

ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A POPULAÇÃO RURAL NO BRASIL

Preparado por Eliane Dayse Pontes Furtado¹

¹ PhD, professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – Brasil. Emails: eliane_furtado@webcabo.com.br; ed.furtado@uol.com.br

ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A POPULAÇÃO RURAL NO BRASIL

O direito à educação foi, ao longo dos anos, negado às classes mais pobres da população brasileira, dando origem à luta por uma educação que respeite e atenda as necessidades dos povos do campo os mais atingidos pela exclusão educacional. Essa realidade tem gerado, ao longo dos anos, a situação de precariedade em que vive a escola do campo, seus resultados pedagógicos insuficientes e altos índices de evasão responsáveis em boa parte pelo contingente de pessoas jovens e adultas fora da escola e ainda um grande contingente de pessoas não alfabetizadas.

A educação para a população rural é tratada hoje no Brasil sob a denominação de Educação do Campo, e incorpora uma realidade histórica variada, englobando as mais diversas práticas da “vida campestre”, tais como os espaços onde vivem os povos tradicionalmente agricultores, extrativistas, caçadores, ribeirinhos, pescueiros, indígenas, quilombolas, posseiros, arrendatários meieiros e fazendeiros. Ela expressa a luta dos povos do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação, a uma educação que seja no campo e do campo, como explicita Caldart (2002, p.26):

No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive;

Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Vem se instituindo como área própria de conhecimento, “que tem o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade ...do campo como lugar de atraso”² Vincula a luta por uma educação específica que respeite os sujeitos do campo, ao conjunto das lutas sociais pela transformação das condições de vida no campo, “condições de desumanização”³.

Este trabalho levanta e discute dados sobre a educação para a população rural⁴ na busca de entender seu contexto, analisar suas possibilidades e tentar contribuir para a elaboração de políticas públicas.

O esquema do trabalho consta desta introdução e dos itens explicitados a seguir: I. Antecedentes gerais da situação social, cultural e econômica da população rural e das características do sistema educativo global do país, onde apresentaremos o contexto histórico, sócio-econômico e cultural da população rural e as características do sistema educacional quanto a sua cobertura, organização e funcionamento e quanto ao financiamento e dados relativos à avaliação; II. Características da população rural do país e sua situação educativa: será apresentado um panorama quantitativo mostrando o impacto do sistema educativo na população rural e o nível de participação desta, no sistema; III. Antecedentes das políticas públicas do país desde a década de 90 e a situação da educação para a população rural na mesma. IV. Apresentação e descrição

² (MOLINA; 2002, p.39).

³ (CALDART; 2002, P.30).

⁴ As duas expressões serão usadas para tratar da educação daqueles que vivem e são das áreas rurais.

de experiências inovadoras incluindo: o problema que abordam; a metodologia ou estratégia utilizada; a população beneficiada; as instituições e atores principais; os impactos esperados. V. Conclusões: exposição das principais tendências da temática analisada considerando os aspectos relevantes para as políticas de educação básica rural.

CAPITULO I: ANTECEDENTES

1 Situação histórica, sócio-cultural e econômica da população rural

Para entender melhor a situação de desigualdade em que vive a população rural do nordeste é interessante passar rapidamente uma olhada sobre o que Emir Sader⁵ apresenta como “três camadas sucessivas de formas de organização da sociedade (que) produziram e reproduziram sucessivamente as desigualdades”: o latifúndio, a industrialização e a financeirização da economia. Outros autores ajudaram a completar o quadro, Oliveira e um encarte do jornal estado de São Paulo⁶.

A estrutura fundiária do Brasil nasceu sob o signo da grande propriedade rural, o latifúndio, a primeira das formas de organização rural que produziu desigualdades que se acumularam e persistem até hoje. O tipo de relação colonial, e as contingências do mercado mundial favoreceram o predomínio da monocultura, que se desenvolveu com base na exploração da mão de obra escrava vinda da África. Durante três séculos predominaram além da monocultura, a grande propriedade e o regime escravocrata que a sustentava. Produziram-se a concentração da terra, a exclusão dos trabalhadores rurais do acesso às condições mínimas de sobrevivência, mesmo depois do término formal da escravidão.

A Lei da Terra, promulgada em 1850, impediu o acesso aos brancos pobres, aos negros e aos imigrantes europeus que começavam a chegar, pois as elites escravocratas exigiam uma grande quantia pela compra das terras públicas. Já os imigrantes que chegaram um pouco antes, desfrutaram da posse de lotes médios, para o povoamento do sul, o que lhes deu uma certa estabilidade e garantia do trabalho numa terra que lhes era própria.

Num segundo momento, as necessidades básicas do conjunto da população foram relegadas a segundo plano, pelo processo de industrialização com a produção basicamente voltada para a exportação e para o consumo. Gerou-se um círculo vicioso baseado na concentração de renda e a exclusão da maioria da população dos bens indispensáveis a seu bem-estar.

Segundo Oliveira⁷, “a imbricação e as relações sociedade, economia e Estado ocorreram (...), no Brasil do Nordeste, de forma diferente das que prevaleciam no Centro-Sul (São Paulo). Essa diferença é ao mesmo tempo resultado da herança histórica e da divisão regional do trabalho que a expansão capitalista no Centro –Sul comanda”

Mais recentemente somaram-se as desigualdades produzidas pela globalização, o avanço tecnológico e a abertura dos mercados com a financeirização da economia, fundada nas taxas de juros reais mais altas do mundo. Tudo isso fez com que voltasse

⁵ Sader, Emir (2003)

⁶ Oliveira (1977); Veiga (2002); www.estado.estadão.com.br (1997)

⁷ Oliveira, Francisco de (1997, p.89)

a crescer a exclusão dos trabalhadores. Para Sader ⁸, “O Estado, viu deteriorar-se a sua prestação de serviços para a massa da população, enquanto os recursos básicos arrecadados pelos governos foram drenados para a esfera financeira, o capital produtivo migrava para a especulação, a massa dos trabalhadores e das pequenas e médias empresas se endividava”.

Ao longo desse processo a pequena propriedade e a agricultura familiar ficaram relegadas à subalternidade e, por vezes, ao esquecimento, na formulação das políticas públicas para o setor. A monocultura e a mecanização foram estimuladas por sucessivos governos, como "modelo" de agricultura "moderna" e "racional". O resultado disso foi a expulsão maciça de pequenos proprietários e trabalhadores rurais do campo para as cidades.

Quanto a reforma agrária, era pensada muito mais como instrumento de redução de tensões sociais do que como parte de uma estratégia global de desenvolvimento sócio-econômico. Hoje, existe consenso de que uma política de desenvolvimento rural deve integrar a reforma agrária, o fortalecimento da pequena propriedade e da agricultura familiar, assim como a geração de mais e melhores postos de trabalho e renda no campo. A educação torna-se imprescindível para a formação do capital humano e social que possibilitará a gestão na direção do desenvolvimento sustentável.

Expulsos do campo, um verdadeiro contingente de trabalhadores rurais foi constituindo-se nas periferias das grandes cidades brasileiras, como uma massa de trabalhadores mal-empregados, subempregados e desempregados compondo o dramático quadro social, marcado por profundas desigualdades.

O setor rural fica esquecido pelas políticas públicas e dentro dele a escola do campo, porque se dizia que não iria resistir `a forte urbanização, ao que Veiga⁹ chama de “fatalismo do êxodo rural”. Como aponta Wanderley¹⁰ “muitos estudiosos se desinteressaram pelo "rural" , como se ele tivesse perdido toda consistência histórica e social, como se o fim do "rural" fosse um resultado normal, previsível e mesmo desejável da modernização da sociedade”. Assim, “cai numa espécie de ostracismo que parecia indicar que os problemas da educação do campo/meio rural não existiriam mais porque o próprio conceito de população rural estava fadado a desaparecer” ¹¹

⁸ Sader, Emir (2003, p.2)

⁹ Veiga, J. Eli (2002)

¹⁰ Wanderley, Nazaré (1977, p.92)

¹¹ Silva, I. H.;Morais, T. C. & Bof, A (2003)

Os números desse processo abrupto de urbanização do Brasil são eloquentes: em 1940, a população brasileira era de 41 milhões de habitantes, 70% vivendo na área rural e 30%, nas áreas urbanas. Em 1980, a população havia triplicado, chegando a 121 milhões, dos quais 68% - 82 milhões de pessoas - já residentes nas cidades. Em apenas cinco décadas, a proporção inverteu-se drasticamente: hoje, o Brasil tem mais de 150 milhões de habitantes, 75% nas áreas urbanas e 25%, nas áreas rurais.

Recentemente, vê-se surgir no campo novas alternativas de trabalho nos setores de prestação de serviços, construção civil, comércio e área social que têm contribuído para reter o processo de êxodo rural. Segundo dados da Pesquisa por Amostra Domiciliar (PNAD) do IBGE, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA)¹², a quantidade de empregos não-agrícolas criados na zona rural aumenta 35% entre 1990 e 2000, o que equivale a 1,2 milhão de novas vagas.

Essa nova realidade brasileira é pesquisada pelo Projeto Rurbano - estudo da UNICAMP, com a colaboração de pesquisadores de outras 16 universidades em 11 estados brasileiros e da EMBRAPA. De acordo com o coordenador do projeto, a maioria dos moradores de áreas rurais brasileiras estará ocupada em atividades não-agrícolas em menos de quinze anos.

É preciso que se diga que a sociedade civil não assistiu passiva ao desenrolar desses acontecimentos. A agonia da ditadura militar (final dos anos 80) veio acompanhada do ressurgir dos movimentos sociais, das lutas pela democratização do país, das lutas pela reforma agrária. As questões referentes às condições de vida e trabalho de quem vive ou trabalha no campo voltaram ao centro das atenções com força redobrada.

Decorrente deste processo e, em especial, das pressões dos movimentos sociais do campo, encabeçados pelo Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura (CONTAG), cria-se uma dinâmica de lutas pela implementação de um projeto popular para o campo, num movimento sócio-cultural de humanização do campesinato, onde a educação básica tem seu lugar de destaque.

2 Características do sistema de educação global do país

Somente em 1961, o Brasil teve sua primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que segundo Saviani¹³ “abria a possibilidade de organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica”. Foram treze anos de debates que se iniciaram um ano após a constituição de 46, até sua promulgação em 1961. Mesmo assim, não correspondeu à expectativa pela limitações que o texto apresentou em

¹² PNAD (2001), UNICAMP (2001), EMBRAPA (2001)

¹³ Saviani, Dermeval (1999)

relação à democratização do acesso ao ensino fundamental e pelo tratamento desigual que expressa entre as elites e as classes populares e ainda, entre regiões.

Em 1987, instalado Congresso Nacional Constituinte, para discutir uma nova constituição para o país, iniciaram-se as discussões em torno da elaboração das novas diretrizes e bases da educação, que após várias vicissitudes, é aprovada.

A nova Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 25 de dezembro de 1996, em vigor até os dias de hoje, inicia-se apresentando uma visão ampla da educação, quando reza em seu artigo 1º que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais¹⁴

Ela regulamenta o ensino escolar desenvolvido nas instituições específicas para esse fim, e considera que esta educação deva estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. Supõe o pleno desenvolvimento do educando, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e apresenta um elenco de princípios inspirados na liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo como fim o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, que representam uma conquista do povo brasileiro.

Inclui a educação infantil (0–6 anos), o ensino fundamental (7 – 14), o ensino médio (15 a 17) e o ensino superior, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, com progressiva extensão da obrigatoriedade ao ensino médio. Garante ainda “aos cidadãos, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização comunitária, entidade de classe, ou outra legalmente constituída, e ainda ao Ministério Público acionar o Poder Público para exigí-lo”¹⁵

No que diz respeito à educação básica, regulamenta que ela “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”¹⁶

Compreendendo os níveis fundamental e médio, terá “a carga horária mínima anual de oitenta horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (art. 24) e ” 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” (art.26.)

¹⁴ (LDB;1996, p.1)

¹⁵ idem, art. 5º, Título III

¹⁶ idem,art.23,sec. I, ACP. II.

Portanto, a educação básica deverá propiciar aos alunos condições para desenvolverem seus estudos de forma que possam inserir-se na sociedade através do trabalho e do exercício da cidadania. Há regras comuns para o ensino fundamental e médio, mas há margem para as adequações e novas construções em nível local.

A educação para a população rural é tratada no capítulo II e seu art. 28, reza que na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Entretanto, a realidade nem sempre confere a possibilidade que a lei oferece. Em pesquisa recente em assentamentos rurais do MST, foi constatado que mesmo que as professoras sendo militantes do movimento, conhecendo a proposta de educação que é trabalhada por ele, têm sérias limitações na construção de um currículo que parta da realidade. Os motivos variam da própria competência da professora para tal tarefa, ao fato das escolas serem da rede oficial e estarem sob orientação da supervisora do município (Furtado)¹⁷.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo, muito se tem avançado nesse sentido, através das parcerias que o MST e as organizações dos trabalhadores rurais (as federações estaduais ligadas à CONTAG) têm realizado com as universidades, na concretização da política pública de EJA para as áreas de reforma agrária, o Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA), que será apresentado no capítulo III.

A seguir será abordado o contexto mais amplo em que está inserida a educação básica rural oficial, bem como os dados concretos do desempenho do setor.

¹⁷ Furtado, Eliane Dayse e outros (2002)

CAPITULO II: PANORAMA GLOBAL DA POPULAÇÃO RURAL DO PAÍS E SUA SITUAÇÃO EDUCATIVA

Neste item serão apresentados dados sobre a população rural e tratadas as informações sobre o impacto do sistema educativo e os níveis de participação desta última, no sistema. A maioria das tabelas apresentam dados do Brasil, embora nos comentários seja dado destaque ao Nordeste, para trazer uma idéia mais clara da situação desta região no cômputo do país.

1 Situação da população rural

O conceito de rural em oposição ao urbano no Brasil teve até a década de 70 sua expressão máxima como significando a diferença entre o atrasado e o moderno. Pressupõe que a população que vive no campo é algo à parte, marginal, “fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana”¹⁸.

