infância e da assistência aos desamparados (Artigo 6º). No capítulo sobre a família, a criança, o adolescente e o idoso, a Constituição determina ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à educação (Artigo 227). Fica clara a preocupação da sociedade brasileira em assegurar na Carta Magna do país uma política educacional que comprometesse toda a sociedade brasileira diante do descalabro em que se encontrava a educação.

Ao contrário da Constituição, a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ocorria num período em que o neoliberalismo¹⁹ já havia se tornado bem mais popular na sociedade brasileira e no Congresso. Isso acabou ocasionando uma intensa luta parlamentar e também extraparlamentar, em defesa de diferentes versões de projetos para a educação brasileira. O que mais uma vez estava em jogo não eram os problemas crônicos referentes à universalização e qualidade do ensino, a gratuidade escolar, as condições de trabalho do magistério, a escassez e má distribuição das verbas públicas, mas a elaboração de uma lei que não se tornasse um obstáculo aos interesses neoliberais do governo e que estivesse afinada com os interesses dos empresários do ensino. Apesar da intensa

¹⁹ Doutrina, em voga nas últimas décadas do séc. XX, que prega a redução do papel do Estado na esfera econômica e social. Contrapõe-se à tendência anterior de aumento da intervenção governamental, em economias capitalistas, como resultado da adoção de políticas sociais de natureza assistencial e de políticas econômicas keynesianas. Segundo Gandin^b (2003), na educação a visão neoliberal tem se manifestada pelo discurso da qualidade total. Através desse discurso busca retirar os aspectos políticos do processo educacional, cooptando e invalidando o discurso histórico de democratização e qualidade de ensino dos educadores progressistas. Trata-se de romper com a lógica dos direitos e instituir gradualmente a lógica de mercado na educação.

movimentação da sociedade civil, o projeto do senador Darcy Ribeiro,²⁰ mais afinado com os interesses do governo e dos empresários, é aprovado, frustrando as expectativas dos defensores de mudanças mais radicais na elaboração do projeto.

Para Saviani (1998), em matéria de educação nós nos debatemos num imenso déficit histórico que se arrasta já por pelo menos cem anos. Para clarear essa afirmação, o autor faz uso das taxas de analfabetismo de 1890 e 1991 que demonstram que as políticas educacionais nunca fizeram frente aos desafios educacionais da sociedade brasileira. Em 1890, a taxa de analfabetismo estava em torno de 85% em relação à população total de aproximadamente 14 milhões, o que correspondia a cerca de 12 milhões de analfabetos. Comparando os números com os dados do Censo de 1991 que projeta uma taxa de 33,68% de analfabetos para a população total de 146.825.475 se constata que o número de analfabetos passou para 49.458.776, o que significa que o número absoluto quadruplicou. Uma situação como essa só poderia ser revertida com uma clara determinação de se assumir a educação como prioridade número um, com um plano de emergência que permitisse investir maciçamente através de um plano nacional de educação.

Um Plano Nacional de Educação, que sempre esteve presente ao longo da história republicana, é para Saviani (1998) a principal medida política educacional decorrente da LDB. Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos. Isso torna o plano uma referência privilegiada para se avaliar a política educacional, aferindo o que o governo está considerando como, de fato, o prioritário, para além dos discursos enaltecidos da educação, reconhecidamente um lugar-comum nas plataformas e nos programas políticos de partidos, grupos ou personalidades que exercem ou aspiram exercer o poder político. Para Ghiraldelli (2003), o primeiro grande mérito do PNE é

²⁰ Darcy Ribeiro era senador pelo PDT, havia sido o ministro da Educação do último governo civil antes da ditadura militar e entre 1982 e 1985 foi vice-governador no Rio de Janeiro, no governo Brizola. Havia ganhado fama internacional como homem de esquerda, antropólogo e teórico da educação. Em 1984 publicou *Nossa escola é uma calamidade*, em que reuniu denúncias sobre a situação crítica do ensino e nunca omitiu sua simpatia com as teses escolanovistas. Para Florestan Fernandes, signatário do Manifesto dos Educadores *Mais uma Vez Convocados* assim como Darcy Ribeiro, diz que Darcy Ribeiro foi uma terrível decepção para todos os seus amigos, colegas e admiradores por ter usado sua cabeça privilegiada para servir o rei e voltar as costas a Anísio Teixeira, o seu mentor pedagógico e à sua geração que combateu arduamente os ídolos que ele empolgou sem constrangimento. (GHIRALDELLI, 2003).

o de deixar claro que nem tudo é importante, mas estabelece prioridades a serem cumpridas em dez anos e o segundo mérito e não menos importante foi o de trazer à tona, corajosamente, um diagnóstico da educação brasileira em todos os seus níveis.

A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos,²¹ realizada na Tailândia, houve uma proliferação de programas governamentais em educação nos últimos anos do século XX e no começo do século XXI. Garcia, citado por Ghiraldelli (2003), observa que é preciso ficar atento a essa sucessão de eventos ocorridos nos últimos anos, para ver se os mesmos são para uma real transformação nos rumos da educação ou se são simples fatos que se esgotam na medida em que produzem seus efeitos políticos junto aos meios de comunicação ou atendem aos interesses de organismos internacionais. Saviani (1998) observa que justificativas como o percentual do Produto Interno Bruto – PIB, aplicado na educação como sendo próximo aos valores investidos em países europeus ou mesmo nos Estados Unidos, não podem servir de parâmetros de progressos quando se considera que o Brasil ainda é um dos nove países que mais contribui para o elevado número de analfabetos do mundo, problema este já resolvido nesses países. Essas observações e a crônica penúria de recursos públicos destinados para áreas sociais, como a educação, em comparação com a área econômica, são sinais para que a sociedade continue discutindo e se organizando para intervir nesse processo histórico de exclusão da maioria e manutenção de privilégios de uma minoria.

²¹ Essa Conferência Mundial foi realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, e financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. O documento final de tal conferência foi assinado por 155 países, entre os quais aqueles que ficaram conhecidos por formarem o “G 9”, o grupo de nove países com as maiores taxas de analfabetismo do Mundo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. (GHIRALDELLI, 2003).

2 A EDUCAÇÃO RURAL NO ENSINO FORMAL E NÃO-FORMAL

As discussões em torno da educação no meio rural vêm se intensificando ao longo dos últimos anos. Movimentos como o Movimento dos Sem Terra - MST e o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA trouxeram à tona reivindicações sociais que até recentemente não faziam parte da pauta de discussões da sociedade brasileira. Esses movimentos sociais que afloraram nos últimos anos na sociedade brasileira representam uma parte da sociedade que estava quase deixada ao esquecimento no contexto do modelo de desenvolvimento adotado no país.

Entre as muitas reivindicações dos movimentos está a educação voltada para o meio rural. Isso demonstra que esses movimentos não estão preocupados somente com os problemas atuais, mas também com o futuro de milhões de brasileiros que hoje vivem e trabalham no meio rural. O texto base da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo²² ressalta que não basta ter escolas do campo, quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

Esse propósito de conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade, se opõe à

²² A I Conferência Nacional: Por Uma Educação Básica do Campo foi promovida pela CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, pelo MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, pela UnB – Universidade de Brasília, pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura e pela UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. Ocorreu entre os dias 27 e 30 de julho de 1998 em Luziânia – Goiás. O texto-base da conferência foi elaborado pelo professor Bernardo M. Fernandes, da UnB, pelo padre Paulo R. Ciriolo, do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa na Reforma Agrária – Iterra, e pela professora Roseli S. Caldart, do MST. (KOLLING, 1999)

idéia dominante de propor um modelo único de educação presente nos documentos oficiais. Arroyo (1999) questiona a visão e o sentimento que as pessoas que elaboram as políticas educacionais e decidem sobre a educação brasileira têm sobre a educação do povo do campo por reforçarem a idéia de modelo único. Lembra de frases que comumente fazem parte dos documentos oficiais, como as para adaptar os conteúdos, os calendários e o material didático às condições de vida do meio rural. Segundo o autor, os documentos expressam a idéia de uma educação adaptável aos especiais, aos diferentes, aos fora-do-lugar, às espécies em extinção.

Sabe-se que o problema da educação no Brasil não se apresenta somente no meio rural, mas também é verdade que ali a situação se torna mais crítica na medida em que o campo vem sendo desprestigiado como espaço de prioridade para políticas públicas. Têm sido exceções os governos municipais estaduais que têm políticas e discussões específicas sobre a educação formal do campo. Nesse vazio deixado pelo Estado, têm surgido algumas iniciativas não-formais de educação por parte de empresas, movimentos sociais, universidades, numa tentativa de dar acesso a uma educação mais específica²³ à população do campo.

Segundo Libâneo (1998), a modalidade de educação formal é aquela que compreende instâncias de formação escolares, em que há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática, enquanto a educação não-formal é aquela educação realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. Esclarece, ainda, que a educação informal corresponde às ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligados especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizados. Na medida em que essas práticas se institucionalizam, começam a ter intencionalidade e exigem um grau de organização tornam-se não-formais.

Como se percebe, há uma enorme semelhança entre a educação formal e a educação não-formal. No meio rural de Santa Cruz do Sul –RS, a educação formal é realizada por escolas estaduais e principalmente por escolas municipais, enquanto as iniciativas de educação não-formal estão vinculadas a empresas privadas do setor fumageiro. Essas

²³ Sobre o específico da educação do campo, concorda-se com o consenso das entidades promotoras da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, ou seja, que leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo.

instituições, formais e não-formais, têm-se orientado na legislação brasileira vigente, tanto a nacional como a estadual e a municipal, para exercer o seu papel.

2.1 A educação rural na legislação brasileira

Na legislação brasileira, a educação do campo, tratada como educação rural, também teve avanços significativos e que, além de incorporar os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, passa também a acolher os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano é um campo de possibilidades que dinamiza a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

Como foi abordado no capítulo I, todas as constituições contemplaram a educação escolar. Em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

Segundo Calazans (1993), o que se observa até 1930 na trajetória da formação escolar brasileira são eventos dispersos de dotar as populações do meio rural de escola. Entre os destaques que perpassaram do século XIX até os anos de 1930 estariam: o Plano de Educação de 1812 (governo de Dom João VI) inclui como um dos dispositivos que no 1º grau da instrução pública se ensinariam aqueles conhecimentos que a todos são necessários, qualquer que seja o seu estado, e, no 2º grau, todos os conhecimentos que são essenciais aos agricultores, aos artistas e comerciantes; a reforma de 1826 inscreve que no 1º ano do 2º grau se dará uma idéia dos três reinos da natureza, insistindo-se, particularmente, no conhecimento dos terrenos e dos produtos naturais da maior utilidade nos usos da vida; a reforma de 1879 (Decreto nº 7247) estabeleceu que o ensino nas escolas do 2º grau constaria da continuação e do desenvolvimento das disciplinas ensinadas no 1º grau e mais, entre outras disciplinas, noções de lavoura e horticultura. Fica claro na ilustração dos exemplos acima que os mesmos estavam direcionados diretamente a atender interesses setoriais da sociedade da época.

A introdução efetiva da educação rural nos textos constitucionais remete às primeiras décadas do século XX, fruto de um intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. Conforme Fonseca (1985), as elites na época entendiam que a educação rural seria o mecanismo mais eficiente para conter a migração, mantendo o homem no campo. Esse argumento também era usado como justificativa pelos políticos para todas as iniciativas a favor da educação rural. Ainda segundo a autora, as discussões eram alimentadas pela grave instabilidade social que o país vinha passando, a ponto de o assunto unir grupos de interesses opostos na campanha a favor da educação rural: o agrário e o industrial. Propunha-se uma escola integrada às condições locais, regionais, colada à realidade e baseava-se no princípio da adequação, aquilo que as forças conservadoras entendiam ser necessário para fixar o homem ao campo, evitando o inchaço das cidades. O conteúdo deveria aperfeiçoar o homem do campo de tal forma para que ele não deixasse de ser trabalhador nem despertasse o interesse de ascender socialmente e aceitasse disciplinadamente sua função no sistema de produção.

A Constituição de 1934, no título dedicado à família, à educação e à cultura, o artigo 156,²⁴ parágrafo único, responsabiliza a União pelo financiamento escolar do campo. O texto firmava a concepção do Estado educador, atribuía às três esferas do poder público responsabilidades com a garantia do direito à educação e o destaque dado à educação no campo refletia o momento histórico vivido pela sociedade brasileira na época. Já a Constituição de 1937 sinaliza para a importância da educação profissional no contexto da indústria nascente, excluindo do texto a responsabilidade com a educação no campo, como contava na constituição anterior. Essa modalidade de ensino é considerada, em primeiro lugar, dever do Estado, o qual, para executá-lo, deverá fundar institutos de ensino profissional e subsidiar os de iniciativa privada e de outras esferas administrativas. Por outro lado, o artigo 132²⁵ do mesmo texto ressalta igualmente a importância do trabalho no campo e nas oficinas

²⁴ Artigo 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (Brasil. Constituição Federal, 1934).

²⁵ Artigo 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação. (Brasil. Constituição Federal 1937).

para a educação da juventude, admitindo inclusive o financiamento público para iniciativas que retomassem a mesma perspectiva dos chamados Patronatos.²⁶

Numa comparação de alguns trechos dos textos legais da Carta de 1934 e da Carta de 1937, Ghiraldelli (2001) conclui que o Estado Novo se desincumbiu da educação pública através de sua legislação máxima, assumindo apenas um papel subsidiário; que o ordenamento relativamente progressista alcançado em 34, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público. Quando determinou no artigo 129²⁷ como primeiro dever do Estado a sustentação do ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas reconheceu e cristalizou no texto constitucional a divisão de classes e, oficialmente, extinguiu a igualdade dos cidadãos perante a lei.

O que marca o período subsequente à promulgação da Constituição de 1937 é a regulamentação do ensino profissional, mediante a promulgação das Leis Orgânicas. A Lei Orgânica do Ensino Agrícola, objeto do Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, do Governo Provisório, era destinada essencialmente à preparação profissional para os trabalhadores da agricultura. Segundo Soares (2001), seu texto, em que pese a preocupação com os valores humanos e o reconhecimento da importância da cultura geral e da informação científica, bem como o esforço para estabelecer a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades, traduzia as restrições impostas aos que optavam por cursos profissionais.

²⁶ Os Patronatos ocuparam lugar de destaque na pauta das questões agrícolas que deveriam ser cuidadosamente estudadas no 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro – 1923. Tais instituições, segundo os congressistas, seriam destinadas aos menores pobres das regiões rurais e aos do mundo urbano, desde que revelassem pendor para a agricultura. Suas finalidades estavam associadas à garantia, em cada região agrícola, de uma poderosa contribuição ao desenvolvimento agrícola e, ao mesmo tempo, à transformação de crianças indigentes em cidadãos prestimosos. (Parecer nº 36/2001- CNE/CEB, 2001).

²⁷ Art 129 - [...] O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. [...] (Brasil. Constituição Federal, 1937).

Isso fica ilustrado no artigo 14²⁸ que tratava das possibilidades de acesso aos estabelecimentos de ensino superior, admitida para os concluintes do curso técnico-agrícola.

O texto da Constituição de 1946 retoma o incremento do ensino na zona rural, contemplado na Constituição de 1934, mas, diferentemente desta, transfere à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento. No inciso III, do artigo 168,²⁹ fixa como um dos princípios a serem adotados pela legislação de ensino a responsabilidade das empresas com a educação. Como dependia de lei ordinária para produzir efeitos práticos, tinha eficácia jurídica limitada, ao contrário do artigo 156 da Constituição de 1934 que podia produzir efeitos imediatos e por si mesmo.

No artigo 170 da Constituição de 1967 identifica-se a obrigatoriedade de as empresas agrícolas e industriais oferecerem, pela forma que a lei estabelece, o ensino primário gratuito a seus empregados e aos filhos destes. Ao mesmo tempo, determinava, como nas Cartas de 37 e 46, que apenas as empresas comerciais e industriais, excluindo-se, portanto, as agrícolas, estavam obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores. Na emenda constitucional de 1969, identificam-se, basicamente, as mesmas normas, apenas limitando a obrigatoriedade das empresas, inclusive das agrícolas, com o ensino primário gratuito dos filhos dos empregados, entre os sete e quatorze anos. Deixa antever, por outro lado, que tal ensino poderia ser possibilitado diretamente pelas empresas que o desejassem, ou, indiretamente, mediante a contribuição destas com o salário educação, na forma que a lei viesse a estabelecer.

Quanto ao texto da Carta de 1988, pode-se afirmar que proclama a educação como direito de todos e dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente de os cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Desse modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e as modalidades

²⁸ Artigo 14. A articulação do ensino agrícola e deste com outras modalidades de ensino far-se-á nos termos seguintes:

III - É assegurado ao portador de diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico, a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior para a matrícula em curso diretamente relacionado com o curso agrícola técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente. (Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946).

²⁹ Artigo 168 [...] III - As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes; [...]. (Brasil. Constituição Federal, 1946).

de ensino ministrados em qualquer parte do país. Assim, apesar de não se referir direta e especificamente ao ensino rural no corpo da Carta, possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças. O destaque fica por conta do artigo 62, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que prevê a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR,³⁰ mediante lei específica, reabrindo a discussão sobre educação do campo e a definição de políticas para o setor.

Por fim, o que se constata é um tratamento periférico à educação escolar do campo na maioria dos textos constitucionais, salvo conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na sociedade. As alterações mais significativas decorreram da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional. Iniciativas como a realização da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo têm como principal objetivo recolocar, sob outras bases, o rural e a educação que a ele se vincula. No entanto, segundo Soares (2001), se nos ativermos às Constituições Estaduais, privilegiando o período que se segue à promulgação da Carta Magna de 1988, pode-se dizer que nem todas as Cartas fazem referências ao respeito que os sistemas devem ter às especificidades do ensino rural, quando tratam das diferenças culturais e regionais.

2.2 A educação rural na Constituição Estadual do Rio Grande do Sul

As Constituições Estaduais, segundo Soares (2001), na sua maioria abordam a escola do campo determinando a adaptação dos currículos, dos calendários e de outros aspectos do ensino rural às necessidades e características dessa região. Outras Constituições apontam para a expansão do atendimento escolar, propondo, no texto da Lei, a intenção de interiorizar o ensino, ampliando as vagas e melhorando o parque escolar. Há, ainda, os que estabelecem em

³⁰ O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR foi criado pela Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991, nos termos do Artigo 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, em que previa sua criação nos moldes do SENAI e SENAC, e regulamentado pelo Decreto nº 566, de 10 de junho de 1992. É uma Instituição de direito privado, paraestatal, mantida pela classe patronal rural, vinculada à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil - CNA e dirigida por um Conselho Deliberativo, de composição tripartite e paritária, por ser composto por representantes do governo, da classe patronal rural e da classe trabalhadora, com igual número de conselheiros. O objetivo do SENAR é organizar, administrar e executar, em todo território nacional, a formação profissional rural e a promoção social de jovens e adultos, homens e mulheres que exerçam atividades no meio rural. (<http://www.senar.org.br/senar/apresentação.htm>. Acesso em: 16 ago. 2005)

suas Constituições a determinação de medidas que valorizem o professor que atua no campo e a proposição de formas de efetivá-la. Essa maneira de abordar a educação rural é o que Arroyo (1999) chama de uma educação adaptável aos especiais, aos diferentes, aos fora-do-lugar, às espécies em extinção.

O que se deduz é que os legisladores não conseguem o devido distanciamento do paradigma urbano. Veiga (2000) diz que no Brasil o viés urbano é tão forte que há até quem pregue a urbanização do campo, sem mesmo se dar conta de que está legitimando a desvalorização do meio rural que reina entre as multidões urbanas. É esse viés que se acaba recomendando nos textos legais de tornar acessível ou de ajustar a educação escolar, nos termos da sua oferta na cidade, às condições de vida do campo. Conforme Soares (2001), também quando se trata da educação profissional, igualmente presente em várias Cartas Estaduais, os princípios e as normas relativos à implantação e expansão do ensino profissionalizante rural mantêm a perspectiva residual dessa modalidade de atendimento.

A Constituição do Rio Grande do Sul inova quando estabelece no artigo 216³¹ que, na área rural, para cada grupo de escolas de ensino fundamental incompleto haverá uma escola central de ensino fundamental completo, visando, com isso, assegurar o número de vagas suficientes para absorver os alunos da área. Essas escolas centrais serão indicadas pelo Conselho Municipal de Educação, a quem também compete a elaboração do plano plurianual de educação municipal. Também inova quando proclama em seu texto constitucional, no artigo 217,³² que o Estado elaborará uma política para o ensino fundamental e médio de orientação e formação profissional, visando, entre outras finalidades, auxiliar, através do ensino agrícola, na implantação da reforma agrária. Dessa forma supera a abordagem compensatória das políticas para o setor, apontando para as aspirações de liberdade política,

³¹ Art. 216 - Todo estabelecimento escolar a ser criado na zona urbana deverá ministrar ensino fundamental completo.

§ 2º Na área rural, para cada grupo de escolas de ensino fundamental incompleto, haverá uma escola central de ensino fundamental completo que assegure o número de vagas suficiente para absorver os alunos da área.

§ 4º - Compete aos Conselhos Municipais de Educação indicar as escolas centrais previstas no § 2º. (Rio Grande do Sul. Constituição Estadual, 1989).

³² Art. 217 - O Estado elaborará política para o ensino fundamental e médio de orientação e formação profissional, visando a:

I - preparar recursos humanos para atuarem nos setores da economia primária, secundária e terciária;

II - atender às peculiaridades da formação profissional, diferenciadamente;

III - auxiliar na preservação do meio ambiente;

IV - auxiliar, através do ensino agrícola, na implantação da reforma agrária. (Rio Grande do Sul. Constituição Estadual, 1989).

de igualdade social, de direito ao trabalho, à terra, à saúde e ao conhecimento dos trabalhadores rurais.

Soares (2001) afirma que, em que pese o esforço para superar, em alguns Estados, uma visão assistencialista das normas relativas à educação e formação profissional específica, nem todas as Constituições explicitam a relação entre a educação escolar e o processo de constituição da cidadania, a partir de um projeto social e político que disponibilize uma imagem do futuro que se pretende construir e a opção por um caminho que se pretende seguir no processo de reorganização coletiva e solidária da sociedade.

2.3 A educação rural na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

A primeira LDB, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, resultado de um debate que se prolongou durante 13 anos, gerando expectativas diversas a respeito do avanço que o texto viria a representar para a organização da educação nacional, não trouxe grandes preocupações com relação à educação rural. Para Saviani (1998), do ponto de vista da organização do ensino, a LDB manteve, no fundamental, a estrutura em vigor decorrente das reformas de Capanema e apenas flexibilizou o acesso ao ensino superior através do vestibular e possibilitou o aproveitamento de estudos em caso de mudança de ramo do ensino médio.³³

Com relação à educação rural, o texto converge para a integração e adaptação ao meio rural. No artigo 57,³⁴ recomenda que a formação dos educadores que vão atuar nas escolas rurais primárias seja realizada em estabelecimentos que lhes prescrevam a integração no meio. No artigo 105³⁵ esclarece a respeito do apoio que poderá ser prestado pelo poder público às iniciativas que mantenham na zona rural instituições educativas orientadas para adaptar o homem ao meio e estimular vocações e atividades profissionais.

³³ Segundo a LDB de 1961, o ensino médio seria ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangeria, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. Atualmente o ensino médio corresponde a uma fase de três anos entre a ensino fundamental e educação superior.

³⁴ Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio. (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

³⁵ Art. 105. Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais. (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

A Lei também atribui às empresas³⁶ responsabilidades com a manutenção de ensino primário gratuito sem delimitar faixa etária. Com vistas ao cumprimento dessa norma, são admitidas alternativas tais como: instalação de escolas públicas nas propriedades, instituição de bolsas, manutenção de escolas pelos proprietários rurais e ainda a criação de condições que facilitem a frequência dos interessados às escolas mais próximas. No ensino técnico de grau médio, que inclui o curso agrícola, a estrutura e o funcionamento obedecem ao padrão de dois ciclos: o primeiro, o ginásial, com duração de quatro anos, e o segundo, o colegial, com duração mínima de três anos. Para Leite (1999), com a omissão da lei quanto à escola no campo, 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.

Segundo Soares (2001), a Lei nº 5.692, sancionada em 11 de agosto de 1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências, com relação à educação rural também não se observa, mais uma vez, a inclusão da população na condição de protagonista de um projeto social global. Propõe, ao tratar da formação dos profissionais da educação, o ajustamento às diferenças culturais. Também prevê a adequação do período de férias à época de plantio e colheita de safras e, quando comparada ao texto da Lei nº 4.024/61, a Lei nº 5.692 reafirma o que foi disposto em relação à educação profissional. De fato, o trabalho do campo realizado pelos alunos conta com uma certa cumplicidade da Lei, que se constitui em referência para organizar, inclusive, os calendários, diferentemente dos tempos atuais, em que o direito à educação escolar prevalece, cabendo ao poder público estabelecer programas de erradicação das atividades impeditivas de acesso e permanência dos alunos no ensino obrigatório.

A atual Lei de Diretrizes e Bases traz em seu texto avanços significativos em relação à educação no campo. Os impactos sociais e as transformações ocorridas no campo influenciaram decisivamente nas diretrizes e bases da oferta e do financiamento da educação escolar. À luz dos artigos 208 e 210 da Carta Magna – 1988, e inspirada, de alguma forma, numa concepção de mundo rural enquanto espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade, a Lei nº 9.394/96 – LDB estabelece que:

³⁶ Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses. (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

Artigo 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Segundo Soares (2001), o legislador inova ao submeter o processo de adaptação à adequação, instituindo uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar em nosso país. Não mais se satisfaz com a adaptação pura e simples. Reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país. Além disso, se os incisos I e II do artigo 28 forem devidamente valorizados, poderíamos concluir que o texto legal recomenda levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizagem dos estudantes e o específico do campo. Assim, parece recomendável, por razões da própria Lei, que a exigência mencionada no dispositivo possa ir além da reivindicação de acesso, inclusão e pertencimento. E, nesse ponto, o que está em jogo é definir, em primeiro lugar, aquilo no qual se pretende ser incluído, respeitando-se a diversidade e acolhendo as diferenças sem transformá-las em desigualdades. A discussão da temática tem a ver, nesse particular, com a cidadania e a democracia, no âmbito de um projeto de desenvolvimento em que as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos.

Conforme Leite (1999), a educação rural, a partir da nova LDB, não se limita mais ao modelo urbano/industrial, como fora outrora nas décadas de 1960 a 1980. Sua sustentação encontra-se na consciência ecológica, na preservação dos valores culturais e da práxis rural e, primordialmente, no sentido da ação política dos trabalhadores rurais. O contexto das unidades escolares passa a ser o parâmetro maior de aplicabilidade da lei em si mesma, isto é, o contexto traz os paradigmas e parâmetros necessários para justificar e legitimar a ação pedagógica que, agora, é ato político enquanto cognição consciente e intimamente ligada à práxis. Chama ainda atenção que a função da municipalidade torna-se imperativo para fazer vigorar a nova lei, considerando a descentralização proposta e o papel regionalizador, contextualizador da ação pedagógica em si mesma.

