

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

MARICLAUDIA APARECIDA DE ABREU

**O PROCESSO DE NUCLEARIZAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS ISOLADAS E
MULTISSERIADAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO MUNICÍPIO DE CANDÓI-
PR, NO PERÍODO DE 1993 A 2000.**

**GUARAPUAVA
2015**

MARICLAUDIA APARECIDA DE ABREU

**O PROCESSO DE NUCLEARIZAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS ISOLADAS E
MULTISSERIADAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO MUNICÍPIO DE CANDÓI-
PR, NO PERÍODO DE 1993 A 2000.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Herold Junior

**GUARAPUVA
2015**

Ficha elaborada pela Biblioteca da Unicentro-Guarapuava, Campus Santa Cruz

A162p Abreu, Mariclaudia Aparecida de
O processo de nuclearização das escolas rurais isoladas e multisseriadas: uma análise a partir do município de Candói-PR, no período de 1993 a 2000 / Mariclaudia Aparecida de Abreu.– Guarapuava: Unicentro, 2015. xiii, 148 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes; Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Herold Junior;

Banca examinadora: Prof^ª. Dr^ª. Elma Júlia Gonçalves de Carvalho, Prof^ª. Dr^ª. Marlene Lúcia Siebert Sapelli.

Bibliografia

1. Educação do Campo. 2. Educação Rural. 3. Nuclearização. 4. Escolas Rurais. 5. Candói. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 20. ed. 370.19346

TERMO DE APROVAÇÃO

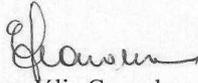
MARICLAUDIA APARECIDA DE ABREU

**O PROCESSO DE NUCLEARIZAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS ISOLADAS E
MULTISSERIADAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO MUNICÍPIO DE CANDÓI-
PR NO PERÍODO DE 1993 A 2000**

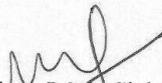
Dissertação aprovada em 27/03/2015 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:



Prof. Dr. Carlos Herold Junior
(Orientadora/UNICENTRO)



Profª. Dra. Elma Júlia Gonçalves de Carvalho
(UEM)



Profª. Dra. Marlene Lúcia Siebert Sapelli
(UNICENTRO)

GUARAPUAVA-PR
2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos amores de minha vida, aqueles com quem sempre pude contar;

ao companheiro de todos os dias, meu querido marido, Ernesto;

aos meus pais, Heliton e Romilda, por todo carinho e dedicação;

às minhas irmãs Regiane e Leony Terezinha, com quem partilho a esperança de um mundo melhor.

às minhas lindas e adoráveis sobrinhas, Emanuely e Allyanne.

AGRADECIMENTO

Agradeço a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram com a minha jornada de formação, pessoas com as quais compartilhei esperanças e desesperanças;

em especial, ao meu orientador Carlos Herold Junior, tudo que aprendi com ele, o incentivo, a paciência e a compreensão, diante dos meus limites e das minhas imperfeições;

às professoras da banca de qualificação e defesa, Elma Júlia Gonçalves de Carvalho e Marlene Lucia Siebert Sapelli, a leitura minuciosa de meu trabalho e a enorme contribuição intelectual;

à todas as pessoas que gentilmente me concederam seus depoimentos;

aos meus colegas do Programa de Pós-Graduação, pessoas que como eu, buscam o conhecimento, na ânsia de desvendar, compreender e contribuir com a questão educacional;

aos meus familiares e amigos, pessoas com as quais compartilho o que há de melhor na vida: o amor.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIACÕES	vi
LISTA DE FIGURAS	viii
LISTA DE TABELAS	ix
RESUMO	x
ABSTRACT	xi
INTRODUÇÃO	12
1 ABORDAGEM HISTÓRICA DOS PROBLEMAS DA ESCOLA PÚBLICA NO MEIO RURAL BRASILEIRO	22
1. 1 O CONTEXTO RURAL E EDUCACIONAL BRASILEIRO ATÉ OS ANOS 1960	23
1. 2 O CONTEXTO RURAL E EDUCACIONAL DOS ANOS 1960 ATÉ O FINAL DA DITADURA MILITAR.....	37
1. 3 A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CONTRAPOSIÇÃO À EDUCAÇÃO RURAL: O GRANDE MOVIMENTO A PARTIR DOS ANOS 1990.....	47
2 TRAJETÓRIA E RELEVÂNCIA DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS	58
2.1 OS PROBLEMAS DAS CLASSES MULTISSERIADAS	58
2.2 O SURGIMENTO E DESENVOLVIMENTO DE UMA ESCOLA QUE RESISTE..	60
2. 3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA CLASSE MULTISSERIADA.....	67
3 A ESCOLA NUCLEARIZADA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE SOLUÇÃO PARA EDUCAÇÃO RURAL DO PARANÁ	72
3. 1 O PROMUNÍCIO E O PRORURAL: AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DE NUCLEARIZAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS ISOLADAS PARANAENSES	72
4 A ESCOLA RURAL NO MUNICÍPIO DE CANDÓI	85
4.1 O CANDÓI.....	86
4.2 AS ESCOLAS RURAIS ISOLADAS E MULTISSERIADAS	91
4.3 O PROCESSO DE NUCLEARIZAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS ISOLADAS EM CANDÓI.....	102
4.3.1 Causas da Nuclearização das Escolas Rurais Isoladas de Candói.....	102
4.3.2 A Participação da Comunidade	108
4.3.3 A Transferência dos Alunos para as Escolas-Núcleo: um Início Conturbado	112
4.3.4 A Nuclearização e a Aprendizagem	115
4.3.5 Relação Escola e Comunidade depois da Nuclearização	122

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICE	143

LISTA DE ABREVIACÕES

ABCAR	Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural.
AI-5	Ato Institucional número 5.
APLP	Associação dos Professores Licenciados do Paraná.
APMP	Associação do Pessoal do Magistério do Paraná.
APP	Associação de Professores do Paraná.
ARENA	Aliança Renovadora Nacional.
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento.
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.
BM	Banco Mundial.
CBAR	Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais.
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil.
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural.
CNT	Conferência Nacional dos Trabalhadores Agrícolas.
CEPAL	Comissão Econômica Para a América Latina e o Caribe.
CPC	Centros Populares de Cultura.
DEPAS	Departamento de Educação Pública e Assistência Social.
EUA	Estados Unidos da América.
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural.
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural.
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária.
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo.
FUNDEPAR	Fundação Educacional do Paraná.
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária.
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social.
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação.
MEB	Movimento Educacional de Base.
MEC	Ministério da Educação.
MPC	Modo de Produção Capitalista.
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização.

MOP	Movimento Operário Popular.
NRE	Núcleo Regional de Educação.
PCB	Partido Comunista Brasileiro.
PIB	Produto Interno Bruto.
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro.
PROMUNICIPIO	Projeto de Cooperação Técnica e Financeira Estado/Município.
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
PRORURAL	Projeto Integrado de Apoio ao Pequeno Produtor Rural.
PRONASEC	Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais.
SEED	Secretaria de Estado da Educação.
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar.
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste.
SUDESUL	Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul.
ULTB	Unidade Territorial Básica.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNICEF	United Nations Children's Fund.
USAID	United States Agency for International Development.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Mapa do Paraná. Município de Candói em vermelho.	12
FIGURA 2 - Vista panorâmica da sede do município de Candói	85
FIGURA 3 - Mapa de Candói.....	87
FIGURA 4 - Vista panorâmica da Escola Municipal Ormi França Araújo.....	90
FIGURA 5 - Escola Municipal Rural Júlio de Castilho da Comunidade de Despraiado. Foto tirada no ano de 1994.	91
FIGURA 6 - Escola Rural Municipal São Francisco de Assis, da comunidade de Igrejinha. Foto tirada no ano de 1994.	92

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Número de Escolas com Turmas Multisseriadas e Turmas Multisseriadas do Brasil.....	65
TABELA 2 - Senso demográfico da população recenseada em 1980, por situação de domicílio, segundo as mesorregiões do Paraná.....	75
TABELA 3 – Escolas desativadas	87
TABELA 4 - Número de alunos matriculados 2015 – Candói – Paraná.....	89

RESUMO

ABREU, Mariclaudia Aparecida de. *O processo de nuclearização das escolas rurais isoladas e multisseriadas: uma análise a partir do Município de Cândói-Pr, no período de 1993 a 2000*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

Esta dissertação apresenta uma discussão sobre o processo de nuclearização das escolas rurais isoladas a partir do município de Cândói, no Estado do Paraná, entre os anos de 1993 a 2000. A pesquisa, de abordagem qualitativa, contempla estudo bibliográfico, documental e de campo (entrevista). Até a década de 1970, conforme os dados do IBGE (2010), a população paranaense localizava-se basicamente no campo. Nesse período, também houve um grande número de escolas rurais isoladas, que atendiam alunos de uma dada comunidade num sistema de multisseriação. Os documentos evidenciam que eram escolas marcadas por problemas estruturais, nas quais trabalhavam profissionais, na maioria das vezes, sem qualificação e que exerciam também a função de merendeiro e de zelador, entre outras atribuições que podem exigir um trabalho pedagógico e administrativo. A partir dos anos 1970, a situação se inverte, a ponto de, em 1990, apenas 26.6% da população permanecer no campo, conforme os dados do IBGE (2010). Como consequência, observa-se uma queda no número de matrículas nas áreas rurais. É no bojo desse processo que discutiremos neste trabalho a nuclearização das escolas rurais isoladas com ênfase no município de Cândói. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi analisar os motivos e os impactos sociais e educacionais dessa medida. Para tanto, dividimos o texto em quatro capítulos. No primeiro, abordamos a trajetória histórica da educação rural tanto no Brasil quanto no Paraná. No segundo, aprofundamos um pouco mais na análise da escola rural isolada e multisseriada. No terceiro, analisamos a política de nuclearização das escolas rurais isoladas, tida como solução para o problema da educação rural no Paraná. No quarto capítulo, buscamos reconstruir, principalmente por meio da história oral, a materialização da escola rural em Cândói, entre as décadas de 1980 e 1990, assim como, analisamos o processo de implantação da nuclearização das escolas rurais isoladas nesse município. Constatamos, por meio do estudo, que o discurso circulante na época enfatizava uma melhora na qualidade de ensino, visto que a nuclearização proporcionaria uma escola com uma infraestrutura física melhor, com profissionais qualificados e apoio pedagógico. Observamos, também, que, na prática, essa medida ambicionou racionalizar os custos, em decorrência da concentração de vários alunos em um único prédio, partilhando os mesmos espaços, recursos e equipamentos. Para além desse discurso, percebemos a existência de conflitos no processo de implantação da nuclearização, em razão das mudanças significativas que a medida impôs às relações socioculturais que existiam nas diferentes comunidades em que ela se deu.

Palavras-chave: Educação rural. Nuclearização das escolas rurais isoladas. Qualidade na Educação. Cândói.

ABSTRACT

ABREU, Mariclaudia Aparecida. *The process of nuclearization of isolated rural schools and multigrade: an analysis from the county of Candói-Pr from 1993 to 2000*. Dissertation (Master of Education) Universidade do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

This dissertation presents a discussion about the nuclearization process of rural schools isolated from the city of Candói in the state of Paraná, between the years 1993 to 2000. The research, qualitative approach, includes bibliographical study, documentary and interviews. Until the 1970s, according to the IBGE (2010), Paraná population was located in the field. During this period, there was also a large number of isolated rural schools, who met students of a given community in multigrade system. The documents show that schools were marked by structural problems, in which some professionals worked, most often, without qualifications and who also exercised function like cooker and janitor among other duties which may require a teaching and administrative work. From the 1970s, the situation is reversed, to the point in 1990 only 26.6% of the population remain in the countryside, according to IBGE data (2010). As a result, there is a drop in the number of enrollments in rural areas. It is at the height of this process we will discuss in this task the nuclearization of isolated rural schools with emphasis in the county of Candói. In this sense, the objective of this research was to analyze the reasons and the social and educational impact of this measure. For many, the text was divided into four chapters. In the first chapter we discuss the historical trajectory of rural education in Brazil and Parana. In the second chapter, we deepened a little more in the analysis of isolated and multisseriate rural school. The third chapter analyzes the nuclearization policy of isolated rural schools, seen as a solution to the problem of rural Paraná education. In the fourth chapter, we seek to rebuild, mainly through oral history, the materialization of the rural school in Candói between the 1980s and 1990, as well as analyze the nuclearization of the implementation process of the isolated rural schools in this county. Found by studying the current discourse at the time emphasized an improvement in the quality of education, as the nuclearization provide a school with a better physical infrastructure with qualified and pedagogical support. We also note that in practice, this measure coveted streamline costs, due to the concentration of several students in one building they share space, resources and equipment. Beyond this speech, we realize the existence of conflicts in the nuclearization deployment process, because of the significant changes that the measure imposed on sociocultural relations that existed in the various communities in which it occurred.

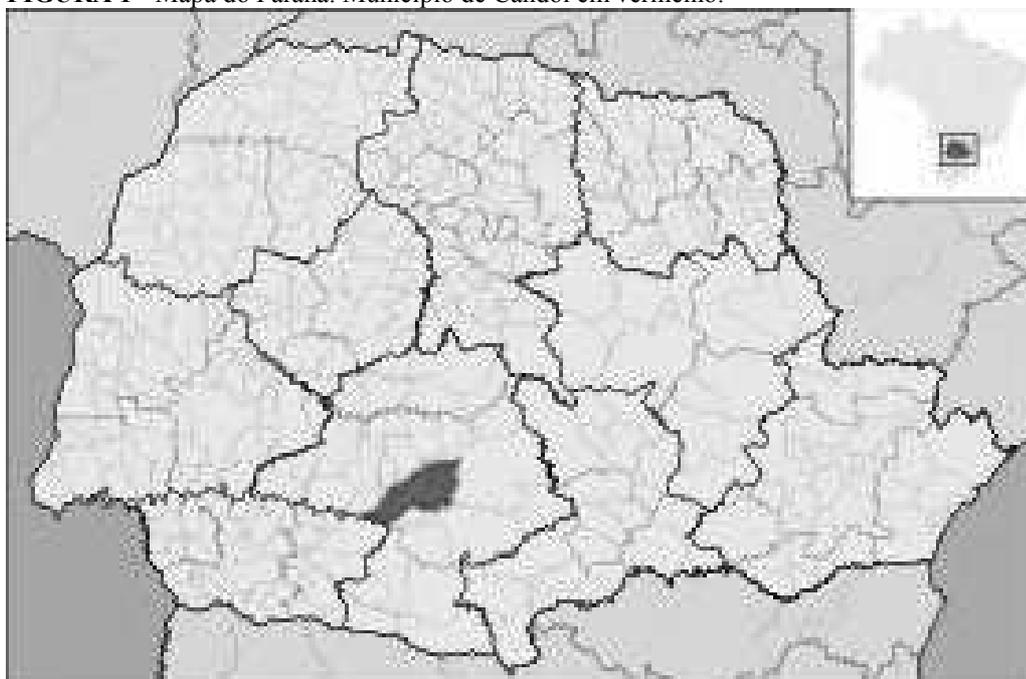
Keywords: Rural education. Nuclearization of isolated rural schools. Quality in Education. Candói.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar os motivos e os impactos sociais e educacionais do processo de nuclearização das escolas rurais isoladas a partir de Candói, no período de 1993 a 2000.