Na década de 90, por influência da modernidade o rural ganhou o caráter de bucólico de lugar tranquilo, geralmente procurado, especialmente as proximidades das sedes dos municípios, cidades de médio e grande porte. Procuradas pela especulação imobiliária, muitas dessas área deixaram de ser suporte de atividades agrícolas tradicionais, para representarem “reserva de valor à espera da chegada de um processo de urbanização obsoleto, no sentido de mal desenvolvido para os padrões atuais de sustentabilidade ambiental”¹⁹.

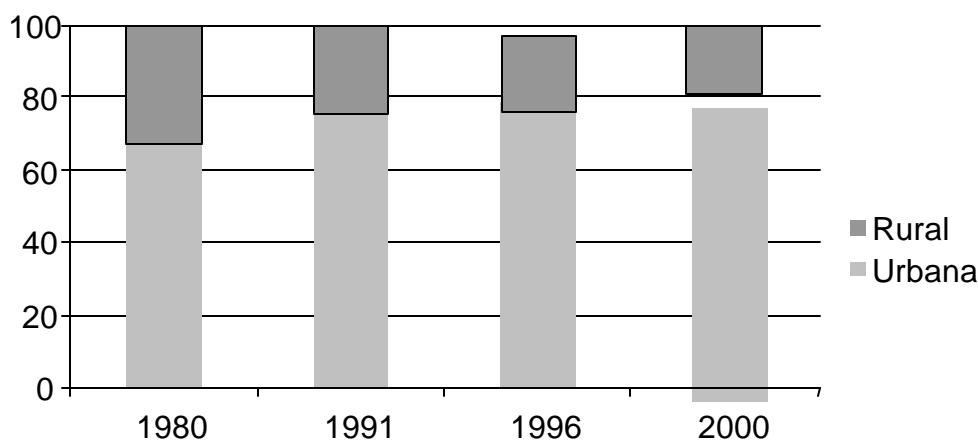
Essa intensa urbanização, levou à constatação de que cerca de um quinto da população do país (18,8%) encontra-se no rural, de acordo como os dados do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000, sendo o Nordeste a região de maior população rural, com o quantitativo de 30,9%. O quadro abaixo ilustra essa situação e a tabela mostra um comparativo entre as diferentes regiões do país.

¹⁸ Mançano, B, 1999

¹⁹ Silva, J. G.e outros, 2001, p.33

Quadro 1 Participação da população residente segundo a localização do domicílio, Brasil

Participação da população residente segundo a localização do domicílio - Brasil - 1980-2000



Quadro 2 Participação da população residente segundo a localização do domicílio, Brasil e regiões geográficas

População Residente segundo a localização do domicílio - Brasil e Regiões Geográficas - 2000

Regiões Geográficas	População Residente				
	Total	Urbana		Rural	
		Total	%	Total	%
Brasil	169.799.170	137.953.959	81,2	31.845.211	18,8
Norte	12.900.704	9.014.365	69,9	3.886.339	30,1
Nordeste	47.741.711	32.975.425	69,1	14.766.286	30,9
Sudeste	72.412.411	65.549.194	90,5	6.863.217	9,5
Sul	25.107.616	20.321.999	80,9	4.785.617	19,1
Centro Oeste	11.636.728	10.092.976	86,7	1.543.752	13,3

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2000

Considerando estes dados, as quase 32 milhões de pessoas (18,8%) que residem na área rural encontram-se em franca desvantagem, quando comparados aos que residem na área urbana, tanto em termos de capital físico (recursos financeiros), quanto de capital sociocultural (escolaridade e frequência à escola).

Essa dualidade acompanha historicamente o desenvolvimento da economia brasileira, em seus setores agrário e urbano, refletindo-se na gestão pública dos recursos, uma vez que, em princípio, os recursos para o urbano eram administrados em nível municipal e para o rural em nível federal. Mesmo assim, elas nunca foram concretamente efetivadas de forma satisfatória. Só mais recentemente, no final da década de 90, com o processo de descentralização das políticas públicas, na direção da municipalização, é que as atividades do rural puderam contar com a participação na esfera municipal. A criação de conselhos, tanto os setoriais, Educação, Saúde, Segurança Alimentar, como o Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural (CMDR)²⁰, com a participação das diferentes esferas sociais, permitiu a democratização das decisões, trouxe a população para mais perto dos processos decisórios, incluindo atores sociais que não faziam parte das elites dominantes. Mesmo que essa participação tenha em muitos casos reproduzido no âmbito local a mesma segmentação setorial na elaboração e implementação das políticas públicas de saúde, educação, habitação, ação social, e de desenvolvimento rural, o caminho foi aberto oficialmente para o exercício da cidadania e para a atuação dos movimentos sociais.

No que se refere ao capital físico, a renda é analisada como um indicador de pobreza. Segundo Monteiro²¹, a falta de renda torna difícil o acesso às necessidades básicas, como alimentação, vestuário, habitação, educação, saúde, etc. Embora na zona rural a subsistência não esteja diretamente vinculada ao rendimento real médio mensal²², os dados do censo demográfico do IBGE de 2000 mostram a desigualdade de oportunidades ao se comparar o rendimento dos chefes dos domicílios rurais com os da zona urbana. Enquanto na zona urbana esse rendimento encontra-se em torno de R\$ 854,00, na zona rural ele representa 38% desse valor, atingindo uma média de R\$ 328,00. Tomando a região Nordeste, verifica-se que ela apresenta o mais baixo rendimento real médio mensal.

O Projeto Fome Zero²³ e outros estudos recentes tentaram estimar a população pobre no Brasil a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), tendo como referência a linha de pobreza de um dólar diário per capita. Os resultados indicaram a existência de 9,324 milhões de famílias pobres ou 44,043 milhões de pessoas pobres em 1999 no Brasil, o que representava 46,1% da população rural. A inclusão do autoconsumo provocou a saída de apenas 314 milhões famílias agrícolas (1,397 milhões de pessoas) do conjunto dos pobres, 57% dos quais residentes na região rural do Nordeste.

Do ponto de vista do capital sociocultural, considerando os indicadores, nível de instrução e acesso à educação da população residente na zona rural, os dados do

²⁰ Conselhos criados por exigência do financiamento para a produção agrícola. Hoje, alguns já se transformaram em Conselho Municipal de Desenvolvimento Sustentável (CMDMS) e não somente de desenvolvimento rural.

²¹ Monteiro, C. A., 1995.

²² Soma do rendimento mensal de trabalho com o rendimento proveniente de outras fontes.

²³ Projeto promovido pelo Instituto Cidadania, que após um ano de trabalho e debates públicos, em 2001, apresentou uma proposta de Política de Segurança Alimentar para o Brasil. Hoje, tendo Luís Inácio Lula da Silva, seu coordenador geral, tornado-se Presidente da República, transformou-se numa política pública que deu origem ao Ministério Especial da Segurança Alimentar (MESA) e tem como ministro, José Graziano da Silva, um dos coordenadores técnicos do projeto.

quadro 3 mostram que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive em zonas rurais (3,4 anos) corresponde a quase metade da estimada para a população urbana, Tomando o Nordeste, como destaque, vê-se aí a menor taxa do país, ficando evidente a necessidade de ações efetivas para a diminuição dessa desigualdade.

Quadro 3 Número médio de Anos de Estudos da população de 15 anos ou mais

Número Médio de Anos de Estudos da
População de 15 anos ou mais - 2001

Regiões Geográficas	Anos de Estudos	
	Urbano	Rural
Brasil	7,0	3,4
Norte	6,4	3,3
Nordeste	5,8	2,6
Sudeste	7,5	4,1
Sul	7,3	4,6
Centro Oeste	7,0	4,1

Fonte: IBGE - PNAD 2001

Nota: Exclui população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Os índices de analfabetismo também são preocupantes. Segundo os dados do PNAD, 29,8% da população adulta (15 anos ou mais) da zona rural é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 10,3%. Tomando-se os dados do Nordeste, temos ainda um índice de 42,7% em 2000, o que revela uma diminuição de 13,7% em relação a 1991, redução pouco significativa para o período. É importante ressaltar que a taxa de analfabetismo aqui considerada não inclui os analfabetos funcionais, isto é, a população com menos de quatro séries do ensino fundamental, muitos dos quais não sabem mais ler e escrever.

Quadro 4 Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais

Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais - 1991-2000

Regiões Geográficas	Taxa de Analfabetismo (%)					
	Total		Rural		Urbana	
	1991	2000	1991	2000	1991	2000
Brasil	19,7	13,6	40,1	29,8	13,8	10,3
Norte	24,3	16,3	38,2	29,9	15,5	11,2
Nordeste	37,1	26,2	56,4	42,7	25,8	19,5
Sudeste	11,9	8,1	28,8	19,3	9,8	7,0
Sul	11,9	7,7	18,2	12,5	9,7	6,5
Centro Oeste	16,6	10,8	30,0	19,9	13,6	9,4

Fonte: IBGE - Censos Demográficos 1991 e 2000

3 O acesso à educação

Do ponto de vista do atendimento, segundo os dados do MEC/INEP de 2000, 96,4% da população brasileira de 7 a 14 anos frequenta a escola, sendo que 94,3% frequenta o ensino fundamental. É preciso considerar que estes dados referem-se aos alunos matriculados, o que não significa dizer que eles frequentam regularmente a escola.

Detalhando a taxa de escolarização bruta por localização (urbana e rural), que considera a matrícula total nos diferentes níveis de ensino em relação à população residente na faixa etária aconselhável para esses mesmos níveis de ensino, é possível observar que a capacidade instalada para atendimento na Educação Pré-Escolar e no Ensino Médio, na área rural, ainda se encontra bastante defasada ao se comparar com a população urbana. Na área rural, apenas existem vagas para o atendimento de 29,5% das crianças de 4 a 6 anos e de 9,4% dos jovens de 15 a 17 anos.

Quadro 5 Taxa de Escolarização Bruta por localização

Taxa de Escolarização Bruta por nível de ensino e localização - Brasil - 2002

Localização	População ⁽¹⁾			Taxa de Escolarização Bruta		
	4 a 6	7 a 14	15 a 17	Pré-Escola	Ens.Fundam.	Ensino Médio
Urbana	7.741.499	20.849.902	8.269.444	55,8%	138,3%	103,6%
Rural	2.229.610	6.018.248	1.506.735	29,5%	105,0%	9,4%

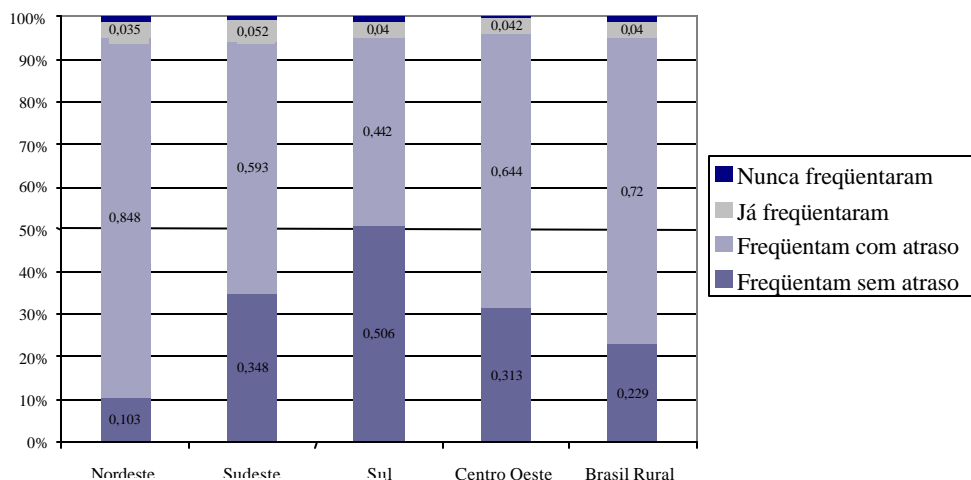
Fonte: IBGE e MEC/INEP

Nota: (1) Dados estimados

Em termos de frequência à escola, a PNAD 2001 mostrou que, na faixa de 10 a 14 anos, 95% das crianças da área rural e 97% da área urbana encontram-se na escola. Apesar da cobertura não se apresentar como um problema, a questão do atraso escolar é cruel e discriminador. Enquanto na área rural apenas 23% dessa população frequenta a escola sem atraso escolar, na área urbana esse percentual é de 47%. Considere-se que embora não tenhamos o dado do Nordeste rural em separado, dá para sentir que a situação é mais grave ainda, uma vez que tomando a população urbana e rural da região, o atraso é significativo.

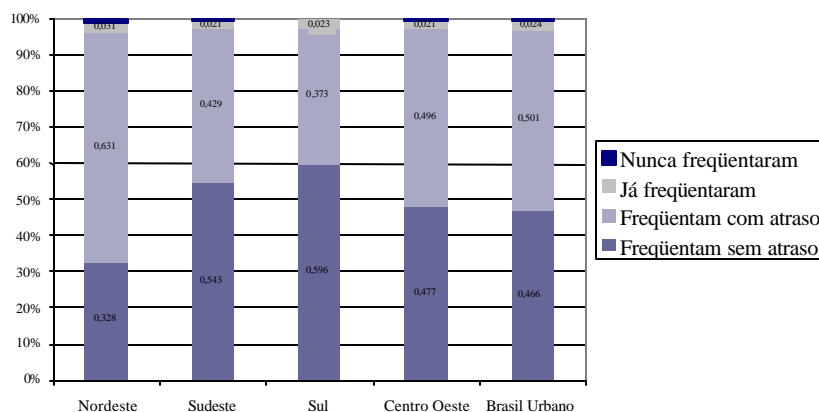
Quadro 6 Frequência à escola de crianças de 10 a 14 anos, áreas rurais-urbanas

Frequência à escola de crianças de 10 a 14 anos segundo a região de residência - Áreas rurais - PNAD 2001



Fonte: IBGE – PNAD 2001

Frequência à escola de crianças de 10 a 14 anos segundo a região de residência - Áreas urbanas - PNAD 2001



Fonte: IBGE – PNAD 2001

De acordo com o Censo Demográfico 2000, somente 66% dos jovens de 15 a 17 anos residentes em zonas rurais está freqüentando a escola, o que corresponde a um alunado de 1.462.454 jovens. Desses, 17,3% estão nas séries iniciais do ensino fundamental, em comparação como os 5,5% da zona urbana, indicando o grave problema do atraso escolar. Considerando a região Nordeste, ainda 26,0% dos jovens rurais estão nas séries iniciais do ensino fundamental, um atraso ainda maior. Apenas 5,5% desses jovens rurais no Nordeste, freqüentam o ensino médio, nível adequado à faixa etária de 15 a 17 anos.