A flexibilização da organização escolar, estabelecida no artigo 23,³⁷ abre inúmeras possibilidades de organização de ensino, contemplando dessa forma a multiplicidade das realidades que apresentam as escolas no meio rural, podendo inclusive contribuir para o acesso e a permanência do educando na escola. Também é preciso mencionar os avanços em relação aos currículos quando estabelece no artigo 26³⁸ a concepção de uma base nacional comum e de uma formação básica do cidadão que contemple as especificidades regionais e locais. Deduz-se que o texto legal recomenda levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizagem dos estudantes e a realidade particular do campo.

2.4 O Plano Nacional de Educação

Desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em dezembro de 1996, o país vive uma reformulação sem precedentes na história de sua política educacional. Dentre as atribuições da União estabelecidas na lei está a elaboração do Plano Nacional de Educação.

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, concretiza no Brasil uma idéia que esteve presente ao longo da República, principalmente nas épocas da Carta Magna ou de mudança nesta. Segundo o plano, a instalação da República no Brasil e o surgimento das primeiras idéias de um plano que tratasse da educação para todo o território nacional aconteceram simultaneamente. À medida que o quadro social, o político e o econômico do início do século XX se desenhavam, a educação começava a se impor como condição fundamental para o desenvolvimento do País. Havia grande preocupação com a instrução, nos seus diversos níveis e modalidades. Nas

³⁷ Artigo 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

³⁸ Artigo 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

duas primeiras décadas, as várias reformas educacionais ajudaram no amadurecimento da percepção coletiva da educação como um problema nacional.

O primeiro Plano Nacional de Educação foi proposto em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024, de 1961. O plano não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Na avaliação que Saviani (1998) faz dos artigos 92 e 93³⁹ da Lei nº 4.024, de 1961, conclui que, conforme a lei, o conceito de plano assume o significado estrito de forma de aplicação de determinado montante de recursos financeiros. Ainda, segundo o autor, a idéia de plano no período de 1932 a 1962, descontando os diferentes matizes, era entendida, grosso modo, como um instrumento de introdução da racionalidade científica na educação sob a égide da concepção escolanovista e no período seguinte, que se estende até 1985, a idéia de plano se converte num instrumento de racionalidade tecnocrática, consoante a concepção tecnicista de educação.

Com a Constituição Federal de 1988, ressurgiu a idéia de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. A Lei nº 9.394, de 1996, que "estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional", determina nos artigos 9º e 87º, respectivamente, que cabe à União a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. Estabelece, ainda, que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

No campo da educação rural, o plano nacional de educação pouco acrescentou ao já estabelecido por lei. Requerer para a escola rural um tratamento diferenciado, para que a

³⁹ Art. 92. A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo.

§ 2º O Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo.

Art. 93. Os recursos a que se refere o art. 169, da Constituição Federal, serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos conselhos estaduais de educação, de sorte que se assegurem: (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

oferta de ensino fundamental chegue a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes seria meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade. Prevê também formas mais flexíveis de organização escolar para o meio rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio, de modo a preservar as escolas rurais, no meio rural, imbuídas dos valores rurais.

Na área da educação profissional, o Plano Nacional de Educação tem como objetivo central generalizar as oportunidades de formação para o trabalho, de treinamentos, mencionando, de forma especial, o trabalhador rural. Propõe a reorganização da rede de escolas agrotécnicas, de forma a garantir que cumpram o papel de oferecer educação profissional específica e permanente para a população rural, levando em conta seu nível de escolarização e as peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola na região, bem como oferecer cursos básicos para agricultores, voltados para a melhoria do nível técnico das práticas agrícolas e da preservação ambiental, dentro da perspectiva do desenvolvimento auto-sustentável.

2.5 O Plano Estadual de Educação

O Rio Grande do Sul já instituiu quatro Planos Estaduais de Educação e o quinto está em fase de aprovação pelo Poder Legislativo. O primeiro, de dezembro de 1967, enfatizava a oferta de vagas ao maior número possível de alunos. Durante a sua vigência, ocorreu a reforma do ensino, proposição da Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Por conseguinte, o Plano que o sucedeu (1978-1981) pretendia qualificar o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo as potencialidades do educando com vistas à sua auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. O terceiro Plano Estadual de Educação foi inovador, pois, enquanto os anteriores buscavam a quantificação e a qualificação do ensino, ele introduziu o acompanhamento, a avaliação e a possibilidade de modificações que se fizessem necessárias para o atendimento pleno dos objetivos. Tal acompanhamento facilitou a elaboração do quarto Plano (1987-1990) que se preocupou em desenvolver um processo de planejamento científico e participativo da educação, proporcionando uma "base racional e democrática para as decisões políticas, administrativas e

técnicas no Sistema Estadual de Ensino". Muitas alterações foram introduzidas nos últimos anos, tanto na forma de dispositivos legais de aplicação dos planos, quanto na distribuição de atribuições e recursos.

Com a Constituição Federal de 1988, que determinou a adoção de um Plano Nacional de Educação de longo prazo, e com a força da Lei nº 9.394, de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, coube aos Estados, por sua vez, elaborar os seus planos em parceria com a sociedade e colocá-los, imediatamente, em execução. O atual Plano Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (PEE/RS) quer cumprir o papel de estabelecer as políticas de educação para os próximos dez anos, a partir da vontade emanada de diferentes setores da comunidade gaúcha que, durante alguns meses, reunidos em assembleias em todo o Estado, indicaram, sugeriram, discutiram caminhos e decidiram por possibilidades que lhes pareceram as ideais para este momento. Esse documento, elaborado pelo Estado e pela sociedade, se encontra atualmente na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul para a apreciação dos deputados e transformação em lei.

Conforme o Plano Estadual de Educação, a sua importância advém, justamente, de tal metodologia. Esse não é um plano de governo e sim um plano de Estado, pois é a participação da sociedade que lhe dá legitimidade. No entanto, a parceria não está concluída com a transformação do texto, cheio de intenções, em lei. Ela vai além, pois é preciso que, a partir da promulgação do documento legal, essa mesma sociedade esteja atenta para fazer o acompanhamento da implementação daquilo que planejou e, também, as correções que, ao longo dos próximos dez anos, se fizerem necessárias. Oriundas das exigências das novas realidades que poderão surgir, as adaptações dependerão de acompanhamento e avaliação sistemáticos que ficarem, neste PEE, estabelecidos com clareza.

A educação rural recebe uma atenção especial no Plano Estadual de Educação e o justifica pela necessidade de adequação do universo escolar às condições geográficas, climáticas, produtivas e socioculturais das variadas comunidades existentes no campo e em zonas interioranas do Rio Grande do Sul. Baseia suas diretrizes na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, na Lei do FUNDEF - nº

9.424/96,⁴⁰ nas Diretrizes Curriculares e no Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172/01. Ainda se ampara no Parecer nº 1.400/02,⁴¹ do Conselho Estadual de Educação, no Parecer da CEB/CNE nº 36/2001 e nas diretrizes que constam na Resolução nº 1, de 03/04/02, do CNE/CEB.⁴²

Conforme o PEE, a definição de uma proposta para uma educação de qualidade, no meio rural, passa por um conjunto de transformações referentes à política educacional, econômica, social e cultural que consiste em quebrar paradigmas, a partir de um diagnóstico local e global. Necessita alicerçar sua proposta pedagógica nos pressupostos de uma educação democrática, comunitária, transformadora, crítica, solidária e que valorize a cultura e o conhecimento do homem que vive no meio rural. É preciso construir com a comunidade uma proposta pedagógica voltada à realidade, superando a fragmentação do currículo e respeitando as diferentes metodologias que consideram os sujeitos com suas histórias e vivências. A comunidade precisa dar-se conta de que os espaços pedagógicos não são apenas os espaços de sala de aula, mas também aqueles da produção, da família, da convivência social, da cultura e dos serviços. As escolas, no meio rural, devem ampliar as oportunidades educacionais transformando-se em centros de aprendizagem e de pesquisa para a comunidade, reescrevendo sua história e suas referências culturais, sociais, econômicas e políticas.

Também está presente a preocupação com a oferta de programas de formação continuada aos professores que atuam nas escolas rurais e que seja um compromisso efetivo dos sistemas de ensino, além de propor às instituições de ensino superior que nos cursos de formação de professores incluam conhecimentos específicos do meio rural.

Uma efetiva proposta de educação para o meio rural deve fortalecer a auto-estima do agricultor, estimulando-o a compreender-se como um profissional do meio rural. Requer-se um projeto político-pedagógico ambicioso que tenha no seu horizonte a necessidade de desenvolver e ampliar políticas públicas que estejam integradas em um processo de

⁴⁰ A Lei nº 9.424/96, de 24 de dezembro de 1996, dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, par. 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências.

⁴¹ O Parecer nº 1.400/02, de 04 dezembro de 2002, estabelece normas para a oferta do ensino fundamental no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

⁴² A Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002, institui as diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

desenvolvimento sustentável para garantir a permanência da população rural em seu meio, trabalhando, vivendo e produzindo sua cultura local.

Em conformidade com a LDB, o PEE também prevê como necessário o estabelecimento de adaptações às peculiaridades da vida do campo e de cada região, especialmente no que se refere a conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e aos interesses dos alunos das escolas do meio rural, com organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e da produção pastoril e às condições climáticas e de adequação à natureza do trabalho do campo.

Promover a interação da escola com os órgãos governamentais e não-governamentais ligados às políticas voltadas ao meio rural, buscando parcerias e apoio técnico para o desenvolvimento da proposta pedagógica e o apoio a iniciativas de produção de material didático-pedagógico voltado para o meio rural, permitem uma nova postura na inter-relação sociedade/escola. Assim como o apoio a projetos pedagógicos que ampliem a permanência do aluno na escola e na comunidade, com atividades educativas voltadas à realidade rural, a ampliação gradativa da oferta de ensino médio nas escolas do meio rural, em escolas regionalizadas, possibilitam ao estudante rural a ampliação dos seus conhecimentos.

Conforme o PEE, a escola tem a função de transformar seus alunos em produtores mais eficientes e menos dependentes ou vulneráveis nas suas relações de trabalho, para o que é necessário o apoio a iniciativas, programas, projetos, ações de educação formal e não-formal de profissionalização dos trabalhadores rurais, inclusive fazendo-se necessário incentivar programas de acesso a recursos tecnológicos dos seus estudantes. Nessa mesma linha, estabelece como uma de suas metas reorganizar a rede de escolas agrotécnicas, de forma a garantir que cumpram o papel de oferecer educação profissional, específica e permanente para a população rural, considerando seu nível de escolarização e as peculiaridades da região.

O que se observa é que houve avanços significativos em relação à educação rural formal. Provavelmente ainda não atendam a todas as expectativas dos movimentos sociais do campo, mas mostram claramente que as ações desses mesmos movimentos tiveram e continuam tendo um papel preponderante para a elaboração de políticas educacionais que atendam às reais necessidades de milhões de trabalhadores do campo. Ademais, é sempre bom lembrar que a maioria das escolas rurais estão sob a responsabilidade da municipalidade que,

na sua maioria, inclusive Santa Cruz do Sul, ainda não dispõe de um plano municipal de educação, isso quando não desconhecem que a elaboração de tal plano está prevista em lei.

3 A REGIÃO DE SANTA CRUZ DO SUL E AS PARTICULARIDADES DO MEIO RURAL DO MUNICÍPIO

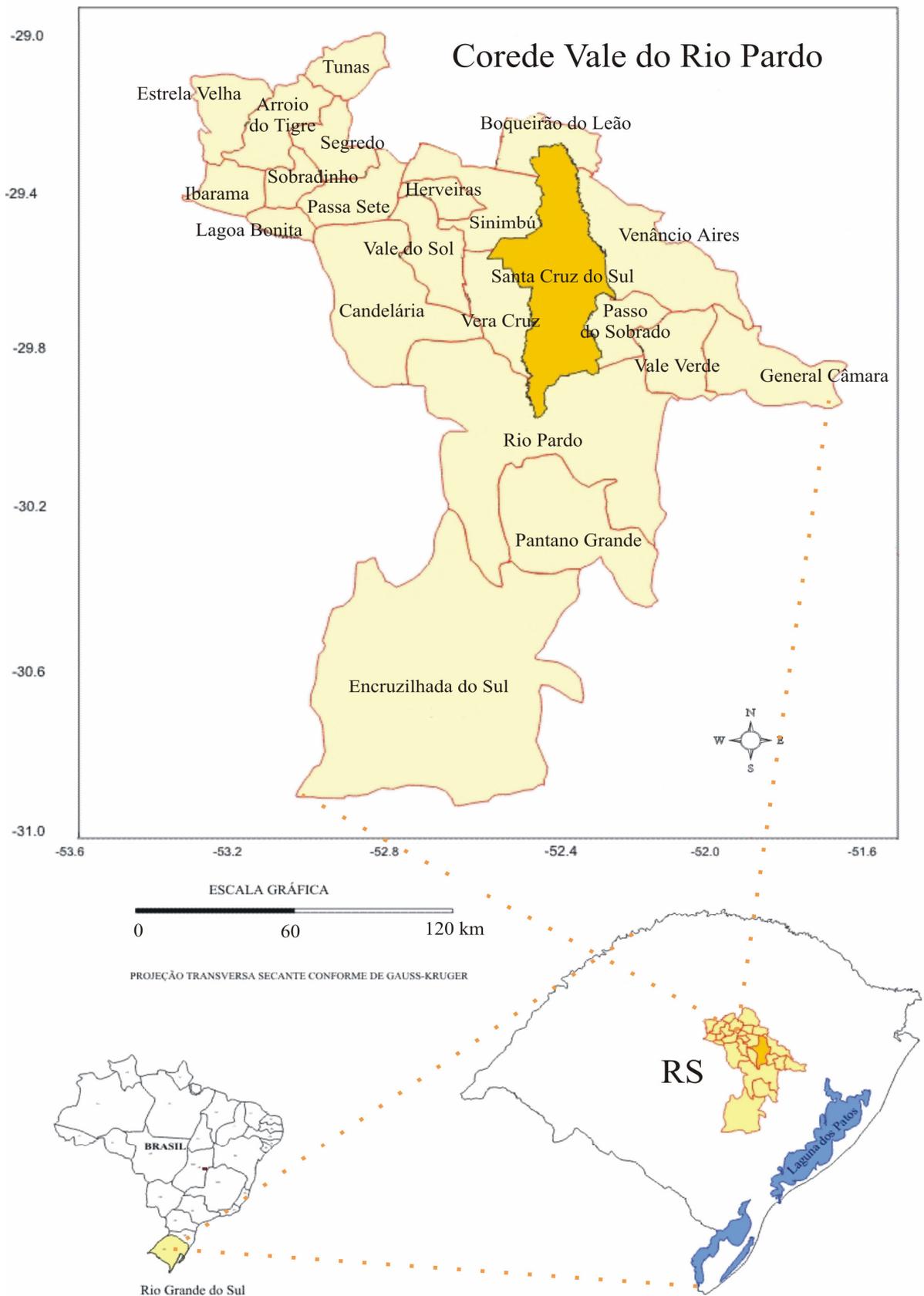
Santa Cruz do Sul é um dos 22 municípios integrantes do Conselho Regional de Desenvolvimento do Vale do Rio Pardo – COREDE-VRP⁴³ que ocupa uma superfície de 13.209,8 km² (Figura 02). O COREDE-VRP abrange uma população total de 393.880 habitantes, correspondendo a 4,07% da população do Estado do Rio Grande do Sul, da qual 58,15 % (229.041 habitantes) residem na área urbana e 41,85% (164.839 habitantes) em áreas rurais.⁴⁴ Conforme dados do censo demográfico 2000, a região apresentou no período de 1991 a 2000 uma taxa de crescimento populacional de 0,93% ao ano, inferior à média do Estado que foi de 1,21%. Com relação à população, cabe ainda salientar que apenas dois municípios, Santa Cruz do Sul e Venâncio Aires, concentram 40,69% da população da região.

A elevada média de população residindo no meio rural é um diferencial perante as outras regiões do Estado, o que se deve principalmente à estrutura fundiária, constituída por 96% de estabelecimentos rurais com área inferior a 100 hectares, dos quais 44,32% são inferiores a 10 hectares⁴⁵. O predomínio das pequenas propriedades deu características predominantemente rurais a diversos municípios da região e delinearam, em grande parte, os rumos das atividades agrícolas desenvolvidas nos respectivos municípios.

⁴³ Os Coredes foram criados pela Lei nº 10.283, de 17 de outubro de 1994, regulamentada pelo Decreto nº 35.764, de 28 de dezembro de 1994, tendo como objetivos: promover o desenvolvimento regional harmônico e sustentável; integrar os recursos e as ações do governo na região; melhorar a qualidade de vida da população; distribuir equitativamente a riqueza produzida; estimular à permanência do homem em sua região; preservar e recuperar o meio ambiente. (KLARMANN,1999)

⁴⁴ Fonte: IBGE; Censo Demográfico, 2000.

⁴⁵ Fonte: IBGE, Censo Agropecuário, 1996.



Fonte: Laboratório de Geoprocessamento - UNISC

FIGURA 02 – Corede Vale do Rio Pardo

Essas propriedades, exploradas em regime familiar, possibilitaram a disseminação da cultura do tabaco na região, transformando-a na principal região fumicultora do Brasil, sendo responsável por 25% da produção do fumo da Região Sul⁴⁶. Na década de 1960, uma série de fatores⁴⁷ combinados e conjugados favoreceu a transnacionalização do setor fumageiro de Santa Cruz do Sul e do Brasil (Quadro 02). Segundo Vogt (1997), a transnacionalização do setor deu-se, via de regra, através de um processo gradual de compra sem que tivessem nenhum tipo de resistência. Inicialmente o consórcio multinacional injetava recursos em determinada empresa local, ao adquirir parte de suas ações; posteriormente, assumia o controle acionário total ou majoritário do empreendimento, quase sempre mantendo os antigos proprietários ou seus descendentes nas funções administrativas e gerenciais da empresa.

Quadro 02 – A desnacionalização da indústria fumageira em Santa Cruz do Sul

Empresas instaladas até 1965 (por origem de capital)	Alterações na propriedade das empresas entre 1966 e 1974 (por origem de capital)	Propriedade das empresas – 1975/77. (por origem de capital)
Fábrica de Cigarros Sudan S/A (Nacional)	Fábrica de Cigarros Sudan S/A (Nacional)	Fábrica de Cigarros Sudan S/A (Nacional)
Cia. de Fumos Santa Cruz – 1918 (Nacional)	Grupo Remtsmann – 1970 (Alemão)	Philip Morris Inc. - 1975 (Americano)
Cia. de Cigarros Souza Cruz – 1917 (Anglo-Americana)	Cia. de Cigarros Souza Cruz – (Anglo-Americana)	Cia. de Cigarros Souza Cruz – (Anglo-Americana)
Cia. de Cigarros Sinimbu – 1948 (Nacional)	Grupo Brinkmann – 1970/72 (Alemão)	R.J. Reynolds Tab. do Brasil – 1975 (Americano)
Exportadora Henning S/A 1890 (Nacional)	Grupo Brinkmann – 1970/72 (Alemão)	R.J. Reynolds Tab. do Brasil – 1975 (Americano)
Tabacos Tatsch – 1932 (Nacional)	Tabacos Tatsch – (Nacional)	Tabacos Brasileiro Ltda. - 1976 (Americano)
Kliemann & Cia, - 1915 (Nacional)	Kliemann & Cia, - (Nacional)	Kliemann & Cia, - (Nacional)
Boettcher e Wartchow – 1932 (Nacional)	Boettcher e Wartchow – (Nacional)	Boettcher e Wartchow – (Nacional)
	Armada S/A – Ind. E Com. – 1968 (Alemão)	Armada S/A – Ind. E Com. – (Alemão)
	Tabra – Exp. de Tabacos do Brasil Ltda. – 1970 (Americano)	Tabra – Exp. de Tabacos do Brasil Ltda. – (Americano)

⁴⁶ Fonte: Associação do Fumicultores do Brasil – AFUBRA 2001.

⁴⁷ Vogt (1997) aponta como principais fatores os conflitos étnicos existentes na Rodésia (atual Zimbábue) que prejudicaram a produção e a exportação do tabaco daquela ex-colônia britânica na África; a abertura do mercado internacional para os fumos brasileiros (antes carentes de competitividade por não estarem ajustados às exigências e aos padrões do mercado mundial); e a política adotada pelo governo brasileiro, amplamente favorável à instalação de gigantescas agroindústrias no país e a constituição de complexos industriais.

	Cia. Meridional de Tabacos – 1974 (Francês)	Cia. Meridional de Tabacos – (Francês)
--	--	---

Fonte: Silveira, 1997.

Esse processo imprimiu uma nova dinâmica à economia do município. Segundo Etges (1991), houve uma significativa dinamização na atividade fumageira. Na atividade industrial, ocorreu o aperfeiçoamento do processo produtivo; a comercialização e exportação passaram a ser feitas pela própria indústria, eliminando o posteiro⁴⁸ como intermediário na comercialização; e a produção agrícola foi estimulada passando, a contar com uma assistência técnica mais qualificada oferecida pela própria indústria. Silveira (1997) aponta os inúmeros objetos e sistemas técnicos acrescidos ao espaço urbano para atender à demanda do setor fumageiro. Cita a implantação de terminais de carga, de depósitos de contêineres, de escritórios de exportação e importação, de bancos, de hotéis, do aeroporto, do distrito industrial, de redes de telecomunicações, de transporte, de energia elétrica, dentre outros. Santa Cruz do Sul vai ocupar um lugar relevante na região, além de se tornar um dos principais municípios produtores de tabaco da região, passando a abrigar as principais empresas multinacionais do setor num moderno distrito industrial.

Na esfera da educação, Correa (2003) aponta que a região apresenta diferenciações de ordem quantitativa e qualitativa, registrando uma ligeira vantagem em termos de equipamentos educacionais para os municípios maiores, Santa Cruz do Sul e Venâncio Aires, onde se concentram também os estabelecimentos de ensino privado. A taxa média de analfabetismo da região varia entre a máxima de 17,8% do município de Tunas e a mínima de 4,4% registrada pelo município de Santa Cruz do Sul. Na elaboração do diagnóstico de cada sub-região⁴⁹ do Vale do Rio Pardo, que aconteceu nas oficinas de trabalho participativo

⁴⁸ Posteiro: comerciante do meio rural que comprava o fumo dos produtores e o revendia para as empresas. (ETGES, 1991).

⁴⁹ Devido às diversidades de características, a região do COREDE-VRP é dividida, para fins de análises e estudos, em três sub-regiões: Norte - composta por 09 municípios; Centro - composta por 06 municípios, entre os quais Santa Cruz do Sul, e Sul - composta por 07 municípios.

dentro das atividades propostas para a construção da Agenda 21 Regional⁵⁰, a educação, principalmente a voltada para o meio rural, aparece entre os principais problemas⁵¹ levantados de cada sub-região. Além da falta de uma educação adequada à realidade rural, a falta de escolas de ensino médio no meio rural também aparece na lista dos principais problemas de cada sub-região. Isso demonstra a importância que as comunidades locais de toda a região atribuem à educação para o desenvolvimento.

3.1 Condições geográficas do município de Santa Cruz do Sul

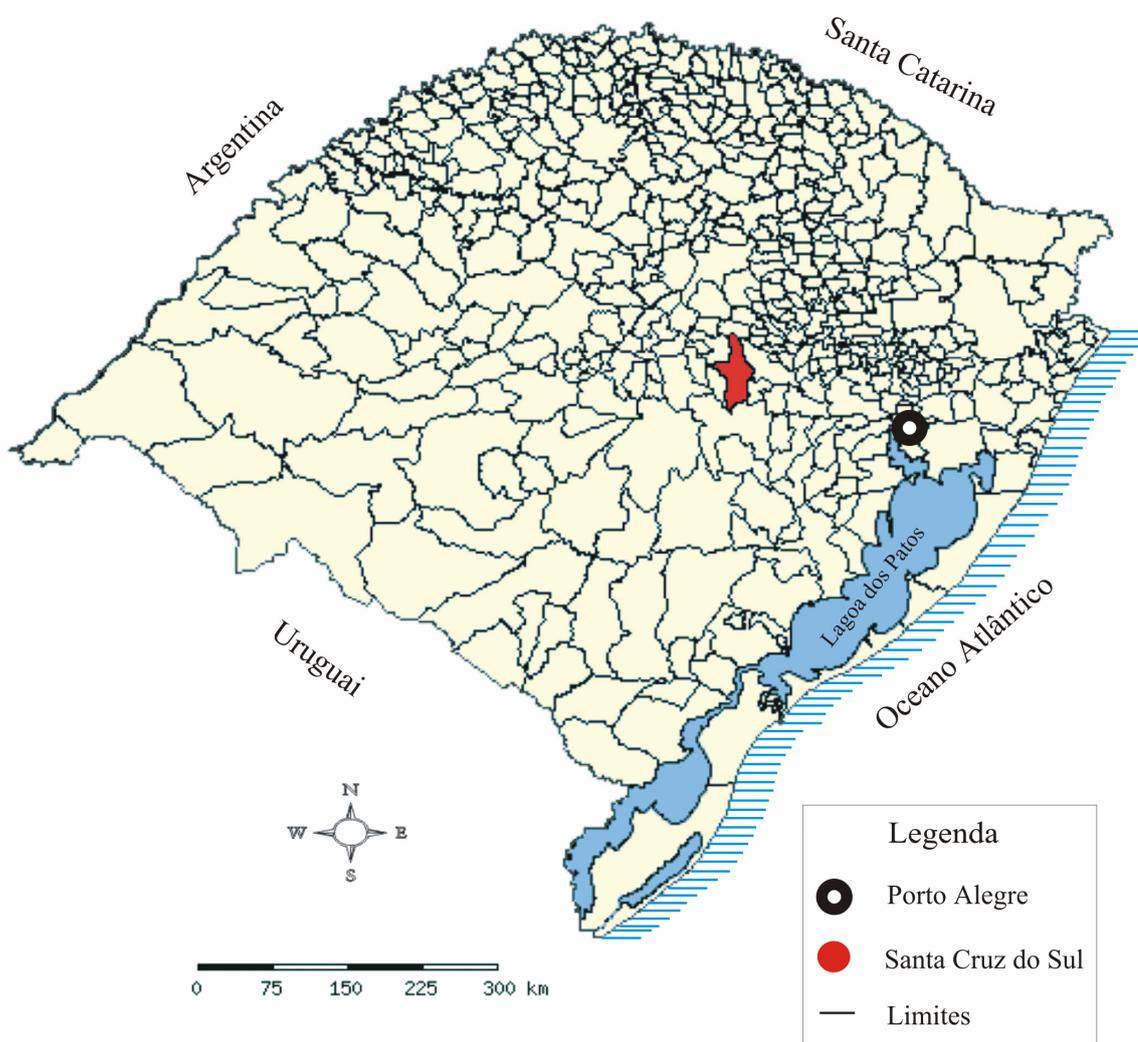
Geograficamente, Santa Cruz do Sul localiza-se na Encosta Inferior do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, com as seguintes coordenadas: 29° 43' de latitude sul e 52° 26' de longitude oeste (Figura 03). Possui uma área de 616 km², ocupada por uma população total de 107.632 habitantes, perfazendo uma densidade demográfica de 174,73 hab/km². Apresenta uma taxa de crescimento demográfico anual de 1,86%, bem superior à taxa da região do Vale do Rio Pardo, que é de 0,93%, bem como à do Estado, que é de 1,21% (IBGE - CENSO DEMOGRÁFICO 2000).