Conforme Souza (1999), até 1990, data de sua emancipação territorial e política, o município de Candói era distrito de Guarapuava. No ano de 1992, ocorreu a primeira eleição municipal, e em 1993, inicia-se a primeira administração de Candói.

FIGURA 1 - Mapa do Paraná. Município de Candói em vermelho.



Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cand%C3%B3i>

De 1993 até 2000, ocorreu o processo de nuclearização das escolas rurais isoladas e multisseriadas. Alguns autores empregam a palavra nucleação, ou ainda consolidação. No Paraná, os primeiros autores, como Pereira (2002) e Ramos (1991), ao falar desse processo usam a palavra consolidação. A palavra nucleação é usada por mais autores; dos dezesseis textos lidos sobre o assunto, onze usam a palavra nucleação. A palavra nuclearização não é tão usual. No entanto, para falar de Candói, empregamos o termo nuclearização, porque ele aparece nos documentos e nos decretos, bem como nos depoimentos dos entrevistados. Independentemente do termo escolhido, todas essas palavras fazem referência ao processo de transferências dos estudantes das escolas rurais

isoladas multisseriadas, para escolas maiores e seriadas, chamadas escolas-núcleos ou ainda escolas polos.

Em Candói, de modo gradual, as escolas rurais foram desativadas e seus estudantes transferidos para escolas maiores e num sistema de seriação. Das setenta e uma escolas municipais ativas em 1993, entre urbanas e rurais, depois de concluído o processo de nuclearização, o município passou a contar com sete escolas.

O que motivou esta pesquisa foi, em parte, ter vivenciado esse processo, pois, enquanto educanda, estudei por três anos numa escola rural, em classes multisseriadas, ou seja, alunos de diferentes séries se concentram num mesmo espaço e, sob a responsabilidade de um único professor. A escola se chamava João de Abreu Oliveira,¹ localizada em uma comunidade rural conhecida como Divisa, no município de Candói- Pr. De acordo com os arquivos das escolas fechadas, da Secretaria de Educação de Candói, no último ano em que estudei nessa escola, ela contava com 32 estudantes. Localizava-se próximo à minha casa, a cerca de 300 metros. Acredito que fazia um ano ou um ano e meio que a nova escola havia sido construída, feita com paredes pré-moldadas, quando o então prefeito avisou que tal escola seria desativada e os estudantes seriam transferidos para outra, na sede do município, a escola Ormi França de Araújo. Mesmo contra a vontade daquela comunidade, foi iniciado o processo de nuclearização, que tinha como discurso a seguinte justificativa: maior qualidade na educação.

A minha adaptação à nova realidade não foi fácil; passei a me levantar mais cedo, utilizava transporte escolar, sempre lotado. Além disso, aguardava o transporte junto à BR-373, nem sempre as condições climáticas eram favoráveis. Chegava em uma escola maior, com muitos estudantes e muitos professores, a maioria desconhecidos e, em um prédio ainda em fase de construção. Não havia espaço para acomodar todas as turmas. Assim, foram alugadas salas em condições precárias de funcionamento: barracões divididos com cortinas e armários. A impressão que tinha era de viver um caos. Não raro, os alunos perdiam o transporte, muitos embarcavam em ônibus errado, acabando em comunidades que não a sua. Quando chovia, os alunos do interior não podiam chegar até a escola, porque as estradas ficavam intransitáveis. Foi um tempo difícil, mas as pessoas começaram

¹ “A primeira escola da comunidade começou a funcionar na década de 1960, no galpão de uma moradora local, que era também a professora. Depois foi transferida para o prédio de uma serraria, fonte de renda e motivo para que naquele período tivesse grande contingente de alunos. Alguns anos depois é que foi fundada a Escola João de Abreu Oliveira, que tinha esse nome em homenagem há uma das famílias mais antigas do município. O terreno para construção da escola foi cedida pela viúva de João de Abreu Oliveira”. (PA, 2).

a se acostumar com a situação.

Estudar esse processo, para além dessas impressões pessoais, levou-me à proposição deste trabalho.

As análises sobre o processo de nuclearização das escolas rurais de Candói estimularam-me a problematizar a educação rural em seu contexto nacional e estadual, o que implicou retomar a trajetória da educação rural para além dos limites do espaço por mim analisado. As mudanças ocorridas por causa das transformações econômicas, culturais e tecnológicas afetaram, sobremaneira, os sujeitos do campo e obrigaram vários atores sociais, como o governo, os organismos internacionais e os movimentos sociais, levando-os a repensarem a educação buscando uma adequação entre ela e o desenvolvimento social almejado. A justificativa para a nuclearização das escolas rurais isoladas, naquele período, foi a qualidade da educação. Nesse sentido perguntamos: Quais as condições socioeconômicas que colocaram a nuclearização das escolas rurais no horizonte educacional do município de Candói, gerando os debates relativos à sua pertinência, correção e efetividade? Como essa problemática foi percebida por professores, estudantes e gestores da educação de Candói?

Com o intuito de responder a essas perguntas, partimos de outros questionamentos: Como era a educação escolar no Candói antes da nuclearização das escolas rurais isoladas e, como ficou depois dela? De onde surgiu a ideia e por quê? Que políticas públicas fundamentaram esse processo? A população foi ouvida e respeitada? Que mudanças ocorreram nas comunidades, decorrentes do fechamento das escolas e de sua nuclearização? E como os impactos do fechamento das escolas multisseriadas e a transferência dos alunos para uma escola maior e seriada foram compreendidas por aqueles sujeitos que a vivenciaram no Candói?

Para tanto, partimos de um pressuposto que considera a educação inserida na luta de classes, ou seja, a configuração da educação que foi se delineando na sociedade capitalista e que comportou conflitos entre a classe trabalhadora, que desejava e deseja uma educação emancipadora; e a burguesia, que impôs e, ainda, impõe uma educação voltada à manutenção do capitalismo e da ordem social já existente.

Partindo da condição histórica, da luta de classes e das contradições da educação rural no Brasil em geral, no Candói, em particular, tomamos como perspectiva teórica-metodológica de análise dessa realidade o materialismo histórico dialético, pois esse

“método caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade” (PIRES, 1997, p.87). Ou seja, o método se caracteriza pela análise das relações construídas pelos homens ao longo da história. E para Löwy (2010), embasado na concepção do filósofo italiano Vico, a diferença entre história humana e a história natural, é que a primeira é obra da ação humana, enquanto a segunda não. O que implica entender que fenômenos sociais e econômicos não são imutáveis. Sendo, portanto, segundo Löwy, a historicidade o primeiro elemento do materialismo histórico dialético. O segundo é a totalidade, entendida como um todo orgânico, em que cada elemento se relaciona com o conjunto da vida social, e o terceiro elemento é a contradição: “Uma análise dialética é sempre uma análise das contradições internas da realidade” (LÖWY, 2010, p.17).

Talvez uma das idéias mais originais do materialismo dialético seja a de haver ressaltado, na teoria do conhecimento a importância da prática social como critério de verdade. E o de focar historicamente o conhecimento, em seu processo dialético, colocou em relevo a interconexão do relativo e do absoluto (TRIVIÑOS 1987, p. 51).

A prática social, diz Triviños (1987, p.64), não como experiência sensorial ou experimento do conhecimento, “mas como atividade” de produção da existência humana e de transformação da realidade.

O enfoque marxista, como afirma Masson (2012), procura compreender a realidade social em sua totalidade e dentro de um sistema de produção, no caso o capitalismo. Considera a política como expressão de correlação de forças. Neste caso, a educação não pode ser entendida de modo isolado, mas no seu contexto social e histórico determinado pelas contradições advindas do capital. A compreensão é, para o marxismo, um instrumento para delimitar os desafios sociais e educacionais e superar a autorreprodução do capital.

Este estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo (entrevista semiestruturada). No primeiro momento, do manuseio desses recursos metodológicos, almejamos entender a educação rural, principalmente no que se refere às políticas federais e estaduais para a educação do meio rural. Assim como os trabalhos que versavam sobre as nuclearizações das escolas rurais isoladas.

O segundo passo foi a análise documental. Então, ocorreu o primeiro problema: os

dados encontrados são escassos e não permitem um pleno acesso à realidade, de forma clara e imediata. Citamos o caso da data exata em que se inicia o processo de nuclearização. Buco (2008) afirma que a nuclearização tem início no ano de 1995, data em que se iniciam os decretos de desativação de escolas. O primeiro decreto data de 1995, Lei Ordinária nº 48, de 09/05 (CANDÓI, 1995). Em um relatório da Secretaria de Educação, intitulado *Candói em números: uma coletânea dos principais indicadores nos últimos anos*, com data de 2005, está escrito que o processo iniciou-se no ano de 1994. Já a Reportagem escrita por Giacomet (1996, p.11) no Jornal ACDC, intitulada *Nuclearização de Ensino, uma reflexão*, escrita por Celito Giacomet, no ano de 1996, o autor relata que são decorridos 3 anos desde a nuclearização, dando a entender que a nuclearização começou no ano de 1993. O mesmo acontece na monografia de Souza (1999), em que a autora descreve que em 1993, foram fechadas quatro escolas, por insuficiência de alunos. No entanto, enquanto sujeito que vivenciou esse processo, lembramos e temos nossos históricos escolar, meu e de minha irmã como indício de que a nuclearização iniciou-se em 1993, ano de nossa transferência da Escola Rural Municipal João de Abreu Oliveira, para a Escola Municipal Ormi França de Araújo. Devido à imprecisão das datas, decidimos assumir o início da nuclearização das escolas rurais isoladas de Candói no ano de 1993, ano de nossa transferência para a Escola Municipal Ormi França de Araújo, mesmo sabedora de que a maior parte dos indícios aponte o ano de 1994.

O projeto de nuclearização organizado pela Secretaria de Educação de Candói e que deveria estar arquivado, não foi encontrado. Assim como na Câmara de vereadores não tivemos acesso a documentos sobre a nuclearização. Desse modo, a não ser pelos decretos que anunciam a desativação das escolas, não encontramos outro documento oficial que se refira ao processo de nuclearização, tanto com relação aos seus objetivos, quanto ao número exato de escolas que foram fechadas e para onde esses estudantes foram transferidos.

Por conta dessa situação do campo empírico, esta pesquisa encontrou um apoio muito importante nas ferramentas da história oral. Segundo Matos e Senna (2011), ela fundamenta-se na capacidade dos sujeitos de rememorem o passado por eles vivido. E sobre a qual Paul Thompson afirma:

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de

pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos (THOMPSON, 1992:17).

Para Thompson (1992), a história ganha uma nova dimensão com a história oral, “[...] uma vez que a experiência de vida das pessoas de todo tipo possa ser utilizada como matéria-prima...” (THOMPSON, 1992, p. 25). O que pode ser descrito como um alargamento das possibilidades, no sentido de vir a trabalhar com vários pontos de vistas, modos de conceber a realidade e interpretá-la. O que implica entender que a história oral, além de ensejar uma mudança de enfoque, também pode abrir novas áreas de investigação.

Em todos esses campos da história, com a introdução de uma nova evidência antes não disponível; com a mudança do enfoque da investigação e com abertura de novas áreas para ela; contestando alguns dos pressupostos dos historiadores e julgamentos por eles aceitos; reconhecendo grupos importantes de pessoas que haviam sido ignoradas, dá-se início a um processo cumulativo de transformações. Amplia-se e enriquece o próprio campo da ação da produção histórica; e, ao mesmo tempo, sua mensagem se modifica [...] A utilização da evidência oral rompe as barreiras entre os cronistas e seu público; entre a instituição educacional e o mundo exterior. (THOMPSON, 1992, p. 28).

A história oral, de certa forma, possibilita um encontro entre o meio acadêmico e o meio social, político e cultural, fora dos muros da academia. Thompson (1992) afirma que as entrevistas podem reunir grupos diversos e colocar a pesquisa numa relação mais ativa com a comunidade.

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro das comunidades. (THOMPSON, 1992, p. 44).

Para Matos e Senna (2011), a escrita e a narrativa oral se complementam mutuamente, não sendo uma mais relevante que a outra, mas, diferentes em sua constituição e utilidade. Dessa forma, entendemos a importância da história oral como ferramenta para compreensão do objeto de pesquisa, juntamente com apoio de uma teoria e de uma metodologia que apreenda os depoimentos em suas determinações mais concretas. Nesses termos, Castanha (2013) escreve sobre a pesquisa histórica:

Conforme destacado por Julio Aróstegui, a pesquisa histórica surge de “achados”, desenvolve-se com a utilização de novas fontes, de novas conexões entre elas, de comparações, releituras, ou de inquietações com os acontecimentos ou explicações existentes, insatisfações que, por sua vez, são provocadas pelo aparecimento de novos pontos de vista, de novas “teorias”, ou de novas formas de trabalhar com a documentação. Daí a necessidade de o historiador se preocupar com o modo como articular sua pesquisa, levando em consideração as fontes, a organização das informações, a tipologia e seu uso, assim como a relação com outras pesquisas da mesma área, ou similares. (CASTANHA, 2013, p.28-29).