Quadro 7 Frequência à escola na faixa de 15 a 17 anos

Frequência à escola na faixa de 15 a 17 anos - 2000

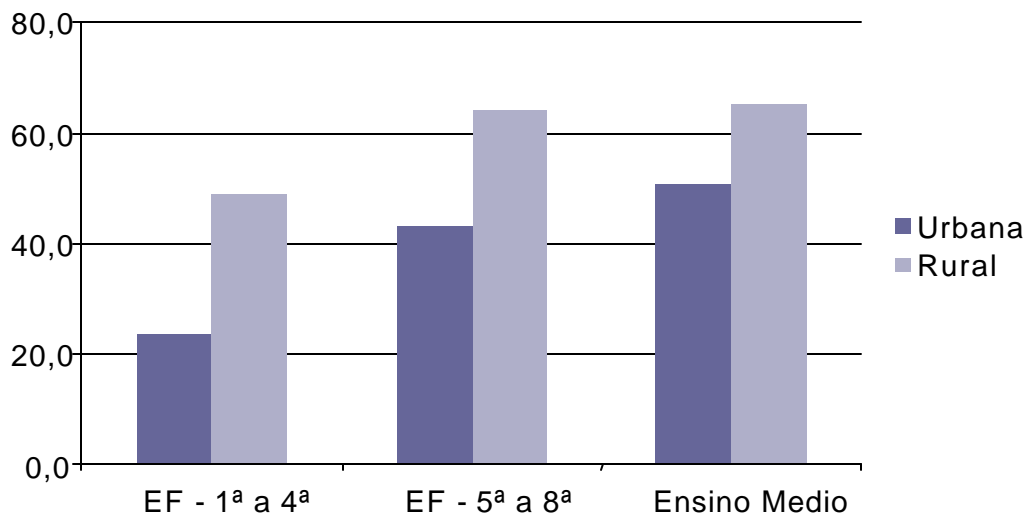
Região Geográfica	População Rural de 15 a 17 anos	Taxa de Frequência à escola		Ensino Regular						Educação de Jovens e Adultos		Outros Níveis/Modal. de ensino	
				Ensino Fundamental				Ensino Médio					
				1ª a 4ª		5ª a 8ª							
		Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Brasil	2.215.591	80,7%	66,0%	5,5%	17,3%	30,7%	30,8%	38,1%	12,9%	1,8%	1,1%	4,7%	4,0%
Norte	273.629	80,1%	56,3%	8,3%	20,6%	38,7%	25,2%	23,9%	4,2%	3,9%	1,8%	5,2%	4,5%
Nordeste	1.111.055	80,3%	70,1%	10,9%	26,0%	39,5%	33,7%	24,4%	5,5%	1,5%	0,9%	3,9%	4,0%
Sudeste	446.957	82,1%	63,4%	3,0%	5,4%	26,2%	30,6%	46,7%	22,8%	1,5%	1,0%	4,8%	3,6%
Sul	291.099	77,7%	65,0%	2,0%	2,5%	21,8%	23,7%	46,8%	33,4%	1,7%	1,1%	5,4%	4,3%
Centro Oeste	92.851	80,0%	60,8%	3,9%	7,0%	33,3%	34,7%	35,2%	14,4%	2,0%	1,1%	5,4%	3,6%

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2000

4 A qualidade do ensino

A qualidade do ensino ministrado no meio rural, pode ser analisado do ponto de vista da precariedade da oferta: instalações, materiais didáticos e principalmente a formação precária e o acompanhamento quase inexistente dos professores em exercício; bem como considerando-se o capital sócio-cultural em jogo, conseqüência do isolamento e desamparo histórico a que tem sido submetida a população do meio rural, o que é claramente visível pelo alto índice de analfabetismo.

A taxa de distorção idade-série, que revela o nível do desempenho escolar e capacidade do sistema educacional manter a frequência do aluno em sala de aula, é um forte indício da condição da educação básica na zona rural. Enquanto a falta de sincronismo idade-série é um problema ainda a ser superado na educação básica do País, o quadro na zona rural se mostra ainda mais grave (Quadro 8).

Quadro 8 Taxa distorção idade-série por nível de ensino e localização**Taxa de distorção idade-série por nível de ensino e localização - Brasil**

A situação é uniformemente preocupante entre as regiões geográficas, com destaque para as regiões Norte e Nordeste, que chegam a atingir taxas de distorção de 58,8% e 54,0%, respectivamente, para as séries iniciais do ensino fundamental, chegando em 75,8% e 77,0% no ensino médio.

No Nordeste as séries iniciais do ensino fundamental apresentam uma elevada distorção idade-série de 54% dos seus alunos com idade superior à prevista para estas séries. Esse problema repercute como uma onda nas demais séries, fazendo com que esses alunos cheguem às séries finais do ensino fundamental com uma defasagem ainda maior, de 75,2%. No ensino médio a inadequação idade-série atinge 77,0 % dos alunos.

Quadro 9 Taxa distorção idade-série por nível de ensino e localização

Regiões Geográficas	Taxa de Distorção Idade - Série					
	Ensino				Ensino	
	1ª a 4ª		5ª a 8ª			
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Brasil	23.5	48.9	43,0	64.3	50.9	65.1
Norte	35.8	58.8	56.7	72.1	70.4	75.8
Nordeste	38.8	54,0	63.8	75.2	67.5	77,0
Sudeste	13.6	29,0	29.6	46.4	42,0	50.2
Sul	12.8	16.9	27.3	32.6	35.1	36.6
Centro	22.4	34.7	46.9	56.4	52.4	59.7

Tendo por base os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) sobre desempenho escolar, vemos reforçadas as desigualdades entre a educação para a população rural e a da cidade. Em termos de proficiência em matemática e português dos alunos da 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental, a avaliação mostrou que o desempenho na área rural, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, é inferior ao da área urbana em torno de 20%.²⁴

Quadro 10 Proficiência em matemática e português dos alunos da 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental

Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, na 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental - Brasil - SAEB/2001				
Local	Ensino Fundamental			
	Língua Portuguesa		Matemática	
	4ª série	8ª série	4ª série	8ª série
Urbano	168,3	235,2	179,0	243,4
Rural	134,0	198,9	149,9	202,5
Varição	25,6%	18,3%	19,4%	20,2%

Fonte: MEC/INEP - SAEB/2001

5 Perfil da rede de ensino na área rural

De acordo com os dados levantados no Censo Escolar 2002, a rede de ensino da educação básica da área rural, corresponde a 107.432 estabelecimentos, que representam 50% das escolas do País. Elas apresentam características próprias em função da dispersão da população residente. Os estabelecimentos são, em sua grande maioria, de pequeno porte, ao se considerar o número de alunos atendidos. Aproximadamente a metade dessas escolas tem apenas uma sala de aula e oferecem, exclusivamente, o ensino fundamental de 1ª a 4ª série. Estas salas são chamadas de classes multiseriadas, onde a professora, sozinha assume o ensino das quatro primeiras séries, usando as mais variadas estratégias, das quais a mais comum é atender em dois turnos as séries duas a duas. No Nordeste, o total das escolas rurais perfaz um número de 61.034 escolas, sendo destas, 57.455 só de ensino fundamental. Entre elas, 51.098 dedicam-se exclusivamente às séries iniciais, constituindo boa parte do que se chama de escolas isoladas e unidocentes, onde se situam as classes multiseriadas.

²⁴ SAEB, 2002

Quadro 11 Educação básica - número de estabelecimentos por localização

Educação Básica - Número de estabelecimentos por Localização - Brasil e Grandes Regiões - 2002

Temas / Indicadores	Brasil		Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Estabelecimentos de Ensino												
Educação Básica	106.756	107.432	6.739	20.046	32.016	61.034	42.865	13.407	17.550	10.064	7.586	2.881
- Creche	23.179	3.653	771	256	4.867	2.845	11.167	319	4.839	209	1.535	24
- Pré-Escola	56.186	36.501	3.035	4.651	16.876	24.990	21.260	3.562	11.126	2.530	3.889	768
- Ensino Fundamental	71.172	101.336	5.058	19.417	24.423	57.455	25.543	12.264	10.440	9.385	5.708	2.815
- Exclusivo 1ª a 4ª	31.023	88.000	2.437	17.280	12.655	51.098	10.304	10.865	3.622	6.725	2.005	2.032
- Exclusivo 5ª a 8ª	10.067	1.252	536	106	2.770	554	4.664	178	1.450	374	647	40
- Exclusivo 1ª a 8ª	30.082	12.084	2.085	2.031	8.998	5.803	10.575	1.221	5.368	2.286	3.056	743
- Ensino Médio	20.356	948	1.278	157	5.234	370	9.044	201	3.117	130	1.683	90

Fonte: MEC/INEP

Essa rede instalada atende a 8.267.571 alunos, que representa 15% da matrícula nacional e tem predominância na oferta do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, que corresponde a 59% dos alunos da área rural. No Nordeste o atendimento é de 5.058.745 alunos no rural.

Quadro 12 Educação básica - número de matrículas por localização

Educação Básica - Número de matrículas por Localização - Brasil e Grandes Regiões - 2002

Temas / Indicadores	Brasil		Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Matrícula												
Educação Básica	47.149.065	8.267.571	3.866.174	1.341.372	13.486.994	5.058.745	19.741.198	1.014.806	6.417.735	603.110	3.636.964	249.536
- Creche	1.054.301	98.210	49.500	8.381	227.960	74.421	499.195	8.742	207.398	5.707	70.248	959
- Pré-Escola	4.320.578	657.269	293.834	89.057	1.072.132	412.511	2.142.052	96.078	551.357	46.451	261.203	13.172
- Classe de Alfabetização	465.900	141.915	68.814	20.091	271.715	117.787	67.779	899	3.125	87	54.467	3.051
- Ensino Fundamental	28.831.584	6.318.778	2.287.748	1.032.740	8.547.953	3.775.385	11.765.251	806.235	3.879.115	493.775	2.351.517	210.643
- 1ª a 4ª	14.534.402	4.845.985	1.285.703	846.868	4.212.206	2.963.365	5.935.718	590.636	1.946.955	308.554	1.153.820	136.562
- 5ª a 8ª	14.297.182	1.472.793	1.002.045	185.872	4.335.747	812.020	5.829.533	215.599	1.932.160	185.221	1.197.697	74.081
- Ensino Médio	8.568.480	142.104	646.036	17.907	2.247.396	65.170	3.859.233	30.769	1.201.066	19.235	614.749	9.023
- Educação Especial	333.497	4.400	20.526	814	56.348	616	149.568	2.263	81.030	610	26.025	97
- Educação de Jovens e Adultos	3.225.904	553.689	477.777	108.438	955.651	408.706	1.122.698	27.803	437.132	5.542	232.646	3.200

Fonte: MEC/INEP

No que se refere ao tipo de organização dessas escolas, o Censo Escolar 2002 mostrou que 64% daquelas que oferecem o ensino fundamental de 1ª a 4ª série tem, exclusivamente, turmas multisseriadas. Essas escolas atendem 1.751.201 alunos no Brasil, resultando em turmas com, aproximadamente, 27 alunos, que são atendidos, como já citado, por um único professor que ministra o conteúdo relativo às quatro séries iniciais do ensino fundamental. No Nordeste, as escolas multisseriadas atendem a 1.027.935 alunos, num total de 34.477 estabelecimentos, o que perfaz uma média de mais de 29 alunos por turma.

Quadro 13 Número de estabelecimentos e matrículas por tipo de organização da escola

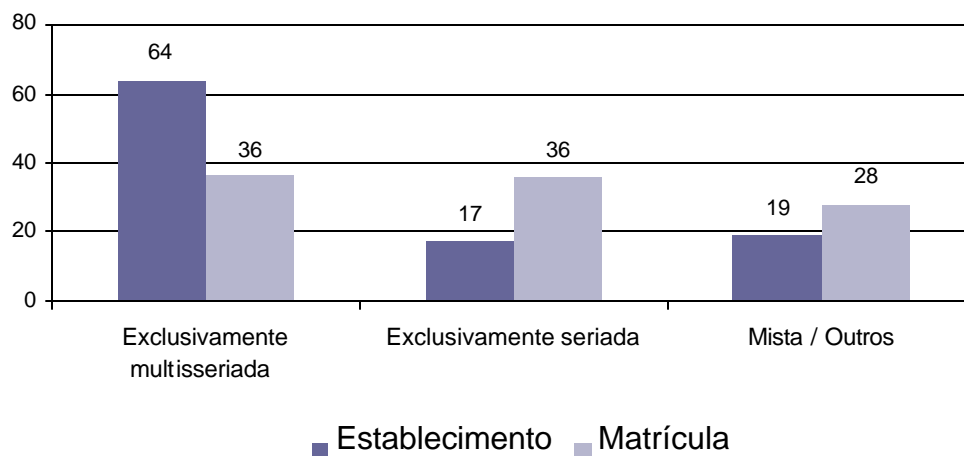
Ensino Fundamental 1ª a 4ª série - Número de estabelecimentos e matrículas por tipo de organização da escola - Brasil e Grandes Regiões - 2002

Regiões Geográficas	Total		Tipo de Organização					
			Exclusivamente multisseriada		Exclusivamente seriada ⁽¹⁾		Mista / Outros ⁽²⁾	
	Estab.	Matrícula	Estab.	Matrícula	Estab.	Matrícula	Estab.	Matrícula
Ensino Fundamental - 1ª a 4ª								
Brasil	100.084	4.845.985	63.928	1.751.201	17.251	1.735.837	18.905	1.358.947
Norte	19.311	846.868	13.857	394.948	2.139	244.544	3.315	207.376
Nordeste	56.901	2.963.365	34.477	1.027.935	9.664	981.913	12.760	953.517
Sudeste	12.086	590.636	7.898	190.326	2.354	263.331	1.834	136.979
Sul	9.011	308.554	5.832	98.563	2.495	185.117	684	24.874
Centro-Oeste	2.775	136.562	1.864	39.429	599	60.932	312	36.201

Fonte: MEC/INEP

Quadro 14 Participação percentual de estabelecimentos e matrículas do ensino fundamental

Participação percentual de estabelecimentos e matrículas do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, da zona rural, segundo o tipo de organização



6 Condições de funcionamento das escolas

Em análise feita pelo INEP²⁵, no Brasil de modo geral, a situação da escola da área rural, no que tange aos recursos ainda é bastante precária. Entre as escolas que oferecem Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, 42% não possuem energia elétrica, condição essa compartilhada pela comunidade atendida por eles. Ainda para esse mesmo nível de ensino, apenas 4,7% delas dispõem de biblioteca e menos de 1% oferecem laboratório de ciências.