O relevo do município apresenta diferenças sensíveis nas suas formas, influenciando diretamente na ocupação e no desenvolvimento das atividades econômicas. Santa Cruz do Sul localiza-se numa área de transição entre o Planalto Basáltico e a Depressão Periférica, em altitudes que variam de 80 m ao sul a 640 m ao norte. As planícies de aluvião dos rios Pardinho e Taquari-Mirim se contrastam com o predomínio das áreas íngremes que as circundam. As atividades agrícolas se fazem presentes mesmo nas áreas de significativa declividade, requerendo trabalho com aferro para evitar o desgaste natural dos solos, provocado pela erosão, e a dificuldade de mecanização das lavouras.

⁵⁰ A construção da Agenda 21 Regional foi um processo de planejamento baseado em duas premissas básicas que são o desenvolvimento sustentável e a participação da sociedade, tendo como objetivo promover as mudanças no padrão de desenvolvimento de forma a preservar, proteger e recuperar o meio ambiente, ao mesmo tempo em que se garante a qualidade de vida da população. Nas oficinas de trabalho participativo, ocorridas nas três sub-regiões, foram discutidos cinco temas: Cidades Sustentáveis, Agricultura Sustentável, Redução das Desigualdades Sociais, Gestão dos Recursos Naturais e Ciência e Tecnologia. (AGENDA 21 REGIONAL DO VALE DO RIO PARDO 2003).

⁵¹ É preciso sempre lembrar que, quando se fala em educação rural na região do Vale do Rio Pardo, está se falando em educação para 164.839 habitantes, ou seja, 41,85% da população total da região. Essa preocupação referida na elaboração da Agenda 21-VRP é plenamente justificável e merecedora de uma atenção especial dos gestores públicos.

Rio Grande do Sul - Municípios



Fonte: <http://www.geolivres.gov.br/>. Acesso em: 22 abr. 2006.

FIGURA 03 – Rio Grande do Sul - Municípios

É uma região de clima subtropical úmido, a qual pode apresentar significativas variações em nível local, devido à ação de determinadas feições fisiográficas. Caracteriza-se também por manifestar uma grande variabilidade do tempo atmosférico em todas as épocas do ano, ocasionada pela sucessão de massas de ar tropicais e polares. A temperatura média, condicionada às diferentes altitudes existentes, varia entre 17 e 20°C. Durante o inverno é comum a ocorrência de geadas e nos locais de maior altitude a temperatura pode chegar à casa dos 4°C negativos. A precipitação pluviométrica média situa-se próxima dos 1.500 mm anuais. Embora as chuvas normalmente estejam distribuídas por todos os meses do ano, costuma chover mais durante os meses que se estendem de maio a outubro, enquanto nos

meses de novembro e dezembro, tradicionalmente, se registram os menores índices pluviométricos.

Apesar da grande alteração ocorrida em sua cobertura vegetal, a vegetação remanescente revela a predominância florestal com uma grande variedade de espécies, sendo de fundamental importância a sua preservação para o equilíbrio da biodiversidade. No entanto, a exploração agrícola, principalmente a do tabaco, que usa a madeira para a cura e secagem, só preservou as características originais nas regiões com acentuada declividade e de difícil acesso, fazendo com que somente nesses locais ainda se encontrem as características florísticas mais próximas da original Mata Atlântica. Com o objetivo de intervir nesse processo e equilibrar a oferta e a demanda por lenha, têm sido desenvolvidos projetos de reflorestamento e a conservação e recuperação de florestas nativas,⁵² pelas principais empresas fumicultoras, pela Associação dos Fumicultores do Brasil – Afubra, pelas Universidades da região (UNISC, UFSM) e por uma linha de financiamento oficial por parte do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF, especialmente para o reflorestamento.

Banhada pela bacia hidrográfica do Rio Pardinho, principal fonte hídrica do município, e pela bacia hidrográfica do Rio Taquari-Mirim, a região apresenta um escoamento hídrico superficial rápido em função das condições topográficas, acentuando os efeitos das cheias e repercutindo em vazões mínimas durante as estiagens. A qualidade de suas águas está fortemente influenciada pelos efluentes urbanos lançados na rede hídrica sem tratamento, provocando a eutroficação⁵³ em alguns trechos, principalmente, do Rio Pardinho.

Nas áreas rurais, a poluição ocorre através dos efluentes das lavouras, principalmente por defensivos agrícolas que são utilizados em grande intensidade no cultivo do fumo. Além

⁵² Dentro do Programa Verde é Vida, implementado desde 1988 pela Associação dos Fumicultores do Brasil – Afubra, foi lançado no dia 19 de setembro de 2003, em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, o projeto Bolsa de Sementes de Espécies Florestais. O lançamento foi no viveiro florestal da universidade, no qual foram apresentados 400 quilos de sementes de 225 espécies nativas, coletadas durante um ano pelos estudantes de 182 escolas, em 61 municípios dos três estados da Região Sul. (ANUÁRIO BRASILEIRO DO FUMO 2003).

⁵³ Eutroficação é o aumento excessivo de nutrientes na água, especialmente fosfato e nitrato, o que provoca crescimento exagerado de certos organismos, comumente algas e, geralmente, efeitos secundários daninhos sobre outros. A decomposição microbiana das algas mortas causa esgotamento do oxigênio dissolvido na água e asfixia dos peixes. A eutroficação pode ser natural ou provocada por efluentes urbanos, industriais ou agrícolas. (DICIONÁRIO AURÉLIO).

da contaminação das águas, o assoreamento dos rios e riachos, provocado pelo desmatamento das encostas e das matas ciliares, é outro problema que tem afetado as bacias. Para Campos e Delevati (2003), a forma de utilização dessas bacias tem colocado em risco não só o abastecimento da população, como também toda a estrutura desses ecossistemas. Essa preocupação tem levado ao monitoramento continuado dos rios, bem como, à realização de seminários, palestras e campanhas em veículos de comunicação.

Nesse espaço geográfico foram instalados os primeiros imigrantes alemães, no século XIX, que passaram a desenvolver em pequenas propriedades a policultura. Enfrentando as adversidades naturais e o isolamento durante várias décadas,⁵⁴ desenvolveram um elevado grau de autonomia em relação à província. Conforme Waibel (1958), o que interessava ao governo brasileiro era estabelecer nas áreas de floresta das províncias meridionais colonos que fossem pequenos proprietários livres, que cultivassem as terras de mata com o auxílio das respectivas famílias e que não estivessem interessados no trabalho escravo, nem na criação de gado. Nesse sentido, a considerável distância das propriedades luso-brasileiras, empenhadas na criação de gado, contribuiu para que a colônia não sofresse essa influência, criando um estilo próprio de desenvolvimento baseado na pequena propriedade policultora, trabalho livre e artesanato de subsistência para suprir suas necessidades.

3.2 Evolução histórica das atividades econômicas no município

No início do século XIX, o Brasil ainda vivia sob o regime de sesmarias que consistia na doação gratuita de terra em abundância a quem possuísse o meio de cultivá-la. A incapacidade das autoridades coloniais de frear o processo de formação de grandes latifúndios improdutivos decretou o fim do sistema sesmarial em julho de 1822, antes mesmo de declarada a independência do Brasil. Segundo Silva (2004), a ausência de uma legislação que normatizasse o acesso à terra durante o período de 1822 a 1850 e a continuidade do padrão de

⁵⁴ Diversas foram as dificuldades com as quais os imigrantes se depararam na colônia: o desconhecimento de como lidar com a floresta, o descumprimento de promessas por parte do governo provincial, a falta de dinheiro, ferramentas de trabalho e alimentação, o abandono e o isolamento frente ao seu inculto e inexplorado lote. Passada a primeira etapa, que foi a adaptação ao meio, derrubada da mata, construção de uma choupana e plantação e cultivo dos primeiros roçados, surgiram novas demandas: prover escolas, lidar com o desamparo da população no que refere à saúde, prover a assistência religiosa, melhorar as vias para o escoamento da produção. Os próprios colonos, através de mutirões e de associações de caráter horizontal, passaram a solucionar os problemas que afetavam o conjunto ou parcela da população. (RIEDL; VOGT, 2003)

exploração colonial (agricultura predatória e trabalho escravo) resultaram no florescimento, sem qualquer controle, do apossamento, favorecendo a multiplicação dos latifúndios improdutivos.

Reconhecendo essa situação insuportável, cujas conseqüências representavam inclusive uma ameaça à propriedade latifundiária, o Estado Imperial elaborou a primeira legislação agrária de longo alcance da história do país, que ficou conhecida como a Lei de Terra, de 1850. Através dessa lei, o Estado Imperial tentava retomar o domínio sobre as terras devolutas e ditar os princípios da política de intervenção governamental no processo de apropriação territorial (SILVA, 2004). No entanto, a lei nem sequer atingiu um dos seus objetivos básicos, a demarcação das terras devolutas. Segundo Roche (1969), a interpretação especiosa da lei⁵⁵ possibilitou a fundação de um grande número de colônias particulares.

No Rio Grande do Sul⁵⁶, a introdução da colonização estrangeira no início do século XIX teve objetivos diferentes daqueles previstos para o centro do país. Segundo Vogt (1997), enquanto no centro do país o fluxo imigratório visava à obtenção de mão-de-obra para as lavouras, no sul o intuito era o de povoar o território através do estabelecimento de comunidades agrícolas sedentárias e autônomas que pudessem constituir uma agricultura voltada ao mercado; ocupassem a província que, historicamente, fora palco de conflitos luso-brasileiros e castelhanos; e mantivessem o equilíbrio de ordem política, formando uma classe de pequenos e médios proprietários, não ligados, política e ideologicamente, aos interesses dos grandes proprietários. Brum (1985) diz que o processo de ocupação no Rio Grande do Sul apresentou algumas características comuns importantes:

- a pequena propriedade que, com as partilhas, deu origem ao minifúndio;
- o cultivo de relativa variedade de produtos e a criação de animais (suínos, bovinos, aves, etc.), destinados ao abastecimento da família e a produção de excedentes para a comercialização;

⁵⁵ Segundo Roche (1969), o legislador havia deixado uma brecha na lei, sendo muito reduzidas as exigências para a legitimação das posses de fato, legitimações de complacência permitiram a apropriação de milhares de hectares. Roche se refere ao artigo 3º, parágrafo 4º, que diz:

Art. 3º - São terras devolutas:

§ 4º - As que não se encontrarem objeto de posse que embora não fundamentadas em título legal, teriam sido legitimadas por esta lei.

⁵⁶ A primeira tentativa de colonização levada a efeito, no Rio Grande, foi a dos açorianos, ainda no período colonial. O objetivo inicial da coroa lusa era a substituição do índio dos 7 povos missioneiros pelo elemento originário do Arquipélago dos Açores. (VOGT, 1997).

- a utilização da fertilidade natural do solo e o uso da mão-de-obra direta dos membros da família.

Essas características, segundo o autor, possibilitaram o surgimento de uma extensa classe média rural que, graças ao resultado da comercialização de sua produção excedente, passou a dispor de certo poder aquisitivo que estimulou o aparecimento e a expansão de atividades artesanais e de pequenas e médias indústrias, além de fortalecer a atividade comercial.

Em Santa Cruz do Sul, a colonização já se deu sob a responsabilidade do governo provincial e apoiada nas diretrizes impostas pela Lei de Terra, de 1850, que institucionalizava em nível jurídico e político a propriedade privada da terra. Em 19 de dezembro de 1849, 25 anos após a chegada dos primeiros imigrantes alemães⁵⁷ no Rio Grande do Sul, chegavam as primeiras 12 pessoas à colônia Santa Cruz (MARTIN, 1979). A realidade encontrada pelos imigrantes diferia bastante daquela descrita pelas autoridades brasileiras através dos seus agentes na Alemanha, sendo a paisagem local quase que inteiramente selvagem, intocada pela mão do homem e distante de qualquer possibilidade de auxílio nas dificuldades. Ao mesmo tempo, havia uma preocupação por parte do Governo Provincial no sucesso da colônia Santa Cruz, porque desse sucesso dependia o empreendimento de futuros projetos dessa natureza.

O desenvolvimento econômico da colônia, mais lento nos primeiros anos, foi pouco a pouco se processando com maior intensidade. Segundo Karnopp (1995), a história da colonização alemã de Santa Cruz do Sul se traduz no processo de expansão da economia de mercado em um espaço economicamente vazio, pois as terras utilizadas eram desinteressantes para o latifúndio. Assim, nos primeiros tempos da estruturação de sua economia, passou por um período marcado pela economia rural que se caracterizava pela quase completa auto-suficiência do pequeno produtor familiar que, além da agricultura, desenvolveu o artesanato de subsistência para suprir suas demais necessidades.

Godinho et al (1980), Etges (1991), Wink (2002) periodizam o processo de desenvolvimento econômico da colônia de Santa Cruz, desde a data da sua instalação, em

⁵⁷ Segundo Cunha (1991), a destruição de formas não capitalistas pelo capitalismo, que atingiu seu apogeu em toda a Europa Ocidental durante o século XIX, e em especial na Alemanha na segunda metade desse mesmo século, resultou em um intensivo movimento emigratório de população, que não encontrava colocação no mercado de trabalho e que, alijada, se via condenada à miséria.

cinco períodos. O primeiro período (1849-1859) caracteriza-se pela distribuição de lotes aos colonos, pelo desmatamento da área e pelo início da agricultura de subsistência. O relativo isolamento da área e a não-existência de uma estrutura econômica anterior levaram os primeiros colonos a desenvolverem uma economia de quase total auto-suficiência. A aquisição dos poucos produtos não produzidos na colônia (o sal, a pólvora, o café) era feita com o uso da moeda ou pela troca. Devido a seu franco desenvolvimento, a povoação instalada na área desapropriada pelo governo Provincial, e posteriormente anexada ao território da colônia Santa Cruz, foi elevada à categoria de freguesia em 1859.

No segundo período (1860-1881), ocorre a estruturação da economia local. A agricultura experimenta notável expansão com destaque para o fumo como produto de maior valor comercial e no final do período a produção agrícola já se dividia claramente entre a produção para a subsistência e a produção para o mercado. As relações comerciais são basicamente trocas de excedentes agrícolas por produtos manufaturados, provenientes do Rio de Janeiro e de São Paulo ou importados do exterior. Estabelece-se uma rede comercial composta pelo importador/exportador ou atacadista em Porto Alegre, pelo vendeiro nas picadas e em núcleos urbanos e pelo caixeiro viajante, intermediário entre os dois primeiros. O comerciante rural também desempenhava a função de banqueiro, os colonos depositavam o dinheiro em sua caixa e pagavam ao comerciante uma taxa para que ele o guardasse. Iniciou-se um processo de acumulação de capital por parte do comerciante na região. Ao final da década de 1870, a então Freguesia de Santa Cruz passa a ser denominada vila, com a instalação da Câmara Municipal em setembro de 1878.

A consolidação da agricultura para o mercado, a integração de forma definitiva da economia santa-cruzense na divisão inter-regional do trabalho, a instalação do ramal ferroviário, a fundação da Caixa Santa-Cruzense com a finalidade expressa de realizar as operações bancárias necessárias às atividades comerciais, principalmente da exportação do fumo, o crescimento das atividades artesanais e o início da industrialização marcaram o terceiro período (1882-1917). Santa Cruz avançava nitidamente na direção de ocupar uma posição de destaque regional e estadual.

Se o terceiro período consolidou a agricultura para o mercado, o quarto período (1918-1965) consolidou a indústria fumageira em Santa Cruz do Sul. As relações de produção se transformam em relações especificamente capitalistas, que se iniciam na indústria fumageira e

se propagaram aos demais setores. Mesmo com predomínio, em termos numéricos, de pequenas empresas de 1 a 4 pessoas ocupadas, quem passa a controlar a economia local são as empresas maiores envolvidas com a exportação do fumo. Surge na cidade a formação de um proletariado urbano/industrial para atender à necessidade de força de trabalho das indústrias, proveniente basicamente do excedente de mão-de-obra do meio rural. O município começa a assistir a uma intensificação do processo migratório rural/urbano em busca de melhores condições de vida, conforme nos mostra a tabela 01 da população urbana e rural de Santa Cruz do Sul no período de 1940-1960.

Tabela 01 – População urbana e rural de Santa Cruz do Sul – 1940/1960

ANO	URBANA	%	RURAL	%
1940	6.115	11,1	48.926	88,9
1950	15.712	22,6	53.828	77,4
1960	22.026	28,6	54.828	71,4

Fonte: Censos Demográficos do Rio Grande do Sul 1940/1960 – IBGE

No quinto período, que se inicia em 1966, a industrialização continuou acelerada, propulsão pela transnacionalização do setor fumageiro. Em decorrência desse processo, imprimiu-se uma nova dinâmica à economia local, incorporando modernas tecnologias na atividade fumageira, aperfeiçoando o processo produtivo e fazendo com que os demais setores da economia seguissem o ritmo acelerado de desenvolvimento ditado pela economia global. As décadas de 80 e 90 caracterizaram-se pela drástica diminuição do número de empresas fumageiras, fruto de fusões entre os grandes grupos estrangeiros e a superação da população urbana em relação à rural, conforme pode ser observado na tabela 02.

Tabela 02 – População urbana e rural de Santa Cruz do Sul – 1970/2000

ANO	URBANA	%	RURAL	%
1970	33.076	38,1	53.730	61,9
1980	55.095	55,3	44.541	44,7
1990	78.955	67,0	38.818	33,0
2000	93.786	87,1	13.846	12,9

Fonte: Censos Demográficos do Rio Grande do Sul 1970/2000 – IBGE

Pode-se observar que a evolução econômica do município de Santa Cruz do Sul sempre esteve fortemente ligada ao cultivo e à industrialização do tabaco, gerando uma expressiva dependência do setor e uma enorme vulnerabilidade econômica local. A diversificação industrial e agrícola, alternativa viável para suportar eventuais crises do setor, sempre se mostrou presente de forma tímida na economia local, ofuscada pelos maciços investimentos realizados pelo capital internacional na agroindústria fumageira. Setores como de alimentação, têxtil, de metalurgia, de plásticos e borracha, na sua maioria empresas de capital local, têm procurado resistir diante das dificuldades, buscando constantemente novos mercados e atualização tecnológica.

O comércio e a prestação de serviços acompanharam o crescimento das atividades agrícolas e industriais, tendo seu maior salto com a transnacionalização da indústria fumageira. Atualmente, o município concentra os principais estabelecimentos de ensino, bancários, de representação estadual e federal, de transportes, de lazer, de saúde e de comunicações, transformando-se numa cidade-pólo para a região do Vale do Rio Pardo. Santa Cruz do Sul passou a ocupar a posição de uma das mais prósperas cidades do Rio Grande do Sul e desde muito cedo assumiu a liderança regional, centro dos principais acontecimentos sociais, políticos e econômicos, exercendo uma enorme influência sobre os demais municípios da região do Vale do Rio Pardo.

3.3 Estrutura fundiária no meio rural do município

A estrutura fundiária do município de Santa Cruz do Sul é caracterizada pela predominância de pequenos estabelecimentos agrícolas que tiveram sua origem no processo de colonização, através da fixação de imigrantes alemães, aos quais foi concedida uma colônia de terras, em que estabeleceram um sistema de produção com base na policultura e no uso intensivo da força de trabalho familiar.⁵⁸ Conforme Brum (1985), o lote rural (colônia) recebido pelo imigrante-colono variou de tamanho ao longo do tempo: até 1851, era de 77 hectares; de 1851 a 1889, foi de 48,4 hectares; e de 1889 em diante passou a ser de 25 hectares. Ainda segundo o autor, até 1850⁵⁹ todas as propriedades foram doadas e, a partir dessa data, os lotes passaram a ser vendidos aos colonos a serem pagos em cinco anos com os resultados das colheitas. Segundo Roche (1969), na colônia Santa Cruz houve a concessão de somente alguns lotes rurais com 77 hectares, tendo sido a maioria de 48 hectares. Ainda segundo o autor o rápido crescimento da colônia acelerou a divisão das propriedades, passando sua superfície média, em 1940, para 30,2 hectares e, em 1950, para 23,4 hectares.

A colônia de Santa Cruz, instalada em 1849, foi criada durante o período em que a colonização já estava a cargo da Província, nas terras cedidas em virtude da lei de 1848.⁶⁰ A distribuição espacial das colônias seguia uma rigidez geométrica, sendo os lotes estreitos e paralelos uns aos outros dispostos ao longo de linhas que, na verdade, eram estreitas estradas abertas a facção. Waibel (1958) vê certa semelhança entre a forma de distribuição espacial das colônias germânicas do Sul do Brasil com a forma de distribuição das propriedades utilizadas na colonização da região montanhosa do leste da Alemanha, no final da Idade Média. Mesmo com o parcelamento das propriedades ao longo do tempo, essas características ainda são observáveis atualmente no meio rural.

⁵⁸ Conforme a Lei Provincial nº 183, de 13 de outubro de 1850, era proibida aos colonos a posse e utilização de escravos. (KIPPER, 1979).

⁵⁹ Através da lei geral de 18 de setembro de 1850, o Governo Imperial regulamentou a aquisição de terras devolutas. A partir dessa data, o único título válido seria a compra e não mais a concessão. Era uma barreira à usurpação das terras públicas (ETGES, 1991).

⁶⁰ Segundo a Lei Geral nº 514, de 28 de outubro de 1848, cada província recebia do Império trinta léguas quadradas de terras devolutas, exclusivamente reservadas à colonização. Ficava proibida a introdução e o emprego de escravos e os colonos só se tornavam proprietários após cinco anos de utilização das terras. A Lei tinha o objetivo de desenvolver a agricultura através da exploração direta (ETGES, 1991).

Essa estrutura fundiária vai se perpetuar ao longo da história do município e delinear os caminhos do seu desenvolvimento. Segundo o Censo Agropecuário de 1995/1996 do IBGE, Santa Cruz do Sul possui 43,93% dos estabelecimentos com menos de 10 hectares, segundo os grupos de área total (ha), e 54,68% dos estabelecimentos entre 10 e 100 hectares. Esse pequeno tamanho das propriedades, aliado aos terrenos predominantemente acidentados, fez com que a utilização intensa de máquinas nas lavouras fosse economicamente inviável e preponderasse a utilização do trabalho braçal e a força animal. Cabe, porém, ressaltar que esse quadro está se alterando gradativamente nos últimos anos com o desenvolvimento nas indústrias de máquinas, de equipamentos de pequeno porte para atender justamente ao setor das pequenas unidades de produção familiar.

A ausência de políticas públicas que possibilitem aos agricultores familiares se inserirem ativamente nos espaços econômicos tem afetado sensivelmente a população rural⁶¹ de Santa Cruz do Sul. Veiga (2002) afirma que o forte viés setorial impede que os formuladores e gestores de políticas públicas enxerguem duas dimensões cruciais do processo de desenvolvimento: a transformação das famílias agrícolas em famílias rurais plurisetoriais e o impacto desse fenômeno sobre a dinâmica econômica local e sub-regional. Moraes (2003) menciona as políticas de desenvolvimento rural praticadas na Europa que tiveram mudanças significativas depois que se passou a considerar as diferenças regionais e territoriais como um elemento a ser valorizado e potencializado. A elaboração das políticas públicas, considerando as especificidades territoriais e abrindo espaços para a participação da população local, foram fundamentais para a superação da visão simplista de desenvolvimento rural.

Para Brose (1999), fortalecer e desenvolver a agricultura familiar é um dos mais importantes, simples e eficazes instrumentos de geração de emprego e renda, de geração de riquezas e de sua distribuição mais equitativa. Veiga (2002) afirma que a manutenção do padrão agrário apoiado numa agropecuária patronal tem agravado os problemas sociais, ignorando-se totalmente exemplos de países do primeiro mundo, como Dinamarca e Japão, que adotaram estratégias de fortalecimento da agricultura familiar. A opção pela agricultura

⁶¹ Segundo o Censo Demográfico 2000, realizado pelo IBGE, a população rural de Santa Cruz do Sul corresponde a apenas 12,86% da população total. Veiga (2002) chama a atenção para o que ele considera uma divisão territorial anômala, que produz a ficção de um país com população 82% urbana e faz com que os perímetros urbanos de muitos municípios engulam plantações, pastos e até mesmo projetos de irrigação. Essas distorções na divisão territorial têm implicação séria no acesso a benefícios destinados às populações rurais. Veiga sugere que o foco das políticas públicas de desenvolvimento rural não seja setorial, mas que promovam a diversificação e a dinamização do conjunto das economias locais.

familiar, como base de proposta de desenvolvimento rural, é uma importante alternativa de fortalecimento da produção, de geração de empregos e de distribuição de renda.

Uma das estratégias discutida nos últimos anos no meio rural do município é a diversificação de atividades como alternativa diante da atual dependência do cultivo do fumo e dos riscos de uma eventual crise no setor. Almeida (1999) afirma que é justamente a diversificação que ainda garante rendas familiares razoáveis e que essa pluralidade de fontes de entrada de dinheiro, mesmo que advinda mais seguidamente de atividades ainda propriamente agrícolas, através da policultura e da criação de animais, é que assegura uma certa autonomia à família e promove uma considerável integração entre algumas unidades de produção. Ele vê a diversificação como uma alternativa aos sistemas produtivos especializados, homogeneizantes e homogeneizados, segundo o autor, fontes da exclusão e da marginalização socioeconômica de camadas inteiras de agricultores.

Conforme Wanderley (1999), a agricultura familiar, entendida como aquela em que a família, ao mesmo tempo em que é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo, não é mero detalhe superficial e descritivo. O fato de uma estrutura produtiva associar família-produção-trabalho tem conseqüências fundamentais para a forma como ela age econômica e socialmente.

3.4 A importância e a abrangência da educação no meio rural

O aprendizado escolar dos filhos era uma das principais preocupações dos colonos teutos desde o início da colonização de Santa Cruz do Sul. Estando a Província impossibilitada ou desinteressada na instalação de escolas públicas, mesmo a Lei Provincial prevendo a construção de uma escola em cada povoação, uma rede de escolas particulares proliferaram na colônia, alfabetizando as crianças em alemão. Segundo Roche (1969), inicialmente surgiram as escolas domésticas, onde os alunos eram confiados a uma pessoa mais estudada e esclarecida, preferencialmente mais idosa ou incapaz de cultivar a terra, que ensinava noções de escrita, leitura e cálculos. Conforme Willems, citado por Riedl e Vogt (2003), a primeira escola na colônia de Santa Cruz foi particular e surgiu em 1851 e a primeira escola pública começou a funcionar somente em 1859. Em 1867, já havia 13 escolas

em Santa Cruz, mas dessas apenas uma era gratuita, duas recebiam subvenção da Província e as demais eram sustentadas pela própria comunidade.

Radünz (2001) diz que é possível mapear pelo menos três matrizes educacionais na colônia alemã: uma de orientação provincial, por isso oficial em português; uma de orientação católica, em alemão; e ainda uma terceira de orientação protestante, também em alemão. É preciso ainda observar que, quando a questão era educacional, as questões confessionais eram relegadas a um segundo plano, dada a importância dispensada pelos colonos à escola, fazendo com que crianças de religiões diferentes frequentassem a mesma escola.