As fontes², conforme Castanha (2013), constituem-se como única forma de contato do pesquisador com o passado, servindo de base para construção do conhecimento histórico. Porém as fontes não falam por si só, segundo o autor, “mas são, de fato, os vestígios, as testemunhas que manifestam as ações do homem no tempo, por isso respondem como podem por um número limitado de fatos.” (CASTANHA, 2013, p. 29).

Sendo assim, Castanha alerta para a questão da impossibilidade de se compreender o passado em plenitude e também para o fato de que as fontes são selecionadas tendo em vista uma temática e um método, e que por isso:

O conceito, o uso e a interpretação das fontes históricas também são resultado das contradições sociais e, portanto, construído historicamente. Até as primeiras décadas do século XX, consideravam-se como fontes históricas, basicamente, os documentos escritos, especialmente os de origem oficial, ou seja, vinculados ao Estado. Os avanços no âmbito da história e da historiografia, seja pelo advento da Escola dos Annales, pela ampliação do número de pesquisadores vinculados ao marxismo, ou, ainda, por uma renovação dentro do próprio positivismo, possibilitaram uma ampliação no conceito, uso e interpretação das fontes históricas. As fontes oficiais tornaram-se insuficientes para a compreensão de aspectos fundamentais do processo histórico e educativo. As novas correntes historiográficas criticaram o jargão positivista de que as fontes falam por si e, em consequência disso, a ideia de neutralidade dos historiadores. O conceito de neutralidade deu lugar ao de intencionalidade. Essa mudança conceitual deu mais respaldo ao trabalho dos historiadores, na medida em que as investigações passaram a ter um duplo sentido, ou seja, “a intenção do agente histórico presente no documento e a intenção do pesquisador ao se acercar desse documento”. Daí a necessidade de enfatizar que são as perguntas que o pesquisador faz aos documentos que lhes conferem sentido e, no limite, respondem a determinados fatos. (CASTANHA, 2013, p.30-31).

² “O termo fonte vem do latim – *fons*, -*tis*, cujo sentido próprio remete a fonte, nascente e, no seu sentido figurado, caracteriza-se como origem, causa, princípio. Já o dicionário Aurélio complementa, indicando como ‘aquilo que origina ou produz’; traz ainda o sentido de ‘procedência, proveniência’.⁴ Do sentido originário da palavra fonte emergiu o conceito de fonte histórica, cujo termo clássico para sua designação é documento, mas, atualmente, também são empregadas as palavras registros, vestígios. Todos estes termos são sinônimos que caracterizam tudo aquilo que foi e é ‘produzido pela humanidade no tempo e no espaço; a herança material e imaterial deixada pelos antepassados que serve de base para a construção do conhecimento histórico”. (CASTANHA, 2013, p.29).

Visto que a história oral se fazia de grande valia para a compreensão do nosso tema de estudo, optamos pela entrevista semiestruturada ou semidirigida, que combina questões abertas e fechadas, e dá uma maior liberdade para o pesquisador aprofundar-se no tema, quando isso se fizer necessário, como pode trazer dados relevantes sobre os quais o pesquisador não tinha atentado, ainda que se deva considerar que os depoimentos não podem ser desprovidos de uma análise teórica. Explica Matos e Senna (2011):

A entrevista dirigida prende a testemunha num questionário preestabelecido. A não-dirigida pode fazer com que a testemunha se afaste do tema. A mais indicada é a semi-dirigida, é um meio termo entre a fala única da testemunha e o interrogatório direto. (MATOS; SENNA 2011, p.104).

Antes propriamente de iniciar as entrevistas, visitei as escolas-núcleos, conversei com as diretoras dessas escolas, para sondar a existência de professoras, que antes da nuclearização trabalhavam em escolas isoladas e de classe multisseriada, no meio rural. A partir das indicações das diretoras, conversamos com as professoras, a fim de explicar-lhes o tema de pesquisa e o intuito da entrevista, bem como marcar um dia para entrevistá-las. Foram entrevistadas 13 professoras que atuaram nas escolas rurais isoladas de Candói no período entre 1980 a 2003, com exceção de uma que iniciou sua carreira docente no município de Pinhão, em 1956, e veio trabalhar no Candói em 1964. Isso significa que elas atuaram sob a jurisdição da Secretaria de Educação de Guarapuava e depois passaram a atuar sob a jurisdição da Secretaria de Educação de Candói. Dessas professoras, apenas uma já se aposentou, as outras continuam trabalhando nas escolas do município. Como era de se esperar, a cada entrevista, novos elementos importantes iam aparecendo e as leituras que tínhamos feito sobre as nuclearizações no Brasil iam se encaixando, levando-nos à necessidade de compreender o Candói no cenário nacional. Além disso, processualmente, elas ampliavam a necessidade de outras leituras que, de início, não tinham sido visto como relevantes para o trabalho, como, por exemplo, a questão da multisseriação, que depois das entrevistas com essas professoras, tornou-se imprescindível na compreensão da educação rural.

Foi por intermédio dessas professoras que conseguimos localizar os pais, cujos filhos estudavam nas escolas rurais isoladas e multisseriadas e que fizeram parte, assim como nós, do processo de nuclearização.

Concomitantemente a essas entrevistas, também foram entrevistados o Primeiro

Gestor Administrativo de Candói (1993 -1996), em seu local de trabalho, e a primeira Secretária de Educação de Candói, em sua casa.

Para preservar as identidades na redação do texto, ao mencionar os depoimentos optamos pelas siglas que fazem referência ao grupo do qual o entrevistado pertence. PF (professoras); PA (pais); EA (educandos); SE (primeira secretária de Candói); G1 (primeiro gestor de Candói). Acresce a cada sigla um número que faz referência à localidade em que o depoente pertencia ou a professora ministrava aula. Península do Cavernoso (1), Divisa (2); Barra dos Almeida (3); Jacutinga (4); Barreiro (5); Mingau (6); Fartura (7); Paz (8); Faxinal Santo Antônio (9); Bebinha (10); Xaxim (11); Rio da Laje (12); Igrejinha (13); Despraiado (14); Rio Novo (15); Vila Tomé (16).

O uso das entrevistas foi relevante neste trabalho, tanto pela insuficiência de documentos, como pela possibilidade das pessoas que viveram esse processo expressarem seus pontos de vista, contarem suas lembranças e suas trajetórias, possibilitando uma reconstrução daquele momento vivido, que de outra forma não seria possível. As entrevistas foram a base do trabalho sobre a nuclearização das escolas isoladas em Candói. Elas tinham papel fundamental na explicitação da problematização da pesquisa.

As reflexões foram organizadas em quatro capítulos. Primeiramente, trazemos um quadro geral e histórico das políticas públicas que marcaram a educação rural no Brasil e no Paraná. Também fazemos uma incursão nos períodos que marcaram a colonização do Paraná e o grande número de escolas isoladas que surgiram a partir do repovoamento, tanto por iniciativa de particulares, como pela iniciativa do Estado, como também, analisamos as causas do êxodo rural e a diminuição de matrículas escolares no campo.

No segundo capítulo, apresentamos a escola rural e multisseriada, seu histórico, suas características, seus problemas. O estudo dessa instituição é relevante para o entendimento de como se dava a educação do meio rural, assim como para compreender políticas, como a nuclearização. Depois, no terceiro capítulo, analisamos a política de nuclearização das escolas rurais isoladas, tida como solução para o problema da educação rural no Paraná. O que motivou a nuclearização e as consequências dessa medida.

No quarto capítulo, com base principalmente nos depoimentos, tentamos reconstruir a realidade histórica das escolas isoladas e multisseriadas do município de Candói, as condições físicas e pedagógicas das escolas, a formação do professorado e a relação escola- comunidade, como também examinamos o processo de nuclearização das

escolas rurais isoladas de Candói: as justificativas dadas pelo poder executivo para a implantação do projeto de nuclearização; a participação da comunidade e sua reação ao fechamento das escolas rurais isoladas e transferência dos estudantes para as escolas-núcleo, bem como as impressões dos sujeitos sobre o processo e as contribuições para a aprendizagem.

1 ABORDAGEM HISTÓRICA DOS PROBLEMAS DA ESCOLA PÚBLICA NO MEIO RURAL BRASILEIRO

Ainda que o foco de nosso estudo recaía sobre a educação rural, temos em mente que esta se insere em contexto maior, que é a educação de toda a classe trabalhadora. Os estudos de Alves (2004) demonstram que indiferentemente de ser no meio urbano ou no meio rural, a escola que se materializou para a classe trabalhadora foi uma escola que traz em si as determinações de uma sociedade classista. A expansão do ensino popular só foi possível a partir do barateamento dos custos que acarretou, segundo o autor, o aviltamento de seu conteúdo, expresso, dentre outras maneiras, na substituição das obras clássicas pelos manuais didáticos e na simplificação do trabalho do professor:

Às produções de primeira mão, ou seja, às produções originais expressivas do que mais significativo a humanidade produziu em termos de ciência e cultura, seguiram textos que se apresentavam como sínteses acabadas do conhecimento na área respectiva. Da mesma forma o professor deixou de ser um sábio na transição da escola artesanal para a escola manufatureira, as obras dos sábios deixaram de ser referência no âmbito do trabalho didático, sendo substituída pelas elaborações de novos especialistas, os compendiadores. (ALVES, 2004, p.182).

Objetivamos mostrar neste capítulo, não fugindo da categoria de totalidade, tão cara e necessária ao materialismo histórico dialético, mas tomando um objeto em particular que por fim não nega e nem se descaracteriza do todo, o contexto social em que as políticas educacionais foram implementadas no meio rural brasileiro. Para tanto, dividimos este primeiro capítulo em três partes. A primeira que aborda o problema da educação rural até os anos de 1960. A segunda, que analisa a partir dos anos de 1960, tomando como referência o início e término da ditadura militar. E a terceira e última parte que faz uma apresentação e análise da proposta da Educação do Campo.

Nesse sentido, iniciaremos mostrando as mudanças que ocorreram da passagem da República Velha para o Estado Novo, enfatizando as reestruturações do capital, principalmente a partir da década de 1930, com intensificação do processo de industrialização, e a forma como a educação escolar foi percebida e implementada, especialmente no meio rural. Também abordamos como o Paraná, em suas particularidades, insere-se no plano nacional de desenvolvimento capitalista.

1. 1 O CONTEXTO RURAL E EDUCACIONAL BRASILEIRO ATÉ OS ANOS 1960

Neves (1994), ao tratar a natureza das políticas sociais do Estado capitalista afirma que:

As políticas sociais têm sua gênese e dinâmica determinadas pelas mudanças qualitativas ocorridas na organização da produção e nas relações de poder que impulsionam a redefinição das estratégias econômicas e político-sociais do Estado nas sociedades capitalistas no final do século passado. (NEVES, 1994,p.14).

Leite (2002) afirma que, quando se trata de política educacional esta deve ser interpretada à luz do Estado Liberal Moderno e do Capital Internacional, que tem como objetivos principais o poder e o lucro, por meio de dois pontos principais, a saber: “1º) formação intelectual e cognitiva como elemento reprodutor do processo estatal-liberal moderno; 2º) capacitação profissional mínima direcionadas para as relações produtivo-capitalista”. (LEITE, 2002, p.21).

E quanto à educação rural no Brasil diz o seguinte:

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade. (LEITE, 2002, p.12).

Enquanto permaneceram baixas as taxas de urbanização e industrialização, a falta de escolarização não foi sentida, nem pela população que conseguia se manter sem ela, nem pelo setor produtivo calcado na agricultura que, naquele momento, e sob a forma a que estava organizado, rudimentarmente, não via no que e em que a educação escolar do povo podia contribuir.

Mesmo a República sob inspiração positivista/cientificista – não procurou desenvolver uma política educacional destinada a escolarização rural, sofrendo esta a ação desinteressada das lideranças brasileiras. Dado o comprometimento dessas elites com a visão urbano industrial que se cristalizou no país nas primeiras décadas do século, a concentração dos esforços políticos e administrativos ficou vinculada às expectativas metropolitanas, de modo que a sociedade brasileira só despertou para educação rural por ocasião do forte movimento migratório dos anos 1910/1920, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de

industrialização mais amplo. (LEITE, 2002, p. 28).

No entanto, nas décadas de 1910 e 1920, a onda do movimento migratório do campo para a cidade em áreas nas quais se iniciava o processo de industrialização, assim como o movimento migratório externo, que representou mudanças na força-de-trabalho tanto no campo quanto nas cidade, pois os imigrantes foram preteridos, segundo Simões (2005), em relação ao ex- escravo e ao homem livre e pobre brasileiro por representarem uma força-de-trabalho barata e mais qualificada, muda tal concepção. A partir desse contexto, a educação passou a ser difundida como uma forma de fixar o homem ao campo. O primeiro movimento com esse intuito foi o ruralismo pedagógico, que objetivava conter a migração, desenvolvendo o amor pela terra. Antunes- Rocha (2011), explica que:

Em tempos de formação das cidades, de alterações no modelo agrário exportador, da introdução da indústria na economia e de reorganização político partidária, coube a um conjunto de educadores e políticos a tarefa de alertar a sociedade em geral para a desorganização do mundo rural, inclusive dos seus valores e de sua economia. (ROCHA-ANTUNES, 2011, p.129).

Conforme Antunes- Rocha (2011), nesse período, existiram duas posições sobre a educação. Uma que defendia uma escola diferenciada em termos de conteúdo e currículo para o meio rural, que tinha como principais representantes, Silvio Romero, Alberto Torres, Belizário Pena e Sud Mennucci e outra, que defendia uma escola no campo semelhante à da cidade, cujos representante eram Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Abgar Renault Teixeira de Freitas e Lourenço Filho.

Sud Mennucci (2006), no livro *A crise brasileira de educação*, cuja primeira edição foi 1930, crítica o discurso de que a crise da educação brasileira estava atrelada ao processo de industrialização, assim como o favorecimento da educação urbana em detrimento da educação rural. Afirma o autor que, nos países mais industrializados, a crise se devia realmente ao processo de industrialização, que mudou o estilo de vida das pessoas e a forma de organização do trabalho, alterou a relação entre a escola e a sociedade. No entanto, esse não era, para Mennucci (2006), o caso do Brasil, que vivenciava naquele período um outro tipo de crise, resultado da passagem da força-de-trabalho escravo para a força-de-trabalho livre. E a crise educacional, portanto, pautava-se na antipatia pelo trabalho manual.