Dos estabelecimentos que oferecem o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, apesar de 89,6% possuírem energia elétrica, somente 30% dispõem de TV/Vídeo/Parabólica, 26,4% oferecem biblioteca, 3,5% laboratório de ciências e 3,1% laboratório de informática.

No caso do ensino médio o quadro também é bastante precário. Com a energia elétrica presente em 99,4% deles, a biblioteca somente está presente em 55,5%, o kit TV/Vídeo/Parabólica somente existe em 28,2%, o laboratório de ciências em 20,3% e o laboratório de informática em 19,8%.

²⁵ INEP/ MEC, 2003.

7 Situação dos professores

A condição do professor, nas escolas rurais, ainda se encontra bastante precária, apesar de ser ele o fator escolar mais importante para a progressão e aprendizado dos alunos, sobrepondo-se às condições de infra-estrutura física e abordagens pedagógicas. Além da baixa qualificação e salários inferiores, eles enfrentam a sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, em função da inexistência ou precariedade das estradas, falta de transporte e falta de ajuda de custo para a sua locomoção. Alguns deslocam-se de bicicleta, outros à pé do seu local de moradia, percorrendo quilômetros de distância, no sol causticante do Nordeste.

O quadro 16 mostra que o número de funções docentes na zona rural representa 15% dos docentes que atuam na educação básica. Em termos de escolaridade, o perfil desses docentes revela, mais uma vez, a carência da zona rural. No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 9% apresenta formação superior, enquanto na zona urbana esse contingente representa 38% dos docentes. O percentual de docentes com formação inferior ao ensino médio corresponde a 83% na zona rural. Na zona urbana esse contingente corresponde a 0,8%, um quadro bem próximo da erradicação de professores leigos.

Quadro 15 Ensino fundamental 1º a 4º série – Número de Funções Docentes

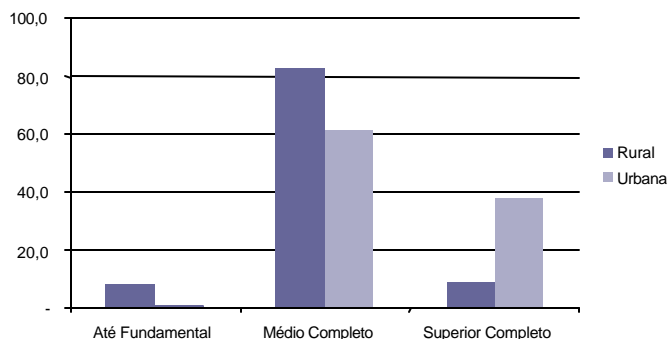
Ensino Fundamental 1ª a 4ª série - Número de Funções Docentes por Grau de Formação - Brasil e Grandes Regiões - 2002

Regiões Geográficas	Total		Funções Docentes por Grau de Formação							
			Fund. Incompleto		Fund. Completo		Médio Completo		Superior Completo	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Ensino Fundamental - 1ª a 4ª										
Brasil	592.189	216.936	604	4.522	4.375	13.513	361.541	179.772	225.669	19.129
Norte	43.380	33.270	28	1.079	411	2.775	38.123	29.145	4.818	271
Nordeste	157.945	120.533	286	2.707	2.106	9.152	120.577	102.107	34.976	6.567
Sudeste	250.486	33.894	192	293	1.180	558	132.465	26.752	116.649	6.291
Sul	90.997	21.813	50	221	411	596	44.450	16.029	46.086	4.967
Centro Oeste	49.381	7.426	48	222	267	432	25.926	5.739	23.140	1.033

Fonte: MEC/INEP

Quadro 16 Taxa de docentes por grau de formação atuando no ensino

Taxa de docentes por grau de formação atuando no ensino fundamental de 1ª a 4ª série - Brasil - 2002



Nas séries finais do ensino fundamental, o percentual de docentes com apenas o ensino médio completo ainda é alarmante, representando 57% do total.

Quadro 17 Ensino fundamental 5° a 8° série - Número de Funções Docentes

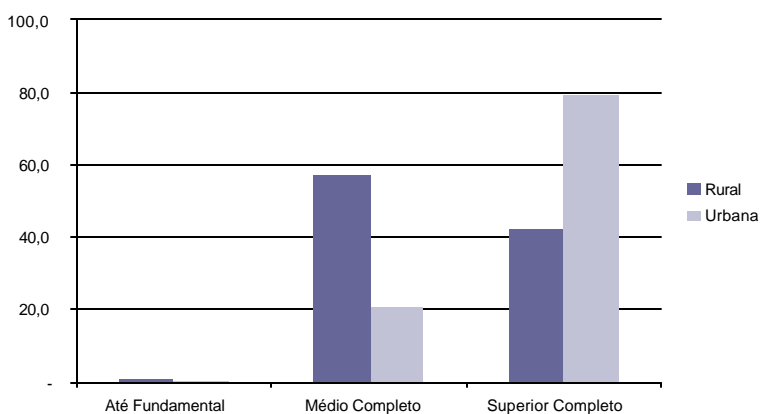
Ensino Fundamental 5ª a 8ª série - Número de Funções Docentes por Grau de Formação - Brasil e Grandes Regiões - 2002

Regiões Geográficas	Total		Funções Docentes por Grau de Formação							
			Fund. Incompleto		Fund. Completo		Médio Completo		Superior Completo	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Ensino Fundamental - 5ª a 8ª										
Brasil	714.903	85.850	243	95	1.513	585	147.807	48.786	565.340	36.384
Norte	41.751	11.091	10	11	182	125	18.617	8.845	22.942	2.110
Nordeste	183.874	38.061	79	36	476	203	71.360	27.016	111.959	10.806
Sudeste	316.871	15.250	69	5	401	13	28.295	5.704	288.106	9.528
Sul	113.794	16.670	57	29	341	151	12.866	4.418	100.530	12.072
Centro Oeste	58.613	4.778	28	14	113	93	16.669	2.803	41.803	1.868

Fonte: MEC/INEP

Quadro 18 Taxa de docentes por grau de formação atuando no ensino fundamental

Taxa de docentes por grau de formação atuando no ensino fundamental de 5ª a 8ª série - Brasil - 2002



O perfil dos docentes do ensino médio também reforça a desigualdade na oferta entre a educação básica da zona rural e a da zona urbana. Dos 9.712 docentes que atuam em 948 estabelecimentos que oferecem esse nível de ensino, 22% tem escolaridade de nível médio, ou seja, 2.116 funções docentes são exercidas por profissionais que atuam no mesmo nível de ensino que a sua escolaridade. Mais grave ainda é a existência, ainda, de docentes com formação no nível de ensino fundamental.

Quadro 19 Ensino médio-número de funções docentes por grau de formação

Ensino Médio - Número de Funções Docentes por Grau de Formação - Brasil e Grandes Regiões - 2002

Regiões Geográficas	Total		Funções Docentes por Grau de Formação								
			Fund. Incompleto		Fund. Completo		Médio Completo		Superior Completo		
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	
Ensino Médio											
Brasil	458.598	9.712	48	-	257	16	47.685	2.116	410.608	7.580	
Norte	26.246	1.006	-	-	6	-	4.028	194	22.212	812	
Nordeste	106.791	3.783	13	-	69	2	20.746	1.288	85.963	2.493	
Sudeste	218.293	2.464	23	-	67	-	10.190	174	208.013	2.290	
Sul	73.853	1.659	4	-	99	2	5.918	216	67.832	1.441	
Centro Oeste	33.415	800	8	-	16	12	6.803	244	26.588	544	

Fonte: MEC/INEP

Quadro 20 Ensino médio - percentual de funções docentes por grau de formação

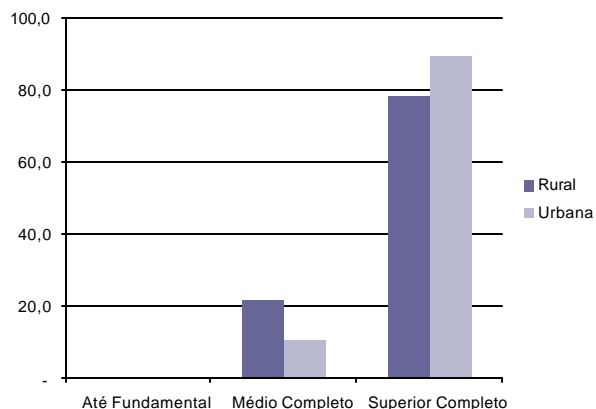
Ensino Médio
Percentual de Docentes por Grau de Formação - Brasil e Grandes Regiões - 2002

Regiões Geográficas	Percentual de Docentes por Grau de Formação					
	Até Fundamental		Médio Completo		Superior Completo	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Ensino Médio						
Brasil	0,1	0,2	10,4	21,8	89,5	78,0
Norte	0,0	-	15,3	19,3	84,6	80,7
Nordeste	0,1	0,1	19,4	34,0	80,5	65,9
Sudeste	0,0	-	4,7	7,1	95,3	92,9
Sul	0,1	0,1	8,0	13,0	91,8	86,9
Centro Oeste	0,1	1,5	20,4	30,5	79,6	68,0

Fonte: MEC/INEP

Quadro 21 Taxa de docentes por grau de formação atuando no ensino médio

Taxa de docentes por grau de formação atuando no ensino médio - Brasil - 2002



Quanto aos salários, os professores das áreas rurais recebem remuneração bem inferior aos que trabalham nas cidades. Os questionários do SAEB, fornecem indicadores de que os professores da 4ª e 8ª série do ensino fundamental, em exercício na área rural, recebem praticamente a metade do salário dos que atuam na área urbana.

A participação em formação continuada, para os professores que atuam na 4ª série do ensino fundamental, apresenta-se equivalente, ao se comparar a área urbana e rural. No entanto, os resultados do SAEB mostraram que para os professores da 8ª série do ensino fundamental a situação é profundamente desproporcional, com apenas 19,4% dos que atuam na área rural tendo participado de formação continuada. Na área urbana esse percentual sobe para 86,6%.

Quadro 22 Percentual de docentes que participam de formação continuada

Percentual de docentes que participam de formação continuada - Brasil - SAEB/2001

Localização	Participação em Formação Continuada (%)	
	Urbana	Rural
Ensino Fundamental		
4ª série	89,4	87,4
8ª série	86,6	19,4

Fonte: MEC/INEP - SAEB/2001

CAPITULO III: A EDUCAÇÃO PARA A POPULAÇÃO RURAL NA ÚLTIMA DÉCADA: AS POLÍTICAS PÚBLICAS

O sistema de educação implementado no Brasil é fortemente marcado pelo modelo excludente de desenvolvimento do campo brasileiro. Durante séculos serviu à classe dominante, sendo inacessível para grande parte da população rural, principalmente pela concepção vigente de que para desenvolver o trabalho agrícola não seria necessário o letramento. Para as elites do Brasil agrário, as mulheres, os indígenas, os negros e os trabalhadores rurais prescindiam do aprendizado da leitura e da escrita. E por essa razão foram excluídos do processo educativo por muito tempo, resultando hoje, na constatação de que o meio rural brasileiro, apresenta os mais baixos índices de escolaridade do mundo.

A inexistência de um sistema educacional de qualidade revela o descompasso entre a educação ofertada para o urbano e a que temos presente no rural. Na maioria das regiões brasileiras, até a década de 70, sequer prédios escolares haviam sido construídos. Ficava a cargo da iniciativa de particulares e da comunidade a improvisação de locais ou a construção de prédio para funcionamento das escolas.

Embora o discurso da universalização da educação esteja sendo veiculado nos meios políticos-educacionais, essa é uma questão que precisa ser aprofundada. Parte das crianças e jovens que freqüentam a escola básica, já estiveram na escola e abandonaram os estudos, mostrando que existem outras causas relacionadas ao acesso e permanência na escola, tais como a precariedade do ensino e às condições de exclusão e marginalidade social em que vivem parcelas significativas da população brasileira. Daí assistirmos à baixas taxas de conclusão do ensino fundamental e ainda a alta seletividade do próprio sistema, através do número de evasão e de repetência escolar, problemas, que acabam refletindo no ensino médio.

Esse quadro é resultante de um processo econômico, social e cultural e das políticas educacionais que foram traçadas para a educação. Historicamente, o sistema de educação no meio rural brasileiro não teve diretrizes políticas e pedagógicas específicas, nem dotação financeira que possibilitassem institucionalização e manutenção de uma escola de qualidade em todos os níveis. O campo não constituía um espaço prioritário para ação institucionalizada do Estado através de diferentes políticas públicas e sociais. Pelo contrário, sempre foi tratado, pelo poder público, com políticas compensatórias, através de projetos, programas e campanhas emergenciais e sem continuidade, com ações justapostas e concepções de educação até mesmo contraditórias. Essa carência de políticas públicas específicas para a educação do campo, é um dos fatores que tem contribuído para impedir o seu desenvolvimento efetivo. De acordo com Abramovay²⁶, O principal obstáculo à acumulação de capital social no meio rural é a existência de um ambiente educacional incompatível com a noção de desenvolvimento. Os indicadores educacionais rurais do Brasil estão entre os piores da América Latina(...). Tanto é que tendem a ficar na atividade agrícola aqueles

²⁶ Abramovay (2000)

jovens que alcançam o pior desempenho escolar. Cria-se um círculo vicioso em que permanecer no rural associa-se a uma espécie de incapacidade pessoal de trilhar o suposto caminho do sucesso que consiste em migrar, e ao mesmo tempo, em que não se investe na valorização do conhecimento nas regiões interioranas que se identificam cada vez mais como um reduto dos que não conseguiram sair, os velhos e dos aposentados.