Apesar das enormes distâncias a serem percorridas até a escola, da precária qualificação dos professores, das faltas dos alunos à aula devido à necessidade de ajudar nas atividades agrícolas ou pelos períodos de chuvas, as escolas exerceram um importante papel na erradicação do analfabetismo nas comunidades rurais, além de ensinarem também as operações matemáticas e o ensino religioso. O predomínio das escolas em língua alemã, ao mesmo tempo em que afastava a possibilidade de uma maior integração à realidade política e social do Império, aproximava o aluno ao seu próprio grupo familiar e social, preservando uma herança cultural que marcou profundamente as sociedades teutas, a ponto de serem identificadas como um grupo étnico, em muitos casos, à margem da vida política e social do país (RADÜNZ, 2001).

A visível preocupação dos colonos com a educação, ao longo da evolução da colônia, pode ser evidenciada na sua organização escolar. Segundo Kipper (1979), no final de 1937 havia no município 139 escolas, das quais apenas 13 eram escolas públicas mantidas e geridas pelo Estado, atendendo apenas a 18,6% dos alunos matriculados no município. Ao mesmo tempo, das 126 escolas particulares existentes no município, 119 estavam localizadas no interior, nas linhas e picadas. Essas escolas tinham uma média de 32 alunos e seus professores eram pagos pelas respectivas comunidades e apenas alguns recebiam uma subvenção dos cofres municipais ou do governo federal que correspondia a 20% do seu salário. Atualmente, nenhuma escola particular mais funciona no meio rural do município.

A fundação, em 1871, do Colégio Sinodal Evangélico (atual Mauá), dos colégios católicos São Luis, em 1872, e Sagrado Coração de Jesus, em 1874, constitui-se num verdadeiro marco no campo educacional para a Povoação de Santa Cruz. Segundo Wink

(2002), a qualidade do ensino ministrado nessas instituições, contando inclusive com professores vindos da Alemanha, tornou-se, certamente, um dos principais propulsores do desenvolvimento econômico e social do povoado. Mesmo com a concentração no núcleo urbano, continuava a expansão da rede de escolas em língua alemã no meio rural, o que garantiu, em 1880, o segundo lugar entre os municípios mais alfabetizados do Rio Grande do Sul, atingindo um total de 54% de seus habitantes (KIPPER, 1979). Como o Governo Provincial não precisava despende um vintém com a instrução das crianças dessas colônias alemãs, se mostrava plenamente favorável às escolas particulares alemãs.

No entanto, um dos períodos mais conturbados no campo educacional foi marcado pela campanha de nacionalização iniciada a partir de 1937, e que deixou marcas profundas na formação de várias gerações de teuto-brasileiros. Kipper (1979) aponta que houve uma profunda mudança no transcorrer do processo de nacionalização entre a campanha ideada e a realizada:

Ideada para ser processada gradativamente, a “campanha de nacionalização” pretendia iniciar estabelecendo na escola os fundamentos da nacionalidade, corrigindo o erro de governos passados que nunca haviam, através de medidas concretas, propiciado aos filhos dos imigrantes a oportunidade de aprender o português. Brevemente, porém, devido ao generalizado medo que inspirava a expansão do III Reich, os bons propósitos iniciais de procura de uma harmoniosa integração dos descendentes teutos foram solapados por uma série de medidas repressivas entre as quais possivelmente a mais dolorosa foi a rigorosa proibição do uso do idioma alemão, mesmo àqueles muitos que não tinham possibilidade de expressar-se em português, porque nunca tinham tido o ensejo de aprendê-lo.

Isso demonstra que até aquele momento a despreocupação do governo do Estado em criar e manter escolas onde os filhos dos imigrantes pudessem aprender a língua portuguesa fez com que, em grande parte das escolas, os alunos ainda fossem alfabetizados em alemão, tantos anos após a fundação da colônia. Como conseqüência, os demais aspectos da vida social e cultural da colônia acabavam acontecendo também na língua alemã. Os jornais, os livros, as revistas que circulavam, os cantos e hinos, as peças teatrais apresentadas, as músicas em bailes e festas eram, na sua grande maioria, em língua alemã.

A divulgação do Decreto de 06 de abril de 1938, que impunha a nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul, e do Decreto-Lei Federal nº 406, de 04 de maio de 1938, que estabelecia em seu artigo 85 e parágrafos que em todas as escolas rurais do país deveria ser ministrado apenas em português o ensino de qualquer matéria, que as escolas só poderiam ser

regidas por brasileiros natos e que não poderia ser ensinado idioma estrangeiro a menores de 14 anos, vai ter um impacto violento na estrutura escolar do município. Os diretores e professores alemães natos são afastados; escolas particulares fecham temporária ou definitivamente⁶² e outras são municipalizadas; os novos professores públicos não são bem aceitos pela comunidade, muitos desconhecem a vivência rural e têm dificuldade de alfabetizar crianças que desconhecem a língua portuguesa; a matrícula efetiva do município cai; escolas particulares mudam seus nomes, adotando como patronos figuras destacadas da história da pátria ou da política da época (KIPPER, 1979). Na esteira desses acontecimentos, a influência européia, particularmente a alemã, vai diminuindo consideravelmente, passando a predominar os padrões norte-americanos.

A campanha de nacionalização, levada a efeito de forma excessivamente brusca e traumatizante para a população, obteve expressivo resultado quanto à mudança da língua. Varrida do currículo escolar e substituído pelo latim, francês e inglês, a língua alemã foi quase que totalmente abandonada. Na área urbana, o uso da língua alemã passa a ser inexpressivo, limitado aos lares onde ainda é usado pelas pessoas mais idosas. Nas áreas rurais, ainda que nos lares a língua alemã seja muito freqüentemente usada nas conversas familiares, as novas gerações usam preferencialmente o português nas comunicações entre si e nas reuniões sociais.

A substituição das escolas particulares por escolas públicas, iniciada com a campanha de nacionalização, também se transformou numa tendência permanente e progressiva. Atualmente, as escolas particulares, todas localizadas na área urbana, atendem a apenas 1.299 alunos dos 15.963⁶³ alunos do ensino fundamental do município. Segundo o cadastro de escolas 2004 do INEP - Instituto Nacional de Educação e Pesquisa, a área rural do município de Santa Cruz do Sul é atendida por 18 escolas municipais, das quais 07 atendem a alunos da primeira à oitava série e 11 escolas, da primeira à quarta série, e somente uma escola estadual atende a alunos da primeira à oitava série. Não há registro de nenhuma escola de ensino

⁶² Segundo Roche (1969), quando o governo brasileiro veio a temer que a conservação do alemão determinasse igualmente a submissão política à Alemanha, quando quis impor a todos os cidadãos brasileiros o uso da língua nacional, não houve outro recurso senão fechar as escolas teuto-brasileiras, tais como existiam, e substituí-las por escolas nacionais, cujos programas eram fixados pelo governo brasileiro e cujo ensino era fiscalizado por inspetores.

⁶³ Dados do Censo Escolar 2004.

médio no meio rural do município.⁶⁴ Em todo o Estado do Rio Grande do Sul existem somente 47 estabelecimentos de ensino médio cadastrados no meio rural.

Entre os anos de 1960 e 1961 foi realizada a primeira pesquisa com relação à educação rural em Santa Cruz do Sul, encomendada, na época, pelo Centro de Desenvolvimento da Comunidade de Santa Cruz do Sul⁶⁵, junto ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul. Havia uma preocupação dos membros do centro com os rumos das atividades agrícolas que se concentravam, cada vez mais, no cultivo de um único produto – o fumo - e retraíam outros setores de produção, tornando-se dessa maneira mais vulneráveis em virtude de ficarem à mercê das flutuações de um único produto (MEDEIROS, 1962). Como o projeto de pesquisa tinha como objetivo conhecer o condicionamento social da escola no município, existia uma expectativa de que, a partir dos estudos que viessem a ser feitos sobre os diferentes aspectos propostos, poderia ser analisada a possível colaboração a ser dada por um plano educacional para o desenvolvimento da região.

Outra pesquisa realizada em 1990, pela então Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul – FISC, através de sua Coordenadoria de Pesquisa e Extensão, tinha como objetivo conhecer a escola rural do município com maior profundidade, tentando desvendar o grau de enraizamento do ruralismo pedagógico, as especificidades dessas escolas e mostrar a ligação entre a estrutura (economia) e a superestrutura (escola). Entre as conclusões da pesquisa é destacada a de que, enquanto os pequenos produtores da região continuarem reproduzindo a acumulação do capital industrial sem uma justa remuneração, estará mantida a base que sustenta o êxodo rural bem como a exclusão escolar do aluno rural (CAMPIS e BASSO, 1990).

O que se observa é que a educação sempre foi uma das principais preocupações da população e que teve um papel preponderante no desenvolvimento econômico, social e cultural do município. Mesmo quando tolhidos de uma participação mais efetiva na educação dos seus filhos nas séries iniciais, com a campanha de nacionalização, a população nunca deixou de creditar à educação o valor já atribuído pelos primeiros imigrantes. Uma

⁶⁴ O Colégio Estadual Monte Alverne, que atende a alunos de ensino médio do meio rural, no cadastro aparece localizado no centro, o que não quer dizer no centro urbano, mas sim no centro da vila de Monte Alverne, aproximadamente a 40 km da sede do município.

⁶⁵ O Centro foi criado em 1958 por alguns líderes informais do município, com o intuito de estudar e colaborar para a solução de problemas locais. No entender do Centro, o município enfrentava uma crise profunda, que o estava levando à estagnação, senão à regressão. (MEDEIROS, 1962)

demonstração da importância que o povo atribui à educação para o seu desenvolvimento foi a instalação do ensino superior no município, em 1964, que coroou os muitos anos dedicados à educação e lançou Santa Cruz do Sul em um novo e fundamental estágio de desenvolvimento educacional.

4 A ESCOLA FORMAL E NÃO-FORMAL NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO RURAL DA REGIÃO DE SANTA CRUZ DO SUL

Analisar a escola formal e a escola não-formal no contexto do desenvolvimento rural da região de Santa Cruz do Sul, assim como analisar a educação no desenvolvimento da sociedade brasileira, requer que se tenha uma visão do contexto social em que ela acontece. No meio rural de Santa Cruz do Sul, além do contexto social, é preciso que se atente ao aspecto econômico, devido à forte presença de empresas fumageiras nacionais e multinacionais, muitas das quais subsidiam projetos⁶⁶ nas instituições escolares. Esses projetos adquirem uma expressiva importância nas instituições por serem os únicos desenvolvidos na área da educação rural. Segundo Brandt (2004), a área produtiva do tabaco é alvo dos principais programas de responsabilidade social desenvolvidos pelo setor tabagista.

Embora as escolas públicas, tanto a municipal como a estadual, estejam se aprimorando lentamente, ainda são instituições que sofrem de deficiências múltiplas, dentre as quais está a elaboração do seu projeto político-pedagógico. A escola não consegue deixar claro à comunidade que tipo de escola deseja ser, que tipo de aluno pensa formar, que tipo de sociedade almeja construir. Para Arroyo (1999), a nossa pedagogia formal está distanciada do sujeito ou que o reduz a alunos, aprovados ou reprovados, novatos ou repetentes, defasados, especiais ou normais. Isso é resultado da falta de clareza sobre a importância da dimensão política de um projeto. Como consequência, a prática pedagógica se torna uma ação

⁶⁶ Projeto Prática Musical na Escola – Brasfumo; Projeto Flores e Plantas Ornamentais – Brasfumo e Afubra; Projeto Mandala – Alliance One. Segundo Brandt (2004), o vazio deixado pela ausência do Estado terminou por gerar um marketing social para essas organizações. A ação social bem conduzida confere às empresas posição de destaque frente aos diversos públicos (governos, consumidores, fornecedores e concorrentes). Além disso, o cumprimento de determinados indicadores sociais confere às empresas os chamados “diplomas sociais” e garante às mesmas alavancagem com relação aos concorrentes, facilitando a inserção de produtos e serviços num mercado altamente competitivo.

desconectada da realidade e aliada à falta de adequação dos profissionais da educação ao meio rural, prevista inclusive em lei, não permitindo ver educadores e educandos como sujeitos sociais e culturais.

A escola não-formal que, segundo Libâneo (1998), realiza uma educação em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação, procura exercer uma função complementar ao ensino formal, atendendo a uma clientela que tenha concluído pelo menos o ensino fundamental⁶⁷. Atuando com a pedagogia da alternância⁶⁸ e com uma infra-estrutura que impressiona, em relação às outras instituições educacionais localizadas no meio rural, procura atingir objetivos⁶⁹ pontuais. Com um planejamento de atividades mais conectado à realidade de cada jovem, procura através da sua prática pedagógica contribuir com subsídios para o desenvolvimento do jovem rural, na busca de formas sustentáveis de geração de renda para a melhoria da qualidade de vida da sua comunidade.

Compreender essa dinâmica leva a analisar alguns aspectos importantes como: a visão que a comunidade escolar rural tem da escola; os reflexos da prática pedagógica dos educadores formados por uma sociedade de viés setorial e urbana e com currículos que expressam a ideologia das classes dominantes; o que perpassa nos projetos político-pedagógicos das instituições escolares do meio rural e seus avanços com a nova legislação educacional brasileira; e as perspectivas e contribuições da escola no desenvolvimento da região/local em que está inserida a partir da visão dos seguimentos pesquisados.

⁶⁷ Um fato curioso na seleção de candidatos para formação da turma 2006 da escola não-formal foi o pré-requisito de conclusão do ensino médio nos cartazes de divulgação. Com a possibilidade de não se conseguir formar nenhum grupo em que todos tivessem concluído o ensino médio, este foi substituído pelo ensino fundamental. Isso é apenas um dos indícios do descaso com o ensino médio no meio rural, denunciado por documentos como a Agenda Regional 21 – VRP. Os poucos alunos que enfrentam uma verdadeira maratona para concluir o ensino médio o fazem com firme propósito de migrarem para a área urbana após a conclusão e por acharem necessário para se tornar competitivo no mercado de trabalho.

⁶⁸ A Pedagogia da Alternância foi idealizada em 1935, pelo padre Granereau, pároco de uma pequena comunidade rural no interior da França. Essa metodologia prevê períodos de estudos teóricos intercalados ao aprendizado prático na propriedade familiar. (Fonte: <http://www.institutosouzacruz.org.br>. Acesso em: 27 jan. 2006).

⁶⁹ No caso da instituição não-formal pesquisada, está voltada para jovens do campo, de 15 a 24 anos, oferece formação e oportunidades para que esse grupo se prepare para criar e desenvolver seus negócios de maneira competitiva, sustentada e socialmente responsável. Para desenvolver o conjunto de competências fundamentais ao empreendedorismo, a formação contempla três vertentes: técnica, gerencial e humana. Os conteúdos gerenciais são aplicados em projetos de investimento de capital elaborados pelos alunos ao fim do curso. Os conteúdos técnicos variam segundo as potencialidades, as demandas identificadas em cada localidade e os interesses dos jovens. Já os conteúdos de valores, ou humanos, buscam desenvolver o espírito crítico, a solidariedade e a cooperação, além da capacidade de fazer escolhas.

4.1 A escola na visão dos segmentos pesquisados

Ao se recorrer à história brasileira, pôde-se observar que ainda no período do Brasil Império os discursos republicanos eram repletos de elogios à educação escolar. Esses discursos, que foram incorporados pelos mais diversos segmentos da sociedade brasileira da época, atribuíam à educação o sucesso do desenvolvimento dos países europeus (HILSDORF, 2003). A educação escolar era apresentada como única alternativa para enfrentar os problemas vividos pelo país e colocá-lo nos trilhos do desenvolvimento, o que não difere muito dos atuais discursos de alguns políticos e segmentos da sociedade, quase um século e meio depois.

O povo santa-cruzensense, tradicionalmente, também elege a educação como prioridade das famílias. Segundo Frantz (2002), essa tradição foi trazida pelos imigrantes da Europa e cita como exemplo a preocupação com a distância prevista na própria estrutura física das colônias a ser percorrida pelas crianças em idade escolar. Outro exemplo da preocupação é a fundação de inúmeras escolas particulares ao longo da evolução da colônia Santa Cruz, apontada por Kipper (1979).

Na pesquisa se constatou que na visão dos segmentos pesquisados a escola continua sendo apontada como fundamental para a vida de cada pessoa e da comunidade. O que se observou nas entrevistas é que as razões dessa importância parecem estar muito mais ligadas a um legado de gerações passadas do que à própria eficiência da atual escola. Isso se deve, principalmente, à própria formação histórica das comunidades onde se situam as escolas pesquisadas. Conforme visto no capítulo III, as primeiras escolas foram fundadas e eram mantidas pelos próprios colonos das comunidades e elas tinham uma função essencial na organização cultural das comunidades. É importante ainda lembrar que na fundação das primeiras escolas não existia o meio urbano em Santa Cruz do Sul e a comunidade rural decidia o que deveria ser a escola.

Apesar de toda importância atribuída à escola, se encontrou uma escola rural formal permeada não só de problemas político-pedagógicos, mas também com sérias deficiências de

infra-estrutura básica⁷⁰. A escassez de meios de comunicação, a falta de espaço físico, a falta de profissionais são apenas alguns dos problemas observados nas instituições formais pesquisadas. Esses problemas, que não são exclusivos das escolas rurais, fazem com que o ensino nas escolas situadas no meio rural seja o que apresente, no quadro da precariedade qualitativa da educação brasileira, geralmente as maiores deficiências, muitas delas decorrentes dessa situação.

Santos, citado por Vieira (2002), diz que apesar da importância socioeconômica e cultural do agrário na vida nacional e mesmo sendo tema de freqüentes discursos políticos e acadêmicos, tem-se assistido a poucas iniciativas mais concretas para a superação de seus problemas seculares, principalmente aqueles ligados a um dos principais alicerces da construção da cidadania e do desenvolvimento social: a educação. O que se teve, segundo estudos de Fonseca (1985), foram iniciativas de fixação do homem no campo através de políticas educacionais para evitar prováveis problemas urbanos decorrentes da migração rural. Essa perspectiva é ainda bastante perceptível na visão de muitos educadores e formuladores de políticas educacionais para o campo⁷¹.

Um estudo detalhado de Brandt e Correa, citado por Brandt (2004), com jovens rurais da região fumicultora do Brasil meridional, que se encontram afastados da escola, evidencia que a baixa escolaridade e a evasão escolar estão ligadas a uma deficitária infra-estrutura da escola no meio rural. A falta de escolas próximas, a falta de maior oferta de séries mais avançadas pelas escolas mais próximas, a falta de transporte escolar e a falta de vagas nas escolas são os principais motivos apontados pelos jovens por não freqüentarem ou por não continuarem freqüentando a escola. Esse estudo apenas comprova a inépcia dos governos em atender às demandas sociais da população rural, deixando espaço para que empresas se mobilizem em torno de ações sociais que amenizem a sua dívida social.

⁷⁰ Conforme reportagem especial do jornal Zero Hora, de 12 de dezembro de 2005, dos 3,5 bilhões previstos para a educação mantida pelo Estado em 2006, apenas 8,5% são destinados à infra-estrutura que inclui: o programa de qualificação da educação básica, despesas com água e luz, manutenção das escolas, ampliação das escolas, manutenção SEC e guarda escolar. Para superar a escassez de dinheiro, as escolas são obrigadas a organizar rifas, festas, buscarem doações, venderem material reciclado para assegurar o seu funcionamento.

⁷¹ Outra perspectiva ainda bastante presente é a criação de escolas técnicas, que surgiram nos anos de 1930, destinadas essencialmente à preparação profissional para os trabalhadores da agricultura. Há também os que sugerem a contratação permanente de técnicos agrícolas para atuarem nas instituições escolares com a responsabilidade de desenvolver atividades específicas voltadas à agricultura, revelando uma perspectiva residual do ruralismo pedagógico. Apesar de perceptível na fala dos entrevistados de que o meio rural está num processo de transformação, onde nem todos mais atuam na agricultura, a discussão da reconceituação do rural ainda está bastante distante pela própria falta de literatura acessível e de momentos de debates do tema.

Nesse sentido, a instituição não-formal, em parceria com a comunidade e com órgãos governamentais, oferece aos jovens rurais uma infra-estrutura que vai desde transporte, alojamento, alimentação, visitação a propriedades, feiras, exposições, às tecnologias mais avançadas. Uma situação totalmente oposta à trajetória percorrida pelos jovens para a conclusão do ensino fundamental e alguns do ensino médio nas escolas formais públicas assoladas pelas carências acima mencionadas. Assim, a instituição não-formal supre um dos maiores desejos da população jovem do meio rural e estabelece um relacionamento de competência com os diversos públicos (governos, comunidade, alunos).

4.1.1 A visão dos professores

A partir da convivência, das conversas informais, dos diálogos entre os próprios professores e destes com os alunos, observou-se que a visão dos professores da escola é impregnada de valores e hábitos interiorizados ao longo de sua formação: a valorização do desempenho individual, a escola como centro da formação do indivíduo, a supervalorização da inteligência, a desconexão entre o praticado em sala e a realidade, a compartimentação e hierarquização das disciplinas, a supervalorização dos conteúdos preestabelecidos e a indiferença com a diferença. Não se consegue perceber na visão dos professores, conforme nos alerta Ribeiro (1998), que a escola enquanto instituição social é um elemento de superestrutura. Da mesma forma como não percebem que estão enredados num forte sistema de normas e controles para corresponder aos interesses de uma ideologia dominante e que acabam impondo esse sistema aos seus alunos.

Diante das dificuldades enfrentadas na educação escolar e do insucesso das suas práticas pedagógicas nos últimos anos, os professores apontam a ausência da família na educação dos filhos e a falta da participação dos pais na educação escolar como causas. Através da fala dos professores D e I, é possível constatar que os professores vêm a escola sobrecarregada e solitária no processo educacional. Afirmam que a educação deveria vir de casa e que sua função é ensinar e não educar.

A responsabilidade da educação está sendo apenas dos professores. A educação que deveria vir de casa não está sendo feita em casa. O aluno vem muito despreparado para a escola. Não vem com muitas raízes, por exemplo, de: de bons modos, de respeito, de valores, de religião, de cidadania. Estas coisas eles não vêm com nada. E aí, o professor tem uma carga muito grande, porque passou a ser função do professor

educar e não ensinar, e educação vêm de casa. Então, infelizmente acho que este é um ponto negativo que eu vejo a relação dos pais com a escola. (Professor D).

Eu tenho um lado negativo para trazer. A família transferiu todas as obrigações para a escola na maioria dos casos. A gente vê que os pais dos alunos não se preocupam com a falta de respeito, a falta de limites. Eu acho que eles esperam tudo da escola e a gente faz na medida do possível, não tem como a gente fazer tudo. (Professor I).

Essa sobrecarga apontada pelos professores se deve principalmente à preocupação em dar conta de um programa de conteúdos preestabelecidos e às possíveis cobranças pelo não-cumprimento do programa. Vêm-se como professores que têm uma tarefa conferida pela sociedade que deve ser cumprida e que o não-cumprimento pode acarretar conseqüências sérias para o futuro do aluno. Nidelcoff (1991) afirma que os professores que definem a si mesmos como professores e nada mais compreendem mal os significados sociopolíticos de suas atitudes e se convertem em sustentadores da atual estrutura social.

Reconhecem também que as metodologias, os conteúdos praticados na escola no meio rural não diferem da escola urbana e a justificam alegando que muitos pais trabalham na área urbana, que muitos ex-alunos trabalham na área urbana e há uma tendência dos atuais alunos também irem trabalhar na área urbana. A fala da professora F, que atua num período em uma escola rural e no período oposto numa escola na área urbana, reflete como os professores vêem a educação praticada nas escolas no meio rural.

A maneira de trabalhar dos professores e os próprios conteúdos, eu acredito que é quase igual. Não tem muita disparidade pelo fato de ser rural. Porque a nossa escola é rural, mas 50% dos nossos alunos são filhos de pais que trabalham na zona urbana e 50% trabalham realmente na lavoura e destes 50% pelo menos 25 % vão para a cidade um dia. É o que está acontecendo, porque eu já estou aqui há 15 anos e eu já formei muitos alunos e a maioria agora está trabalhando nas lojas, nos bancos e em outros lugares. Então, eles quase não ficam no interior. (Professora F)

A partir dessas afirmações é possível deduzir que a escola mesmo estando localizada no meio rural, segundo a visão dos professores, tem contribuído mais na formação de trabalhadores⁷² para suprir postos de trabalho na área urbana do que para criar perspectivas de melhoria nas condições econômicas das atividades rurais e que possibilitem a sustentabilidade da unidade familiar.

⁷² Segundo Martins (1993), os jovens rurais migrantes presenciam no meio urbano transformações estruturais que os enquadram em níveis inferiores de educação escolar se comparados com a grande maioria dos jovens urbanos. Os jovens rurais são condenados a participações em oportunidades de trabalho precárias fora do mundo que os educou mesmo sendo dotados de um saber, aprendido desde a infância, que faz deles profissionais qualificados para a agricultura familiar.

4.1.2 A visão dos alunos

Na visão dos alunos foi possível perceber nas entrevistas que a escola se resume a uma necessidade: “para ser alguém na vida”, “para ter um futuro”, “para conseguir um bom emprego”, “para aprender alguma coisa”, “porque é importante para a vida”. Em nenhum momento houve qualquer manifestação de uma escola diferente ou uma maneira diferente de produzir o conhecimento. Sua visão reflete a escola dos ritos imutáveis, em que os papéis de cada um estão devida e previamente determinados: o aluno cala, escuta, obedece, é julgado; o professor sabe, ordena, decide, julga, anota, pune; a direção fiscaliza, determina, autoriza ou não, impõe, penaliza, manda.

Tal constatação é reforçada pelos dados obtidos quando indagados se costumam falar sobre o que estão estudando nos encontros com seus amigos. (Tabela 03). É possível deduzir que os conteúdos desenvolvidos na aula se esgotam com o sinal que finaliza a aula. Esse desinteresse dos alunos se deve muito à artificialidade dos conteúdos, à falta de qualquer utilidade imediata para o que estão aprendendo em sala. Essa distância entre o praticado em sala e a realidade vai sendo interiorizada de tal maneira que as poucas ligações possíveis entre a escola e a vida passam a ser renunciadas pelos próprios alunos.

Tabela 03: Conversam sobre o que estão estudando na escola

	Fomal Estadual	Fomal Municipal	Não-fomal
Muitas vezes	15,9%	14,3%	15,8%
Apenas de vez em quando	72,7%	79,6%	84,2%
Nunca	11,4%	6,1%	0,0%
Não sabe/Não respondeu	0,0%	0,0%	0,0%

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir de pesquisa de campo, 2005.

Quanto à participação dos alunos em atividades escolares fora do seu período escolar, é possível perceber que há diferenças significativas entre as instituições pesquisadas. (Tabela 04). Essa diferença está diretamente ligada à infra-estrutura das instituições e aos projetos

desenvolvidos em período oposto ao período escolar. Enquanto a instituição estadual não oferece nenhuma atividade, tanto a instituição não-formal como a municipal desenvolvem projetos em parceria com a comunidade e com outras entidades, além de contarem com ginásio de esportes comunitário localizado próximo às instituições. A instituição não-formal também oferece aos seus alunos, inclusive à comunidade, uma sala de informática com internet via satélite.