Tendo organizado a fortuna pública a golpes de força, a lei áurea punha, sob os nossos olhos atônitos e assombrados, a figura torva da herança que a violência escravagista nos legara: a antipatia pelo trabalho, antipatia que se encanizava particularmente contra todas as fainas agrícolas. Havíamos criado no espírito das classes menos cultas, e que constituem, em toda a parte, o cerne das nacionalidades, o horror pelas atividades mais rendosas e nas quais se baseia, invariavelmente, a riqueza do mundo. Desmoralizando e mesmo ridicularizando, no seio das camadas populares, as virtudes supremas do trabalho, atingíramos em cheio, nos seus centros vitais, o patrimônio da economia brasileira, desonrando--lhe as fontes de produção. (MENNUCCI, 1934, p.38-40).

Dessa forma, conforme Mennucci (2006), apesar de ser o Brasil um país de economia predominantemente agrícola, ele mantinha um encanto pelo urbanismo, o que fez com que mesmo na urgência de proteção ao meio rural, as cidades fossem preteridas e, nestas, os serviços públicos fossem de melhor qualidade comparado ao meio rural, quando estes existiam no campo, porque, em muitos casos, o campo não dispunha dos confortos da cidade, como energia elétrica, rádio, telefone e cinema. E, ainda mais, afirma Mennucci (2006), que o êxodo rural era uma contradição, em um país cuja riqueza se fundamentava na economia agrária. Embora o autor reconheça que o êxodo é decorrente da dificuldade de se obter a posse da terra, ele também argumenta que, em grande medida, o êxodo se fundamenta no preconceito de se trabalhar para outro, coisa que lembraria o trabalho escravo. “Nada adiantaria dizer a esses homens que é um preconceito absurdo porque o trabalho é a condição da vida no planeta e que esfalfar-se numa oficina da cidade não faz diferença de engajar-se com um fazendeiro na lavoura.” (MENNUCCI, 2006, p.83). Para fixar o homem no campo e desenvolver uma economia bastante produtiva, Mennucci (2006) escreve que o correto seria adotar uma distribuição mais equitativa da terra.

O acertado seria, na opinião de todos, uma distribuição mais equitativa desses milhões de hectares cultiváveis, de modo a radicar o homem ao seu “habitat”. A grandeza dos países depende desse estado de cousas. Mas como se chegará até lá, sem fazer violência aos atuais possuidores dessas terras? (MENNUCCI, 2006, p.84).

No entanto, para Mennucci, só a posse da terra não seria capaz de inibir o êxodo rural, também se fazia necessário criar um tipo de professor rural,

[...] com mentalidade oposta à que tem hoje, isto é, com um perfil psicológico voltado diretamente para o campo, indiferente, senão mesmo quase antipático, à cidade, tipo de homem que se proponha incentivar, através do prestígio de sua irradiação pessoal, o conforto do campo e a formação de uma consciência agrícola. (MENNUCCI, 2006, p.97).

O professor que ministrava aulas no campo, segundo Mennucci (2006), não servia ao meio, nem se ambientava a ele, trabalhava de modo livresco, e fora de contexto. Mas, afirma o autor que, a culpa não é do professor, pois este não foi preparado para trabalhar no meio rural. E, nesse sentido, postula a necessidade de uma escola normal que capacite os profissionais da educação.

Uma escola normal, portanto, para formação de professores rurais deve ter estas três diretrizes básicas: formar um profissional entendido de agricultura, formar um professor que seja ao mesmo tempo um enfermeiro, formar um mestre que entre para o campo com a convicção inabalável de que precisa ser ali um incentivador de progresso, seja qual for o atraso, a desconfiança ou a hostilidade do meio. (MENNUCCI, 2006, p.104).

Mennucci (2006) defendia uma escola nacional e criticava a importação de modelos estranhos à realidade brasileira, assim como defendia, a separação entre o ensino ministrado nas cidades, do ensino do meio rural e do ensino da zona litorânea. O autor era contrário à adoção da escola comum que servisse tanto para cidade, quanto para o campo, pois entendia que a escola comum poderia ter dado certo nas cidades, porque se harmonizava aos seus ideais, por estar atrelada a expansão da indústria, mas se opunha a vida campesina, ligada à agricultura. Também criticava a separação entre ensino primário e ensino profissional. E, segundo o autor, seria necessário que o campo tivesse outros benefícios como o rádio, o cinema, luz elétrica, telefone, médicos, farmácia, coisas que poderiam contribuir para tirar o campo do isolamento.

Segundo Souza (2014), entre os anos de 1930 e 1940, existiu uma disputa entre a escola única ou comum tanto no meio urbano, como no meio rural, e outro modelo específico para a zona rural. Embora o ruralismo escolar tivesse sido bem sucedido em divulgar suas ideias, ele “não conseguiu impor-se como representação dominante e capaz de nortear as políticas públicas para a educação rural. Dessa maneira, ela teve que compartilhar com outras posições a configuração do ensino público.” (SOUZA, 2014, p.29). Sendo assim, coexistiram, no campo, particularmente em São Paulo, entre as décadas de 1930 e 1940, dois tipos de escola primária rural:

[...] as escolas isoladas e grupos escolares localizados na zona rural, cujo programa era o mesmo das escolas urbanas, e as escolas isoladas e grupos escolares típicos rurais, com uma organização de ensino de caráter vocacional agrícola. Esses dados revelam a característica do Estado de São Paulo na experimentação de novos modelos educativos para o ensino primário rural.

(SOUZA, 2014, p.28-29).

Para Leite (2002), ainda que o ruralismo pedagógico levantasse a bandeira pela fixação do homem ao campo, existia outra preocupação, que, para ele, era mais importante, que era o enfraquecimento das forças políticas oligárquicas.

Concomitantemente explodia a ideologia do colonialismo que, ao defender as virtudes do campo e da vida campesina, mascarava sua preocupação maior: esvaziamento populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo e forte oposição ao movimento progressista urbano, isso principalmente por parte dos agroexportadores. (LEITE, 2002, p. 28-29).

Esse movimento também foi apoiado por alguns segmentos das elites urbanas “que viam na fixação do homem no campo uma maneira de evitar a explosão de problemas sociais nos centros citadinos”. (LEITE, 2002, p. 29).

Esse movimento, conforme Leite (2002), manteve-se no ensino até a década de 1930. No entanto, as mudanças no modelo agroexportador gerou a necessidade de mudanças também referentes ao ensino. Dois fatores impulsionaram tal fenômeno: as tendências escolanovistas e progressistas e as políticas urbanizantes iniciadas na década de 1920.

O escolanovismo passa a ser visto como um meio de instrumentalização que por meio da educação, alfabetizando as pessoas, estariam levando a ascensão do povo. Com isso, a modernização pela técnica faria com que o homem se libertasse da tradição, para criar o novo mundo tão almejado. Dessa forma, abriria a porta para formar uma nova cultura, deixando o brasileiro capaz de superar a sua tradição causadora do atraso. (SIKORA, 2014, p. 35).

O aumento significativo da industrialização no Brasil aconteceu “entre 1915 e 1919, quando 5.936 das 13.336 indústrias registradas foram fundadas” (PEREIRA, 2002, p.32). A primeira guerra dificultou a importação de produtos, o que acelerou o processo de industrialização, como também as crises nas plantações de café. Embora a urbanização tenha sido uma resultante desses fatos, ocasionando o crescimento da classe média trabalhadora, cerca de 80% da população vivia no campo e era analfabeta. A economia era dependente basicamente da agricultura.

É justamente na crise nacional do café, em 1930, que o Paraná se fez percebido no cenário nacional. Segundo Bareiro (2007), a colonização do Norte e do Sudoeste do Paraná se deu de forma intensiva após a quebra da bolsa de valores e a proibição ao plantio de café

nas áreas tradicionais de São Paulo e Minas Gerais³. Fato que acabou atraindo os antigos cultivadores de café para a região norte do Paraná, que apresentava fatores climáticos e geográficos favoráveis a essa cultura. Juntamente com o proprietário das terras, também vieram seus funcionários e outros trabalhadores. Também conforme o autor, juntamente com a colonização por parte dos cultivadores de café e o interesse do governo paranaense em povoar suas terras, o governo de Getúlio Vargas, pensando na expansão econômica, criou em 1938, um movimento chamado de “Marcha para o Oeste”, uma política que tinha como objetivo deslocar a força de trabalho para a agricultura extensiva. Conforme Sapelli (2013), o governo de Bento Munhoz da Rocha Neto, investiu na vinda de imigrantes para o Paraná, pois eles representavam uma força-de-trabalho mais qualificada.

Schelbauer (2014) afirma que, diferentemente do que acontecia no contexto nacional, no Paraná, foi insignificante o êxodo das populações rurais para as cidades. Durante seu processo de ocupação, o Paraná manteve uma forte relação com o mundo rural. Na década de 1940, apenas 24,5% dos paranaenses residiam na zona urbana. No Paraná, a taxa de urbanização era de 25,1%, portanto apresentava taxa de urbanização inferior à média nacional, que era de 36,1%, fato também ressaltado por Miguel (2005) que afirma que o movimento populacional dirigido ao Paraná não aconteceu por causa da industrialização, mas calcado na agricultura.

Outro estímulo oferecido pelo governo para colonização foi à comercialização de terras nessas áreas. Tais comercializações ficaram a cargo das empresas colonizadoras:

Vários foram os processos de colonização organizadas por diferentes colonizadoras, que pagavam valores simbólicos pelas terras, pois o interesse do governo era o povoamento e a expansão das fronteiras agrícolas. Havia nesse processo de colonização um casamento entre interesses das colonizadoras, dos empresários, do governo no projeto de desenvolvimentismo já presente nos anos 1950 e dos imigrantes. (SAPELLI, 2013, p.51).

A Companhia Terra Norte do Paraná, segundo Bareiro (2007), recebeu do governo paranaense 515 mil alqueires paulista, em troca de infraestrutura, colonização e

³Conforme Hobsbawm (1995) A Grande Depressão tem seu auge na quebra da bolsa de valores em 29 de outubro de 1929. Daí em diante, as atividades econômicas mundiais entraram em declínio, e o desemprego atingiu taxas elevadíssimas. O Brasil, entre 1929 e 1945, segundo Cancian (1981), é marcado pela crise de superprodução do café e por medidas que visavam superar a crise, entre elas a proibição do plantio de café por cinco anos, por meio do Decreto nº 19688 de 11 de fevereiro de 1931. Mas a proibição se estendeu apenas para aqueles estados que tivessem mais de 50 milhões de cafeeiros. Com isso, o Paraná ficou de fora. Em 1935, o convênio cafeeiro renovou a proibição. E novamente o Paraná não foi atingido pela proibição, pois o convênio reconhecia o “direito, aos estados produtores que ainda não haviam atingido o limite de 50.000.000 pés, de o fazerem.” (CANCIA, 1981, p. 32).

comercialização de terras nessa área. A empresa inglesa optou por vender lotes de 10 a 20 alqueires, afirmando que o que lhe interessava era o pequeno proprietário, que reside na sua propriedade e ainda gasta o seu capital na povoação mais próxima, diferente do grande proprietário que mora nas grandes cidades e lá aplica os lucros.

Outro interesse, que o Governo tinha na colonização, além do projeto de desenvolvimento, segundo Sapelli (2013), era combater as ocupações:

De certa maneira, os processos de colonização arquitetados pelo governo e pelas colonizadoras, estavam vinculados ao projeto de desenvolvimento, mas também eram uma forma de enfrentamento aos conflitos gerados na luta pela terra, feita nesse período, especialmente pelos posseiros, organizada pelas Ligas Camponesas, nos anos 1950 e por diversos movimentos sociais, mais tarde, especialmente o MST. Para combater os conflitos, de 1945 a 1964, por exemplo, a Delegacia de Ordem Política Social do Paraná (criada pela Lei 177 em 05/03/1937) tinha como foco reprimir os movimentos sociais e o Partido Comunista Brasileiro, que estavam vinculados a muitos sindicatos rurais no estado (SAPELLI, 2013, p.52).

O Paraná, no contexto de expansão do capital, tinha como função produzir matéria-prima:

Nesse período, o incentivo maior não era para a indústria. O Paraná era responsável, em 1949, por 6,75% da renda agropecuária brasileira, que em 1959 passou para 11,64 e, em 1975, para 16,90%. Nesse mesmo período, o estado era responsável por apenas 2,75% da renda do setor industrial brasileiro que passou, em 1959, para 3,04 e, em 1975 para 3,98%. (SAPELLI (2013, p. 52).

A cultura do café tornou o Paraná economicamente importante a partir da década de 1930 e a demanda por educação aumentou significativamente, a partir desse período, principalmente, porque os imigrantes que vieram para o Paraná eram escolarizados e reivindicaram a educação para seus filhos.

Miguel (2005) afirma que, no ano de 1940, segundo o relatório de Manoel Ribas a Getúlio Vargas, o Estado havia gasto 20, 22% da receita tributária no ensino público, e que haviam sido inaugurados muitos grupos escolares nas zonas rurais e de colonização, mas ainda eram insuficientes para a demanda.

Segundo Schelbauer (2014), a escola rural primária pautavam-se em dois fatores:

Neste contexto, a escola primária rural foi estruturada como uma política estadual por dois fatores: o primeiro relacionado à formação das novas gerações que pudessem garantir a riqueza do Estado e o segundo civilizar a população que habitava no meio rural, ensinar não só a ler, escrever e contar, mas hábitos de higiene e valorização da vida no campo. (SCHELBAUER, 2014, p.79).

Dentre os modelos de escolas rurais encontradas em documentos do Estado do Paraná, Schelbauer (2014) destaca os seguintes:

[...] as escolas de trabalhadores rurais e de pescadores, subordinadas ao Departamento de Agricultura, da Secretaria de Obras Públicas, Viação e Agricultura - Seção de Ensino Profissional e, posteriormente, ao Departamento de Ensino Superior, Técnico e Profissional, vinculado a Secretaria de Agricultura do Estado; o grupo escolar rural e a escola primária rural, modelo de escola isolada que atendia às populações rurais, também denominadas nos documentos como Casa Escolar Rural. (SCHELBAUER, 2014, p.80).