Segundo Furtado & Brandão²⁷, no que pesem os esforços para a ampliação da oferta pública de educação, não há dado estatístico que reflita verdadeiramente a situação, quando comparado ao vivenciar de perto esta realidade. São comuns as cenas de escolas improvisadas em baixo de árvores, em galpões, prédios de igrejas, entre outros. Ainda hoje, encontram-se salas de aula que sequer possuem carteiras ou quadro de giz. As crianças sentam-se no chão e escrevem com carvão. Livros, papel, lápis de cor, são freqüentemente objetos de sonho, que somente algumas vezes se concretizam. Os jovens e adultos, à luz da “lam parina”, esforçam-se para acompanhar com bastante dificuldade o que a professora escreve no quadro, porque, além disso, há aqueles que não têm boa visão e carecem de óculos.

A força de luta dos movimentos sociais do campo, em especial as lutas travadas pelo Movimento dos Sem Terra (MST), para o reconhecimento da problemática da Reforma Agrária e da educação de seus militantes, contribuiu fortemente para trazer à tona preocupações, interesses e até novas políticas públicas, que embora ainda tendo o caráter compensatório, abriram para a participação dos movimentos sociais e colocaram a educação do campo na ordem do dia.

Na década de 90 a partir das pressões dos movimentos sociais do campo, surgem iniciativas institucionais para a criação de uma agenda voltada para o encaminhamento de políticas para a educação no campo, envolvendo segmentos da sociedade organizada.

O Plano Nacional de Educação de 1997, embora não apresente dados específicos sobre a exclusão no meio rural, afirma que os maiores índices das crianças fora da escola estão concentrados *nos bolsões de pobreza existentes nas periferias urbanas e nas áreas rurais* (1997:31). Apesar disso, quando foram pensados os Parâmetros Curriculares da Educação Nacional (PCN), a especificidade da zona rural foi deixada de lado. As políticas públicas têm historicamente priorizado a zona urbana, dado que as escolas no meio rural são consideradas mais caras e tornam-se inviáveis.

Assim esta realidade vem aos poucos sendo desvendada através da visibilidade que têm conseguido ter os movimentos sociais, não só por suas lutas, bem como pelas parcerias estabelecidas com as universidades, com organizações não governamentais (ONGs) e diferentes instituições nacionais e estrangeiras, que têm possibilitado experiências e estudos que considerem os sujeitos, atores das descobertas das contradições da sua realidade e que os possibilitem ganhar voz.

²⁷ Furtado, Eliane Dayse & Brandão, Maria de Lourdes (1999: 15)

Um dos resultados concretos dessas lutas, foi a implantação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), um programa de educação de trabalhadores rurais em Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, que será tratado a seguir:

1 O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA

O PRONERA foi criado a partir das pressões advindas de um grande encontro de educadores da Reforma Agrária, ocorrido em julho de 1997, o I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA), promovido em parceria pelo MST, pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF), pelo Conselho Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) e Universidade de Brasília (UNB), tendo incorporado outras universidades e organizações sociais como participantes, como foi o caso da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG).

Representa uma proposta que tem o caráter singular de ser uma política pública específica de Educação de Jovens e Adultos em áreas de reforma agrária, proposta pelo governo federal, como resposta à uma articulação do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). O encontro colocou na pauta de reivindicações ao governo federal, a exigência no âmbito das ações governamentais da reforma agrária, de uma saída para a educação nos assentamentos. Após negociações fruto de exigências bilaterais foi decidido a implantação de um programa que deveria num primeiro momento atender ao problema do analfabetismo e suprir emergencialmente a formação dos professores (monitores) envolvidos na ação alfabetizadora, mas com o caráter de provocar a inserção daqueles jovens e adultos na escola básica, logo após o início de sua alfabetização.

O Programa, apresenta como objetivo geral, fortalecer a educação nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista a escolarização e contribuir para o Desenvolvimento Rural Sustentável. E, como objetivos Específicos: •Alfabetizar e oferecer formação e educação fundamental a jovens e adultos nos Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária; •Desenvolver a escolarização e formação de monitores para atuar na promoção da educação nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária; ação indissociável do processo de alfabetização; •Oferecer formação continuada e escolarização média e superior aos educadores de jovens e adultos - EJA - e do ensino fundamental nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária; •Oferecer aos assentados escolarização e formação técnico-profissional com ênfase em áreas do conhecimento que contribuam para o Desenvolvimento Rural Sustentável; •Produzir e editar os materiais didático-pedagógicos necessários à consecução dos objetivos do programa.

População atendida pelo PRONERA

São os jovens e adultos analfabetos e/ou com escolarização fundamental incompleta, monitores e educadores do ensino fundamental, moradores de Projetos de Assentamento da Reforma Agrária criados pelo INCRA ou por Órgãos Estaduais de Terras, desde que haja parceria formal entre o INCRA e esses órgãos. Contribui na formação dos alunos universitários que atuam no acompanhamento do trabalho dos monitores e na coordenação pedagógica. Além destes, as próprias comunidades assentadas e as comunidades circunvizinhas, também são beneficiadas.

Resultados

O PRONERA pelo vínculo no processo de gestão com as universidades e por sua orientação pedagógica, tem sido um campo fértil para as pesquisas universitárias, especialmente as de caráter qualitativo. Isso tem possibilitado na área de alfabetização de jovens e adultos, novas experiências, inovações pedagógicas antes inviáveis ou que aconteciam em escala reduzida, em programas federais que costumam ter um caráter centralizador e vertical. Um verdadeiro trabalho de etnografia tem sido realizado nas escolas²⁸ do PRONERA. Isso tem mostrado suas dificuldades, mas antes de tudo, a riqueza da construção que vem se dando, ao mesmo tempo, que abre caminho para a construção de uma pedagogia que parte da realidade próxima, local e do educando, apontando para a perspectiva de um desenvolvimento sustentável do campo.

Embora o Programa careça de uma metodologia sistemática de avaliação interna e externa que lhe permita visualizar os impactos na educação e suas repercussões sócio-econômicas, as pesquisas têm mostrado através de critérios qualitativos e quantitativos que permitem dizer que apresenta sinais de mudanças positivas, capazes de garantir sua viabilidade, continuidade e possibilidades de se transformar em política pública. Sua orientação pedagógica representa para os movimentos sociais uma alternativa em relação a outros programas de alfabetização que usam materiais produzidos por especialistas, mas distantes da realidade, na maioria das vezes, dirigidos a um público urbano, e que são divulgados e distribuídos pelo MEC, para todo o país. Não apenas isto, mas antes de tudo, possibilita a elaboração de políticas que estejam de acordo com essa realidade. Bastaria que tivéssemos políticas públicas integradas, concomitantemente atuando no campo, tendo os trabalhadores rurais, os povos do campo de modo geral, como sujeitos do processo de desenvolvimento, em trabalho participativo, cooperativo e solidário, com técnicos que atuassem no rural, formados e capacitados para esta abordagem.

O programa possibilitou a proliferação de pesquisas de mestrado, doutorado e pós-doutorado que vêm sendo realizadas por professores e alunos que participaram, ou participam, ativamente do PRONERA, assim como despertou na sociedade civil o interesse pela questão educacional no campo. Daí seu reconhecido mérito de ter aproximado o universo acadêmico e a sociedade da realidade educacional rural

²⁸ Assim chamadas porque não se limitam à sala de aula de alfabetização, existe um arranjo específico que as universidades vêm promovendo em cada estado, para o processo de escolarização dos monitores e coordenadores locais.

brasileira e de despertar e familiarizar diferentes setores universitários com a problemática da reforma agrária no país.

O PRONERA, a despeito de seus problemas de operacionalização, atinge milhares de analfabetos, praticamente, no Brasil inteiro. No ano de 2001, foram estimados cerca de 60.000 alunos, o que exige, aproximadamente, a capacitação, e na maioria das vezes escolarização de 5^a a 8^a e ensino médio, de cerca de 3.000 monitores, o envolvimento de 300 alunos universitários e a participação de 600 professores universitários, sem contar com funcionários das universidades e militantes dos movimentos que passaram a colaborar (Fragoso, 2001).

Para os movimentos sociais estes números representam uma grande conquista, além da experiência ter propiciado um maior contato entre eles e as universidades, através das parcerias. Isso oportuniza um assessoramento técnico-pedagógico contínuo, necessário para melhoria da qualidade das atividades educacionais, principalmente do MST, que já tem uma proposta pedagógica pensada e estruturada.

Como um programa relativamente novo e que muito vem lutando para sua consolidação, e até mesmo para sua transformação em política pública universal, o PRONERA carece ainda de uma avaliação externa, sistemática e quantitativa que nos forneça dados concretos mais precisos.

O que no momento (2003) é possível dizer, é que 57 universidades públicas estabeleceram convênio com o PRONERA através das superintendências regionais do INCRA; é responsável pela formação de cerca de 100 mil trabalhadores rurais; cerca de 5 mil monitores completaram o ensino fundamental (alguns o médio); vários grupos de pesquisa foram criados nas universidades; tem crescido o apoio aos cursos de formação profissional de nível médio, em magistério, técnico em agropecuária e em administração de assentamentos rurais; três cursos de formação de educadores em nível superior e mais 2 em processo de aprovação.

2 Outras ações governamentais/ políticas

A movimentação nacional em torno do PRONERA, foi tamanha que trouxe para a pauta das negociações governamentais a educação do campo. E dessa forma várias instituições mobilizam-se para a realização da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que teve como principal mérito recolocar, sob outras bases, o rural, e a educação que a ele se vincula. Hoje vem sendo ela fortemente discutida em outros âmbitos que também dizem respeito à vida rural.

Por outro lado, as discussões sobre desenvolvimento sustentável estão gradativamente incorporando a importância do papel da educação não mais dentro daquela visão ingênua que havia dominada décadas precedentes. Isso tem gerado novas políticas, regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases, criação de Conselhos, entre outros.

Um exemplo disso, é o Conselho Nacional de Desenvolvimento Regional Sustentável (CNDRS), que traz a discussão de uma nova Educação para a população rural inserida na elaboração do Plano de Desenvolvimento Regional Sustentável, porque considera este conselho que a Educação Rural (ER) *é estratégica*, pois dela depende em grande parte a formação dos capitais humano, social e ambiental, que juntos com o capital físico e financeiro constituem-se nos cinco ativos essenciais para o desenvolvimento. Por esse motivo a política de educação para a população rural deve se integrar as políticas dos recursos físicos (acesso a terra, investimentos em máquinas, benfeitorias), recursos financeiros (créditos de produção em geral) e meio ambiente (na perspectiva de sua sustentabilidade). Depreende-se portanto que o *primeiro objetivo* a ser perseguido pela nova E.R. é a (1.) *universalização do ensino básico e profissional* a toda sua população. Além da sua universalização a “nova E.R.” ainda pretende diferenciar-se tanto na priorização do desenvolvimento de *novas competências*, como ao assumir *as singularidades e especificidades da E.R.* sem perder seu vínculo com as diretrizes das políticas educacionais de caráter universal. (Pimenta ²⁹)

A escola foi institucionalizada no campo sem levar em conta os seguintes aspectos: a população a quem se destinava, o contexto onde estava situada, as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação sócio-profissional desse povo. Ainda sobre os eventos sucessivos que mostram a valorização da escola do campo nos dias de hoje, cabe especialmente destacar a aprovação do parecer nº 36 de 2001 e da Resolução nº 01 de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que institui as *Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo*, reconhece o papel estratégico da educação no desenvolvimento rural sustentável dos estados e municípios; reafirmando, assim, a prioridade que a Educação para a população rural deve ocupar no Plano Nacional de Desenvolvimento Rural (PNDR). Eis o texto inicial do documento:

A Câmara da Educação Básica – CEB, no cumprimento do estabelecido na Lei nº 9131/95 e na Lei nº 9394/96 – LDB, elaborou diretrizes curriculares para a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, a educação de jovens e adultos, a educação indígena e a educação especial, a educação profissional de nível técnico e a formação de professores em nível médio na modalidade normal. A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo.

²⁹ Pimenta, Luiz Fernando de Mattos (s/d: p.1)

O presente Parecer, além de efetivar o que foi prescrito no texto da Lei, atende demandas da sociedade, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a mencionada diversidade, em todas as suas dimensões.

Foi de vital importância a ação provocadora dos Movimentos Sociais, que envolveu os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF)/MEC, o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), as Universidades e instituições de pesquisa, o Conselho Nacional e Desenvolvimento Rural Sustentável, as ONG's e os demais setores que, engajados em projetos direcionados para o desenvolvimento socialmente justo no espaço diverso e multicultural do campo, confirmam a pertinência e apresentam contribuições para a formulação das diretrizes.

Em 2003, o Ministério da Educação instituiu um Grupo Permanente de Trabalho para tratar da questão da educação no campo, cuja missão é reunir os movimentos sociais e as instâncias oficiais com o objetivo de discutir e definir as políticas que efetivamente atendem às necessidades educacionais e sejam um instrumento para o desenvolvimento sustentável do Brasil do campo. Espera-se que toda essa movimentação, estudo, debates, envolvendo as mais diversas instituições e a sociedade civil na construção de uma nova educação no campo consiga promover uma educação específica e diferenciada que ajude na formação humana, emancipadora e criativa, assumindo de fato a identidade do meio rural. Identidade essa que se expresse não só como forma cultural diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no contexto específico, no sentido não só da erradicação do analfabetismo e da escolarização, bem como da construção de um projeto de desenvolvimento que elimine a fome e a miséria, que fortaleça a identidade e autonomia dos povos do campo.³⁰

CAPITULO IV: EXPERIÊNCIAS INOVADORAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA RURAL

1 Escolas Família Agrícola (EFA)

As EFA são entidades educativas que promovem o desenvolvimento sustentável do meio rural, por meio de um processo de formação dos jovens, com ênfase no desenvolvimento de um espírito de solidariedade (UNEFAB)³¹. São escolas que atendem jovens oriundos de famílias que exercem atividades profissionais ligadas ao setor agropecuário, sendo na sua maioria composta por pequenos proprietários rurais. Tem suas raízes históricas vinculadas às experiências francesas de Maisons Familiaes Rurales, originadas no sudoeste da França, em 1935, por meio da mobilização e organização de um grupo de famílias de pequenos agricultores na busca de alternativa de formação para seus filhos. Da França a proposta expandiu-se gradativamente para outros países e continentes, e, na década de 60, chegou à América Latina. No Brasil tiveram início em meados dos anos 60, no sul do Estado do Espírito Santo e sua

³⁰ Furtado, Eliane Dayse & outros (1999)

³¹ União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (2002)

expansão e diversificação para diversos Estados e regiões brasileiras deu-se a partir de 1988.