Tabela 04: Participação dos alunos na escola

	Fomal Estadual		Fomal Municipal		Não-formal	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Participou de alguma reunião na escola	22,7%	75,0%	42,9%	51,0%	63,2%	36,8%
Foi eleito ou se candidatou para algum cargo na escola	11,4%	86,4%	42,9%	51,0%	31,6%	68,4%
Participou de algum evento sobre a educação	40,9%	56,8%	61,2%	32,7%	84,2%	15,8%
Prestou algum trabalho voluntário na escola	61,4%	36,4%	61,2%	32,7%	84,2%	15,8%
Procurou auxílio na escola para ampliar o seu conhecimento sobre um determinado assunto	47,7%	50,0%	61,2%	32,7%	73,7%	26,3%
Não sabe/Não respondeu	2,3%		6,1%		0,0%	

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir de pesquisa de campo, 2005.

Essa situação permite inferir que a escola na visão dos alunos é um mundo que no momento não tem grande utilidade, não tem muito significado, que está desligado da sua realidade, mas que, segundo pais e professores, é muito importante para o seu futuro.

4.1.3 A visão dos pais

Com relação à visão dos pais da escola, observou-se que ela está diretamente relacionada, ligada à sua experiência de uma escolaridade longa ou curta. A pesquisa mostrou

que a maioria dos pais das instituições pesquisadas não concluiu o ensino fundamental e a conclusão do ensino médio é restrita a uma minoria (Tabela 05). Os entrevistados apontaram a dificuldade de acesso à escola e a necessidade de ajudar no trabalho da lavoura como as principais causas da não-continuação dos seus estudos.

Tabela 05 – Grau de escolaridade dos pais

	Formal Estadual	Formal Municipal
Nunca frequentou	0,0%	0,0%
Ensino fundamental incompleto	50,0%	68,8%
Ensino fundamental completo	13,9%	6,3%
Ensino médio incompleto	11,1%	18,8%
Ensino médio completo	13,9%	3,1%
Ensino superior incompleto	5,6%	3,1%
Ensino superior completo	2,8%	0,0%
Com pós-graduação	0,0%	0,0%
Não sabe/Não respondeu	2,8%	0,0%

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir de pesquisa de campo, 2005.

Constatou-se nas entrevistas, que os pais, em função do seu grau de escolaridade, se sentem incapazes diante de uma escola que ensina coisas que não conseguem entender, que não lhes permite dialogar com seus filhos sobre o que estão desenvolvendo na escola, que os impossibilita de auxiliar os seus filhos no seu desenvolvimento intelectual. Percebem que há uma supervalorização do trabalho intelectual em relação ao trabalho manual. Segundo Brandt (2004), é preciso lembrar que a educação dos filhos no meio rural tem uma forte ligação com a tradição, sendo os processos de transmissão de valores e de modos de vida locais elaborados no interior do núcleo familiar e a desautorização dos conhecimentos empíricos contribui para um conflito intergeracional.

Quando questionados sobre quais atividades relacionadas à escola desenvolveram no último ano, pôde-se constatar que eles se limitam à participação das reuniões escolares. (Tabela 06). Essas reuniões se resumem a uma reunião geral que inicia o ano letivo, em que são repassados todos os avisos de funcionamento do ano escolar, e às reuniões de entrega dos resultados alcançados pelos alunos no trimestre nas quais, em muitos casos, a presença dos pais é obrigatória para que o aluno continue assistindo às aulas.

Tabela 06: Participação dos pais na escola

	Fomal Estadual		Fomal Municipal	
	Sim	Não	Sim	Não
Participou de alguma reunião na escola	58,3%	25,0%	71,9%	12,5%
Foi eleito ou se candidatou para algum cargo na escola	11,1%	72,2%	25,0%	59,4%
Participou de algum evento sobre a educação	25,0%	58,3%	18,8%	65,6%
Prestou algum trabalho voluntário na escola	33,3%	50,0%	18,8%	65,6%
Procurou auxílio na escola para ampliar o seu conhecimento sobre um determinado assunto	27,8%	55,6%	28,1%	56,3%
Não sabe/Não respondeu	16,7%		15,6%	

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir de pesquisa de campo, 2005.

Esses dados reforçam as queixas dos professores em relação ao abandono dos pais na educação escolar dos seus filhos. É preciso lembrar que muitos dos atuais pais são ex-alunos da mesma escola que se queixa da participação desses pais, que foram formados por essa escola. Talvez o próprio processo participativo trabalhado na escola possa ser o principal agente causador da falta de participação.

Já os pais apontam a sua dificuldade em se expressar de maneira parecida com a linguagem da escola como causa de não participarem mais ativamente nas discussões educacionais. Sentem-se constrangidos em se manifestar, temerosos em questionar o trabalho da escola e o julgamento que faz do seu filho, acabando por aceitar resignados as decisões escolares. Mesmo se sentindo excluídos do processo de formação dos seus filhos, ainda

acreditam na escola por verem nela uma possibilidade de ascensão social e uma melhor qualidade de vida para o seu filho.

4.1.4 Uma escola em crise

Na visão, principalmente, dos pais e dos professores, a escola está atravessando um período de enorme crise e que só vem se agravando nos últimos anos. Todos os esforços no sentido de minimizá-la através dos mais variados projetos desenvolvidos, das palestras organizadas, das reuniões de professores e de pais e da dedicação dos professores não surtiram os efeitos esperados. Isso se deve, sobretudo, à dificuldade dos pesquisados em detectar as verdadeiras causas dessa crise. A escola continua não sendo entendida como uma peça de uma máquina maior. Nota-se que a escola revelada pelos pesquisados é a mesma professada pelo senso comum: uma escola que tem a responsabilidade de formar os cidadãos, de dar conta dos problemas que afligem a sociedade.

Gandin^a (2003) aponta três causas que considera importantes para explicar a crise vivida pela escola: a primeira causa seria a crise vivida pela sociedade quanto à sua hierarquia de valores. Essa crise em relação a seus valores mais importantes deixa a escola sem rumo, com dificuldade em se orientar e produzir um trabalho consistente para aquilo que se chama educação. A segunda causa seria provocada pelo acesso de todos à escola. Esse acesso não veio acompanhado dos devidos recursos e a escola não foi capaz de se recriar para servir a toda a população. O terceiro motivo da crise seria a consciência da necessidade de participação. Essa crise estaria sendo provocada pela persistência da escola nas ações isoladas e em não se reconhecer enquanto um agente de construção participativa da prática.

Se considerarmos as causas apontadas por Gandin^a, a crise quanto à hierarquia de valores é manifestada principalmente pelos pais e professores que, por inúmeras vezes, recorreram à comparação com o passado para ilustrar o quanto hoje não tem disciplina, ordem, obediência, respeito. Inclusive o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente⁷³

⁷³ Em pesquisa realizada pelo Doutor Evaldo Luiz Pauly, financiada pelo CNPq, diz que essas crenças são mistificações, que em comparação com a população adulta, os adolescentes são punidos com mais intensidade e rapidez e é a parcela da população mais responsabilizada judicialmente. Segundo dados de 2001 do Ministério da Justiça, além da vigilância da segurança pública, comum a todos, dedicam-se à garantia dos direitos e deveres da criança e do adolescente 3.949 Conselhos Municipais e 3.011 Conselhos Tutelares. (PAULY, 2005)

aparece citado como um dos responsáveis pela falta de limites, de respeito dos alunos. Segundo a leitura de pais e professores do estatuto, “a criança e o adolescente só têm direitos”, “que a lei sempre está do lado deles”, “que não se pode mais fazer nada com eles”, “que usam o estatuto para ameaçar pais e professores” e que “pais e professores não têm mais nenhum poder sobre a educação dos filhos”. Essas conclusões são resultado de uma leitura superficial do ECA e da falta de discussão entre escola, pais e conselhos tutelares sobre as suas finalidades. Denotam uma preocupação com a perda de poderes de pais e professores na educação autoritária e submissa e com a dificuldade de ver outras formas de educação.

Eu sou muito contra uma coisa. Tu se lembra do nosso tempo. Não precisa chegar a tal ponto. A tal ponto que nós apanhávamos de vara de marmelo. Quando o professor chegava os alunos já sabiam. Hoje em dia, eu vejo na escola, os alunos vêm correndo e quase derrubam o professor. O professor tem que sair da frente. Não tem mais educação nenhuma, nenhuma. Não vou dizer que isto é importante, mas mais da metade dos alunos não estão nem aí para o professor. Porque, o professor não pode nem alterar a voz. As leis já devem estar neste ponto. Eu vejo seguido o conselho tutelar por aí. Professor falar alguma coisinha, levantar a mão nem se fala. O que é isto gente! O que nós estamos criando para o futuro? Eu me lembro, para mim não fez mal nenhum e eu apanhei. Não fez mal. Não precisa chegar neste ponto de bater, só que o professor nisso deveria ter mais liberdade. Este pessoal que está se criando agora pode ter certeza, que se os pais não ajudarem em casa, não vai dar nada que presta. (Pai E)

A escola está procurando cada vez mais se capacitar. Todos os professores procuram se capacitar cada vez mais, porque está cada vez mais difícil educar os nossos alunos. Porque eles vêm para a escola já com uma base muito mal estruturada. Uma base educacional muito mal estruturada pelos pais. Os pais deixam as crianças muito à vontade, muito sem limites e quando chegam aqui na escola a gente tem que dar um pouco de limite, porque senão a gente se perde. [...] Quanto à escola no geral eu acho que depois da obrigatoriedade dos estudos com o ECA, eu acho que a escola ficou um pouco desvalorizada, porque antes estudava quem queria, quem gostava. Hoje não. Hoje o aluno é obrigado a estudar. Muitas vezes ele não quer, mas se vê obrigado e isto atrapalha bastante. [...] Eu vejo assim a escola hoje, as escolas meio sem poder em relação a todas as vantagens que o aluno tem e a escola fica de mãos amarradas, porque eles têm vantagens demais e eles se aproveitam disso. (Professora E)

A falta de investimentos proporcionais ao crescimento do número de alunos é apontada, principalmente, pelas pessoas que atuam mais diretamente na administração das escolas formais. Além dos baixos salários pagos aos educadores, a falta de verbas para a educação obriga as escolas formais a organizarem eventos para suprirem suas necessidades de material para o próprio funcionamento. A pesquisa mostrou que os momentos de festividades são aqueles em que a comunidade mais participa na escola, numa perspectiva clara de ajudar a manter o funcionamento da escola (Tabela 07).

Tabela 07 – Momento em que a comunidade mais participa na instituição

	Formal Estadual	Formal Municipal	Não-formal
Nas festas escolares	91,1%	85,1%	27,3%
Nas reuniões escolares	68,9%	43,6%	90,9%
Nas palestras promovidas pela escola	10,0%	19,8%	50,0%
Nas feiras escolares	3,3%	8,9%	22,7%
Nos jogos de integração promovidos pela escola	13,3%	27,7%	9,1%
Não sabe/Não responderam	13,3%	14,9%	0,0%

* A pergunta solicitava que fossem assinaladas duas alternativas.

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir de pesquisa de campo, 2005.

Momentos que poderiam ser usados para promover maior integração entre a própria comunidade escolar acabam se transformando na única possibilidade de angariar recursos financeiros para as melhorias nas unidades escolares, que vão desde uma reforma até a aquisição de equipamentos e de material de primeira necessidade. Investimentos na melhoria da qualidade de ensino, na qualificação dos profissionais, no desenvolvimento de projetos ficam totalmente descartadas. Essas dificuldades apontadas não foram perceptíveis na instituição não-formal pesquisada.

Assim, é possível dizer que há uma consciência da crise vivida pela escola, mas ainda não há uma consciência de que a raiz dessa crise está fora da escola. Essa consciência só acontecerá a partir do momento em que esses segmentos compreenderem que a escola, inerente ao modo industrial de produção, não faz senão prolongar e reforçar, ao invés de contrabalançar e de corrigir, a ação desintegradora da sociedade de consumo e do Estado (HARPER, 2000).

Cabe aos educadores, pais e alunos aproveitarem as brechas existentes no interior do sistema escolar para experiências alternativas a essa escola seletiva e elitista, mesmo que pareçam numericamente insignificantes, ou quando seu crescimento é entravado por obstáculos e dificuldades de todo tipo, ou mesmo que seu impacto sobre o conjunto do

sistema educativo seja reduzido. Nidelcoff (1991) diz que a escola que os professores organizam com sua maneira de ser, de falar e de trabalhar pode ir produzindo mais transformações do que a escola criada pelos organismos ministeriais e pelos textos escolares⁷⁴.

4.2 Os reflexos da ação dos professores e dos currículos no meio rural

Quando se fala na docência escolar, há consenso sobre os dois problemas principais: valorização do magistério e a formação dos professores, problemas que não são somente do meio rural, mas sim de todo o sistema educacional brasileiro. Quando se fala em educação rural, os problemas se ampliam. No texto-base para a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, além dos problemas citados, são referidos as precárias condições de trabalho às quais são submetidos os professores no meio rural; a atuação de grande número de professores leigos; os programas de formação de professores que não tratam das questões do campo; e a inexistência de materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas a questões específicas da realidade do campo.

Esse retrato da educação no campo, esboçado pelo documento, é perceptível nas instituições formais pesquisadas, com exceção do grande número de professores leigos. Diante da realidade de ter a maior parte dos professores com nível superior ou cursando, buscou-se informação sobre o preparo desses professores para atuarem numa escola no meio rural. (Tabela 08).

⁷⁴ Nidelcoff, entre outros autores, denuncia que os textos estabelecidos nos conteúdos preestabelecidos expressam a ideologia do projeto político da classe dominante, fortalecendo o estado atual da sociedade e de seus valores.

Tabela 08 – Os professores estão preparados para atuar numa escola no meio rural

	Fornal Estadual			Fornal Municipal			Não-fornal	
	Pais	Alunos	Funcionários	Pais	Alunos	Funcionários	Alunos	Funcionários
Sim	36,1%	31,8%	70,0%	40,6%	55,1%	20,0%	89,5%	100%
Não	8,3%	47,7%	0,0%	6,3%	16,3%	10,0%	0,0%	0,0%
Em parte	47,2%	15,9%	30,0%	28,1%	20,4%	70,0%	10,5%	0,0%
NS/NR	8,3%	4,5%	0,0%	25,0%	8,2%	0,0%	0,0%	0,0%

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir de pesquisa de campo, 2005.

Analisando a tabela, podem-se observar três realidades distintas. Na instituição formal estadual se observa uma acentuada divergência entre a opinião dos funcionários⁷⁵, que consideram os professores preparados, e os segmentos dos pais e alunos que, na sua maioria, consideram os professores não ou apenas em parte preparados para atuar numa escola no meio rural. Na instituição formal municipal, os resultados divergiram no sentido oposto aos encontrados na instituição formal estadual. Já na instituição não-formal, houve uma aprovação expressiva da preparação dos professores.

Na instituição não-formal, pode-se deduzir que a aprovação se deve principalmente ao próprio objetivo da instituição e ao planejamento das atividades de cada alternância, focando temas diretamente relacionados a questões rurais. Além disto, os monitores⁷⁶, entre os quais um tem formação técnica agrícola, como os próprios palestrantes convidados, vêm com profundo conhecimento teórico sobre os temas desenvolvidos em cada alternância.

Com relação às instituições formais, é possível afirmar que esses resultados condizem com o próprio momento vivido pelas instituições. Enquanto a instituição municipal se encontrava, no ano de 2005, em processo de elaboração do seu novo projeto político-

⁷⁵ Nas tabelas usa-se a palavra funcionários no sentido de se referir a todas as pessoas que trabalham na escola (professores, supervisores, orientadores, secretários, bibliotecários, merendeiras, etc), uma vez que o questionário foi aplicado com todos.

⁷⁶ Na instituição não-formal os monitores exercem função semelhante a dos professores das escolas formais.

pedagógico, buscando a participação dos pais e alunos, a instituição estadual ainda se orienta pelo projeto elaborado no ano de 2000. O próprio reconhecimento dos professores municipais da sua deficiente preparação para atuar numa escola rural, revelada pelo professor H, também deriva desse momento em função das reivindicações dos pais de incluir temas mais relevantes ao meio rural.

Eu acredito que os professores não estão preparados para atuar numa escola rural. Nós recebemos professores que são na maioria da cidade. Muitos deles trabalham em outras escolas da cidade que são realidades muito diferentes. Eles vêm pra cá com a mentalidade de cidade. Alguns não se adaptam aqui na escola. É bem complicado isso. Nós não temos professores preparados para trabalhar na zona rural. Não têm uma preparação. A não ser os técnicos agrícolas que fazem trabalhos com projetos, mas professor mesmo a gente não vê. Até eu não me sinto preparado para isto hoje. Não estaria preparado. (Professor H)

Nas entrevistas com pais e alunos, verificou-se que suas respostas de aprovação se baseavam em argumentos como: “muitos deles moram na colônia”; “muitos deles são filhos de colonos”; “eles falam também de coisas da colônia”; “todos eles são formados”, “eles estudaram para isto”. De acordo com essas afirmações, é possível inferir que expressam um desconhecimento da prática pedagógica da escola, do processo formativo dos educadores e atribuem uma supervalorização ao especialista em educação como detentor do saber.

Já os professores, expressavam uma enorme insegurança nas respostas, revelando certo desconhecimento e uma incompreensão da atual dinâmica do meio rural, dos problemas que afetam o meio rural, das possíveis perspectivas do meio rural, dos anseios da população do meio rural. A contratação de um técnico agrícola para atuar na escola foi apontada pelos entrevistados como alternativa para preencher a lacuna mais específica às atividades agrícolas, revelando o forte viés agrícola presente na concepção dos professores que atuam no meio rural. Também foram unânimes em afirmar que desde o início de suas carreiras nunca passaram por qualquer adequação para atuarem numa escola rural, mesmo que previsto em lei. É verdade que há uma percepção da presença da pluriatividade no meio rural, mas ainda não há uma compreensão dessas mudanças e quais as reais possibilidades de futuro dessas mudanças.

Essa constatação nos remete ao questionamento que Pinto (1994) faz: quem educa o educador? Para ele, em última análise, é sempre a sociedade que dita a concepção que cada educador tem do seu papel, do modo de executá-lo, das finalidades de sua ação. Se a

sociedade é o verdadeiro educador do educador, a etapa de desenvolvimento econômico e cultural dessa sociedade vai ser determinante nas concepções quantitativas e qualitativas da educação e de sua distribuição à população. Isso nos permite compreender a situação residual que as escolas rurais ainda ocupam no sistema educacional brasileiro e a dificuldade dos educadores, formados dentro da concepção de urbano/desenvolvido e rural/atrasado, de ter um papel mais sintonizado com as transformações que vêm ocorrendo nos últimos anos no campo.

Ainda levando em conta a formação dos educadores, Gandin^b (2003) diz que a formação de professores e professoras tem ocorrido, em grande parte, em faculdades isoladas, sendo que em boa parte delas não há pesquisa, não há estímulo à qualificação do professorado, não há articulação entre o que acontece na sala de aula e a produção de conhecimento na área específica. O que segundo ele ocorre é uma mera distribuição de saber, uma venda de conhecimento em pacotes, a formação de um professor que só transmite informações aos seus alunos.

Na pesquisa se observou que essa formação dificulta ao professor uma reflexão crítica do atual modelo de desenvolvimento e a análise dos problemas estruturais que determinam o atual momento do campo. O educador, fortemente influenciado pelo viés setorial predominante nos discursos de desenvolvimento rural, não vê perspectivas de futuro da pequena propriedade familiar e acaba indiretamente reforçando a idéia de migração dos jovens para a área urbana em busca de melhores condições de vida. Em suma, percebe-se uma desvalorização do espaço rural em referência ao espaço urbano.

Outra consequência direta dessa formação é a dificuldade de fazer uma profunda reflexão e discussão sobre a questão curricular nas escolas. Nas entrevistas, foi possível perceber que há uma relutância em substituir o “como fazer” pelo “o que fazer”, “para que fazer” e “para quem fazer”. Segundo Nidelcoff (1991), muitos educadores vivem na ilusão da neutralidade dos conteúdos, não conseguem identificar a qual ideologia os conteúdos respondem, que a escola é parte de projeto político da classe dominante e necessariamente expressa sua ideologia. Hilsdorf (2003) nos lembra que talvez seja o exemplo mais explícito da história brasileira, da política educacional de molde autoritário e uniforme desenvolvida pelo Estado Novo usando o currículo para reforçar o nacionalismo.

As propostas curriculares, elaboradas pelos sistemas de educação federal, estadual e municipal que, em princípio, deveriam ser apenas uma orientação para as diversas escolas, acabam na prática sendo entendidas como programas oficiais que têm que ser cumpridos. Por falta de exercício crítico, os educadores aceitam a prescrição e passam a discutir sobre os meios de se habilitarem para a nova exigência, sem colocarem em momento algum sob questionamento o fato da sua validade, mesmo reconhecendo que muitos conteúdos desenvolvidos se esgotam em si mesmos. Gandin^a diz que:

Poucos professores e quase ninguém fora da escola acreditam no “conteúdo” que a escola “passa”. Todos sabem, mais ou menos, que ser aprovado na 3^a série serve apenas para alcançar a 4^a, que a aprovação nesta tem a grande finalidade de passar para a 5^a e assim por diante. Todos sabem também que, ao final, a escola de 1^o e de 2^o graus serve para que a gente faça o vestibular. Todos sabem que nós, os cidadãos úteis deste país, não seríamos aprovados num exame completo de 8^a série – e que nenhum de nós desejaria “aprender” para ser aprovado. (GANDIN^a, 2003, p.33)

Veiga (1996) orienta que a organização curricular para fins emancipatórios implica desvelar as visões simplificadas de sociedade, concebida como um todo homogêneo, e de ser humano, como alguém que tende a aceitar papéis necessários à sua adaptação ao contexto em que vive. Discutir o currículo praticado nas escolas rurais, não na perspectiva de ressuscitar o ruralismo pedagógico, mas sim buscar formas de organização curricular em que o conhecimento escolar estabeleça uma maior relação com a comunidade rural.

Quando questionados se os conteúdos desenvolvidos nas instituições são apropriados as reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural, a pesquisa demonstrou três situações distintas: a instituição não-formal teve seu currículo considerado apropriado por mais de 90% dos pesquisados; a escola formal municipal teve seu currículo considerado apropriado apenas em parte, com realce para a posição dos funcionários que o consideram 90% apropriado apenas em parte; a escola estadual teve o seu currículo considerado apropriado pelos funcionários, mas uma aprovação que não foi compartilhada pelo segmento dos pais e alunos. (Tabela 09)

Observou-se nas entrevistas com os professores da escola formal municipal, que a sua posição em relação ao currículo era resultado da reivindicação dos pais, ocorrida nos encontros promovidos para a construção do novo projeto político-pedagógico da escola. Havia uma solicitação dos pais, antes desconhecida, para que fossem desenvolvidos mais temas relacionados ao meio rural. Na escola formal estadual, constatou-se que a aprovação do

currículo da escola pelos funcionários está ligada à preparação dos alunos para a continuação dos estudos no ensino médio no centro da cidade. Para ilustrar a qualidade do trabalho desenvolvido na escola, foram citados exemplos de ex-alunos que alcançaram um excelente desempenho no ensino médio, o que se tornou motivo de orgulho para a escola como tendo atingido seu objetivo no processo educacional escolar.

Tabela 09 – Avaliação do currículo

	Formal Estadual			Formal Municipal			Não-formal	
	Pais	Alunos	Funcionários	Pais	Alunos	Funcionários	Alunos	Funcionários
Sim	30,6%	40,9%	60,0%	34,4%	44,9%	10,0%	94,7%	100%
Não	8,3%	9,1%	0,0%	6,3%	8,2%	0,0%	0,0%	0,0%
Em parte	58,3%	38,6%	40,0%	31,3%	32,7%	90,0%	5,3%	0,0%
NS/NR	2,8%	11,4%	0,0%	28,1%	14,3%	0,0%	0,0%	0,0%

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir de pesquisa de campo, 2005.

Com relação às percepções dos pais e alunos das instituições pesquisadas no que se refere ao currículo, é possível inferir que há uma aspiração crescente de aproximar o conhecimento desenvolvido na escola à realidade do meio rural. “Eu acho que as técnicas agrícolas deviam ter mais força. Uma formação maior sobre o meio rural. Deveria ser trabalhado mais coisas sobre o meio rural. Tem coisa sendo ensinada que na vida não se aproveita nunca” (Pai J). Essa preocupação se deve principalmente a dois motivos: a remota possibilidade de ainda se conseguir um bom emprego na área urbana e a necessidade de criar no meio rural possibilidade de trabalho e renda.

Esse cenário revela que nas poucas discussões cotidianas nas unidades escolares, quando se pensa em currículo, pensa-se apenas em conhecimento, esquecendo-se de que o conhecimento que constitui o currículo está central e vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Da mesma forma, também não se pensa que estabelecer um currículo é uma questão de poder na medida em que se busca dizer o que o currículo deve ser. Selecionar, privilegiar um tipo de conhecimento em

detrimento de outro é uma operação de poder. É preciso considerar que o currículo não se resume à simples pergunta: o que se deve ensinar? Porque, se um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão seguir este currículo, a pergunta que a antecede deve ser: que tipo de pessoa está sendo idealizada pelo currículo?

Silva (1999) nos alerta que não é por coincidência que o currículo é também um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais que em nome da eficiência econômica estão sendo propostas em diversos países. O currículo tem uma posição estratégica nessas reformas, precisamente porque ele é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade. Apple (2001) afirma que, tanto nos Estados Unidos como em outros países, na definição do currículo não se trata de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política.

É da maior importância que a escola se fortaleça, resista e elabore o seu currículo, dialogando criticamente com as orientações e cobranças, tendo como referência básica a realidade concreta em que se encontra, fazendo suas opções e assumindo seus compromissos. Que as reflexões e discussões também se constituam em importantes referenciais para as análises sobre as relações de poder, sobre as vozes e culturas silenciadas, os excluídos, sobre a abordagem epistemológica assumida, sobre as teorias e metodologias educacionais indicadas e, enfim, para quem se orientam os currículos⁷⁷. No novo ideário pedagógico é cada vez mais corrente o discurso de que os conteúdos curriculares precisam ser aproximados à realidade dos alunos e a educação deve ajudar a construir a cidadania. O movimento de conquista da autonomia da escola deve se efetivar também no campo curricular.

⁷⁷ Alguns autores destacam também a necessidade de discutir nas escolas a reprodução da ideologia dominante através do currículo oculto. Segundo Vasconcellos (2002), não se pode conceber contemporaneamente uma reflexão sobre currículo que não leve em conta a questão do currículo oculto (aquilo que realmente acontece na escola, embora não tenha sido planejado, e que amiúde, sequer é admitido pela instituição), das diversidades de sujeitos (culturais, étnicas, de gênero, etc.), do gradiente entre as proposições e as práticas (o limite da teoria do planejado; o descompasso entre o desejado e o realizado; a influência da cultura escolar etc.).