Tanto no Brasil, como no mundo, as décadas entre 1930 e 1950 são extremamente significativas, porque comportam mudanças decorrentes da Segunda Guerra Mundial e da reestruturação do capitalismo em âmbito internacional.

Segundo Palhano (2014) “começa-se uma disputa desenfreada do espaço mundial numa nova racionalização e estruturação do desenvolvimento industrial por meio do Estado, com políticas incisivas no meio social, cultural e econômico”. (PALHANO, 2014, p.21).

A nova configuração política e econômica mundial, entre as décadas de 1930 e 1950 apresentava dois aspectos centrais: a supremacia dos EUA e as alianças feitas no temor de um avanço comunista. Ainda, segundo a autora, algumas instituições foram criadas com a finalidade de legitimar a nova ordem econômica:

Destacando assim as diretrizes: do Banco Mundial -BM; da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura -Unesco; do Fundo das Nações Unidas para a Infância -Unicef; da Comissão Econômica Para a América Latina e o Caribe -Cepal, no período do nacional -desenvolvimentista brasileiro. (...) Nesse contexto, intelectuais e representantes de instituições públicas e privadas buscam possibilidades de relações internacionais no berço da dita "civilização" como apoiadores e parceiros principalmente para o financeiro. (PALHANO, 2014. p.34).

A crise mundial de 1929, segundo Romanelli (1997), abalou as exportações e a renda que era aplicada no setor agrícola passou a ser transferida para o setor industrial:

[...] no Brasil, período dos anos 30 e 40, que segundo Oliveira (2003) e Pedrão (2013), momento que se rompe a hegemonia do agrário-exportador e inicia-se um processo de industrialização e urbanização nacional. "A revolução de 1930 marca o fim de um ciclo e o início de outro na economia brasileira" (OLIVEIRA, 2003, p. 35), como o remanejamento de recursos de financiamentos do setor tradicional agrícola, exemplo café, produto destinado à exportação, transferem-se esforços políticos e financeiros, para outro setor como da indústria priorizando o

consumo interno. Sendo imprescindível a função do Estado para legitimar a política do liberalismo, vigente no período histórico econômico, exigido pelo mercado capitalista, neste caso brasileiro de planejador que seria de romper com o curso natural do desenvolvimento econômico para criar condições para uma nova forma de acumulação. (PALHANO, 2014, p.21).

Conforme Leite (2002), na década de 1930 no Brasil, por causa do movimento revolucionário liberal⁴, houve uma nova interpretação do processo produtivo e econômico “que desembocava em situações concretas de bem estar-social, direitos e participação etc. (LEITE, 2002, p. 29). Tais prerrogativas foram “substituídas pela interpretação nacionalista de Vargas, cuja prioridade maior estava na instalação de um processo industrial de base (bens de produção)” (LEITE, 2002, p.30). A ênfase educacional, passou a ser na escolarização urbana e profissional, ficando inalterada a questão da educação rural, o que contribuiu para uma visão naturalizada da falsa contradição campo/cidade.

A ênfase na industrialização ocasionou uma aceleração do crescimento urbano. Segundo Calazans, Castro e Silva (1981), centros urbanos de médio e grande porte começaram a se formar a partir do movimento migratório do campo para a cidade. Embora o campo ainda representasse a maior área populacional, 2/3 da população vivia nas zonas rurais. No entanto, as diferenças entre a qualidade de vida do meio rural e do meio urbano começaram a se acentuar. Enquanto as cidades apresentavam maior índice de alfabetização e consumo, e já contavam com algumas:

[...] medidas protetoras da legislação social e trabalhista e do amparo à saúde. De forma inversa, as populações rurais continuavam desprovidas de necessárias possibilidades de ensino escolar. Era uma população analfabeta, subalimentada, exposta a graves endemias e com um nível mínimo de renda, sem qualquer amparo da política social (CALAZANS; CASTRO E SILVA, 1981, p.178).

O exôdo rural, decorrente da modernização conservadora⁵ e da ausência de políticas

⁴ Conforme Romanelli (1997), “o que convencionou chamar de Revolução de 30 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica. Foram esses movimentos que, em seu conjunto e pelos objetivos afins que possuíam, iriam caracterizar a Revolução Brasileira, cuja meta maior tem sido a implantação definitiva do capitalismo no Brasil”. (ROMANELLI, 1997, p.47).

⁵ “[...] o termo *modernização conservadora* foi utilizado inicialmente por Barrington Moore Júnior para entender as revoluções burguesas vindas de cima que aconteceram na Alemanha e no Japão e que desembocaram na constituição de um caminho de desenvolvimento capitalista autocrático e autoritário”. (Pires, 2009. p.72). Nesses dois países conforme, os estudos de Pires (2009), nas revoluções burguesas, houve um pacto entre a burguesia industrial e os proprietários rurais e a exclusão da classe trabalhadora da estrutura de poder. Os autores brasileiros usam o termo *modernização conservadora* para fazer referência “o

públicas para o meio rural, provocou esvaziamento do campo e diminuiu a força-de-trabalho, o que acarretou redução na produção agrícola, assim como:

Nem todos aqueles, porém que se dirigiram as cidades em busca de melhores condições de vida obtiveram um sucesso esperado (aspirado), acarretando o surgimento de graves problemas sociais entre estas população: desemprego, surgimento de favelas, deficiências sanitárias, desajustes, psicossociais, etc. (CALAZANS; CASTRO E SILVA, 1981, p.179).

As consequências do êxodo rural direcionaram, por parte do governo federal, as políticas educacionais para o meio rural da década de 1930 a 1950. Segundo Calazans; Castro e Silva (1981), elas tiveram como intuito fixar o homem ao campo e que tinham como pontos norteadores:

a) elevação dos padrões da população rural (transformação da lavoura extensiva em intensiva) através da mecanização dos processos agrícolas como forma de superar a escassez da mão-de-obra, uso de fertilizantes, corretivos, e inseticidas (política de conservação do solo), emprego de métodos modernos de cultura (rotação e diversificação) e organização da colonização rural em grande escala (aproveitamento de colonos nacionais e estrangeiros); b) organização de um sistema adequado de amparo social, sobretudo de assistência médico-social, preventiva e curativa, elevando os padrões higiênico-físicos das populações rurais; c) elevação substancial e imediata dos deficientes padrões culturais revelados pela alta taxa de analfabetismo, carência de prédios escolares, distribuição da rede de ensino, falta de professores, etc. (CALAZANS; CASTRO E SILVA, 1981, p.179).

Segundo Leite (2002), passado um período de “esquecimento”, em que o objetivo principal era a educação urbana, em 1937, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, cujo ideal foi reforçado, em 1942, durante o VIII Congresso Brasileiro de Educação com um discurso conservador-nacionalista. E, ainda conforme o autor, com o fim da II Guerra Mundial, criou-se a Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais – CBAR, em conformidade com a política externa norte americana, que tinha como objetivo:

[...] a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de centros de treinamento (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização de Semanas Ruralistas (debates, seminários, encontros,

que aconteceu no Brasil entre 1965 e 1985 quanto às mudanças nas atividades agropecuárias, que aconteceram sem transformações na estrutura fundiária. Portanto, Guimarães (1977), Azevedo (1982) e Martine e Garcia (1987) destacaram que a semelhança no processo de modernização conservadora ocorrido na Alemanha, Japão e Brasil decorreu da manutenção da estrutura fundiária arraigada na média e grande exploração agrícola”. (PIRES, 2009, p.74).

dia de campo. etc.), e também a criação e implementação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários rurais. (LEITE, 2002, p.32).

A questão principal dos debates realizados, objetivando o convênio assistencial entre Brasil e EUA, com vistas à educação dos camponeses, girou em torno da educação, “a qual ficou determinada como fator de Segurança Nacional, como exigência de desenvolvimento comunitário-social e responsável pelo processo de expansão e desenvolvimento econômico do país”. (LEITE, 2002, p.32).

Os estudos de Sikora (2014) mostram que, a partir da Primeira Conferência Latinoamericana de Nutrição, em 1948, adentraram as propostas do organismos internacionais destinados à educação rural. No ano seguinte, a Unesco e o governo brasileiro promoveram o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, pois viam no analfabetismo um fator de empecilho para o progresso, como também viam na educação, do período do pós-guerra, um espécie de mantenedora da ordem liberal capitalista, pois o mundo estava dividido em dois blocos: o bloco capitalista e o bloco comunista.

Em 1952, no governo de Getúlio Vargas, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural, já sob a orientação dos organismos internacionais: “As atividades da CNER tiveram dois pontos de apoio: as missões e os centros rurais de treinamento destinados a professores leigos e à preparação dos filhos dos agricultores para atividade agrícola” (OLIVEIRA, 2008, p.6). Um dos principais objetivos desse programa era:

[...] adequar os camponeses ao novo modelo de desenvolvimento para torná-los cidadãos e “elevantar seus padrões culturais”, concebidos pelo programa como atrasados e inferiores do ponto de vista cultural. Nos anos 1950, as preocupações do governo brasileiro encaminhavam-se no sentido de promover o desenvolvimento econômico, também como estratégia para evitar a penetração do comunismo e preservar os “ideais democráticos”. Era corrente a idéia de que os habitantes rurais deveriam modernizar-se para se integrarem ao plano nacional de desenvolvimento. (BARREIRO, 2006, p.124).

Segundo Barreiro (2006), a década de 1950 foi marcada por investigações científicas de cunho funcionalista, para levantamento dos problemas sociais e culturais tendo como intuito instilar procedimentos educativos para melhor formar a personalidade. Esses estudos culminaram na classificação dessas comunidades e, na ideia de que para modernizar o meio rural, “era preciso ‘desenvolver’ e ‘ajustar socialmente’ as populações ‘marginalizadas’” (BARREIRO, 2006, p. 127). Esse programa também contou com o

apoio da Igreja Católica e seu posicionamento contra o comunismo:

Essas preocupações aparecem no número especial da *Revista da CNER* dedicada ao cooperativismo. O programa de Educação Moral, dentre outros objetivos, deve ‘despertar o respeito à propriedade privada’ (...)A participação da igreja nos trabalhos da CNER foi intensa, inclusive com a participação de vários bispos em cargos de chefias. Os acordos bilaterais firmados entre Brasil e EUA, após a Segunda Guerra Mundial, com aporte dos pressupostos filosóficos e ideológicos dos anos 1950, acrescido do apoio da Igreja católica, viabilizaram o desenvolvimento da CNER, com posições que ora avançavam e ora recuavam no processo de luta pela conquista da cidadania do homem do campo, sem, contudo, alterar as estruturas camponesas (BARREIRO, 2006, p. 128-129).

Conforme Calazans; Castro e Silva (1981), o suposto atraso do meio rural caracterizou-se pela agricultura de tipo pré-capitalista. Dizem eles que, da falsa noção de atraso, aparecem falsas soluções de propostas educativas, com intuito de adequar o homem do campo às novas tecnologias e inovações agrícolas. Afirmam ainda que o que é chamado de atraso é, na verdade, fruto das relações sociais estabelecidas no campo. Uma mudança real só poderia acontecer se superada as relações de desigualdades, que têm sua origem na organização da estrutura agrária, que permite a concentração de terras por parte de poucos e a desapropriação e empobrecimento de muitos. Uma melhor distribuição da riqueza socialmente produzida não pode ser feito por meio da educação, ela não tem esse poder. O que a educação consegue é desagregar as populações rurais e possibilitar a submissão do setor agrícola no modelo de produção capitalista:

A submissão da agricultura ao MPC ...é fundamental para a especialização das atividades agropecuárias se processem. Os cultivos de subsistência de grande parcela da população rural são destruídas para dar lugar à “produção rentável”. As necessidades das populações não entram nas cogitações da lógica capitalista. (...) A formação profissional rural, vista deste ângulo contribui para a dominação do MPC sobre o campo. O “atraso rural” é combatido com a extensão do MPC ao campo, a expulsão dos camponeses “desocupados” e a “inculcação ideológica” de uns poucos que são absorvidos pelo MPC. (CALAZANS, CASTRO e SILVA, 1981, p.165-166).

Dando prosseguimento às políticas, pautadas na ajuda internacional, criou-se a ABCAR (Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural), criada em 1956, em oposição ao ensino formal. A extensão rural tinha como foco a empresa familiar que, por meio de recursos técnicos, ascenderiam a maior produtividade e bem estar social:

O objetivo imediato da Extensão Rural foi o combate à pobreza, à carência, à

subnutrição e às doenças, bem como a ignorância e a outros fatores negativos dos grupos empobrecidos no Brasil, principalmente aqueles que integravam a sociedade rural, classificados como desprovidos de valores, de sistematização de trabalho ou mesmo de capacidade para tarefas socialmente significativas (LEITE, 2002, p.33-34).

Para Leite (2002), a extensão rural, como a maioria dos programas para o meio rural, objetivava o desenvolvimento econômico e o controle ideológico sobre a população. Apesar da melhoria na qualidade de vida dos rurícolas, estes ficam cada vez mais subordinados aos interesses dos grupos dominantes. “O desenvolvimento das comunidades agrárias nos países capitalistas é um processo exógeno e fruto da subordinação da agricultura ao modo de produção capitalista”. (CALAZANS, CASTRO e SILVA, 1981, p.163). A educação, nesse sentido, é entendida como consolidação dos ideários capitalistas e não um meio de transformação da realidade.

Conforme Calazans, Castro e Silva (1981), as experiências efetuadas no período de 1930 a 1948 tinham em comum o fato de não possuírem organização para o território nacional, nem verba e nem pessoal suficiente para o empreendimento dessas tarefas e, por isso, tiveram que lançar mão de quatro meios:

a) colaboração com entidades ou organizações (locais públicas e privadas); b) realizações isoladas para efeito de demonstração ou experiência; c) convênios com entidades estrangeiras para determinados serviços; e d) atividades abrangendo somente um aspecto da questão, por exemplo: organizações cooperativas, formação de líderes. (CALAZANS; CASTRO E SILVA ,1981, p.180).