1.1 O sistema de ensino

Nos cursos reconhecidos como cursos regulares o sistema de ensino é o seriado, assim como em todos os cursos de ensino médio. Nos cursos reconhecidos como ensino de suplência o sistema é o multiseriado, sendo o critério de ingresso dos alunos a idade acima de 14 anos.

A escolarização divide-se entre: a) ensino fundamental de 5ª a 8ª série, em que além de uma formação geral ocorre a introdução ao mundo do trabalho, e o ritmo de alternância adotado é de uma semana na EFA e uma semana na propriedade agrícola; b) ensino médio integrado à educação profissionalizante, com duração que varia de 3 a 4 anos dependendo das exigências sócio-econômicas e culturais da região. Nestes, o ritmo é de quinze dias na EFA e quinze dias na propriedade. Nos cursos reconhecidos como ensino de suplência o ritmo da alternância passa a ser de uma semana na EFA e duas semanas na propriedade.

1.2 Número de alunos, escolas e sua localização

Existem aproximadamente 152 unidades em 17 estados brasileiros (112 em funcionamento e 40 em processo de implantação), sendo que das unidades em funcionamento 103 destinam-se à formação em nível de ensino fundamental e 21 à formação em nível do ensino médio profissionalizante³².

Quadro 23 Números de alunos, escolas e sua localização

Região Sudeste				Região Nordeste					Região Norte				Região Centro-Oeste			
ES	MG	RJ	SP	BA	MA	PI	CE	SE	RO	AP	PA	AM	GO	TO	MS	MT
23	14	04	01	33	10	08	01	01	04	04	02	01	02	12	01	01
Total de EFAs implantadas: 112, sendo 103 de Ensino Fundamental e 21 de Ensino Médio																
Em implantação: 40 EFAs																

Segundo informações da UNEFAB, essas Escolas atendem no Brasil em torno de 13.000 jovens, envolvendo no seu projeto educativo uma média de 8.000 famílias de agricultores e 3.000 comunidades rurais. Em cada ano letivo ocorre o ingresso de 4.000 alunos, na sua maioria filhos de pequenos agricultores, de meeiros, de assalariados agrícolas e de assentados rurais. Apenas um pequeno percentual, em torno de 5%, são jovens oriundos de famílias de médios agricultores.

³² UNEFAB (2002).

O número de professores, no caso denominados de monitores, envolvidos nas experiências educativas das Escolas Família Agrícola encontra-se, atualmente, em torno de 550 profissionais, sendo a média de quatro monitores nas escolas de ensino fundamental e sete monitores nas escolas de ensino médio.

1.3 Metodologia e estratégias

O modelo pedagógico das EFA, baseia-se em três pontos: a alternância, de formação agrícola na propriedade com a formação teórica geral na escola que, além das disciplinas básicas, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária; a ênfase na participação das famílias e comunidades na condução do projeto educativo e na gestão político-administrativo da escola; formação integral do jovem, nos níveis profissional, humano e sócio-cultural.

O currículo busca propiciar uma formação que compreenda aspectos profissionais, escolares, humanos, éticos, sociais, espirituais e ecológicos. Procura adaptar-se à realidade do meio em que vivem os alunos. Busca atender à realidade da cultura rural, as peculiaridades regionais e locais da vida no campo mediante o interesse e aprovação da Associação de cada Escola Família Agrícola e segundo a legislação e resoluções vigentes (Regimento da EFA Chico Mendes). São trabalhadas as disciplinas da Base Nacional Comum, destinadas à formação geral que pode variar de acordo com as necessidades e objetivos de cada escola. Há também as atividades complementares: plano de estudos, aulas práticas, práticas realizadas na propriedade familiar, que são atividades comuns a todas as escolas. O ensino é organizado através do Plano de Formação que é uma forma de contextualizar a formação e de articular os saberes da vida com o saber oficial, associando-se de forma interdisciplinar e progressiva segundo as condições de aprendizagem dos alunos.

Os monitores elaboram um Plano de Curso Orgânico que parte de temas geradores e desenvolve o conteúdo progressivamente, em que relacionam os assuntos a serem estudados em determinados períodos letivos. Esse plano dá origem a Planos de Ensino e de Aula. Parte, assim, da formulação dos objetivos gerais do curso para os objetivos específicos de cada região, para um levantamento de questões de interesse dos agricultores, para uma divisão dos temas em unidades de ensino e, por fim, para a programação das sessões escolares (semana de estudos na escola).

A execução das atividades práticas é realizada na própria escola, que dispõe de uma área ou propriedade agrícola anexa, cultivada pelos alunos como unidade de ensino, de demonstração e de produção. Os alunos, além das aulas práticas realizadas no meio escolar, são responsáveis nas suas tarefas diárias pelo cuidado das plantações e dos animais.

Os instrumentos pedagógicos da alternância são:

- Plano de Estudo – É uma pesquisa que o aluno realiza sobre sua realidade de vida sócio-econômica, elaborada a partir de temas previamente escolhidos na sessão escolar e trabalhado durante a sessão familiar;

- O Caderno da Realidade: É uma pasta (port folio) onde o aluno vai recolhendo as pesquisas, sínteses pessoais e grupais, esquemas, desenhos, croquis, fotografias e demais atividades decorrentes do Plano de Estudo;
- Colocação em Comum: É o espaço da socialização do Plano de Estudo, no meio escolar, transformando o saber de cada um dos alunos num saber grupal, a partir de questionamentos a serem aprofundados nas diversas matérias e atividades, gerando um texto, uma síntese;
- Fichas Pedagógicas: Reúnem os conhecimentos do saber popular com o saber científico, num esquema metodológico interativo, propondo a construção do conhecimento a partir da realidade do aluno;
- Visitas de Estudo: São realizadas em propriedades ou instituições com a finalidade de ampliar e complementar o tema do Plano de Estudo. Oportuniza o confronto do saber pessoal e grupal com o saber dos outros. Possibilita descobrir outras profissões, outras idéias e experiências;
- Palestras: para aprofundar temas ligados Plano de Estudo;
- Visita às famílias: realizada pelos monitores, visa a interação escola x família nos aspectos, social, pedagógico e técnico. É um meio de acompanhamento das atividades de retorno (experiências) provocadas pelo Plano de Estudo;
- Experiências: são atividades de retorno de cada Plano de Estudo, realizadas pelos alunos na propriedade da Escola da Família Agrícola ou em casa ou em outras propriedades;
- Projeto Pessoal: Cada aluno será acompanhado na construção do seu projeto profissional ou de continuidade nos estudos;
- Estágios: Realizado nas duas últimas séries do Ensino Fundamental e tem a finalidade de descobertas das atividades profissionais do meio e ajudar na orientação vocacional do jovem.

A avaliação dá-se sobre a pesquisa do Plano de Estudo, a Colocação em Comum, as atividades de retorno, além dos conteúdos trabalhados nas matérias lecionadas no período e nas demais atividades, como visitas de estudo, palestras, serões³³.

1.4 Gestão

As EFAs, por princípio, são geridas por uma Associação de Pais, alunos, lideranças e entidades comunitárias, responsável pela direção e gerenciamento da escola, cujo organograma funcional envolve uma Diretoria; uma Secretaria; uma Gerência Técnica-Administrativa; uma Seção de Atividades Administrativas e uma Seção de Atividades Técnicas-Pedagógicas³⁴.

Os monitores, além das suas funções ordinárias, também assumem algumas funções na manutenção e organização da administração da EFA, como a responsabilidade de determinados setores das atividades produtivas da propriedade agrícola da escola, o desenvolvimento de atividades de contabilidade, de secretaria, assim como da

³³ Regimento da EFA Chico Mendes (s/d).

³⁴ Queiroz (1997)

responsabilidade na coordenação geral da escola. A indicação do Diretor normalmente é realizada pela Associação da EFA, que assume o papel de assessor da diretoria da Associação da EFA, com direito a voz e voto nas reuniões e assembléias³⁵.

O financiamento das Escolas Família é fruto de negociações entre as Associações das escolas com os poderes públicos, seja em nível estadual e/ou municipal. Existem, ainda, situações em que são os agricultores que mantêm 60% dos recursos de manutenção. Várias escolas contam, também, com recursos financeiros advindos de projetos realizados em parceria com ONG's nacionais e internacionais e com Fundações.

1.5 Resultados

Segundo trabalho do INEP³⁶, na bibliografia consultada, existem controvérsias quando se trata de evasão. De um lado, afirma-se que o índice de evasão nas EFA é considerado como sendo muito baixo, chegando em algumas escolas a ser quase nula. Todavia, Queiroz³⁷, aponta em seu estudo a existência de um alto índice de evasão escolar, em torno de 43%. A verdade é que varia de estado para estado e não há muitos estudos que comprovem uma ou outra opinião.

As concepções dos envolvidos de maneira geral contemplam o desejo e o compromisso na construção de uma escola e uma educação específica e diferenciada, que contribui para a permanência e resistência dos jovens agricultores na terra e no campo, para a melhoria das suas condições de vida e de trabalho. No caso específico dos monitores, "suas representações sobre a escola convergem para um aspecto comum: a valorização da EFA como espaço de formação escolar que, valorizando a realidade e a cultura do campo, tem o papel de formação de sujeitos críticos e participativos no processo de busca das transformações necessárias ao meio rural³⁸.

Apresentam como dificuldades: as especificidades da pedagogia da alternância; problemas de infra-estrutura, transporte escolar e de espaço para atividades esportivas; número excessivo de matriculados, dificultando o acompanhamento no meio familiar; relacionadas aos monitores a rotatividade, ausência de capacitações e técnicas pedagógicas. Os aspectos positivos são: os conteúdos práticos do currículo, a ênfase na formação pessoal do aluno, manutenção do vínculo do aluno no meio rural, o sistema de internato, as vivências e atividades em grupo, o bom relacionamento no meio escolar e o potencial do Plano de Estudo.

As escolas possuem uma grande inserção na comunidade, já que, na maioria, sua criação ocorre a partir do envolvimento e mobilização dos membros da comunidade e das famílias interessadas em uma educação diferenciada para seus filhos. Esta inserção é viabilizada pelos instrumentos pedagógicos da alternância, principalmente, por meio das visitas às famílias realizadas pelos monitores e da realização das

³⁵ Regimento EFA Chico Mendes (s/d)

³⁶ INEP (2003)

³⁷ Queiroz (1997, p.186)

³⁸ idem

pesquisas do Plano de Estudo pelos alunos. As escolas são consideradas uma extensão da comunidade

2 As Casas Familiares Rurais (CFR)

As CFR constituem uma outra vertente das experiências brasileiras de formação em alternância, vinculadas ao movimento internacional das Maisons Familiares Rurales (MFR). Foi na década de 80 coincidindo com fase de efetiva expansão das Escolas Família Agrícola, que ocorreu a implantação das primeiras experiências de Casas Familiares Rurais, inicialmente no nordeste brasileiro. Todavia, foram experiências que nasceram e tiveram seu desenvolvimento totalmente desvinculado do movimento das EFA, constituindo-se sob orientação direta da Union Nationale des Maisons Familiares Rurales (UNMFR).

Atualmente vem ocorrendo uma acentuada expansão das Casas Familiares Rurais no nordeste brasileiro, com uma previsão de que, nos próximos três anos, haverá a existência de mais de cinquenta na região. Nessas ações de expansão, destaca-se o envolvimento de entidades e ONGs internacionais, voltadas para a área de desenvolvimento rural. Uma característica daí decorrente é que há uma articulação muito maior das Casas Familiares Rurais com as Secretarias de Agricultura que com as Secretarias de Educação.

2.1 Sistema de ensino

As Casas Familiares Rurais ministram seus cursos de formação apenas em nível do ensino fundamental, de 5ª a 8ª série. É realizado em 3 (três) anos, englobando um total de 42 semanas letivas de ensino presencial, na Casa Familiar Rural ; 108 semanas letivas de aula a distância, na propriedade. Em cada ano são 14 semanas letivas de ensino presencial e 36 semanas letivas de ensino a distância. O ritmo de alternância adotado é de uma semana na Casa Familiar e duas semanas na propriedade, com os alunos perfazendo uma média de quatorze semanas/ano no centro de formação.

2.2 Distribuição das Casas Familiares no Brasil

Atualmente, conforme quadro abaixo, o movimento nacional das CFRs conta com aproximadamente 125 unidades sendo, 97 em funcionamento e 28 em processo de implantação, em 14 estados brasileiros (ARCAFAR)³⁹.

³⁹ Arcafar (2002)

Quadro 24 Distribuição das Casas Familiares no Brasil.

Região Sul			Região Norte			Região Nordeste						Região Sudeste	
RS	SC	PR	PA	AM	RR	PE	MA	PB	RN	PI	BA	SP*	MG
07	22	38	07	01	01	02	03	01	01	01	01	10	01
Total de CFRs implantadas: 97													
Em implantação: 28													

Fonte: ARCAFAR - 2002

2.3 Aspectos pedagógicos e metodologia

Três princípios orientam o processo de formação: a utilização da alternância e seus instrumentos pedagógicos, a consideração da realidade de vida destes jovens como ponto de partida da formação e o envolvimento e participação das famílias no processo de formação. Os dois grandes desafios são: garantir ao aluno o acesso ao conhecimento científico, universal, conforme ao currículo básico do ensino fundamental; e assegurar o conhecimento técnico-científico pertinente a exploração agrícola⁴⁰.