4.3 A realidade dos projetos político-pedagógicos da escola formal e não-formal

Pensar em projeto político-pedagógico supõe pensar em que tipo de escola nós ideamos, em que tipo de cidadão se presume formar, em que tipo de sociedade se almeja construir. Esse tema se torna ainda mais importante quando se percebe que a atual escola não consegue ter claro e nem consegue responder com clareza essas questões. Gandin^a descarta a possibilidade de construir um projeto nacional de educação devido à crise vivida pela escola e aponta como alternativa a construção de projetos político-pedagógicos em escalas menores:

O que é possível agora é que cada grupo – cada escola, cada grupo de escolas, cada município... – vá organizando seu projeto político-pedagógico e, a partir deste projeto, desenvolva seu plano global de médio prazo e seus planos de menor abrangência, os de curto prazo e os setoriais. Só a contínua prática e a reflexão sobre ela permitirão, com o tempo, que um novo projeto social global se firme e que, como consequência quase automática, aceitemos um projeto pedagógico razoavelmente comum em cima de uma hierarquia de valores aceita por maiorias significativas. (GANDIN^a, 2003, p.36)

Nas comunidades rurais que se ressentem de dificuldades ainda maiores para enfrentar a crise pela qual passa a escola, pelo próprio descaso dos órgãos públicos com a educação rural, a elaboração do seu projeto político-pedagógico assume uma importância ainda maior. O projeto político-pedagógico de uma escola no meio rural vai ter que versar sobre as diferentes concepções de meio rural e as questões que envolvem o meio rural carente de discussões mais aprofundadas. Nesse sentido, a dimensão política do projeto vai desencadear debates que poderão contribuir de forma significativa para o desenvolvimento rural. Nessa perspectiva, analisar os projetos político-pedagógicos de instituições formais e não-formais do meio rural de Santa Cruz do Sul objetiva contribuir na reflexão sobre o projeto político e o projeto pedagógico que está se construindo no meio rural.

Uma das primeiras constatações na análise dos projetos elaborados pelas instituições pesquisadas é de que o documento tem as funções precípua de atender às exigências legais e burocráticas. Isso também transparece na fala dos entrevistados quando se referem ao projeto em vigor, como “um projeto que está desatualizado”, “que não condiz com a realidade”, “que precisa ser reformulado”, “que não atende às reais necessidades da instituição”, “que pouco interfere na prática do dia-a-dia”. Isso revela que esses projetos, como instrumentos teórico-metodológicos para a intervenção e mudança da realidade, conforme Vasconcellos (1995), se

mostraram um instrumento frágil, carente de fundamentação teórica, prescindível pelos formuladores e resultado de um processo pouco participativo.

Outro dado que chama a atenção é a percepção das instituições formais de um projeto político-pedagógico quando se observa a data da sua elaboração. Elaborados nos anos de 2000 e 2001, tornaram-se documentos de sistematização definitiva das instituições ao longo dos últimos anos. Já Vasconcellos (1995) diz que o projeto político-pedagógico é uma sistematização nunca definitiva de um processo de planejamento participativo que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada. Também Veiga (1998) afirma que o projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais, mas é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. Em nenhum momento se observou no decorrer da pesquisa que os projetos estivessem de alguma forma orientando a direção, o rumo das instituições, nem mesmo que estivesse ocorrendo um aperfeiçoamento do projeto com a caminhada percorrida até o presente momento.

A ineficiência dos projetos em curso também se evidencia na preocupação das instituições pesquisadas quanto à formulação de novos projetos. Duas das três instituições pesquisadas estão em fase de construção de um novo projeto e a terceira tem programado para o ano de 2006 a construção do seu projeto. Há uma preocupação das instituições também em buscar uma maior fundamentação para a construção dos seus projetos, evidenciando um amadurecimento na compreensão da importância desses projetos.

Nas entrevistas pode se perceber que as dificuldades enfrentadas para a elaboração dos projetos em vigor nas instituições foram enormes. Essas dificuldades iam desde a falta de assessoramento por parte da mantenedora até a falta de recursos humanos para a condução da elaboração dos projetos. Isso explica em parte por que se tornaram documentos de sistematização definitiva nos últimos anos. A fala do professor J e da professora M expressa essas dificuldades:

Houve pouca participação por parte da comunidade. Foi mais centrado nos professores e funcionários. Porque veio uma determinação de ter que fazer o projeto político-pedagógico da escola e a partir daí foi se juntando as pessoas. Só que não atingiu a todos. Nós não temos pessoal preparado para dirigir este trabalho. A gente carece de recursos humanos em vários setores da escola. (Professor J)

O nosso projeto vai ter que ser reformulado. A gente não ganhou muitas instruções quando foi feito o projeto político-pedagógico. Foram feitos aqueles encontros, mas se sentia que faltava um assessoramento da secretaria. Então se fazia o que se achava. Agora se vê que o projeto não está mais adequado. (Professor M)

Quando os segmentos pesquisados foram questionados sobre o conhecimento referente ao projeto político-pedagógico das instituições (Tabela 10), percebe-se que os resultados da pesquisa mostram novamente o momento vivido pelas instituições em relação ao seu projeto. Enquanto na escola estadual o projeto é conhecido basicamente só pelos funcionários, a escola municipal teve avanços significativos nesse sentido. Ao mesmo tempo, chama a atenção o elevado percentual de pais da escola municipal que ainda desconhecem o projeto, mesmo a escola vivendo um processo de construção. Estes números denunciam que algumas dificuldades ainda persistem na elaboração.

Tabela 10 - Conhece o projeto político-pedagógico da escola

	Formal Estadual			Formal Municipal			Não-formal	
	Pais	Alunos	Funcionários	Pais	Alunos	Funcionários	Alunos	Funcionários
Sim	16,7%	2,3%	70,0%	25,0%	55,1%	95,0%	84,2%	100%
Não	69,4%	90,9%	0,0%	56,2%	38,8%	0,0%	5,3%	0,0%
NS/NR	13,9%	6,8%	30,0%	18,8%	6,1%	5,0%	10,5%	0,0%

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir de pesquisa de campo, 2005.

Para aprofundar a questão do projeto político-pedagógico, os questionados foram confrontados com seis afirmações, das quais duas deveriam ser assinaladas (Tabela 11). Com base na análise dos dados, percebe-se uma confirmação do desconhecimento dos pais das instituições pesquisadas em relação ao projeto político-pedagógico, como também dos alunos da escola estadual. Os dados também revelaram o aumento da participação dos alunos na elaboração dos projetos nas instituições que estão no processo de construção do seu projeto. Contudo, o dado mais significativo se refere à importância da participação de todos os segmentos da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da instituição.

Tabela 11 – Com quais das afirmações a seguir você concorda

	Formal Estadual			Formal Municipal			Não-formal	
	Pais	Alunos	Funcionários	Pais	Alunos	Funcionários	Alunos	Funcionários
Não sei qual é a finalidade do projeto político-pedagógico	52,8%	36,4%	10,0%	65,6%	28,6%	0,0%	21,1%	0,0%
Participei da elaboração do projeto político-pedagógico	13,9%	9,1%	60,0%	6,3%	46,9%	80,0%	57,9%	100%
Acho que minha participação não faz diferença na construção do projeto político-pedagógico	8,3%	11,4%	0,0%	9,4%	20,4%	0,0%	0,0%	0,0%
Ainda não fui convidado a participar de qualquer atividade que envolvesse o projeto político-pedagógico	25,0%	38,6%	10,0%	28,1%	32,7%	0,0%	31,6%	0,0%
É importante a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico	25,0%	20,5%	100%	40,6%	55,1%	95,0%	89,5%	100%
Nunca ouvi falar de projeto político-pedagógico	47,2%	84,1%	0,0%	46,9%	14,3%	0,0%	0,0%	0,0%
Não sabe/Não respondeu	27,8%	0,0%	20,0%	3,1%	2,0%	25,0%	0,0%	0,0%

* A pergunta solicitava que fossem assinaladas duas alternativas.

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir de pesquisa de campo, 2005.

Essa importância também foi evidenciada nas entrevistas realizadas com todos os segmentos. A esse respeito, Gandin^a (2003), Becker (2003) afirmam que há uma conscientização de que as ações isoladas, de uma pessoa só, de algum iluminado ou de grupo de tecnocratas não trazem resultados satisfatórios. Essa afirmação é particularmente partilhada pela opinião quase unânime do segmento dos professores que vivenciam mais intensamente o processo educacional escolar e mais sentem as enormes dificuldades enfrentadas pela escola. Eles apontam que só com a participação de todos os segmentos na construção do projeto poderá ocorrer avanço na qualidade da educação escolar. Segundo Marques, citado por Veiga (1998), a ampla participação assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação.

Segundo Gandin^a (2003), a participação é, do ponto de vista metodológico e para quem pensa em uma sociedade com justiça social, uma das grandes questões do mundo atual: todos nela falam, todos a desejam. O que é preciso ver, segundo o autor, é como as pessoas entendem a participação. Na pesquisa se detectou que a visão de participação nas instituições é a que Gandin^a chama de participação verticalista, em que participar significa trabalhar, apoiar, colaborar, fazer o que está previsto que se faça, não reclamar, estar presente a tudo o que estiver programado pelos superiores. Essa concepção fragiliza o processo democrático das decisões na construção do projeto que, segundo Veiga (1998), só é possível com a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas.

Um outro aspecto que precisa ser lembrado é que o trabalho de construção do projeto político-pedagógico não é um processo harmônico, sem conflitos. A ampla participação supõe conhecimento, idéias, valores diferentes que podem gerar conflitos. Mas é exatamente essa diversidade que torna o seu processo de construção rico e dinâmico, pois é em função dessa interação que surge o coletivo da escola. É preciso perceber o conflito como algo positivo, que ajuda no crescimento coletivo, como algo que enriquece o grupo e o leva, pelo diálogo, a buscar soluções compartilhadas para os problemas enfrentados. Esses momentos de conflito devem ser trabalhados na escola de forma a não se perder a visão de grupo e de ação compartilhada. Pôde-se observar nas instituições pesquisadas que essa questão tem dificultado o próprio trabalho de interação nas instituições.

No item relativo ao espírito participativo da comunidade, dos alunos e dos funcionários das instituições pesquisadas (Tabela 12), constatou-se que os resultados obtidos são significativamente favoráveis a uma construção coletiva e que a discrepância entre a comunidade das escolas formais e os demais segmentos se deve em grande parte aos conflitos dentro da própria comunidade. No entanto, percebeu-se nas entrevistas que o processo participativo como opção metodológica se apresenta também como o maior obstáculo a ser transposto. Os pais se sentem incapazes, os alunos imaturos e os professores despreparados para conduzir o processo. Construir um processo participativo dentro dessa realidade exige uma capacitação de recursos humanos, um aprofundamento teórico sobre o assunto e um rompimento com a tendência predominante de participação restrita à colaboração naquilo que já está definido, decidido.

Tabela 12 – Classificação do espírito participativo

	Fomal Estadual			Fomal Municipal			Não-formal		
	Comu- nidade	Alunos	Funcio- nários	Comu- nidade	Alunos	Funcio- nários	Comu- nidade	Alunos	Funcio- nários
Muito fraco	16,7%	8,9%	8,9%	7,9%	5,0%	1,0%	4,5%	0,0%	0,0%
Fraco	15,6%	10,0%	10,0%	14,9%	10,9%	5,0%	13,6%	9,1%	0,0%
Médio	51,1%	60,0%	60,0%	47,5%	44,6%	26,7%	68,2%	54,5%	22,7%
Forte	6,7%	11,1%	11,1%	7,9%	16,8%	35,6%	9,1%	36,4%	50,0%
Muito Forte	2,2%	6,7%	6,7%	2,0%	6,9%	13,9%	0,0%	0,0%	27,3%
NS/NR	7,8%	3,3%	3,3%	19,8%	15,8%	17,8%	4,5%	0,0%	0,0%

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir de pesquisa de campo, 2005.

Ao contrário do que foi observado na instituição não-formal, que conta com uma equipe de consultores para a elaboração do novo projeto, é possível inferir que não há um interesse maior das mantenedoras das escolas formais em dar um assessoramento mais intensivo para a elaboração dos projetos nas instituições pesquisadas. Os poucos interessados em discutir o tema e que reconhecem a sua importância e necessidade destacam a falta de apoio como principal causa dos acanhados avanços alcançados.

A partir da análise dos documentos foi possível perceber que, apesar de expresso na capa dos projetos de cada instituição, não há clareza com relação à distinção entre a dimensão política e a dimensão pedagógica dos projetos. Veiga (1998) diz que o projeto é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade e pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. Gandin^a (2003) afirma que é necessário ter muita atenção sobre a necessidade de distinguir o projeto político do projeto pedagógico e afirma:

Eles terão uma unidade e o segundo depende do primeiro, mas eles são distintos: no primeiro a instituição estabelece o tipo de sociedade e de ser humano que deseja ajudar a construir, no segundo firma o ideal de sua prática, para dar significado ao esforço que vai desencadear. As alianças entre instituições de campos diferentes se darão pelo projeto político: embora tenham práticas diferentes, segundo sua especificidade, instituições com projetos políticos semelhantes estão na mesma caravana. Assim, uma igreja, uma escola, um partido político ... poderão estar na mesma busca em relação a um tipo de sociedade que estão ajudando a construir sem deixar de realizar a sua prática específica.

Essa compreensão é importante na construção de um projeto político-pedagógico de uma instituição escolar, na medida em que possibilita ver que há projetos políticos semelhantes em outras instituições da comunidade. A articulação entre essas instituições pode acrescentar um ganho significativo no fortalecimento das práticas desencadeadas em cada instituição, bem como desencadear atividades interinstitucionais⁷⁸ que fortaleceram a comunidade como um todo.

Considerando que as instituições pesquisadas atendem a um público exclusivamente rural, chama a atenção que nos projetos das instituições formais em nenhum momento é perceptível que o projeto é de uma escola rural. Mesmo com todos os avanços na legislação educacional, com a elaboração das diretrizes nacionais para a educação no campo, com os avanços no plano estadual de educação, há um total descaso na elaboração dos projetos com questões particularmente rurais. Isso também se confirma nas entrevistas realizadas, principalmente com os professores e dirigentes das instituições, o que vem corroborar que lei, parecer, diretriz de ensino nunca atinge os resultados desejados e que a elaboração dos

⁷⁸ Essa é uma questão para a qual caberia uma pesquisa mais específica. Nos depoimentos ficou claro que há um enorme distanciamento entre as instituições presentes na comunidade e que vem aumentando. Os momentos de interação são cada vez mais raros, provocando um isolamento cada vez maior das instituições. A escola talvez seja o exemplo mais característico desse isolamento.

projetos foi motivada muito mais por força da lei do que por um processo científico de intervenção na realidade.

Pode-se inferir que os projetos político-pedagógicos das instituições pesquisadas, como instrumentos teórico-metodológicos para a intervenção e mudança da realidade, tiveram resultados imperceptíveis e se resumiram a documentos para atender a uma exigência legal. Mesmo na instituição não-formal que buscou parceria na universidade para a elaboração do seu projeto e atendendo a um público menor, o que poderiam ser prerrogativas de um maior sucesso, reconhece que os resultados foram insatisfatórios. A elaboração de um projeto político-pedagógico não deve ser planejada de uma única vez, mas de forma processual e gradativa. Além de explicitar a direção da instituição, o projeto se constitui na própria identidade da instituição. Por isso, não compete ao Ministério da Educação, à Secretaria Estadual ou Municipal de Educação definir um modelo pronto, mas prover a assistência técnica e financeira para a execução do projeto de cada escola.

4.4 As contribuições e perspectivas da escola no desenvolvimento rural

Desenvolvimento é uma palavra que vem sendo usada cotidianamente, permeada por uma forte revalorização e, ao mesmo tempo, passando por uma profunda transformação conceitual. Os modelos tradicionais de explicação do desenvolvimento, de viés economicista e etnocêntrico, mensurados pelos índices de crescimento econômico e perpassados pelo modo de vida dos países capitalistas avançados, não vêm sendo mais aceitos por parte dos especialistas e dos organismos internacionais. Para Schmidt (2003), a interpelação entre o econômico e o social vem sendo enfatizada como elemento central do desenvolvimento, de modo que a desigualdade, antes aceita como inevitável e até desejável nas etapas iniciais dos processos de desenvolvimento, passa a ser considerada como um obstáculo fundamental a ser superado. Isso se deve, principalmente, a constatação de que o crescimento das grandes empresas e o dinamismo econômico não se irradiaram homoganeamente para todas as regiões e nem permitiram uma distribuição mais equitativa de renda entre os diversos grupos sociais.

Organismos internacionais, como o Banco Mundial e a ONU, têm ampliado o rol das discussões conceituais de desenvolvimento, incluindo a dimensão cultural ao conceito de

desenvolvimento. Hermet (2002) diz que essa inclusão tira a cultura de um longo ostracismo, pois durante décadas havia sido considerada mais como um fator capaz de paralisar a mudança do que como possível ponto de apoio para o desenvolvimento. O que se observa é que as formulações sobre desenvolvimento foram se alterando, principalmente nas últimas décadas, e que da noção demasiadamente reduzida à simples dimensão econômica se encaminha para uma formulação que inclua como elementos centrais a dimensão do social, do cultural e, mais recentemente ainda, do ambiental.

Nesse sentido, a pesquisa apresentou um resultado altamente favorável na avaliação da importância da escola para o desenvolvimento local. Os questionados das escolas formais classificaram entre média e muito forte a importância da escola para o desenvolvimento local, enquanto na instituição não-formal essa avaliação foi ainda mais positiva, conforme se pode observar na tabela 13.

Tabela 13 – Importância da escola para o desenvolvimento

	Formal Estadual			Formal Municipal			Não-formal	
	Pais	Alunos	Funcionários	Pais	Alunos	Funcionários	Alunos	Funcionários
Muito fraco	8,3%	9,1%	0,0%	6,3%	4,1%	0,0%	0,0%	0,0%
Fraco	16,7%	11,4%	0,0%	12,5%	2,0%	5,0%	0,0%	0,0%
Médio	58,3%	38,6%	60,0%	37,5%	24,5%	35,0%	26,3%	33,3%
Forte	8,3%	31,8%	30,0%	25,0%	26,5%	20,0%	47,4%	33,4%
Muito Forte	2,8%	9,1%	0,0%	0,0%	30,6%	35,0%	26,3%	33,3%
NS/NR	5,6%	0,0%	10,0%	18,8%	12,2%	5,0%	0,0%	0,0%

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir de pesquisa de campo, 2005.

Através das entrevistas é possível constatar que se está processando um rompimento com o viés economicista de desenvolvimento, que está ocorrendo uma reconceitualização de desenvolvimento e do papel da escola nesse desenvolvimento. No entanto, a função da escola ainda é repleta de dúvidas, dando uma nítida impressão de que o tema carece de

aprofundamento teórico e uma discussão entre os segmentos envolvidos no processo educacional do meio rural.

Outra questão que se evidenciou na pesquisa foi a necessidade de ampliar e facilitar o acesso ao ensino médio à população rural. Se até há pouco tempo a educação no meio rural se restringia às quatro séries iniciais, atualmente sua ampliação não ultrapassou o acesso as outras quatro séries finais para a conclusão do ensino fundamental. A continuação dos estudos somente é possível na área urbana, pois na área rural, além da distância, os custos com transporte, a impossibilidade de poder ajudar nas tarefas da propriedade e o choque cultural são obstáculos que poucos jovens se sujeitam a enfrentar. Nesse sentido, a experiência da escola não-formal é uma alternativa possível dentro do ensino formal. A legislação educacional vigente permite adequações curriculares ao meio rural como também a organização escolar em alternância regular de períodos de estudos. Uma alternativa que poderia facilitar a continuação dos estudos do jovem rural e fortalecer o meio rural.

Becker (2003) nos lembra que os novos padrões de desenvolvimento estão longe de surgirem totalmente armados da cabeça de um só homem ou de um grupo de tecnocratas e de serem simples derivações formais de economia de mercados, mas que nascem entre os homens que se organizam juntos no processo de uma troca dialógica fundada na cultura dos diferentes. Ainda segundo o autor, o desenvolvimento decorre da capacidade cultural, acumulada regionalmente, dos agentes sociais, políticos e econômicos de uma região para constituir e construir de forma coletiva e associada seu próprio padrão de desenvolvimento, portanto singular.

Nessa perspectiva de desenvolvimento, um processo educacional constituído e construído coletivamente assume uma importância ímpar para potencializar as especificidades sociais e culturais do meio rural. Há manifestações, ainda que de forma tímida, mas com forte tendência de crescimento, aparecendo nesse sentido. Quando os questionados foram desafiados a enumerar em grau de importância para o desenvolvimento regional/local instituições como as empresas, o governo municipal, o governo estadual o governo federal, as universidades, as escolas, as associações e os próprios cidadãos, observa-se que o grau de importância aumenta proporcionalmente à proximidade local (Tabela 14). Evidencia-se uma conscientização da necessidade de potencialização dos agentes locais de desenvolvimento. É uma tendência que assume importância primordial no desenvolvimento rural quando se leva

em consideração que o isolamento das propriedades rurais tem sido um enorme entrave para a implantação de projetos associativos, cooperativos.

Tabela 14 – Entidades e Pessoas importantes para o desenvolvimento da localidade (primeira resposta)

	Formal Estadual	Formal Municipal	Não-formal
As empresas	7,8%	5,9%	9,1%
O Governo Municipal	11,1%	11,9%	9,1%
O Governo Estadual	8,9%	1,0%	0,0%
O Governo Federal	3,3%	7,9%	9,1%
As Universidades	7,8%	4,0%	0,0%
As escolas	28,9%	45,5%	22,7%
As associações	2,2%	3,0%	4,5%
Os cidadãos da região	20,0%	16,8%	45,5%
Não sabe/Não respondeu	10,0%	4,0%	0,0%

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir de pesquisa de campo, 2005.

A pesquisa também apontou um enorme desafio para as instituições formais se analisarmos os índices alcançados pelas associações: trabalhar com a noção de solidariedade. Gandin^b (2003) recomenda que essa noção não pode ser trabalhada apenas no campo das recomendações. A solidariedade deve ser construída nas relações cotidianas, cada momento deve ser uma oportunidade para construir a noção de que a vida solidária é muitas vezes melhor que a luta individual pela sobrevivência. Segundo o autor, a grande força do neoliberalismo provém de sua grande capacidade de romper com o coletivo e reforçar a busca individual da excelência. Essa força é particularmente muito presente no meio rural de Santa Cruz do Sul devido à enorme presença das transnacionais do setor fumageiro.

A reaproximação da escola com a comunidade local, nos seus momentos de festividades, nos problemas que afetam a comunidade, a valorização da cultura local⁷⁹, o desenvolvimento de projetos voltados ao meio rural foram apontados pelos entrevistados como meios de a escola contribuir de forma mais efetiva no desenvolvimento local. Percebeu-se na fala dos entrevistados que o afastamento da escola da comunidade e das demais instituições existentes na comunidade ocorre porque o que a escola ensina pouco ou nada tem a ver com a vida, com as experiências, com as necessidades e com os interesses dos alunos e da comunidade.

Eu moro aqui mesmo. Eu faço parte desta comunidade. Sinto que a escola ainda não conseguiu contribuir muito com a comunidade. Até por falta de um maior entrosamento comunidade/escola, porque esta questão falta bastante. Aqui na comunidade existem vários segmentos: tem a associação de futebol, a associação dos produtores, as congregações religiosas, a sociedade de damas, a sociedade de bolão, só que é muito cada um para si. Não há um entrosamento nos segmentos da comunidade e a escola se coloca desta forma também. [...] O projeto de música pode ser um elo de ligação da escola com a comunidade. Desde que começou a existir a gente começou a participar mais dentro das programações da comunidade. Acho que outras atividades desenvolvidas poderiam estar mais ligadas dentro das atividades da comunidade. Isto vai começar a mudar as coisas, integrar mais a escola na comunidade. (Professor H).

Eu me pergunto muito, qual o impacto da nossa escola na comunidade? Eu acho que está faltando a interação escola/comunidade. Interagir mais, participar mais. Já houve tempos em que a escola participava mais. A gente participava das missas, a gente desfilava na comunidade. Hoje a escola ficou uma ilha. A escola ficou fechada para tudo. O que parece que está abrindo a escola é o projeto de música que está levando a nossa escola para fora, mas com o aqui eu tenho minhas dúvidas. Eu não sei bem a forma para que haja mais interação. Talvez trabalhar projetos envolvendo problemas que afetam a comunidade, como o problema da água que aqui existe. Ver o que se pode fazer em relação a isto ou até a questão do asfaltamento da estrada. Coisas neste sentido, de mobilização, coisas mais impactantes. (Professor G)

Deduz-se que são sinais de uma reflexão crítica da própria escola enquanto instituição, como também de todas as inovações promovidas nas escolas: utilização de métodos audiovisuais, salas de informática, prédios mais modernos, novas formas de avaliação, etc. Por outro lado, as reflexões em relação à educação oferecida à população rural visando ao desenvolvimento do meio rural ainda não ocupam espaço nas instituições formais pesquisadas. A educação rural que, segundo Leite (1999), a partir da nova LDB não se limita

⁷⁹ Nidelcoff (1991) diz que a cultura oficial que a escola difunde expressa a maneira de pensar e de viver imposta pelos setores dominantes. Ela aponta como algumas características a supervalorização do livro, a promoção do individual, a valorização do trabalho intelectual e o menosprezo do manual, a supervalorização do verbalismo, a valorização do saber pelo saber em si.

mais ao modelo urbano/industrial como fora nas décadas de 1960 a 1980, ainda não repercutiu nas instituições pesquisadas.

Cabe salientar, no entanto, que o desenvolvimento rural também passou ao longo dos últimos anos por profundas alterações conceituais, influenciadas por diversas conjunturas e, principalmente, pelos novos condicionantes que o desenvolvimento mais geral da economia e da vida social gradualmente impôs às famílias e às atividades rurais. A própria significação do que é o rural tem promovido calorosos debates entre os estudiosos, deixando cada vez mais para trás sua identificação com o meramente agrícola. Veiga (2000), um dos principais denunciadores do forte viés setorial empresarial das políticas de desenvolvimento rural brasileira, usa de ironia ao perguntar se é possível imaginar que se trate de mera coincidência que os países que atingiram os mais altos níveis educacionais, de esperança de vida e de PIB real *per capita*, tenham todos optado por uma agricultura baseada no trabalho familiar.

A quebra da fronteira setorial, associada à noção de desenvolvimento rural, talvez seja o maior avanço na reconceituação do rural. Essa reconceituação é particularmente visível na Europa, onde se abandonou a idéia de políticas exclusivamente setoriais (agrícolas) e passou-se a dar mais ênfase às políticas territoriais (locais/regionais) que levam em conta a complexidade estrutural dos espaços rurais/regionais. As especificidades passaram a ser fundamentais na elaboração dessas políticas, que deixam de adotar tipologias simplificadas e abrem espaços para a participação da população local. Houve o reconhecimento de que a diversidade e as potencialidades locais poderiam ser elementos estratégicos para as políticas de apoio ao desenvolvimento rural.