Esses programas apresentavam as seguintes características:

a) os programas surgem sem se saber de onde vieram e são ignorados pela população; b) as instituições são informadas quando os compromissos já estão firmados (pacotes prontos) e portanto, não há uma efetiva participação por parte das mesmas (atitude paternalista por parte dos “promotores”); c) as políticas públicas neste setor são assumidas por conveniência do sistema e nunca atendendo necessidades explícitas da população. (CALAZANS; CASTRO E SILVA ,1981, p.181-182).

Essas características só são compreensíveis, segundo Calazans, Castro e Silva (1981), quanto ao papel da escola na reprodução das relações sociais de produção:

Este papel é exercido quando: a) contribui para formar a força de trabalho, b) contribui para inculcar a ideologia hegemônica, pelo mecanismo das práticas

escolares; c) contribui para reprodução material da divisão em classes; e contribui para manter as condições ideológicas das relações de dominação. (CALAZANS; CASTRO E SILVA, 1981, p.182).

Além disso, apesar do esforço para a fixação do homem no campo, esses projetos não impediram o grande êxodo da década de 1960.

Podemos perceber que, até os anos de 1960, as mudanças na forma de organização do capital, a passagem do modelo agroexportador para o industrial provocou transformações na forma estrutural e organizativa da escola. As mudanças na forma de organização do processo produtivo capitalista também afetaram a forma de acumulação no campo e as relações de vida e trabalho. Embora muitos autores, defendam que, por causa do êxodo rural para as grandes metrópoles, onde iniciavam o processo de industrialização e, na tentativa de frear esse processo, houve várias políticas públicas pautadas na ajuda internacional, sabemos que esse pode ter sido um dos fatores, mas também podemos afirmar que mais que frear o exôdo rural tais políticas tinham como objetivo modernizar o campo e fazer com que ele adentrasse, definitivamente, no modelo de produção capitalista.

Ainda que o êxodo rural pudesse ser tomado como fator de preocupação por parte das oligarquias agrárias, devemos ter em mente que, até esse período, a maior parte da população se concentrava no meio rural, e que o êxodo rural não era de todo um problema, já que a força-de-trabalho que saía do campo, passava a trabalhar nas indústrias na cidade, ou, então, tornava-se um exército de reserva, uma estratégia positiva para o capital.

No entanto, os programas e políticas para o campo, quase sempre fracassavam, por falta de recurso, organização e pessoas para atuar, como também porque desviavam-se do real problema gerador de miséria no campo, a concentração de terra.

O Paraná pode ser tomado como exemplo, de um tipo de expansão de capital que não se pautou na industrialização, mas que teve papel importante na conjuntura nacional para desenvolvimento econômico do país, numa concepção capitalista. Isso porque, ao incentivar a colonização, o Estado passou a produzir mais matéria-prima e gerar mais força-trabalho, necessária a expansão industrial.

A seguir, mostremos os rumos tomados pela educação a partir dos anos de 1960, em especial no contexto da Ditadura Militar.

1. 2 O CONTEXTO RURAL E EDUCACIONAL DOS ANOS 1960 ATÉ O FINAL DA DITADURA MILITAR

Para Romanelli (1997), de 1930 a 1960, a política e a economia foram caracterizadas por um equilíbrio entre o populismo de Vargas e a expansão da indústria. A expansão do capital internacional foi fator de rompimento desse equilíbrio, o que levou a um impasse entre escolher os rumos pretendidos pela esquerda de uma revolução social e econômica, ou optar por uma inserção definitiva do capital internacional. O golpe de 1964 mostra que a decisão foi em favor desta última. Segundo Ruiz (2013):

No Brasil, nos primeiros idos da década de 1960, algumas propostas de reformas vindas por parte do Governo incomodavam a burguesia. Entre elas, estava a nacionalização das refinarias de petróleo privadas e a desapropriação de terras para a reforma agrária. O Movimento Operário Popular (MOP) apoiava estas reformas. A burguesia temia que as reformas propostas, para tentarem equilibrar a economia, apoiadas pelo MOP, levassem o Brasil a se tornar um país comunista. Os militares interferiram de forma dura e opositiva no MOP e no Governo de João Goulart, com a retórica de que era necessário impedir o avanço do movimento dos trabalhadores e as iniciativas reformistas do Governo. (RUIZ, 2013, p.234).

Ainda, segundo Ruiz (2013), as mobilizações, por parte dos operários, eclodiram em nível mundial na primeira metade do século XX, chegando também ao Brasil. Exemplo disso foi a organização feita pelos professores no Paraná chamada *Operação Tartaruga* (1963). “Os professores recebiam os alunos na escola, mas não ministravam aulas, enquanto o Governo não oferecesse propostas para melhorar a condição de trabalho do magistério paranaense.” (RUIZ, 2013, p.234). Outras agitações e organizações trabalhistas ocorriam em vários Estados brasileiros. Conforme Medeiros (2000), nos anos de 1950 e 1960:

[...] num momento em que intelectuais de e forças políticas de diferentes matizes discutiam acirradamente diferentes propostas de desenvolvimento para o país, a reforma agrária constitui-se num tema polarizador dos debates. Concomitante e dando-lhe conteúdo social e político, esses anos presenciaram a emergência de significativas erupções de conflitos no campo, bem como a progressiva constituição de uma ‘linguagem de classe’ (Jones, 1989), identificando os trabalhadores rurais e seus demandas no cenário político, dando-lhes visibilidade social, trazendo a público um discurso sobre direitos e sobre a necessidade de reordenar seu lugar na sociedade. (MEDEIROS, 2000, p.211).

As lutas camponesas ganharam expressividade, embora, em muitos casos carentes de uma organização eficiente, com as particularidades de cada local, mas principalmente,

superando as singularidades de cada região ao se levantar um objetivo comum, a reforma agrária.

Tais lutas no campo foram apoiadas pelo Partido Comunista, que “tornou-se uma das principais mediações dos conflitos que emergiam no campo” (MEDEIROS, 2000, p.212). Em especial, como argumenta Medeiros (2000), por meio da imprensa partidária do PCB e seu poder de mobilização e organização. Ainda que, essas mediações acontecessem em meio as tensões entre as teses do Partido e a realidade imediata dos trabalhadores do campo.

Em 1947, o Partido Comunista, segundo Medeiros (2000), foi decretado ilegal, e passou a incentivar a tomada armada do poder, tese do Manifesto de Agosto de 1950. Nesse momento, o campesinato era visto como o principal aliado do partido, que passou a “defender o confisco das grandes propriedades ‘latifundiárias’ e a abolição das formas consideradas ‘semi-feudais’ de exploração do trabalho, como a meia, a terça, o vale do barracão.” (MEDEIROS, 2000, p. 216). Também se intensificam, por meio da imprensa, as notícias de lutas por terra, mas, foi no Paraná, em Porecatu, que a luta armada teve seu auge:

Foi, no entanto, em Porecatu, região de expansão da cafeicultura, situada no norte do Paraná, que as experiências de luta por terra por meio de ações armadas ganharam sua expressão mais espetacular, na medida em que os conflitos que ali se desenrolaram foram objeto modelar de experimentação das teses do PCB sobre a estratégia da “revolução agrária antiimperialista” e da criação das “frentes democráticas de libertação popular”. (MEDEIROS, 2000, p.217).

Com a I Conferência Nacional dos Trabalhadores Agrícolas (CNT), realizada simultaneamente em São Paulo e Recife em 1953, e a II Conferência Nacional dos Trabalhadores Agrícolas (CNT), realizada em São Paulo em 1954, “a reforma agrária passou a ser o elemento articulador das diferentes lutas que se travavam no campo [...] Aos poucos, ela ia se tornando um libelo contra essas condições e constituindo um inimigo comum, o ‘latifúndio’”. (MEDEIROS, 2000, p.219.). Fato que culminou na Campanha Nacional pela Reforma Agrária, que era defendida como condição para o processo da economia nacional e como medida de justiça social. Nesse sentido, o golpe de 1964 ocorreu ancorado no discurso de evitar o avanço das ideias comunistas e assegurar a ordem vigente. Golpe que acabou reprimindo os movimentos populares.

Seguindo as análises de Celso Furtado, Romanelli (1997), que apontam duas fases

desse processo de mudança política e econômica. A primeira, que se inicia em 1964, que tinha como objetivo a recuperação econômica e a segunda foi a retomada da expansão em 1967 e 1968 com ênfase na industrialização. Ela afirma que aprendeu com a história “a política continua sendo o meio pelo qual se possibilita a determinação econômica”. (ROMANELLI, 1997, p.195).

Cortella (2005) afirma que, a partir de 1964, o governo deu prioridade à produção capitalista industrial, direcionando os investimentos públicos para obras de infraestrutura. Para financiar seus projetos, teve que pegar empréstimos no exterior, o que acarretou um brutal endividamento do país. O incentivo à industrialização e à urbanização provocaram o crescimento do êxodo rural. Mesmo que eles já viessem ocorrendo, foi na década de 1970 que ele teve seu auge:

[...] a ausência de uma reforma agrária efetiva, as benesses de incentivos fiscais aos grandes proprietários, a prioridade ao plantio de produtos agrícolas de colheita mecânica para a exportação, a hegemonia monocultural para a fabricação de álcool combustível (ocupando extensas áreas antes destinadas ao cultivo alimentos), tudo isso e muito mais contribuiu para expulsão da população rural em direção aos centros urbanos. (CORTELLA, 2005, P.12).

Para Neves (1994), durante a ditadura militar, houve um desenvolvimento das forças produtivas que tornou o Brasil a nona economia mundial, mas também promoveu uma crise econômica e política. A modernização conservadora, financiada com o capital internacional, desaguou em um processo de endividamento externo que limitou, paulatinamente, a nossa capacidade de investimento. A dívida externa brasileira expandiu-se aceleradamente, saltando de 10% do PIB, em 1967, para quase 50%, em 1984. (NEVES, 1994, p.31). Tal crise, conforme Leite (2002), caracteriza por meio:

a) do desenvolvimento das ondas migratórias das populações carentes (principalmente as nordestinas e/ou do meio rural para o urbano e outros problemas de ordem sócio-política que desordenaram a sociedade nacional; b) do golpe militar de 1964, que modificou extremamente a estrutura sócio política da Nação e cristalizou o modelo de dependência econômica do país em relação aos países do bloco capitalista; c) anulação dos direitos civis e da cidadania...; d) do desenvolvimento do ‘milagre econômico’ e da aproximação do país do Fundo Monetário (LEITE, 2002, p.42).

No Paraná, por causa da crise dos anos 1960, “houve retração das atividades produtivas por falta de crédito, pois havia dependência em relação aos órgãos nacionais,

como o Instituto Brasileiro do Café, Instituto Nacional do Mate, Instituto Nacional do Pinho e outros” (SAPELLI, 2013, p.53). Nos governos de Ney Amintas Barros Braga (1961-1965) e Paulo Cruz Pimentel (1966-1971), “a política do desenvolvimento econômico centrou-se na diversificação da agricultura e no incentivo à industrialização”. (Idem, p.53). Segundo a autora, nos governos seguintes de Parigot de Souza (1971-1973), Emilio Gomes (1973-1975) e de Jaime Canet Junior (1973-1975), ao mesmo tempo que houve o fortalecimento da vocação agrícola no Paraná, calcada na eficiência técnica e na aproximação com a iniciativa privada, com vistas à modernização agrícola e agroindustrial, e na diversificação da produção, que se manteve articulado ao processo nacional de industrialização. Nesse período, segundo a autora, as questões sociais foram encaradas como questões de caráter técnico, assumindo o Estado uma aparência de neutralidade que encobria os conflitos:

Quando eram discutidas pelos representantes do Estado, as questões do campo tomavam caráter técnico e deixavam de ser encaradas como questão social (SORJ, 1980) e os investimentos eram direcionados a projetos-impacto. Esse encaminhamento criava uma aparência de neutralidade do Estado e expressava sua boa vontade na busca de soluções, também imprimindo-lhe um caráter de modernização, pois, indicava a busca de alternativas para acompanhar o progresso. Por outro lado, relativizava as questões sociais, encobrendo os conflitos. (SAPELLI, 2013, p.53).

Sapelli (2013), mostra que no período que vai de 1950 a 1970, houve:

[...] uma negação das propostas que provocassem modificação na estrutura fundiária, porém, ações de Reforma Agrária parcial, institucionalizando o processo de colonização. Esse processo atendeu a uma parte da classe trabalhadora, que se conformou ao capital, e a reação de outra parte da classe trabalhadora que, mesmo agindo nos limites do capitalismo, não se conformou com ele. (SAPELLI, 2013, p.53).

Conforme nos mostra Sapelli (2013), não mudar a estrutura fundiária e fazer ajustes parciais não foi uma política só do Brasil, mas de toda América Latina.

Quanto à educação no Paraná, nos anos de 1960, ela representou o enquadramento desse no projeto de desenvolvimento nacional, juntamente com a ideia de uma educação para modernização e desenvolvimento do Estado. Como mostra Sikora (2013), de 1961 a 1964, o Paraná investiu mais do que a legislação obrigava:

Segundo Gonçalves & Gonçalves (2008), no período de 1961 a 1964, o Paraná ficou em quarto lugar em nível nacional de investimento em educação. Enquanto a lei determinava que os estados deveriam aplicar 20% da renda em educação, o Paraná aplicou 27%. Dessa forma, identificamos que o discurso nacional do desenvolvimentismo, da modernização conduzida pelo estado era legitimado também nas ações de planejamento do estado paranaense.” (SIKORA, 2013, p. 70).

Segundo Sikora (2013), investir em educação era também investir no projeto de modernização. E, em 1962, Ney Braga anunciou a elaboração do projeto de Lei Estadual de Diretrizes e Bases da Educação, o Plano Estadual de Educação e o Plano de Emergência, que contava com apoio dos organismos estaduais, nacionais e internacionais, no sentido de amenizar a situação precária da educação paranaense, que tinha insuficiência no atendimento ao ensino primário, alto índice de evasão e analfabetismo, falta de qualificação dos professores. O Paraná, a partir de acordos firmados com o MEC, recebeu Cr\$ 49.868.000,00 para aplicar no ensino primário, tanto para ampliar a rede de ensino, como para aumentar o número de matrículas.