Em sua proposta curricular apresentam como objetivos a educação dos jovens para a cidadania, para a vida em comunidade, para soluções de problemas individuais e coletivos, para formação de agricultores com conhecimento amplo e específico da realidade em que atua. A CFR tem o compromisso de aliar a formação técnica com a formação geral. Para tanto, a proposta se efetiva por meio do instrumento pedagógico denominado "Plano Geral de Formação", composto por Planos de Estudo que são elaborados conjuntamente com a participação dos jovens e de suas famílias, por meio da Pesquisa Participativa. Na elaboração dos Temas de Estudo, os monitores contam com a participação de profissionais ligados à área da educação, agricultura, saúde e outras. A partir do planejamento dos temas é feita a ligação dos diferentes conteúdos científicos com as disciplinas de formação geral.

O currículo é sempre montado visando associar as matérias básicas: matemática, física, história, química, português e outras, às atividades agrícolas desenvolvidas no município, como milho, suíno, feijão, saúde, etc. Assim, no momento em que o jovem está aprendendo sobre milho e o seu plantio, procura-se trabalhar o conteúdo da matemática, necessários e relacionados às atividades rurais, como cálculos para medição da área da propriedade, da lavoura plantada, e assim por diante. Nesta perspectiva é que também são desenvolvidas as outras disciplinas. Os currículos são elaborados a partir de temas sugeridos pela Associação, temas que são delineados em função do calendário agrícola, variando de acordo com cada região.

Os temas desenvolvidos durante os três anos são orientados por quatro grandes eixos: Humano, Vegetal, Animal e Conteúdos diversos. A partir destes eixos, os conteúdos ramificam-se em temas próprio à cada região onde a CFR encontra-se inserida.

⁴⁰ Projeto de reconhecimento das CFRs, SEE/SC (1996).

- Eixo Humano: engloba conteúdo das áreas de saúde e saneamento - higiene e doenças; Alimentação; Economia Geral - Crédito Rural; Administração, Planejamento, Administração do lar, Animação e Comunidade.
- Eixo Vegetal: engloba conteúdos relacionados a cultura do Milho, Fruticultura, cultura da Soja, a cultura do Trigo, Plantas Medicinais, Horticultura e Silvicultura.
- Eixo Animal: engloba conteúdos relacionados a Bovinocultura de leite, Bovinocultura de corte, Suinocultura, Avicultura, Piscicultura e Pequeno animais.
- Eixo outros Conteúdos: engloba conteúdos relacionados a questões de Solos, Mecanização Agrícola, Agrotóxicos, Industrias Rurais, Associativismo e Cooperativismo, Saneamento ambiental, Paisagismo, Artesanato, Irrigação e Drenagem.

Organização do Ensino

O regime de funcionamento das Casas Familiares é o de semi-internato, por meio da pedagogia da alternância que prevê um ritmo de uma semana presencial, no ambiente escolar, um total de 14 semanas de atividades letivas, e duas, no ambiente familiar/produtivo, perfazendo, 39 semanas de atividades práticas na propriedade. Durante as duas semanas na propriedade ou no meio profissional, o jovem realiza um Plano de Estudo, discute sua realidade com a família, com os profissionais e provoca reflexões, planeja soluções e realiza experiências na sua realidade, disseminando assim novas técnicas nas comunidades. Recebe visitas sistemáticas de acompanhamento e orientação dos monitores nas eventuais dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades práticas e teóricas. Durante a semana na Casa Familiar Rural, os jovens colocam em comum com ajuda dos monitores, os problemas, as situações levantadas na realidade, buscam novos conhecimentos para compreender e explicar os fenômenos científicos.

Através os cursos profissionais com fichas pedagógicas que fazem parte da Pedagogia da Alternância são integradas a formação geral (interdisciplinaridade), a educação social e humana, e o desenvolvimento do espírito de trabalho em grupo.

Uma equipe de monitores, das áreas de Ciências Agrárias e Economia Doméstica, entre outras, é responsável pela organização, pela dinamização das atividades docentes, e pela elaboração, em conjunto com os pais da Associação da CFR e Órgãos, de um Plano de Formação, sempre respeitando o calendário agrícola local. Os monitores têm apoio e assessoramento técnico e pedagógico das entidades locais e estaduais. Acompanham o trabalho, o projeto pessoal de cada jovem e particularmente, através das visitas nas famílias durante os períodos de alternâncias. Os instrumentos utilizados no processo educativo são os mesmos das EFAs, já descritos anteriormente.

Um outro aspecto destacado no cotidiano das CFRs refere-se a existência de um clima educativo favorável, proporcionado pela alternância. O número reduzido de jovens por turma na CFR, permite a utilização de uma dinâmica de formação participativa. Os jovens são divididos em pequenos grupos para realizar os mais diferentes tipos de trabalhos que vão desde as atividades domésticas, tais como: limpeza da Casa Familiar, arrumar os quartos, fazer comida, lavar a louça e participar de toda ação

educativa e pedagógica da Casa. Esta ação tem por objetivo criar um ambiente favorável na realização das tarefas, bem como proporcionar uma relação de liberdade e responsabilidade, permitindo a cada jovem firmar-se dentro do grupo, promovendo uma visão interdisciplinar do mundo que o cerca⁴¹.

De acordo com o Regimento Escolar, para a promoção do aluno nas CFRs, considera-se o aproveitamento e a frequência, sendo obrigatória a frequência aos estudos intensivos desenvolvidos na CFR, visto que a carga horária maior está prevista para o ensino a distância.

2.4 Gestão

A gestão das CFR é similar à das EFA, sempre amparada pela associação formada pelas famílias dos alunos. Tem estatuto próprio, um conselho com 18 membros, sendo um presidente, um vice-presidente, um secretário, um tesoureiro, três membros do Conselho fiscal, três suplentes e oito conselheiros gerais. O financiamento das escolas decorre das negociações estabelecidas entre as Associações com os poderes públicos, seja em nível estadual e/ou municipal.

2.5 Resultados

Não há informações sistematizadas sobre a permanência dos jovens nas casas. Entretanto há estudos que revelam o que pensam as pessoas envolvidas no processo educativo das CFR, dificuldades, adequação às suas necessidades e expectativas. No estudo de Silva, já mencionado, a escola é avaliada positivamente como espaço de profissionalização do jovem agricultor, como instrumento de desenvolvimento da propriedade rural e como espaço de preparação para uma atuação no meio rural.

Apresentam como dificuldades, a adaptação inicial ao sistema de internato, e às famílias, dificuldades relacionadas as limitações financeiras de algumas delas na implementação de projetos técnicos dos alunos. Quanto aos pontos fortes, são apontados a motivação no processo de formação, a valorização do conteúdo prático da aprendizagem e as vivências em grupo, e a participação das famílias. Quanto as melhorias necessárias, são ressaltados nos aspectos pedagógicos a necessidade de reciclagem de monitores, de ampliação dos níveis de ensino e melhoria dos recursos pedagógicos utilizados, além da melhoria na participação nas atividades da escola, maior segurança e confiança dos pais.

O estudo de Estevam⁴², revela expectativas do jovem da CFR, em relação ao seu futuro profissional, após o término do curso: enquanto 87,20% dos entrevistados aspiram continuar na profissão de agricultor, os outros 12,80% pretendem continuar os estudos, mas com profissões associadas ao meio rural, como é o caso do técnico agrícola e do engenheiro agrônomo.

⁴¹ CFRQ (s/d)

⁴² (2001)

2.6 Inserção da Escola na Comunidade

“A própria comunidade se constitui como uma associação que participa ativamente do processo de existência e manutenção da Casa Familiar Rural. A família, ao mesmo tempo em que compõe a associação, é contemplada com os novos conhecimentos que os alunos recebem na Casa Familiar Rural. E nesse caso família e Casa Familiar Rural estão intrinsecamente ligadas pelos benefícios que uma oferece a outra”⁴³.

3 Escola Ativa

A Escola Ativa baseia-se no modelo pedagógico da *Escuela Nueva*, implementada na Colômbia em 1975 e hoje adotada também em diversos países latino-americanos. Inspirou-se no movimento pedagógico-cultural da Escola Nova, no começo do século, que pretendia romper com a educação tradicional, passiva e autoritária. A proposta inclui estratégias inovadoras e recursos pedagógicos visando à melhoria da qualidade e eficiência da educação em escolas multisseriadas, principalmente situadas em áreas rurais.

No Brasil, a Escola Nova/Escola Ativa teve início no Projeto Nordeste/MEC, em 1997, e foi, posteriormente adotada pelo projeto Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), programa de cooperação internacional desenvolvido pelo Ministério da Educação.

3.1 Atores Envolvimos, Localização e Números da Escola Ativa

Segundo dados do Fundescola/MEC, até 2002, havia 2702 escolas distribuídas em 19 estados e 374 municípios adotando o modelo da Escola Ativa. O número de alunos e professores que também estavam envolvidos nesse modelo pode ser visualizado no quadro abaixo.

⁴³ Projeto de Reconhecimento das CFRs, 1996)

Quadro 25 Número de municípios, escolas, alunos e professores envolvidos na Escola Ativa por Região

Região	Municípios	Escolas	Independizadas	Alunos	Professores
Nordeste	215	1340	73	51892	2348
Centro-Oeste	52	398	49	9221	505
Norte	107	964	113	35008	1447
Total	374	2702	235	96121	4300

Fonte: Coordenação de Modelos Pedagógicos/Fundescola⁴⁴

Em 2003, o número estimado de escolas a serem atingidas é 3609. Os dados comparativos de 1998 até o ano de 2003, demonstram o crescimento no número de escolas que passaram a adotar o modelo pedagógico da Escola Ativa, sendo que o avanço ocorreu nos mesmos estados e municípios que já haviam implementado o modelo em um número reduzido de escolas.

3.2 Organização do Ensino

A estratégia metodológica voltada para classes multisseriadas, esta fundamentada nas seguintes concepções: aprendizagem ativa, centrada no aluno e em sua realidade social; professor como facilitador e estimulador; aprendizagem cooperativa; gestão participativa da escola; avaliação contínua e no processo; e promoção flexível.

Propõe-se a desenvolver um processo de aprendizagem ativo, centrado no aluno, um currículo pertinente e intensamente relacionado com a vida, respeitando o ritmo de aprendizagem, com calendários e sistemas de aprovação e avaliação flexíveis, uma relação mais estreita entre as escolas e a comunidade e a formação de valores democráticos e participativos por meio de estratégias vivenciais. Para isso, combina, na sala de aula, uma série de elementos e de instrumentos de caráter pedagógico e administrativo, descritos a seguir:

- Guias de Aprendizagem (modulares) - contemplam a concepção curricular proposta para classes multisseriadas, situadas no meio rural, enfatizando a auto-aprendizagem como princípio educativo, possibilitando que os alunos avancem no seu ritmo próprio durante o processo ensino aprendizagem e de forma autônoma. Os conteúdos das diversas áreas curriculares estão divididos em módulos de aprendizagem. Os módulos

⁴⁴ Retirada do Boletim Técnico do Fundescola, 2002, n.63, p.15.

desenvolvem temas fundamentais do plano de aula das matérias curriculares básicas enfatizando temas relacionados às necessidades e características das comunidades às quais se dirigem. Assim, eles têm relação direta com a vida das crianças e da comunidade. Permitem, ainda, que os alunos avancem no seu próprio ritmo durante o processo de ensino aprendizagem uma vez que possibilitam aos alunos trabalhar de forma autônoma, enfatizando a auto-aprendizagem como princípio educativo. A estrutura modular permite, ainda que o aluno, caso se afaste da escola, não tenha que repetir a série no ano seguinte: ao regressar, retoma o módulo que estava desenvolvendo.

- Trabalho em Grupo: assegura a troca de conhecimentos e debates, estimulando o espírito participativo e de colaboração. Alunos organizados em pequenos grupos trabalhando em conjunto ou com o professor, de maneira autônoma, assumindo a responsabilidade pela sua aprendizagem, pesquisando e buscando informações em outros materiais instrucionais e na vida real, orientados pelo professor, pelos colegas e pelos guias de aprendizagem.

- Cantinhos de Aprendizagem: espaços estabelecidos na sala de aula com recursos didáticos variados para cada área básica do plano de aula, onde os alunos podem desenvolver atividades que envolvem manipulação, observação e comparação de objetos ou a realização de experimentos, prática ou pesquisa. É nesse espaço que o aluno também se torna co-responsável pela organização e condução da aprendizagem colaborativa.

- Governo Estudantil: trata-se do processo de escolha da representação dos alunos (presidente e vice-presidente) e sua participação ativa na gestão da escola. Por meio de voto direto, a escolha dos representantes viabiliza e legitima a participação ativa e democrática dos alunos na gestão da escola, quer na parte administrativa, quer na pedagógica.

- Participação da Comunidade: o modelo promove relações estreitas com a comunidade com atividades curriculares relacionadas à sua vida diária e seu ambiente natural e social, visando à formação integral do aluno.

3.3 Metodologia e estratégias

As atividades dos módulos são separadas por seções, cada uma das quais tem uma função muito específica. As *Atividades Básicas* procuram despertar o interesse do aluno para os temas trabalhados em aula, buscam a socialização dos conhecimentos e experiências com relação ao tema, a elaboração e construção de novas aprendizagens a partir da observação, manipulação e análise dos textos e objetos e o fortalecimento da aprendizagem por meio de atividades lúdicas. As *Atividades de Prática* buscam consolidar a aprendizagem pela prática e exercício. As *Atividades de Aplicação e Compromissos* permite ao professor comprovar se o aluno está apto a aplicar o que aprendeu em situações concretas de vida, seja com a família e/ou comunidade.

3.4 Materiais Didáticos e Instrumentos da Escola Ativa

- O *Guia de Aprendizagem*, ajuda no desenvolvimento do modelo. Junto a cada módulo acompanha a *Ficha de Controle de Progresso* do aluno. Nesta ficha o professor registra se o aluno atingiu os objetivos previstos para cada módulo e disciplina.
- O *Livro de Confidências*, material didático a ser manuseado pelos alunos, no qual eles escrevem espontaneamente sua própria história, retratada nas impressões do dia-a-dia.
- A *Caixa de Sugestões*, meio pelo qual o aluno pode participar escrevendo suas inquietações e sugestões e enviá-las ao professor. Já na *Caixa de Compromissos* os alunos indicam por escrito e voluntariamente, as atividades que decidiram desempenhar por determinado período. Ainda, os alunos manuseiam os seguintes materiais: cartaz de combinados, ficha de controle de presença e livro de participação.
- O *Croqui da Comunidade*, mapa elaborado e utilizado pelos alunos durante as atividades de aula. Outros materiais elaborados pelos alunos durante o estudo são: ficha familiar, calendário agrícola, monografia e maquete.
- A *Ficha Familiar*, instrumento que levanta informações sobre as famílias da comunidade, como o número de famílias residentes no local, perfil da família, escolaridade de seus membros, principais ocupações e necessidades das diferentes áreas como, saúde, moradia, etc.
- A *Monografia da Comunidade*, trabalho que visa a conhecer, recuperar e valorizar a vida cultural da população.
- O *Calendário Agrícola*, instrumento que registra a época de plantio, colheitas, etc. na comunidade. No regime de aprovação flexível e de respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno, o calendário agrícola permite que o professor planeje o retorno de meninos e meninas que, por sua situação econômica, precisam ausentar-se temporariamente da escola para colaborar na colheita⁴⁵.