Também a abordagem multifuncional do rural, introduzida na Europa em 1992, reafirma a importância de se repensar radicalmente a forma de conceber o desenvolvimento rural. Para Moraes (2003), passa-se de uma visão estritamente setorial e empresarial de desenvolvimento rural para uma abordagem integrada, territorial, de dimensão coletiva e com ligações com atores de outros setores, ou seja, passa-se a considerar a contribuição potencial

do capital social⁸⁰ para o desenvolvimento territorial rural. Ainda segundo o autor, a valorização da multifuncionalidade pode trazer importantes contribuições para todos os autores de um território, como o aumento de rendimento dos agricultores e a sustentabilidade das suas explorações agrícolas; a preservação e valorização dos recursos locais, do próprio espaço rural e dos produtos locais; a criação de empregos ou postos de trabalho; a melhor satisfação dos consumidores urbanos, além de gerar novos laços sociais, quer seja no interior do território, quer seja fora dele.

Nas entrevistas se constatou que o maior desafio das instituições localizadas no meio rural talvez seja o de criar possibilidades de familiarização de todos os segmentos com essa reconceitualização do que é o meio rural; que permita construir uma narrativa de valorização do meio rural, de perspectivas de futuro da pequena propriedade familiar, de formas de organização com objetivos coletivos, de construção de processos participativos de planejamento, de valorização de suas propriedades e de sua função na sociedade. A importância dessa familiarização ficou particularmente confirmada pela fala do pai L⁸¹ que, mesmo tendo concluído o segundo grau numa escola particular na área urbana optou por exercer atividades agrícolas:

Depois que eu me formei, trabalhei três anos na cidade nas empresas, inclusive numa fumageira. Depois fui para o exterior, na Suíça, onde fiquei dois anos trabalhando numa propriedade agrícola. Quando voltei fiquei na dúvida se voltaria para a cidade ou não. Olhando tudo o que a gente viu, como eram as atividades nesse país de primeiro mundo, eu apostei. [...] A atividade rural é bem mais valorizada do aqui. Para ser agricultor é preciso ser formado em agricultura. Ele é um profissional completo. O governo incentiva bem mais. Tem escolas agrícolas em quase cada localidade. Num município do tamanho de Santa Cruz, se fosse lá, teria no mínimo 7 a 8 escolas. E não é só uma escola, mas tem tudo. Uma área de campo enorme onde é praticado o que se estuda. [...] A pequena propriedade é a melhor alternativa se ela fosse bem trabalhada. Não pode virar numa monocultura como em nossa região. Depender de um único produto não tem como sobreviver. Se uma cultura falha, o ganho é tão pouco que ela quebra numa safra. Pode até ter uma

⁸⁰ O conceito de capital social vem se destacando nas ciências sociais como uma promissora categoria analítica, capaz de proporcionar leituras da realidade criativas e condizentes com a busca da construção de novos paradigmas. Segundo Schmidt (2003), há atualmente um amplo debate sobre a consistência epistemológica e metodológica do conceito de capital social. Como a concepção prevalecente nos estudos internacionais é bastante aberta, para o autor, o capital social se refere a redes, normas e valores que favorecem a cooperação entre as pessoas em busca de objetivos comuns, incluindo aspectos da estrutura social e da dimensão psicológico-social.

⁸¹ Os demais pais entrevistados apontavam justamente a falta de estudo por não terem migrado para trabalhar na cidade. Na visita a propriedade, pôde-se observar que ela se destacava em relação as demais propriedades visitadas. Além de praticar a policultura com elevado grau de mecanização, desenvolve atividade criatória usando técnicas de silagem para a alimentação dos animais. A propriedade também conta com transporte próprio para o escoamento da sua produção.

principal, mas tem que ter outras. Se uma não deu, mas a outra deu. Vai sempre ter uma que vai contrabalançar.

Refletir sobre o meio rural e o papel da escola no meio rural é acima de tudo refletir sobre uma nova concepção de meio rural, de trabalhador rural, de função social e econômica do meio rural. É pensar que meio rural se quer? Em que tipo de trabalhador rural se pensa? A quem deve atender esse meio rural? Responder a essas perguntas é dar uma resposta a milhões de pessoas que vivem no meio rural e não sabem qual é o seu rumo, o seu futuro; é incluir milhões de pessoas no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

CONCLUSÃO

Para dissertar sobre a escola formal e não-formal no desenvolvimento rural, foi de fundamental importância percorrer a história da educação no desenvolvimento brasileiro, basicamente por dois motivos: 1º - por mais de quatro séculos e meio o Brasil se caracterizou como um país eminentemente agrário, com uma consolidada oligarquia agrária que se revezava no poder; 2º - a forte presença da Igreja como socializadora e educadora desde o período colonial. Esses dois fatores vão ser cruciais em todo o pensar educacional ao longo da história brasileira. O primeiro, pelo simples fato de a oligarquia agrária desejar a manutenção da estrutura social existente e o segundo, pela luta da Igreja para a manutenção do seu espaço de poder nas decisões nacionais.

Percorrendo os principais períodos da história brasileira, foi possível concluir que as mudanças ocorridas, neste caso mais especificamente no processo educacional brasileiro, foram muito mais movidas por fatores externos e de interesses de uma minoria do que por necessidades propriamente internas e da maioria da população. Para ilustrar essa conclusão, foram destacados alguns dos principais exemplos:

- os jesuítas atuaram imbuídos de uma missão, de um projeto claramente inscrito na diacronia da Igreja: manter e propagar a fé católica em uma fase em que ela é contestada pela Reforma, pelas religiões orientais e dos povos do Novo Mundo e também internamente;
- as reformas Pombalinas visavam transformar Portugal numa metrópole capitalista, a exemplo do que a Inglaterra já era há mais de um século, e por extensão visavam também a algumas mudanças no Brasil com o objetivo de adaptá-lo, enquanto colônia, à nova ordem pretendida em Portugal;

- na fase joanina, a criação de inúmeros cursos foi para a preparação de pessoal mais diversificado em função de ser o Brasil a sede do Reino de Portugal;
- no período imperial, as modificações propostas foram superficiais por serem de pessoas pertencentes à camada privilegiada, sem razões fundamentais para interessar-se pela transformação da estrutura social geral;
- os republicanos viam a educação como uma forma de destronar as oligarquias do poder através da alfabetização da população, no sentido de aumentar o contingente eleitoral;
- a Era Vargas se caracterizou pelo projeto político-educacional capitalista, pois visava a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas funções abertas no mercado com o início da estruturação do modelo de desenvolvimento em bases urbano-industriais;
- a república populista facilitou a expansão do ensino privado, principalmente para os níveis secundário e superior, sem alterações importantes no ensino público;
- as reformas do ensino, promovidas no período da ditadura militar, alinhavam o sistema educacional pelo fio condutor da ideologia do desenvolvimento com segurança, para tranquilizar a entrada do capital internacional no país;
- a aprovação de uma lei educacional que não se tornasse um obstáculo aos interesses neoliberais do governo e que tivesse afinado com os interesses dos empresários do ensino marcou a redemocratização do país.

O que se pode observar através dos exemplos são os interesses finais de todas as ações na área da educação brasileira ao longo de sua história. O que estava em jogo não eram os problemas crônicos referentes à universalização e qualidade do ensino, à gratuidade escolar, às condições de trabalho dos educadores, à escassez e má distribuição das verbas públicas, mas referentes ao atendimento dos interesses de uma minoria privilegiada. A maior prova dessa conclusão são os números catastróficos da educação brasileira, em 1990, que colocavam o Brasil entre os países que ficaram conhecidos por formarem o “G 9”, o grupo de nove países com as maiores taxas de analfabetismo do mundo.

Percorrendo a história da legislação educacional brasileira, é preciso reconhecer que os avanços foram muito significativos, principalmente em relação à educação rural. Esses avanços na legislação, mesmo sendo fruto de uma intensa pressão popular dos movimentos ligados às questões rurais, são praticamente desconhecidos nas instituições do meio rural. Se

for realizado um retrospecto dos últimos acontecimentos que deveriam ter influenciado a educação brasileira, particularmente a rural, pode-se concluir que os avanços foram quase imperceptíveis. Senão vejamos: 1988 - promulgação da nova Constituição Brasileira, com destaques especiais à educação; 1996 - aprovação da LDB; 2000 - aprovação do Plano Nacional de Educação; 2001 - aprovação das diretrizes nacionais para a educação no campo; 2005 - entrega oficial do Plano Estadual de Educação para a assembléia legislativa, até o presente momento ainda não aprovado. Quanto a nível municipal ainda não houve em 2005 nenhuma iniciativa para a discussão de um Plano Municipal de Educação e as escolas continuam atuando com projetos político-pedagógicos elaborados por força da lei e desconectados da sua realidade.

Há uma enorme distância entre o que está estabelecido nos documentos normativos e o que está efetivamente acontecendo na realidade. Num primeiro momento, parece que ainda não houve tempo suficiente para que os documentos normativos chegassem ao seu destino e efetuassem a ação para a qual foram elaborados. De outro lado, parece também haver um certo descrédito com relação ao que estabelecem os documentos oficiais, como se existindo ou não, não fizesse muita diferença para o funcionamento do sistema educacional. E por último, a sociedade civil não se vê suficientemente representada nas discussões dos rumos a serem tomados para uma educação voltada aos interesses da sociedade brasileira.

Ao considerar as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação, instituindo a década da educação, e já tendo percorrido a metade do seu tempo, se constatou nas instituições pesquisadas que as mudanças previstas, na sua maioria, ainda são desconhecidas. A sociedade brasileira parece não compartilhar com a mesma idéia professada no plano, como sendo a educação de fundamental importância para o desenvolvimento do país. Talvez se justifique pela exclusão de participação da sociedade nos rumos do desenvolvimento brasileiro que sempre esteve muito mais voltado a atender a interesses de grupos do que à sociedade como um todo. Ou, uma conscientização de que a educação sempre foi usada como mecanismo de consolidação dos projetos das elites dominantes, fazendo a sociedade acreditar que ela tinha um papel fundamental no desenvolvimento econômico do país do qual nunca foi beneficiada.

Nesse sentido, pesquisar a região de Santa Cruz do Sul mostrou uma realidade gratificante no aspecto educacional em comparação com a realidade do Brasil. A preocupação

com a educação dos primeiros imigrantes num país estranho, onde se encontravam totalmente desamparados pelos órgãos governamentais com relação às suas necessidades básicas, com o processo de organização educacional escolar, mesmo que em língua alemã, foi motivo de elogios pelo próprio governo provincial da época. Pode-se dizer que os imigrantes introduziram no país um novo processo educacional escolar, segundo padrões culturais e pedagógicos supranacionais, e puseram em circulação, aqui, as representações e práticas educacionais e culturais do além-mar.

Os números em relação à educação, alcançados ainda no período de colônia, afirmavam a importância dada à educação pelos primeiros imigrantes na região. Essa importância vai refletir em todo o processo de organização escolar do município que vai culminar com a criação da universidade pela comunidade. Na pesquisa pôde-se observar que a importância dada, pela comunidade, ao processo educacional ainda é elevadíssima, ao mesmo tempo em que parece estar muito mais ligada a uma herança cultural do que aos resultados alcançados pelo processo escolar vigente. Continua-se acreditando na educação como vetor de desenvolvimento, mas não nessa educação que está em vigor, nem na maneira como ela está acontecendo.

Isso é particularmente perceptível nas constatações em relação ao objetivo principal da pesquisa: o de analisar o papel da escola formal e da escola não-formal na formação das pessoas que vivem e trabalham no meio rural e na promoção do desenvolvimento rural. As instituições formais, tanto a municipal como a estadual, não conseguem deixar claro à comunidade que atendem qual o seu papel como instituição no meio rural, qual a sua concepção de rural, quais as perspectivas do meio rural e quais as possibilidades de seu desenvolvimento. Nesse sentido, a instituição não-formal, atendendo a um público restrito e selecionado, é mais objetiva, mas ainda se ressent de credibilidade quanto aos futuros resultados.

Através dos objetivos mais específicos, foi possível obter algumas constatações mais pormenorizadas. Com relação ao primeiro objetivo o de analisar o projeto político-pedagógico das duas escolas formais (estadual e municipal), localizadas no meio rural de Santa Cruz do Sul - RS, visando identificar seu compromisso com a formação das pessoas e com a promoção do desenvolvimento do meio rural constatou-se que o documento foi elaborado muito mais para atender a uma exigência legal do que propriamente por uma preocupação com a

formação das pessoas ou pelo desenvolvimento do meio rural. Para pais e alunos é um documento quase que desconhecido e para os que o conhecem, um documento meramente burocrático. Ao mesmo tempo, talvez, devido à crise que atravessa a escola, seu isolamento na comunidade e a incapacidade de resolver os problemas que a afligem, tudo isso faz com que a escola se sinta necessitada de um documento que oriente a sua caminhada e seja resultado de uma construção participativa, com o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar.

Essa construção se apresenta como o maior desafio a ser vencido pelas instituições pesquisadas. Primeiro, pelo fato de a experiência vivida na elaboração dos atuais projetos ter sido desastrosa em termos de resultados na melhoria do processo educacional, criando um clima de descrédito com relação a novas iniciativas. Segundo, a falta de capacitação e assessoramento para a construção do projeto político-pedagógico da escola tem frustrado as iniciativas dos poucos educadores preocupados com a melhoria da qualidade do processo educacional. Terceiro, talvez o mais importante, como elaborar o projeto dentro de um processo participativo com todos os segmentos da comunidade escolar em que predomina o exercício de participação verticalizada? Por último, romper com o forte viés setorial e urbano presente nos discursos e construir uma reconceituação de meio rural a partir dos novos referenciais.

O segundo objetivo, o de analisar o projeto político-pedagógico da instituição de ensino não-formal, voltado à promoção da autonomia do agricultor familiar, ficou fragilizado pelo processo de mudança que ocorreu com a instituição. O atual projeto da instituição foi elaborado com a comunidade onde a instituição se encontrara localizada até o final de 2004, sendo transferida para uma outra comunidade no início de 2005. Esse mesmo projeto orientou os trabalhos de 2005, enquanto uma equipe de consultores prepara o novo projeto que orientará os rumos da instituição.

Fazendo referência ao terceiro objetivo, o de verificar o comprometimento da escola formal e da escola não-formal com as questões rurais e a preparação dos jovens para o exercício da sua cidadania no meio rural, constatou-se que as escolas formais desconhecem as diversidades socioculturais presentes no meio rural, as perspectivas rurais, as potencialidades rurais. Na análise dos discursos dos educadores, fica visível a perspectiva residual dada às questões rurais. Quando se fala em uma educação mais voltada para o meio rural, a primeira e

única alternativa apontada estava relacionada sempre à contratação de um técnico para desenvolver projetos como horta escolar, estufa, ou pomar. Em nenhum momento ficou perceptível que pudesse haver uma mudança na ação do professor em sala de aula, assim como as questões que envolvem o meio rural não fazem parte do rol de discussões entre os educadores, nem das discussões providas pela escola. Quanto à escola não-formal, nas práticas pedagógicas observadas, estão especificamente voltadas às questões rurais e ao exercício da cidadania no meio rural. Pelo curto espaço de tempo atuando na comunidade pesquisada, os impactos dessa prática na comunidade poderão ser avaliados somente em futuros estudos.

A ausência da dimensão política no pensar escola faz com que o educador não tenha claro as conseqüências da sua prática educativa, nem da função da escola no meio rural. Na fala dos educadores, constatou-se o que é discursado pelo senso comum. As principais afirmações do papel da escola eram as de que “a escola é importante para ser alguém na vida”, “para fazer o ensino médio”, “para fazer uma faculdade”, “para um dia conseguir um bom emprego na cidade”. Essas afirmações também foram constatadas junto aos pais e alunos. Há uma visível aceitação do sistema escolar, de suas práticas e normas, no qual o professor se vê envolvido de tal forma e se sente incapaz de promover qualquer mudança.

Um outro ponto que se constatou ao longo da pesquisa foi o distanciamento entre a escola e a comunidade. Os pais se sentem incapazes de acompanhar, de entender, de compreender o que está sendo desenvolvido junto aos seus filhos. Afirmam que deve ser importante, mas ao mesmo tempo não conseguem entender para que deve ser importante. Na opinião dos pais, o que está sendo desenvolvido foi decidido por alguém que sabe o que está fazendo, que estudou para saber o que é importante e por isso merece seu crédito. Um reflexo nítido da supervalorização da parte intelectual, do sucesso intelectual, inculcado na sociedade pela própria escola.

Nesse sentido, o poder público, principalmente o municipal, tem uma importância vital para a redefinição da oferta educacional para a população rural de Santa Cruz do Sul, por ser responsável pela grande maioria das escolas do meio rural e pela própria importância econômica para o desenvolvimento do município. Existem condições legais para que se processe uma revolução na oferta educacional para a população rural, voltada aos anseios das reais necessidades do meio rural de Santa Cruz do Sul. As adequações na formação

profissional dos professores para atuarem no meio rural, nos conteúdos curriculares e nas metodologias, na organização escolar, na reconceitualização do rural, são iniciativas que neste momento dependem de vontade política para a sua implementação.

Apesar de a responsabilidade da oferta de ensino médio ser do Estado, cabe ao município pressionar a criação de escolas de ensino médio, dentro de uma pedagogia inclusive não-seriada, com um currículo específico e uma prática que rompa com o forte viés setorial do meio rural e considere a multifuncionalidade do meio rural. Não faltam estudos que comprovam o grande potencial do meio rural como gerador de emprego e renda, mas precisa ser alavancado com investimentos públicos. Essa omissão em relação à oferta do ensino médio aos jovens rurais, que são obrigados a se deslocarem aos centros urbanos para que possam concluí-lo, faz lembrar o que acontecia no período imperial com a oferta das escolas primárias, previstas em lei, mas que na prática dependiam da boa vontade dos políticos.

Pode-se concluir que os discursos em favor da educação são marcantes ao longo da história brasileira, como sendo o único meio de enfrentamento dos problemas vividos pela sociedade brasileira. Mas, aqui cabe uma pergunta: que tipo de educação seria essa? O que se viu foram verdadeiros transplantes educacionais que nunca consideraram a realidade brasileira e por isso, principalmente, nunca tiveram sucesso. Os projetos de sociedade brasileira sempre foram discutidos e elaborados a partir dos parâmetros elitistas da sociedade brasileira que via os países europeus, e posteriormente os Estados Unidos, como modelo a ser implantado no Brasil. Há uma clara demonstração de que a educação como prioridade dos discursos ainda está muito longe de virar realidade na prática. A escola ainda continua exercendo seu papel de forma muito eficiente para a manutenção da atual estrutura social e do atual modelo de desenvolvimento econômico.

Para finalizar, pode-se dizer que discutir e elaborar projetos político-pedagógicos nas instituições de educação escolar se apresenta como uma importante ferramenta para contrapor a essa educação elitista, classificatória, submissa, individualista, que não leva em conta as diferenças culturais, que separa o ensino da realidade fora da escola, das matérias atomizadas, compartimentadas e hierarquizadas, que não tem significação nem qualquer utilidade imediata para os alunos, que supervaloriza o intelectual em detrimento da experiência, do mundo uniforme e da comunicação artificial, uma escola que perpetua a desigualdade social e

obscurece o desenvolvimento cultural, social e econômico de uma comunidade. Nesse sentido, a dimensão política assume uma importância vital para se pensar e fazer uma educação escolar, associada a todas as dimensões da vida cotidiana dos membros da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. *Os barões da federação. Os governadores e a redemocratização brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- ALMEIDA, Jalcione. *A construção social de uma nova agricultura: tecnologia agrícola e movimentos sociais no sul do Brasil*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DO FUMO 2003. Santa Cruz do Sul: Editora Gazeta Santa Cruz, 2003.
- APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 5 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- ARROYO. Miguel G. Prefácio. In: KOLLING, E.J.; NERY, Ir.; MOLINA, M. C. (Orgs.) *Por uma Educação Básica do Campo*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- _____. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- _____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BECKER, Dinizar. Capital social: uma nova derivação da economia de mercado? In: CORREA, Silvio M. de Souza (Org.). *Capital Social e Desenvolvimento Regional*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.
- BENKO, Georges. *Economia, espaço e globalização na aurora do século XXI*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BENTO, Leonardo Valles. *Governança e governabilidade na reforma do Estado. Entre eficiência e democratização*. São Paulo: Manole, 2003.

BERNARDES, Nilo. *Bases geográficas do povoamento do Estado do Rio Grande do Sul*. Ijuí: Editora Unijuí, 1997.

BOBBIO, Norberto. *O Conceito de sociedade civil*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BOISIER, Sergio. *El desarrollo territorial a partir de la construcción del capital sinérgico*. Rev. REDES, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – UNISC, Edunisc. vol. 4, n. 1, jan/abr. 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. 28 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. *O trabalho de saber*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

BRANDT, Grazielle Betina. *Responsabilidade social na erradicação do trabalho infantil: da visão global à realidade regional na fuminicultura do Brasil meridional*. 2004. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – Mestrado e Doutorado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável. *Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável*. Disponível em: <<http://www.condraf.org.br>> Acesso em: 17 abr. 2005.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: 1988*. 12 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, coordenação de publicações, 1999.

_____. Constituição (1934, 1937, 1946, 1967). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Novaconsti/Main.htm>. Acesso em: 6 ago. 2005.

_____. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. *Lei Orgânica do Ensino Agrícola*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9614.htm>. Acesso em: 12 ago. 2005.

_____. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Parecer nº 36/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2004.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB*. Disponível em: <<http://www.mundolegal.com.br/legislacao/paginas/LEIS/L4024.htm>>. Acesso em: 16 ago. 2005.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB*. São Paulo: Editora Saraiva, 1997.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Disponível em: <<http://www.mundolegal.com.br/legislacao/paginas/LEIS/L10172.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2005.

_____. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2005.

BROSE, Markus. *Agricultura familiar, desenvolvimento local e políticas públicas: Nove anos de experiência do Projeto PRORENDA Agricultura Familiar no Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul – RS: ENDUNISC/GTZ, 1999.

BRUM, A. *Modernização da agricultura: trigo e soja*. Ijuí: Unijui/Fidene, 1985.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coords.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993, p. 15-40.

CAMPIS, L. A. C.; BASSO, R. *Proposta alternativa de ensino para o meio rural*. 1990. Projeto de pesquisa e extensão – Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 1990.

CAMPOS, H. Á.; DELEVATI, D. M. Caracterização ambiental da região do Vale do Rio Pardo. In: CAMPOS, H. Á.; SCHNEIDER, L. C. (Orgs.). *Agenda 21 Regional do Vale do Rio Pardo (RS)/ Conselho Regional de Desenvolvimento do Vale do Rio Pardo*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

CASTELLS, Manuel. *O poder da Identidade: a era da informação: economia, sociedade e cultura*, V2.. 3ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTROGIOVANNI, Antônio C. *Geografia em Sala de Aula: Prática e Reflexões*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/AGB, 1999.

COSTA PINTO, L. A.: *Sociologia & Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: 3ª edição, Civilização Brasileira, 1970.

CORREA, Silvio M. de S. Aspectos sociais e culturais do Vale do Rio Pardo. In: CAMPOS, H. Á.; SCHNEIDER, L. C. (Orgs.). *Agenda 21 Regional do Vale do Rio Pardo (RS)/ Conselho Regional de Desenvolvimento do Vale do Rio Pardo*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

CUNHA, Jorge Luiz. *Os colonos alemães de Santa Cruz do Sul e a fumicultura*. Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul 1849 – 1881. Santa Cruz do Sul: Editora FISC, 1991.

DEMO, Pedro. *Introdução a Metodologia da Ciência*. 2ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1987.

ETGES, Virgínia E. *Sujeição e resistência: os camponeses gaúchos e a indústria do fumo*. Santa Cruz do Sul: Editora da FISC, 1991.

FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e Classes Sociais na América Latina*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Zahar Editoras, 1981.

FIGUEIREDO, Regina Sueiro de. *Planejamento participativo em instituição escolar: pistas e encaminhamentos*. Campo Grande: UCDB, 2001.

FONSECA, Maria Teresa Lousa da. *A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital*. São Paulo: Loyola, 1985.

FONTANA, Airto (Org.). *Construindo a Sustentabilidade: uma perspectiva para o desenvolvimento regional*. 1ª ed. Santa Catarina: Gráfica MClee Ltda, 2001.

FRANTZ, João Carlos. *O Sentido Político-Pedagógico da Metodologia do PRORENDA – um estudo sobre a agricultura familiar/RS*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 27ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

_____. *Extensão ou Comunicação?* 4ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GADOTTI, Moacir. *Projeto Político Pedagógico da Escola: fundamentos para sua realização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GANDIN, Danilo. *A prática do Planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GANDIN, D.; GANDIN, L. A.⁸² *Temas para um projeto político-pedagógico*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da Educação*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Filosofia e história da educação brasileira*. São Paulo: Manole, 2003.

⁸² As citações assinaladas com sobrescrito “a” são de Danilo Gandin e as marcadas com “b”, de Luís Armando Gandin.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. Editora UNESP, São Paulo, 1991.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 1995.

GODINHO, Rute E. et al. *Estudos da população VI – Santa Cruz do Sul*. São Paulo: CEBRAP, 1980.

GOLDRATT, E. *A meta: um processo de aprimoramento contínuo*. São Paulo: Educator, 1997.

HADDAD, P. R. (Org.). *Economia Regional: teorias e métodos de análise*. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 1989.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HARPER, Babette et al. *Cuidado, escola!: desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2000.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

HERMET, Guy. *Cultura & Desenvolvimento*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

IPPUR/UFRJ-FASE. *Políticas públicas e gestão local*. Programa Interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

KALECKI, M. *Crescimento e ciclo das economias capitalistas*. São Paulo: Hucitec, 1980.

KARNOPP, Erica. *A pequena produção familiar rural: reserva para o capitalismo em expansão*. 1995. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Extensão Rural - Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria, 1995.

KIPPER, Maria Hoppe. *A campanha de nacionalização do Estado Novo em Santa Cruz do Sul (1937/1945)*. Santa Cruz do Sul: APESC, 1979.

KLARMANN, Herbert. *Região e identidade regional: um estudo da espacialidade e representatividade regional do Vale do Rio Pardo*. 1999. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – Mestrado e Doutorado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 1999.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

KOLLING, E.J.; NERY, Ir.; MOLINA, M. C. (Orgs.) *Por uma Educação Básica do Campo*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez 1998.

LINDBLOM, Charles E. *O processo de decisão política*. Brasília: UnB, 1981.

MAIA, Eni Marisa. *Educação no Brasil: o que mudou em 60 anos?* ANDE: Revista da Associação Nacional de Educação. São Paulo, 1982.

MARSHALL, A. *Princípios de Economia*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARK, Karl. *O manifesto do partido comunista*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Editora Cátedra, 1987.

MARTIN, Hardy Elmiro. *Santa Cruz do Sul: de colonia a freguesia (1849-1959)*. Santa Cruz do Sul: APESC, 1979.

MARTINS, José de Souza. *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MEDEIROS, Laudelino T. *Educação na área rural de Santa Cruz do Sul*. Porto Alegre: Publicações do Centro de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul, 1962.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, Jorge L. Amaral. Capital Social e Desenvolvimento Regional. In: CORREA, Silvio M. de Souza (Org.). *Capital Social e Desenvolvimento Regional*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

NIDELCOFF, Maria Tereza. *Uma escola para o Povo*. 31ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

PAIVA, Carlos Águedo Nagel. *Como identificar e mobilizar o potencial de desenvolvimento endógeno de uma região?* Porto Alegre: FEE, 2004.