A demanda por ampliação da rede escolar de ensino no Paraná estava atrelada à política de povoamento do Estado:

Diante disso, podemos afirmar que nesse contexto analisado, o Paraná estava recebendo diferentes grupos étnicos da Ásia e Europa, mas também passava por um período de migrações internas. A necessidade de disseminação da instrução primária no meio rural era observada nas práticas governamentais, como de Moysés Lupion (1947-1951 e 1956-1961) e Bento Munhoz da Rocha Netto (1951-1955), quando governadores. Essas gestões são marcadas pelas práticas administrativas voltadas ao povoamento territorial⁴⁹, por meio da colonização do Norte, Oeste e Sudeste paranaense e também com a construção de rodovias que ligavam o Estado a outras regiões consolidando-o como o maior produtor e também exportador de café, tendo um papel de destaque na economia nacional. (SIKORA, 2014, p.73-74).

No início da década de 1960, foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a LDB n.4024/61.

Essa LDB conferiu aos Estados a ampliação do corpo disciplinar escolar, mediante a ação dos Conselhos Estaduais de Educação, sem perder de vista o currículo mínimo determinado pelo conselho federal e pelo próprio MEC. [...] Foi também conferido aos Estados a responsabilidade de manutenção, organização e funcionamento do ensino primário e médio, bem como a garantia da obrigatoriedade escolar para as crianças de 7 a 14 anos, excetuando algumas situações prevista na própria lei [...] (LEITE, 2002, p. 38).

Essa LDB, ao mesmo tempo em que chamou para responsabilidade o Estado, a família, as empresas e a comunidade, de um modo geral, também abriu brechas para o seu descumprimento, afirmando a obrigatoriedade do ensino e a negando, ao mesmo tempo, como no caso de pobreza dos pais ou, ainda, no caso de falta de escolas. É o que podemos ler no art.30, parágrafo único. Haja vista, o enorme déficit de escolas e o grande de número de pobres, podemos pensar que essa LDB não contribuiu, sobremaneira, para que o ensino fosse assumido de modo a superar problemas históricos relativos ao papel do Estado na garantia da educação como direito de todos. Quanto ao meio rural, a Lei fixa o seguinte:

Art. 32. Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades.

Para Sikora (2014), o artigo 32, citado acima, denota a preocupação com o projeto de modernização conservadora pela qual passava o país, ou seja, era preciso formar força-de-trabalho para as indústrias.

Outro problema apontado por Leite (2002) é o de que as escolas rurais foram deixadas sob a responsabilidade dos municípios, que na maioria dos casos não dispunham nem de recursos financeiros e nem mesmo de pessoas para atuar:

Deixando a cargo das municipalidades a estruturação da escola fundamental na zona rural, a Lei 4.024 omitiu-se quanto à escola do campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente financeiros. Desta feita, com um política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto-sustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos. (LEITE, 2002, p.39).

Leite (2002), também relata que a ausência do Estado na função de assumir a educação possibilitou, mesmo que indiretamente, a criação de movimentos populares no campo, como os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento Educacional de Base (MEB), ligados aos movimentos de esquerdas e que tiveram como sustentação “ideológica o trabalho desenvolvido pelas ligas camponesas, sindicatos de trabalhadores rurais e outras entidades semelhantes em favor dos desprotegidos da zona rural, cuja culminância se deu com a promulgação do Trabalhador Rural”. (LEITE, 2002, p. 40). Para fazer frente à luta pela educação de base e Reforma Agrária, o governo brasileiro, com apoio dos Estados

Unidos, aderiu ao Programa Aliança para o Progresso:

Esse programa de atendimento à carência rural e urbana foi organizado pelo presidente Jonh F. Kennedy, visando acordos assistenciais e financeiros para países do hemisfério sul. O projeto foi justificado pelo ritmo insatisfatório de desenvolvimento da América Latina; situação agravada devido à baixa cotação de seus produtos e elevado crescimento populacional; pelo baixo nível de condições de vida e bem-estar social; pelos riscos de subversão social e política, promovida, particularmente, pelo baluarte americano do comunismo- Cuba. (LEITE, 2002, p.41).

Outros programas setoriais como a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul (SUDESUL), e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), também surgiram no período. Com um discurso pautado na defesa do desenvolvimento, esses programas, conforme Leite (1999), tinham como intenção conter o expansionismo dos movimentos agrários e das lutas camponesas.

Leite (2002) escreve que, a partir da década de 60, foi percebida mais massivamente a entrada da Extensão Rural e de sua ideologia, que se fixou na ideia romântica de transformar o rurícola brasileiro num fazendeiro norte-americano do pós-guerra. Por meio de uma citação de Fonseca (1985), Leite (2002), mostra que o Programa de Extensão Rural consistia em um ensino informal, que acontecia fora da escola e que se propunha acontecer de modo muito diferente dela:

[...] assumindo características de ensino informal (fora da escola), o trabalho extensionista se propunha como diferenciado ou até mesmo incompatível com o caráter centralizador e e curricular do ensino escolar [...] a base material da ação educativa da Extensão era a empresa familiar. A família rural era a unidade sociológica sobre a qual os projetos de ensinar a ajudar a si mesmos (e por isso eram entendidos como democráticos) deveriam surtir efeitos. O importante era persuadir cada uma dos componentes familiares [...] a usarem recursos técnicos na produção para conseguirem uma maior produtividade e consequentemente o bem-estar social (FONSECA, 1985, p.91, apud, LEITE, 2002, p.33).

Desta forma, segundo Leite (2002), cada vez mais o professor do ensino formal foi substituída pelo técnico e pelo extensionista:

Centralizada na questão econômica interna e externa, a política brasileira durante as décadas de 60/70 teve, na educação, apenas mais um indicador de do subdesenvolvimento em que se encontrava o país, e não uma meta a ser alcançada mediante um projeto escolar autônomo, técnico e pedagogicamente estruturado. [...] Neste sentido, o governo Castelo Branco criou, através do

Ministério do Planejamento, o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social para o período de 1967/76, no qual o processo educativo, tanto urbano como quanto rural, aparece como instrumento de capacitação mínima para o mercado de trabalho e consequentemente elevação da sua qualidade de vida. (LEITE, 2002, p.43).

Nesse contexto nasceu, também, a pedagogia freiriana, como resistência à escola tradicional. Segundo Leite (2002), a educação proposta por Paulo Freire revolucionou a prática educativa, porque se inseria na realidade vivida pelos sujeitos e voltava-se para sua práxis social:

O movimento de educação popular ganhou inúmeros adeptos e rapidamente se espalhou pelo país, não só como forma de resistência e/ou contestação ao processo escolar tradicional – defasado e sem vitalidade para as classes subalternas – mas também como nova metodologia de alfabetização de adultos. (LEITE, 2002, p.44).

O enfoque principal da pedagogia freiriana era “a conscientização do cidadão ante as pressões advindas do capitalismo exploratório e seu papel diante das distorções histórico-sociais por ele produzidas”. (LEITE, 2002, p.44). Segundo o autor, tanto a escola formal/tradicional, como a informal/liberal são modelos pedagógicos vinculados a determinados grupos que podem se sobrepôr a outros, que ao buscar um processo de urbanização amplo e irrestrito, não deixam espaço para as minorias e para o campesinato se manifestar. Nesse sentido, a proposta de Paulo Freire, representa uma contraproposta, por não se enquadrar a tal modelo conservador.

No período em que os Militares estiveram no poder (1964-1985), a LDB 4024/61 foi substituída pelas Leis 5.540/68 e a 5.692/71. Segundo Leite (2002), tais leis tratavam principalmente da reforma do ensino superior e da estruturação do ensino fundamental e secundário. O mesmo autor escreve que, na década de 1960, o sistema escolar brasileiro passou por uma crise. Para Romanelli (1997), tal crise teria tido sua origem no ano de 1950, e foi resultado de demandas efetivas por educação, decorrente da implantação da indústria de base, que abriu novos postos de trabalho. Outro fator responsável pela crise, segundo a autora, foi a nova forma de ascensão da classe média. Até aquele período, a classe média ascendia por meio de abertura de um pequeno negócio, ou ainda exercia uma atividade profissional autônoma. Depois, o modelo de ascensão da classe média passa a ser por meio das hierarquias ocupacionais, tanto no setor privado quanto no setor público da economia. Há um visível aumento na oferta de trabalho, no entanto, exige-se força-de-

trabalho qualificada, o que resultou numa maior demanda por educação. Romanelli (1997) afirma que a crise tornou-se uma justificativa para os acordos firmados entre MEC-USAID⁶, e a ajuda internacional para a educação.

Para Leite (2002) tais leis, 5.540/68 e a 5.692/71, serviram ao propósito do governo militar e dos organismos internacionais, aliando elementos de ideologia e profissionalização, já que esta última era tida como fator de primeira urgência para o desenvolvimento. No entanto, conforme Ruiz (2013), embora se concebesse a educação como fator necessário, para que o país crescesse economicamente, as instituições de ensino eram vistas como espaço de subversão pelos militares.

Para o meio rural, segundo Leite (2002), a lei 5.692/71, teria aberto espaço ao tratar das particularidades locais, “porém restrita em seu próprio meio e sem contar com recursos humanos e materiais satisfatórios, na maioria da vezes, não conseguiu atingir os objetivos pela legislação.” (LEITE, 2000). Para o autor, tal lei não considerou a realidade do campesinato, buscando uma política exclusiva para esse grupo e, a partir dela, resultou-se em definitivo a municipalização do ensino rural. Com base na ideia de que o Brasil era um país em potencial desenvolvimento e modernização, mas se encontrava manchado pelo analfabetismo, foram criados programas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização-MOBRAL em 1970, o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais-Pronasec em 1980, e o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural - EDURURAL em 1980, destinados às áreas rurais. Programas que, conforme o autor, evidenciam que a Lei 5.692 não produziu os frutos esperados relacionados à expansão do ensino:

A presença desses projetos evidência a ineficácia da Lei 5. 692 quanto ao ensino fundamental rural e urbano, sem considerar que o segundo grau no campo praticamente inexistente. Ao mesmo tempo deixa claro que a escola no campo será apenas arremedo de um processo que, na verdade não pretende a formação de uma consciência cidadã e, sim a formação de instrumentos de produção” (LEITE, 2002, p.49).

Segundo Ruiz (2013), foi no período da ditadura militar que a maior parte das crianças e jovens tiveram acesso ao ensino público de primeiro e segundo graus, “porém, a

⁶ O que se convencionou chamar de acordos MEC-USAID, foi “uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a *Agency for International Development* (AID) – para assistência técnica e cooperação financeira dessa Agência à organização do sistema educacional brasileiro.” (ROMANELLI, 1997, p.196). Tais acordos tiveram em vigência de 1964 até 1971.

escola pública foi cada vez mais simplificada em seu conteúdo e empobrecida materialmente [...]” (RUIZ, 2013, p. 236). Tal expansão exigiu uma racionalização de custo, que afetou também os profissionais da educação. No início dos anos de 1980, a categoria de trabalhadores da educação era uma das maiores do país, chegou perto de um milhão de trabalhadores, e conseqüentemente, esse aumento da categoria, levou a queda salarial. As precárias condições de trabalho dos professores resultou em organizações da categoria. No Paraná, os trabalhadores da educação, segundo Ruiz (2013), vinham se mobilizando desde de 1947, quando fundaram a Associação de Professores do Paraná (APP). Em 1967, fundaram a Associação dos Professores Licenciados do Paraná (APLP); em 1972, foi instituída a Associação do Pessoal do Magistério do Paraná (APMP); e, em 1981, foram unificadas todas essas associações. Esses movimentos reivindicavam “uma política educacional mais definida em relação à carreira dos trabalhadores em educação, o que não ocorria até então.” (RUIZ, 2013, p.240). A morosidade do governo em atender à reivindicação dos trabalhadores da educação fez com que em 1968, esses profissionais entrassem em greve, um ano antes do Ato Institucional número 5 (AI-5). Depois do AI-5, as negociações com o governo foram suspensas até o ano de 1976.

Em 1979, ao perceber o enfraquecimento do regime militar, o João Batista Figueiredo (1979-1985), iniciou um processo de “*reforma e abertura política*”. Por conta dessa abertura, houve, em 1982, as eleições para governadores do Estado. No Paraná, venceu as eleições José Richa (1982- 1986), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que fazia oposição ao governo militar. “No Paraná, o PMDB elaborou e divulgou algumas propostas de redemocratização do Estado e da educação.” (RUIZ, 2013, p.245). Em 1983, ocorreu no Paraná a eleição direta para diretores escolares; e, em 1984, a equipe da Secretaria de Educação do Estado apresentou os planos e programas que deveriam ser desenvolvidos neste governo. Tais documentos, segundo Ruiz (2013), apresentava os anseios dos educadores, como a ampliação da participação de pais, professores, estudantes e da comunidade. No entanto, para Sapelli (2003), ao mesmo tempo que as políticas para educação atentavam para a democratização, valorizando a participação da comunidade, ocultavam a descentralização em relação à educação e o afastamento crescente do Estado no que se refere à sua manutenção financeira.

O governo de José Richa (1983-1986), como os dois governos seguintes, de Álvaro Dias e Roberto Requião, “assumem a concepção de educação inspirada no materialismo

histórico e dialético”. (BACZINSKI, 2012, p.38). Concepção que se apoiava na pedagogia histórico-crítica. No entanto, conforme Baczinski (2012), houve conflito entre uma implantação efetiva dessa proposta, que não era condizente com a manutenção do modelo liberal:

No entanto, nesse período destacamos uma tensão e relativos descompassos entre o dito e o feito, pois a implantação da pedagogia histórica-crítica se deu pela *apropriação idealista* de seus pressupostos e objetivos, pela versão normativa e receituária, pela tática da formação fragmentária estritamente parcial e utilitária”. (BACZINSKI, 2012, p. 38).

Mesmo com o fim da ditadura militar no Brasil, não houve rompimento com a política liberal, ao contrário, as ideias capitalistas se consolidaram e continuaram avançando.

Vemos, portanto, que o campo, nesse sentido, também se reconfigurou, na tentativa de modernizar-se, muito embora, continuou buscando caminhos que levassem a uma modernização conservadora, combatendo a reforma agrária e os movimentos do campesinato e implantando políticas de combate à pobreza, ao êxodo rural, e ao analfabetismo, sem, de fato, combater o problema que gera as desigualdades no campo: a forma de acumulação de capital, baseada na concentração de terras.