Quanto à avaliação a cada módulo o professor deve verificar cuidadosamente se o aluno está realizando corretamente todas as atividades e alcançando a aprendizagem desejada. O acompanhamento dos módulos de cada disciplina é feito pelo professor por meio de Fichas de Controle de Progresso, que o aluno deve manter em seu caderno, e que registram se atingiu os objetivos previstos. A avaliação positiva permite o avanço automático para etapas posteriores.

3.5 Gestão

É inserida nos sistemas de ensino das redes públicas e recebe o apoio e segue normas estabelecidas pelas Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação.

No âmbito da escola, um diferencial do modelo pedagógico da Escola Ativa é a forma de gestão centrada no estudante (Gestão Estudantil). Segundo a proposta, trata-se de uma organização dos alunos e para os alunos que visa à sua participação ativa e democrática na vida escolar. Visa capacitá-los para tomar decisões responsáveis e

⁴⁵ Fundescola/MEC (1999)

para o trabalho cooperativo, a gestão, a liderança e a autonomia; formá-los para cumprir seus deveres e exercitar seus direitos.

Cabe a gestão estudantil organizar assembléia geral de alunos para tomada de decisão, organizar comitês de trabalho de acordo com as necessidades da escola e comunidade, compor monitorias para as diferentes séries de estudos que ajudará no acompanhamento das atividades pedidas pelos professores e, aos professores, pais, autoridades e comunidade cabe orientar, coordenar e assessorar os planos estabelecidos pela gestão estudantil e demais ações escolares⁴⁶.

A comunidade também faz parte da gestão da escola, uma vez que o modelo prevê que esta esteja inserida na vida escolar e vice-versa. O professor deve agir como facilitador e dinamizador nesta relação.

O próprio modelo pedagógico da Escola Ativa indica algumas técnicas para o estudo da comunidade: observação participativa; entrevista individual ou com grupos de moradores; pesquisa por meio de questionários a serem respondidos pela população.

3.6 Resultados

Não foram encontrados estudos que apresentem os resultados da Escola Ativa no Brasil.⁴⁷ Segundo as informações do Fundescola, está sendo planejada neste momento uma avaliação externa da experiência.

⁴⁶ (Fundescola/MEC, 1999, p. 66-67).

⁴⁷ Importante registrar a vasta literatura estrangeira existente sobre a Escola Ativa (Escuela Nueva), inclusive avaliações. Essa literatura deverá ser revisada na segunda etapa do Programa de Estudos.

CAPITULO V: CONCLUSÃO

Como vimos ao longo deste trabalho o quadro da educação para a população rural no Brasil é resultante de um processo histórico, econômico, social e cultural vivido neste país, responsável pela quase total ausência de políticas públicas, que garantissem dotação financeira e diretrizes políticas e pedagógicas específicas, para a viabilização de uma escola de qualidade em todos os níveis. A escola do campo historicamente foi tratada, pelo poder público, com políticas compensatórias, através de projetos, programas e campanhas emergenciais que além de não terem continuidade, apresentavam-se como ações justapostas que possibilitavam diferentes concepções de educação.

Se por sua própria conceitualização a Educação para a população rural refere-se à toda ação educativa desenvolvida junto às populações do campo, e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações, supõe que os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e de produzir, e formas de compartilhar a vida, estão sendo respeitados.

Entretanto, olhando para sua situação, com um olhar mais atento e crítico, podemos elencar alguns pontos que nos chamam a atenção e que são merecedores de um maior aprofundamento pelos formuladores das políticas e pelos gestores públicos: a escola do campo é descontextualizada; a relação entre educação e produção é inexistente; suas práticas sociais não são valorizadas; o aluno não é visto como aluno que cedo necessita ser um aluno-trabalhador; seu currículo é inadequado, seu atendimento é precário; a formação dos professores é deficitária e que há no seu contexto, uma total desarticulação entre as políticas que são implementadas visando seu desenvolvimento.

Tomando para uma rápida análise, alguns desses pontos, vemos que seu problema revela uma situação grave, de abandono, pois, além de não considerar a realidade onde está inserida, o contexto e a população a quem se destina, nunca se levou em conta as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação sócio-cultural desse povo. O respeito a diversidade cultural e os processos de interação e transformação existentes no campo brasileiro. Em síntese, não considera a diversidade dos sujeitos sociais existentes no campo e a sua cultura, as suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida, sua forma de pensar e um estilo de vida próprio. Daí se considerar os valores e a cultura camponesa como atrasados, conservadores, criando, assim, estereótipos com relação a sua população e ao seu modo de viver e de pensar. Com essas características a escola foi institucionalizada no campo sem olhar para a comunidade onde estava inserida, o que a levou a ter uma presença apenas formal na vida das pessoas e, por isso, um significado restrito.

É visível a desarticulação entre as políticas que são propostas para o campo. As políticas destinadas ao estímulo à produção, não apresentam um componente educativo, da mesma forma que as voltadas para a educação, não olham às especificidades da vida produtiva.

A escola não vive processos informativos e formativos relacionados à produção local, motor principal da vida da comunidade e razão de ser da vida rural. O ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade. Ela está voltada aos conteúdos necessários ao processo de urbanização e industrialização, onde a cidade é apresentada como superior e moderna, por quem quer vencer na vida, “uma vez que no rural não há chance de progredir”, ideologia que acabou sendo difundida entre os rurais.

Entretanto, sabemos que a Educação para a população rural tem se instituído não somente através de ações formais dirigidas à escolarização, mas também das ações ditas não-formais que se referem às atividades culturais e às ações educativas desenvolvidas pelos Movimentos Sociais, ONG'S, pastorais: como a formação política, sindical, técnica, produtiva e comunitária. Apesar da importância que cada uma tem para melhorar a vida no campo, é muito recente a de idéia articular essas ações educativas no sentido da construção de um projeto de desenvolvimento rural sustentável.

A Constituição de 1988 possibilita uma virada nesse quadro, ao colocar a educação como um direito público subjetivo, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino. A nova Carta Constitucional abriu caminhos para a sociedade discutir como seria essa oferta para os diferentes povos do território brasileiro. Já a LDB ou Lei 9394/96, ao instituir o direito à igualdade do acesso à educação e do respeito às diferenças, possibilitou mudanças significativas nas Constituições Estaduais e a abertura de caminhos para uma educação para a população rural que respeite a realidade do campo e seus sujeitos e seja específica para os mesmos.(art. 26 e 28 da LDB)

Isso possibilitou nas últimas duas décadas, avanços significativos na educação para a população rural. A luta por uma educação para a população rural, pública e de qualidade, é incorporada na pauta de diferentes organizações e entidades, constituindo um movimento pedagógico no campo, como nunca ocorreu na história desse país. Desde então, diversas Secretarias Municipais de Educação, ONG's, Pastorais, Escolas de Formação Sindicais e organizações do campo vem desenvolvendo e gestando uma nova concepção pedagógica, ajustando a organização curricular e a organização e estrutura da escola à realidade das populações rurais e comprometendo esta mesma escola com a construção de um projeto de sustentabilidade para o campo.

Voltando aos dados apresentados ao longo deste trabalho vimos que eles conduzem à conclusão de que são gritantes as diferenças entre o ensino que é propiciado às populações urbanas e o que é destinado às populações rurais; que as diferenças regionais também são grandes e que portanto seria possível dizer que o Nordeste é representativo do Brasil, porque os números aí falam mais forte. Portanto as políticas públicas para atendimento, organização, manutenção e qualidade da rede de ensino da zona rural, além de serem específicas, requerem estratégias diferenciadas daquelas adotadas na zona urbana, o mesmo valendo dizer para o Nordeste em relação às outras regiões.

A formação dos professores em exercício configura-se como uma necessidade urgente, bem como a capacitação continuada, mas aquela que parta de onde os professores estão, da linguagem do seu cotidiano. Da mesma forma, ações que dêem conta das questões salariais que envolvem estes profissionais, urgem serem tomadas. Da mesma forma, não vale falar de universalização do ensino no Brasil se os parâmetros para a elaboração de tais políticas são os da realidade onde as decisões são tomadas e não de onde a fome, a miséria e o analfabetismo estão instalados.

A educação e a escola rural que atenda às necessidades e interesses do campo não podem ser pensadas de maneira isolada; mas devem desempenhar papéis estratégicos na construção de um modelo de desenvolvimento que seja sustentável. Para isso é mister que ela contribua na construção de um ambiente educativo que antes de tudo considere a existência de diferentes grupos humanos: agricultores/as familiares, assalariados/as rurais, sem terra, ribeirinhos, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos; que reconheça e valorize os saberes e conhecimentos dos diferentes sujeitos tanto em relação à aprendizagem, quanto à própria produção de conhecimento, sejam eles crianças, jovens, adultos, idosos, homens, mulheres; e, que respeite a heterogeneidade da relação desses sujeitos com a terra, com o mundo do trabalho e da cultura.

Em síntese, caberia à escola ter em sua concepção e por em prática, princípios que reconheceriam o seu papel junto a construção de um desenvolvimento rural sustentável e que norteariam sua prática pedagógica, tendo como referência o respeito, a valorização e o fortalecimento da identidade camponesa, étnica e racial dos diferentes povos do campo.

CAPITULO VI: BIBLIOGRAFIA

- ARCAFAR SUL. Regimento escolar para as casas familiares rurais de Santa Catarina, mimeo, (2002).
- ARCAFAR. Regimento da EFA Chico Mendes, mimeo, (s/d).
- ARROYO, M. G. & FERNANDES, B. M. A educação básica e o movimento social do campo. Coleção por uma educação básica do campo – Volume 2, 1999.
- BENJAMIN, César & CALDART, Roseli S. Projeto popular e escolas do campo. Coleção por uma educação básica do campo – Volume 3, 2000.
- FAO-UNESCO (2003), “Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas normativas” Un estudio conjunto de la FAO y la UNESCO . Coordinado por Atchoarena, D (UNESCO/IIPE) y Gasperini, L (FAO), FAO-UNESCO, Roma-Paris, 2003. http://www.fao.org/sd/2003/KN12033_es.htm
- FURTADO, Eliane Dayse & outros. A educação do campo: um desafio dos assentamentos rurais do Ceará. Projeto de pesquisa (1999)
- FURTADO, Eliane Dayse & BRANDÃO, Maria de Lourdes. O que se sabe e o que se faz sobre a educação no contexto dos assentamentos rurais: colocando gás na lamparina. Educação e Debate. Fortaleza-Ce, 1999.
- INEP. A educação no meio rural do Brasil. Revisão de literatura. Programa de Estudos sobre a educação rural/do campo no Brasil, mimeo, 2003.
- KOLOLING, E. J. CERIOLI, P. R. CALDART, R. S. Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Coleção por educação básica do campo – Volume 4, 2002.
- KOLLING, E. J. NERY, Ir. MOLINA, M.C. Coleção por uma educação básica do campo – Volume 1, 1999.
- LEITE, Sérgio Celani. Escola Rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.
- MEC. Boletim Técnico do Fundescola, 2002, n.63, p.15.
- MEC- Sistema de Avaliação do Ensino Básico- SAEB, 2002
- MONTEIRO, Carlos Augusto. A dimensão da pobreza, da fome e da desnutrição no Brasil – Estudos avançados, V. 9 no. 24, 1995.
- Projeto Fome Zero. Uma proposta de política de segurança alimentar para o Brasil, 2001

- QUEIROZ, J. B de . P. O processo de implantação da Escola Família Agrícola de Goiás. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás. 1997.
- Sader, Emir. Ser de esquerda. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, 18 maio 2003. Disponível em: www.uerj.br Acesso em 05/09/2003.
- SAVIANI, Dervival (1999).
- SILVA, J.G. MERC, J. e BIANCHINE. O Brasil Rural precisa de uma Estratégia de Desenvolvimento. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável/Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2001
- SILVA, Lourdes Helena; MORAIS, Terezinha Cristiane & Bof, Alvana. A educação no meio rural do Brasil. Revisão da literatura. Programa de estudos sobre educação rural/no campo no Brasil. Brasília, Mimeo, 2003.
- TESSER, Ozir. O conteúdo da formação pedagógica do Logus II: a sociologia educacional e a história da educação. In: THERRIEN, Jacques e Damasceno, Maria Nobre (orgs). Educação e escola no campo. Campinas, Papirus, 1993.
- WHITAKER, Dulce Consuelo e ANTUNIASSI, Maria Helena. Escola pública localizada na zona rural: contribuição para sua reestruturação. São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação/ Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1992.

Sites

http://www.fao.org/sd/erp/index_es.htm

www.nead.org.br/boletim163,152

www.escolabrasil.org.br

www.koinonia.org.br/projetos/educaçãorural

www.puz.ufpb lei – ed. Básica

Casa Familiar de Acailândia – MG

www.cfra.hpg.ig.com.br/pedagogiahtm

A Pedagogia da alternância

www.usfn.br/linguagem_e_cidadania/02_02willelc8.htm

A Ecopedagogia

www.ufmt.br/revista/arquivo/rev21/moacir_gadoti.htm

Classes multisseriada

www.redebrasil.to.br/salto/boletins2001/cms/cmstxt4.htm

Conselho Estadual de Educação de Pernambuco

www.cee.pe.gov.br/p59_02htm

Casa Familiar Rural

www.planetaorganico.com.br/trabpronaf1.htm

<http://www.senar.or.br>