PAULY, Evaldo Luis. O desenvolvimento espiritual: Algumas questões políticas e teológicas sobre o cuidado, os direitos e os deveres da infância e adolescência brasileiras. In: SCHEUNEMANN, A.V.; ROESE A.. *Homossexualidade, conjugalidade e violência: alternativas de compreensão e perspectivas de vida*. São Leopoldo: Oikos, 2005.

PEREIRA, Vitor Soares. *In Régio: Histórias do Desenvolvimento Regional*. 1. ed. Santa Catarina: Nova Era, 2001.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

RADÜNZ, Roberto. A organização cultural dos alemães no Vale do Rio Pardo. In: VOGT, Olgário P.; SILVEIRA, Rogério L. L. da (Orgs). *Vale do Rio Pardo: (re) conhecendo a região*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira: A Organização Escolar*. 15ª ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

RIBEIRO, Renato Janine. *A Democracia*. São Paulo: Publifolha, 2002.

_____. *A República*. São Paulo: Publifolha, 2001.

RIEDL M.; VOGT O. P. Associativismo e desenvolvimento: considerações sobre a existência de capital social. In: CORREA, Silvio M. de Souza (Org.). *Capital Social e Desenvolvimento Regional*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

RIO GRANDE DO SUL. Constituição (1989). *Constituição do Estado do Rio Grande do Sul - 1989*. Porto Alegre: Sulina, 1989.

_____. *Plano Estadual de Educação - PEE*. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/pee_texto_frame.html>. Acesso em: 7 jun. 2005.

ROBINSON, J. *Introdução à Teoria do Emprego*. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1980.

ROCHE, J. *A colonização alemã e o Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

SANTOS, Boaventura de Souza. (Org.) *A globalização e as ciências sociais*. Editora Cortez, São Paulo, 2002.

SANTOS, Milton. *A natureza do Espaço – técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4ª edição. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1998.

_____. *Escola e democracia*. 29º ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1995.

_____. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1998.

SCHMIDT, João Pedro. Capital social e participação política em Santa Cruz do Sul. In: CORREA, Silvio M. de Souza (Org.). *Capital Social e Desenvolvimento Regional*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

SCHUMPETER, J. *Teoria do desenvolvimento econômico*. São Paulo: Abril Cultura, 1982

SCHWARTZMAN, J. (Org.). *Economia regional: textos escolhidos*. Belo Horizonte: Cedeplar, 1997.

SILVA, Ligia M. O. *Terra, direito e poder – O latifundiário improdutivo na legislação agrária brasileira*. Boletim da ABA, nº 27, 2004. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/aba/boletins/b27/04.htm>>. Acesso em: 7 abr. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade – Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntico, 1999.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Rogério Lima da. *A produção da periferia urbana em Santa Cruz do Sul – RS: O lugar dos safristas na terra do fumo*. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Geografia - Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

SOARES, Edla de A. L. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2004.

SOUZA, Jessé. *A Construção Social da Subcidadania. Para uma sociologia política da modernidade periférica*. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2003.

SOUZA, João Gonçalves de. *O Nordeste Brasileiro: Uma experiência de desenvolvimento regional*. 1. ed. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1979.

SPANVELLO, Rosani Marisa. *Jovens rurais do município de Nova Palma – RS: situação atual e perspectivas*. 2003. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Extensão Rural - Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria, 2003.

TAYLOR, Charles. *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992. p. 43-107

TORRES, Carlos Alberto. *A Política da Educação não-formal na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TEDESCO, João Carlos (Org.). *Agricultura familiar: realidades e perspectivas*. 2. ed. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

VASCONCELLOS, Celso do Santos. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização*. São Paulo: Libertad, 1995.

_____. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 7ª ed. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, José Eli da. *A face rural do desenvolvimento: natureza, território e agricultura*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

VEIGA, José Eli da. *Cidades Imaginárias: O Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas: Autores Associados, 2002.

VIEIRA, Sandra. *As escolas rurais do município de Turvo e a informática: conceitos e percepções*. 2002. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Extensão Rural - Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria, 2002.

VINCENT, Andrew. *Ideologias políticas modernas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

VOGT, Olgário P.; SILVEIRA, Rogério L. L.da (Orgs). *Vale do Rio Pardo: (re)conhecendo a região*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

VOGT, Olgário P. *A produção de fumo em Santa Cruz do Sul, RS, 1849-1993*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1997.

WAIBEL, Leo. *Capítulos de geografia tropical e do Brasil*. Rio de Janeiro, IBGE, 1958.

WANDERLEY, Maria de N. B. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: TEDESCO, João Carlos (Org.). *Agricultura familiar: realidades e perspectivas*. 2. ed. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

WINK, Ronaldo. *Santa Cruz do Sul; urbanização e desenvolvimento*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.

ANEXO A – Questionário aplicado aos pais das instituições formais

QUESTIONÁRIO – PAIS

- 1- Local de moradia do entrevistado (a): 01 () Zona rural 02 () Zona urbana
- 2- Sexo do entrevistado (a): 01 () masculino 02 () feminino
- 3- Idade do entrevistado (a): _____ anos.
- 4- Há quanto tempo o (a) Sr (a) mora nesta comunidade: _____ anos.
- 5- Até que ano o (a) Sr (a) frequentou a escola?
- | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|
| 01 () Nunca frequentou | 05 () Ensino médio completo |
| 02 () Ensino fundamental incompleto | 06 () Ensino superior incompleto |
| 03 () Ensino fundamental completo | 07 () Ensino superior completo |
| 04 () Ensino médio incompleto | 08 () Com pós-graduação |
- 6- Quando o (a) Sr (a) se reúne com seus amigos, costuma falar sobre a escola?
- | | |
|--------------------------------|--------------|
| 01 () muitas vezes | 03 () nunca |
| 02 () apenas de vez em quando | |
- 7- Quais destas atividades relacionadas à escola o (a) Sr (a) praticou no ultimo ano? Assinale com “S” Sim e “N” Não.
- 01 () participou de alguma reunião na escola.
- 02 () foi eleito ou se candidatou para algum cargo na escola.
- 03 () participou de algum evento sobre a educação.
- 04 () prestou algum trabalho voluntário na escola.
- 05 () procurou auxilio na escola para ampliar o seu conhecimento sobre um determinado assunto.
- 8- O (a) Sr (a) conhece o projeto político-pedagógico da escola?
- 01 () sim 02 () não
- 9- Com quais das afirmações a seguir o (a) Sr (a) concorda? Assinale duas alternativas.
- 01 () Não sei qual é a finalidade do projeto político-pedagógico da escola.
- 02 () Participei da elaboração do projeto político-pedagógico da escola.
- 03 () Acho que minha participação não faz diferença na construção do projeto político-pedagógico da escola.
- 04 () Ainda não fui convidado a participar de qualquer atividade que envolvesse o projeto político-pedagógico da escola.

05 () É importante a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico.

06 () Nunca ouvi falar de projeto político-pedagógico.

10- Dos segmentos abaixo assinale os que na sua opinião deveriam participar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola?

01 () Alunos

04 () Funcionários administrativos da escola

02 () Professores

05 () Direção da escola

03 () Pais ou responsáveis

06 () Representantes da comunidade (igreja, associações, etc)

11- Quais as maiores dificuldades que você apontaria para a elaboração do projeto político-pedagógico da escola? Assinale duas alternativas.

01 () As pessoas não estão preocupadas com o que acontece na escola.

02 () Desconhecimento sobre o assunto

03 () As pessoas acham que sua participação não é importante.

04 () As escolas não motivam a participação.

05 () As pessoas não reconhecem a sua importância

12 – Os conteúdos desenvolvidos na escola são apropriados as reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural.

01 () sim

02 () não

03 () em parte

04 () não sabe

13 - Na sua opinião, os professores estão devidamente preparados para atuar numa escola do meio rural.

01 () sim

02 () não

03 () em parte

04 () não sabe

14- Como você classificaria o espírito participativo das pessoas da comunidade escolar?

01 () muito fraco

03 () médio

05 () muito forte

02 () fraco

04 () forte

06 () não sabe

15- Como você classificaria o espírito participativo dos alunos da escola?

01 () muito fraco

03 () médio

05 () muito forte

02 () fraco

04 () forte

06 () não sabe

16- Como você classificaria o espírito participativo das pessoas que trabalham na escola?

01 () muito fraco

03 () médio

05 () muito forte

02 () fraco

04 () forte

06 () não sabe

17- Qual o valor que as pessoas da comunidade escolar atribuem a escola?

01 () muito fraco

03 () médio

05 () muito forte

02 () fraco

04 () forte

06 () não sabe

18- Em que momento a comunidade mais participa na escola? Assinale duas alternativas.

01 () nas festas escolares

02 () nas reuniões escolares

03 () nas palestras promovidas pela escola

04 () nas feiras escolares

05 () nos jogos de integração promovidos pela escola.

19- Como você classificaria a importância da escola para promover o desenvolvimento da sua localidade?

01 () muito fraco

03 () médio

05 () muito forte

02 () fraco

04 () forte

06 () não sabe

20- Enumere em ordem de importância para o desenvolvimento da região as entidades abaixo:

01 () As empresas

05 () As Universidades

02 () O Governo Municipal

06 () As escolas

03 () O Governo Estadual

07 () As associações

04 () O Governo Federal

08 () Os cidadãos da região

OBSERVAÇÕES:

ANEXO B – Questionário aplicado aos alunos das instituições formais**QUESTIONÁRIO – ALUNOS**

- 1- Local de moradia do entrevistado (a): 01 () Zona rural 02 () Zona urbana
- 2- Sexo do entrevistado (a): 01 () masculino 02 () feminino
- 3- Idade do entrevistado (a): _____ anos.
- 4- Série que frequenta: _____
- 5- Há quanto tempo você estuda nesta escola: _____ anos.
- 6- Quando você se reúne com seus amigos, costuma falar sobre o que estão estudando na escola?
- 01 () muitas vezes 03 () nunca
02 () apenas de vez em quando
- 7- Fora do seu período de aula, quais destas atividades relacionada a escola você praticou no ultimo ano? Assinale com “S” Sim e “N” Não.
- 01 () participou de alguma reunião na escola.
02 () foi eleito ou se candidatou para algum cargo na escola.
03 () participou de algum evento sobre a educação.
04 () prestou algum trabalho voluntário na escola.
05 () procurou auxilio na escola para ampliar o seu conhecimento sobre um determinado assunto.
- 8- Você conhece o projeto político-pedagógico da escola?
- 01 () sim 02 () não
- 9- Com quais das afirmações a seguir você concorda? Assinale duas alternativas.
- 01 () Não sei qual é a finalidade do projeto político-pedagógico da escola.
02 () Participei da elaboração do projeto político-pedagógico da escola.
03 () Acho que minha participação não faz diferença na construção do projeto político-pedagógico da escola.
04 () Ainda não fui convidado a participar de qualquer atividade que envolvesse o projeto político-pedagógico da escola.
05 () É importante a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico.
06 () Nunca ouvi falar de projeto político-pedagógico.

03 () nas palestras promovidas pela escola

04 () nas feiras escolares

05 () nos jogos de integração

19- Como você classificaria a importância da escola para promover o desenvolvimento da sua localidade?

01 () muito fraco

03 () médio

05 () muito forte

02 () fraco

04 () forte

06 () não sabe

20- Enumere em ordem de importância para o desenvolvimento da região as entidades abaixo:

01 () As empresas

05 () As Universidades

02 () O Governo Municipal

06 () As escolas

03 () O Governo Estadual

07 () As associações

04 () O Governo Federal

08 () Os cidadãos da região

OBSERVAÇÕES:

ANEXO C – Questionário aplicado aos funcionários das instituições formais

QUESTIONÁRIO – FUNCIONÁRIOS

- 1- Local de moradia do entrevistado (a): 01 () Zona rural 02 () Zona urbana
- 2- Sexo do entrevistado (a): 01 () masculino 02 () feminino
- 3- Idade do entrevistado (a): _____ anos.
- 4- Há quanto tempo o (a) Sr (a) atua nesta comunidade: _____ anos.
- 5- Até que ano o (a) Sr (a) frequentou a escola?
- | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|
| 01 () Nunca frequentou | 05 () Ensino médio completo |
| 02 () Ensino fundamental incompleto | 06 () Ensino superior incompleto |
| 03 () Ensino fundamental completo | 07 () Ensino superior completo |
| 04 () Ensino médio incompleto | 08 () Com pós-graduação |
- 6- Quando o (a) Sr (a) se reúne com seus amigos, costuma falar sobre a escola?
- | | |
|--------------------------------|--------------|
| 01 () muitas vezes | 03 () nunca |
| 02 () apenas de vez em quando | |
- 7- Quais destas atividades relacionadas à escola o (a) Sr (a) praticou no ultimo ano? Assinale com “S” Sim e “N” Não.
- 01 () participou de alguma reunião na escola.
- 02 () foi eleito ou se candidatou para algum cargo na escola.
- 03 () participou de algum evento sobre a educação.
- 04 () prestou algum trabalho voluntário na escola.
- 05 () procurou auxilio na escola para ampliar o seu conhecimento sobre um determinado assunto.
- 8- O (a) Sr (a) conhece o projeto político-pedagógico da escola?
- 01 () sim 02 () não
- 9- Com quais das afirmações a seguir o (a) Sr (a) concorda? Assinale duas alternativas.
- 01 () Não sei qual é a finalidade do projeto político-pedagógico da escola.
- 02 () Participei na elaboração do projeto político-pedagógico da escola.
- 03 () Acho que minha participação não faz diferença na construção do projeto político-pedagógico da escola.
- 04 () Ainda não fui convidado a participar de qualquer atividade que envolvesse o projeto político-pedagógico da escola.

05 () É importante a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico.

06 () Nunca ouvi falar sobre o projeto político-pedagógico.

10- Dos segmentos abaixo assinale os que na sua opinião deveriam participar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola?

01 () Alunos

04 () Funcionários administrativos da escola

02 () Professores

05 () Direção da escola

03 () Pais ou responsáveis

06 () Representantes da comunidade (igreja, associações, etc)

11- Quais as maiores dificuldades que você apontaria para a elaboração do projeto político-pedagógico da sua escola? Assinale duas alternativas.

01 () As pessoas não estão preocupadas com o que acontece na escola.

02 () Desconhecimento sobre o assunto

03 () As pessoas acham que sua participação não é importante.

04 () As escolas não motivam a participação.

05 () As pessoas não reconhecem a sua importância

12 – Os conteúdos desenvolvidos na escola são apropriados as reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural.

01 () sim

02 () não

03 () em parte

04 () não sabe

13 - Na sua opinião, os professores estão devidamente preparados para atuar numa escola do meio rural:

01 () sim

02 () não

03 () em parte

04 () não sabe

14- Como você classificaria o espírito participativo das pessoas da comunidade escolar?

01 () muito fraco

03 () médio

05 () muito forte

02 () fraco

04 () forte

06 () não sabe

15- Como você classificaria o espírito participativo dos alunos da escola?

01 () muito fraco

03 () médio

05 () muito forte

02 () fraco

04 () forte

06 () não sabe

16- Como você classificaria o espírito participativo das pessoas que trabalham na escola?

01 () muito fraco

03 () médio

05 () muito forte

02 () fraco

04 () forte

06 () não sabe

17- Qual o valor que as pessoas da comunidade escolar atribuem a escola?

01 () muito fraco

03 () médio

05 () muito forte

02 () fraco

04 () forte

06 () não sabe

18- Em que momento a comunidade mais participa na escola? Assinale duas alternativas.

- 01 () nas festas escolares
- 02 () nas reuniões escolares
- 03 () nas palestras promovidas pela escola
- 04 () nas feiras escolares
- 05 () nos jogos de integração promovidos pela escola.

19- Como você classificaria a importância da escola para promover o desenvolvimento da sua localidade?

- 01 () muito fraco
- 02 () fraco
- 03 () médio
- 04 () forte
- 05 () muito forte
- 06 () não sabe

20- Enumere em ordem de importância para o desenvolvimento da região as entidades abaixo:

- 01 () As empresas
- 02 () O Governo Municipal
- 03 () O Governo Estadual
- 04 () O Governo Federal
- 05 () As Universidades
- 06 () As escolas
- 07 () As associações
- 08 () Os cidadãos da região

21- Função que ocupa na escola?

- 01 () Direção
- 02 () Professor em sala de aula
- 03 () Supervisão
- 04 () Orientação escolar
- 05 () Técnico-administrativo
- 06 () Serviços gerais
- 07 () Bibliotecária
- 08 () Outro

OBSERVAÇÕES:

ANEXO D – Questionário aplicado aos alunos da instituição não-formal

QUESTIONÁRIO – ALUNOS

- 1- Local de moradia do entrevistado (a): 01 () Zona rural 02 () Zona urbana
- 2- Sexo do entrevistado (a): 01 () masculino 02 () feminino
- 3- Idade do entrevistado (a): _____ anos.
- 4- Até que ano o (a) Sr (a) frequentou a escola?
- | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|
| 01 () Nunca frequentou | 05 () Ensino médio completo |
| 02 () Ensino fundamental incompleto | 06 () Ensino superior incompleto |
| 03 () Ensino fundamental completo | 07 () Ensino superior completo |
| 04 () Ensino médio incompleto | 08 () Com pós-graduação |
- 5- Há quanto tempo você estuda no centro: _____ anos.
- 6- Quando você se reúne com seus amigos, costuma falar sobre o que estão estudando centro?
- | | |
|--------------------------------|--------------|
| 01 () muitas vezes | 03 () nunca |
| 02 () apenas de vez em quando | |
- 7- Fora do seu período de aula, quais destas atividades relacionadas ao centro você praticou no último ano? Assinale com “S” Sim e “N” Não.
- | | |
|---|--|
| 01 () participou de alguma reunião no centro. | 02 () foi eleito ou se candidatou para algum cargo. |
| 03 () participou de algum evento sobre a educação. | 04 () prestou algum trabalho voluntário no centro. |
| 05 () procurou auxílio no centro para ampliar o seu conhecimento sobre um determinado assunto. | |
- 8- Você conhece o projeto político-pedagógico do centro?
- | | |
|------------|------------|
| 01 () sim | 02 () não |
|------------|------------|
- 9- Com quais das afirmações a seguir você concorda? Assinale duas alternativas.
- | | |
|--|---|
| 01 () Não sei qual é a finalidade de um projeto político-pedagógico. | 02 () Participei da elaboração do projeto político-pedagógico do centro. |
| 03 () Acho que minha participação não faz diferença na construção do projeto político-pedagógico do centro. | 04 () Ainda não fui convidado a participar de qualquer atividade que envolvesse o projeto político-pedagógico do centro. |

05 () É importante a participação de todos os segmentos da comunidade na elaboração do projeto político-pedagógico.

06 () Nunca ouvi falar de projeto político-pedagógico.

10- Dos segmentos abaixo assinale os que na sua opinião deveriam participar na elaboração do projeto político-pedagógico do centro?

01 () Alunos

04 () Funcionários administrativos do centro

02 () Professores

05 () Direção do centro

03 () Pais ou responsáveis

06 () Representantes da comunidade(igreja, associações, etc)

11- Quais as maiores dificuldades que você apontaria para a elaboração de um projeto político-pedagógico? Assinale duas alternativas.

01 () As pessoas não estão preocupadas com o que acontece no centro.

02 () Desconhecimento sobre o assunto

03 () As pessoas acham que sua participação não é importante.

04 () O centro não motiva a participação.

05 () As pessoas não reconhecem a sua importância

12 – Os conteúdos desenvolvidos no centro são apropriados as reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural.

01 () sim

02 () não

03 () em parte

04 () não sabe

13 - Na sua opinião, os professores estão devidamente preparados para atuar no centro? Conhecem a realidade do meio rural?

01 () sim

02 () não

03 () em parte

04 () não sabe

14- Como você classificaria o espírito participativo das pessoas da sua comunidade?

01 () muito fraco

03 () médio

05 () muito forte

02 () fraco

04 () forte

06 () não sabe

15- Como você classificaria o espírito participativo dos alunos do centro?

01 () muito fraco

03 () médio

05 () muito forte

02 () fraco

04 () forte

06 () não sabe

16- Como você classificaria o espírito participativo das pessoas que trabalham no centro?

01 () muito fraco

03 () médio

05 () muito forte

02 () fraco

04 () forte

06 () não sabe

17- Qual o valor que as pessoas da comunidade atribuem ao centro?

01 () muito fraco

03 () médio

05 () muito forte

02 () fraco

04 () forte

06 () não sabe

18- Em que momento a comunidade mais participa no centro? Assinale duas alternativas.

- 01 () nas festas
- 02 () nas reuniões
- 03 () nas palestras promovidas pelo centro
- 04 () nas feiras, exposição de trabalhos
- 05 () nos jogos de integração

19- Como você classificaria a importância do centro para promover o desenvolvimento da sua localidade?

- 01 () muito fraco
- 02 () fraco
- 03 () médio
- 04 () forte
- 05 () muito forte
- 06 () não sabe

20- Enumere em ordem de importância para o desenvolvimento da localidade as entidades abaixo:

- 01 () As empresas
- 02 () O Governo Municipal
- 03 () O Governo Estadual
- 04 () O Governo Federal
- 05 () As Universidades
- 06 () As escolas
- 07 () As associações
- 08 () Os cidadãos da região

OBSERVAÇÕES:

ANEXO E – Questionário aplicado aos funcionários da instituição não-formal

QUESTIONÁRIO – FUNCIONÁRIOS

- 1- Local de moradia do entrevistado (a): 01 () Zona rural 02 () Zona urbana
- 2- Sexo do entrevistado (a): 01 () masculino 02 () feminino
- 3- Idade do entrevistado (a): _____ anos.
- 4- Há quanto tempo o (a) Sr (a) atua nesta comunidade: _____ anos.
- 5- Até que ano o (a) Sr (a) frequentou a escola?
- | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|
| 01 () Nunca frequentou | 05 () Ensino médio completo |
| 02 () Ensino fundamental incompleto | 06 () Ensino superior incompleto |
| 03 () Ensino fundamental completo | 07 () Ensino superior completo |
| 04 () Ensino médio incompleto | 08 () Com pós-graduação |
- 6- Quando o (a) Sr (a) se reúne com seus amigos, costuma falar sobre o centro?
- | | |
|--------------------------------|--------------|
| 01 () muitas vezes | 03 () nunca |
| 02 () apenas de vez em quando | |
- 7- Quais destas atividades relacionadas ao centro o (a) Sr (a) praticou no ultimo ano? Assinale com “S” Sim e “N” Não.
- 01 () participou de alguma reunião no centro.
- 02 () foi eleito ou se candidatou para algum cargo no centro.
- 03 () participou de algum evento sobre a educação.
- 04 () prestou algum trabalho voluntário no centro.
- 05 () procurou auxilio no centro para ampliar o seu conhecimento sobre um determinado assunto.
- 8- O (a) Sr (a) conhece o projeto político-pedagógico do centro?
- | | |
|------------|------------|
| 01 () sim | 02 () não |
|------------|------------|
- 9- Com quais das afirmações a seguir o (a) Sr (a) concorda? Assinale duas alternativas.
- 01 () Não sei qual é a finalidade de um projeto político-pedagógico.
- 02 () Participei na elaboração do projeto político-pedagógico do centro.
- 03 () Acho que minha participação não faz diferença na construção do projeto político-pedagógico.
- 04 () Ainda não fui convidado a participar de qualquer atividade que envolvesse o projeto político-pedagógico do centro.

05 () É importante a participação de todos os segmentos da comunidade na elaboração do projeto político-pedagógico.

06 () Nunca ouvi falar sobre o projeto político-pedagógico.

10- Dos segmentos abaixo assinale os que na sua opinião deveriam participar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola?

01 () Alunos

04 () Funcionários administrativos da escola

02 () Professores

05 () Direção da escola

03 () Pais ou responsáveis

06 () Representantes da comunidade (igreja, associações, etc)

11- Quais as maiores dificuldades que você apontaria para a elaboração do projeto político-pedagógico? Assinale duas alternativas.

01 () As pessoas não estão preocupadas com o que acontece na escola.

02 () Desconhecimento sobre o assunto

03 () As pessoas acham que sua participação não é importante.

04 () As escolas não motivam a participação.

05 () As pessoas não reconhecem a sua importância

12 – Os conteúdos desenvolvidos no centro são apropriados as reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural.

01 () sim

02 () não

03 () em parte

04 () não sabe

13 - Na sua opinião, os professores estão devidamente preparados para atuar no centro?

Conhecem a realidade do meio rural:

01 () sim

02 () não

03 () em parte

04 () não sabe

14- Como você classificaria o espírito participativo das pessoas da sua comunidade?

01 () muito fraco

03 () médio

05 () muito forte

02 () fraco

04 () forte

06 () não sabe

15- Como você classificaria o espírito participativo dos alunos do centro?

01 () muito fraco

03 () médio

05 () muito forte

02 () fraco

04 () forte

06 () não sabe

16- Como você classificaria o espírito participativo das pessoas que trabalham no centro?

01 () muito fraco

03 () médio

05 () muito forte

02 () fraco

04 () forte

06 () não sabe

17- Qual o valor que as pessoas da comunidade atribuem ao centro?

01 () muito fraco

03 () médio

05 () muito forte

02 () fraco

04 () forte

06 () não sabe

18- Em que momento a comunidade mais participa no centro? Assinale duas alternativas.

- 01 () nas festas
- 02 () nas reuniões
- 03 () nas palestras promovidas pelo centro
- 04 () nas feiras, exposição de trabalhos
- 05 () nos jogos de integração

19- Como você classificaria a importância do centro para promover o desenvolvimento da sua localidade?

- 01 () muito fraco
- 02 () fraco
- 03 () médio
- 04 () forte
- 05 () muito forte
- 06 () não sabe

20- Enumere em ordem de importância para o desenvolvimento da sua localidade as entidades abaixo:

- 01 () As empresas
- 02 () O Governo Municipal
- 03 () O Governo Estadual
- 04 () O Governo Federal
- 05 () As Universidades
- 06 () As escolas
- 07 () As associações
- 08 () Os cidadãos da região

21- Função que ocupa no centro?

- 01 () Direção
- 02 () Professor em sala de aula
- 03 () Coordenação
- 04 () Orientação escolar
- 05 () Técnico-administrativo
- 06 () Serviços gerais
- 07 () Bibliotecária
- 08 () Outro

OBSERVAÇÕES:

ANEXO F – Questões das entrevistas**ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

1- Qual a sua opinião sobre a escola hoje?

2- Como você vê a educação praticada nas escolas no meio rural?

3- A legislação prevê a adequação do professor que vai atuar no meio rural. Na sua opinião essa adequação ocorreu? Como ela ocorreu? Se caso não ocorreu como ela deveria ocorrer?

4- A LDB fala em conteúdos curriculares e metodologias apropriadas as reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural. Isto esta acontecendo?

5- Outro avanço foi à autonomia dada as escolas para elaborarem seus projetos político-pedagógicos. Como se encontra a sua escola em relação ao seu projeto político-pedagógico?

6- Quais são os segmentos que deveriam participar na elaboração do projeto da escola? Como anda esta participação dos diferentes segmentos?

7- Como você classificaria a importância da escola para contribuir no desenvolvimento da localidade onde ela se encontra?

8- Na sua opinião, de que forma a escola poderia contribuir mais no desenvolvimento da localidade onde ela se encontra, neste caso o meio rural.