Nesse momento, podemos entender a luta de classes ou, então, os diferentes interesses da classe trabalhadora e da classe proprietária, detentora do capital e dos meios de produção. Uma, buscando, sempre, por meio de políticas e projetos, manter a ordem social vigente, e a outra tendendo superá-la.

Para entender melhor o que isso significa para as ambas as classes, o projeto educacional, abordaremos, a proposta da Educação do Campo, um movimento nascido no seio dos movimentos sociais e que se efetiva a partir dos anos 1990, como um movimento de educação que se contrapõe ao conceito e aos projetos da educação rural.

1. 3 A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CONTRAPOSIÇÃO À EDUCAÇÃO RURAL: O GRANDE MOVIMENTO A PARTIR DOS ANOS 1990

A Educação do Campo contrapõe-se à herança histórica materializada na tradição da Educação rural, vinculada aos interesses da elite política e econômica, pois postula a superação do modelo capitalista gerador de desigualdades.

Oficialmente, a expressão Educação do Campo foi criada na I Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia, Goiás em 1998. Mas, conforme Caldart (2012), ela nasceu como Educação Básica do Campo e, somente em 2002, no Seminário Nacional realizado em Brasília e posteriormente na II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004, passou de fato a se chamar Educação do Campo. Segundo a autora, a restrição do termo básico, denota, uma compreensão mais alargada do que vem a ser Educação do Campo na sua relação com os valores, a cultura e o trabalho. E no âmbito propriamente escolar do termo, segundo Caldart (2012), percebeu-se que a luta por direito à escola, deveria ir além do que é constitucionalmente tido como básico, mas que o direito à educação escolar deve ser garantido desde a educação infantil até a universidade.

Conforme Caldart (2012), o debate sobre a Educação do Campo nasceu no I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), em 1997, que foi organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Nesse evento, o MST foi incumbido “a levantar uma discussão mais ampla sobre educação no meio rural brasileiro. (CALDART, 2012, p.260.). Momento em que também foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Já, na preparação para o primeiro documento base para a I conferência, segundo Caldart (2012), a nomenclatura Educação do Campo é discutida no sentido de se contrapor ao tradicional termo Educação Rural. Embora ambas tenham o mesmo sujeito, no caso, a classe trabalhadora do campo, ou seja, o camponês, apresentam objetivos distintos.

A Educação Rural, conforme Ribeiro (2012), é oferecida nos mesmos moldes daquela das áreas urbanas, sem adequação alguma para os camponeses e seus filhos. Ainda, segundo a autora, negligenciam a relação essencial entre o estudo e o trabalho, porta de entrada do sujeito do campo no corpo social, já que, desde de muito cedo, as crianças do meio rural são inseridas na lida, para ajudar suas famílias. A Educação Rural apresenta algumas características específicas, por exemplo: os professores não recebem uma formação adequada para o trabalho com a realidade do campo, não conseguindo se vincularem à comunidade campesina:

Compreendida no interior das relações sociais de produção capitalista, a escola, tanto urbana quanto rural, tem suas finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação para o trabalho neste setor, bem como pelas linguagens e costumes a ele ligados. Sendo assim, a

escola não incorpora questões relacionadas ao trabalho produtivo, seja porque, no caso, o trabalho agrícola é excluído de suas preocupações, seja porque sua natureza não é a de formar para um trabalho concreto, uma vez que a existência do desemprego não garante este ou aquele trabalho para quem estuda. E, ainda, como a escola poderia valorizar a agricultura, tão desvalorizada nas concepções que sustentam ser o camponês um produtor arcaico e um ignorante em relação aos conhecimentos básicos de matemática, leitura e escrita? (RIBEIRO, 2012, p.296).

Para Ribeiro (2012), a análise da Educação Rural desvela que a escola, ficou responsável por treinar, em vez de educar. Programas como a Extensão Rural se enquadram nesse objetivo. A autora também afirma que, até os anos de 1970, e sob a influência norte-americana, diferentes modalidades, como cursos e semanas pedagógicas, assim como centros de treinamentos, partiam de uma visão externa à realidade brasileira e com a nítida intenção de integrar as populações rurais ao processo de desenvolvimento capitalista. “Entretanto, como objetos e não como sujeitos de tais políticas, as populações rurais não foram consultadas sobre de suas demandas, nem informadas sobre os programas a elas destinados e, nem ao menos, sobre a aplicação e avaliação destes programas”. (RIBEIRO, 2012, p.299). As agências norte-americanas, segundo a autora, enviavam tais programas, sem mesmo a participação das próprias instituições responsáveis por implementar os programas. Elas recebiam sem conhecer as origens de tais políticas. Para a autora essas políticas tiveram:

[...] maior apoio e volume de recursos quando contemplavam interesses relacionados à proletarização dos agricultores. Associado a esses interesses, identificava-se o projeto de implantação, por parte das agências de fomento norte-americanas, de um modelo produtivo agrícola gerador da dependência científica e tecnológica dos trabalhadores do campo. Deste modo, a educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado. Para isso, havia a necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas. (RIBEIRO, 2012, p.299).

Nesse sentido, a Educação do Campo, engendrada pelos sujeitos do campo “não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesas.” (RIBEIRO, 2012, p.300):

O esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo, e que se

estende até hoje, foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo. Para isso, era preciso articular experiências históricas de luta e resistência, como as das escolas família agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais, fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local: não é por acaso que são os mesmos trabalhadores que estão lutando por terra, trabalho e território os que organizam esta luta por educação. Também não é por acaso que se entra no debate sobre política pública. (CALDART, 2012, p. 261).

Conforme Caldart (2012), a diferenciação entre Educação Rural e Educação do Campo foi evidente desde o princípio, mas o que não estava tão evidente naquele momento era o rearranjo do papel da agricultura na economia brasileira e que, segundo a autora, colocou o campo na agenda nacional não pelo polo do trabalho, mas do capital, por meio do que veio a ser denominado de agronegócio. Desde o momento de criação até hoje, o movimento de Educação do Campo segue no “[...] enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a agricultura ...” (CALDART, 2012, p.262). Exemplo disso foi a criação em 2010, do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), que levantou bandeiras importantes para luta dos camponeses: tomou posição contrária ao fechamento das escolas, assim como mostrou-se apoiador de construção de novas escolas no campo; assumiu o compromisso coletivo de se contrapor ao agronegócio; e também o combate a criminalização dos movimentos sociais.

Embora a data oficial de criação do Movimento pela Educação do Campo seja 1998, a ideia de uma educação diferenciada e contra hegemônica, foi gestada bem antes. Segundo Fernandes (2006), nasce a partir dos movimentos sociais do campo, numa tentativa de construção de uma política educacional para os assentamentos da Reforma Agrária. Conforme Caldart (2004) e Silva (2006), quase ao mesmo tempo em que o MST começou sua luta por Reforma Agrária, na década de 1980, também iniciou sua luta por educação. No entanto, eles queriam mais que acesso à escola, queriam produzir uma proposta pedagógica específica. E, em 1987, criam um setor de educação dentro do MST. A iniciativa do MST e sua luta por escola diferenciada e engendrada por eles, contribuiu para o debate nacional sobre a Educação do Campo:

Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)²⁴, junto com a luta pela terra, pela reforma agrária traz a reivindicação pela Escola nos assentamentos rurais.

As diferentes experiências educativas que começaram a ser desenvolvida pelo movimento como: ciranda infantil, escolas itinerantes, alfabetização e escolarização de jovens e adultos pelo Pronera, a formação continuada dos educadores (as) do movimento e a formação política dos militantes, inclusive com a construção de centros de formação, como por exemplo, Iterra, Instituto Florestan Fernandes, foram constituindo um movimento pedagógico de Educação do Campo em nosso país contribuindo com princípios político-metodológicos para o debate nacional sobre a escola do campo. Na concepção do movimento expressa em diferentes documentos: “Os Sem-Terra se educam no movimento da luta social e da organização coletiva de que são sujeitos, e que os produz como sujeitos” (Caldart, 2000), portanto, o movimento desempenha um papel importante no processo formativo dos seus militantes, na constituição de valores e de uma ética libertadora e militante. (SILVA, 2006, p.81).

Conforme Fernandes (2006), no caderno *Por Uma Educação do Campo* número 1, de 1999, aparecem os primeiros ensaios que tomam o campo enquanto território. Territórios “são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento.” (FERNANDES, 2006, p.29). Dessa forma, o campo é entendido como território e abrange tanto as formas de organização do campesinato, como as do agronegócio, não se reduzindo apenas ao setor da economia, ou seja, a produtor de mercadorias, podendo ser entendido como espaço de vida.

No entanto, para Fernandes (2006), a Educação do Campo, enquanto política pública, não serve aos interesses do agronegócio, mas aos interesses dos trabalhadores do campo. Explica que:

A educação como política pública não faz parte dos interesses do agronegócio, porque esta dimensão territorial não está contemplada em seu modelo de desenvolvimento. A pesquisa para o agronegócio é um importante setor para a criação de tecnologias voltadas para aprimoramento dos diversos produtos de sua intrincada cadeia de processamento de mercadorias. As grandes empresas do agronegócio possuem articulações com as principais universidades públicas, institutos de pesquisas públicos, onde parte de seus profissionais e pesquisadores é formada. Ainda mantêm seus próprios institutos de pesquisa o que lhes garante importante autonomia na produção de tecnologias. A educação como política pública é fundamental para o campesinato. [...] Portanto, atribuímos à Educação do Campo, a política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro. Este território é um campo específico e diversos que possui singularidade na sua organização por meio do trabalho familiar. Portanto, não estamos falando de um campo genérico, mas sim de um Campo como território camponês. (FERNANDES, 2006, p.30).

Ou seja, Educação do Campo, voltava-se para um público específico: os trabalhadores do campo. Na construção dessa educação, são os interesses desses sujeitos,

enquanto classe para si⁷, que devem prevalecer:

Estamos entendendo por *escola do campo* aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART; 2004, p.53).

Esses autores entendem que a Educação do Campo deve ser uma educação diferenciada, vinculada a um tipo específico de desenvolvimento, no qual o campo não seja entendido apenas como espaço de produção, mas de vivência e, portanto, de cultura. Se olharmos para o processo de construção da Educação Rural, imposto pelas elites percebemos que, em todos os momentos, a educação foi pensada tendo em vista a produção econômica do sistema capitalista. Ou seja, não foi uma educação pensada para a classe trabalhadora do campo, mas com o intuito fundamental de modernizar e fornecer força-de-trabalho capacitada para expansão do capital:

Essa educação tem na sua origem a necessidade de reinventar as práticas sociais, contra um processo perverso de uma forma hegemônica de globalização econômica, política e cultural que impõe aos diferentes países periféricos e semiperiféricos, a reorganização das formas de poder, de produção do conhecimento, e de desenvolvimento econômico e social, que aumenta

⁷ “A psicologia e a ideologia de classe, a consciência que uma classe tem de seus interesses, não somente passageiros, mas duráveis e gerais, decorre da posição dessa classe na produção. Mas isso não significa absolutamente que essa posição dessa classe na produção provoque dum só golpe, nessa classe, a noção de seus interesses gerais e fundamentais. Ao contrário, podemos dizer que isso não acontece quase nunca. Então na vida real, primeiro, o processo de produção percorre diversos estádios de sua evolução e as contradições da estrutura econômica não se descobrem senão no curso da evolução ulterior; segundo, uma classe não cai por acaso do céu, mas ela se constitui, por assim dizer, inconscientemente, a partir de diferentes outros grupos sociais (classes de transição, intermediárias e outras, camadas, agrupamentos sociais em geral); terceiro, passa-se ordinariamente um certo tempo, antes que a experiência da luta dê a uma classe sua consciência de classe, tendo seus interesses particulares, seus desejos, suas aspirações próprias dela e exclusivamente dela, seus «ideais» sociais, que a opõe de modo decisivo a todas as outras classes da sociedade da qual ela faz parte; enfim, quarto, não se deve esquecer o trabalho de nivelamento psicológico e ideológico que pratica constantemente a classe no poder, tendo nas mãos o organismo do Estado, afim de, duma parte, aniquilar os rebentos da consciência de classe, nas classes oprimidas, e de outra, inculcar-lhes por todos os meios possíveis a ideologia da classe dominante, ou então fazer-lhe penetrar numa medida mais ou menos intensa a influência dessa ideologia, ou até, finalmente, implantá-la à força. Todas estas circunstâncias tornam possível uma situação tal, que uma classe já exista, embora como um conjunto de pessoas *desempenhando um papel determinado no processo da produção*, conquanto não exista ainda como classe consciente de si mesma. A classe então existe, mas ela «não é ainda consciente». Ela existe como fator de produção; ela existe como complexo determinado de relações de produção. Mas não existe ainda como força social independente, que saiba o que quer, ao que aspira, e que tenha consciência de sua personalidade, da oposição dos seus interesses aos das outras classes, etc. [...] Para designar esses diversos estados no processo da evolução das classes, Marx emprega duas expressões: Ele chama classe «em si» uma classe não tendo ainda consciência de si mesma; e chama classe «para si» aquela que já tenha adquirido consciência do seu papel social”. (BUKHARIN, 1921, p. 42).

assustadoramente a perda das autonomias e as desigualdades, em especial, entre o povo brasileiro que vive no campo ou é, excluído dele. (JESUS, 2006, p.51).

Por isso, a distinção entre Educação do Campo e Educação Rural. Fernandes (2006) afirma que as pesquisas que envolvem o campo são desenvolvidas dentro dois paradigmas. O paradigma da questão agrária e o paradigma do capitalismo agrário. O primeiro paradigma entende que a solução para as questões agrárias está na superação do capitalismo. No paradigma do capitalismo agrário, as soluções são dadas a partir de políticas públicas desenvolvidas com o capital:

A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital. (FERNANDES, 2006, p.37).

Para os idealizadores da Educação do Campo, é preciso mais que escolas no campo, é necessário uma escola construída por esses sujeitos e que contribua para suas lutas. Por isso, reclama-se uma educação *no* campo e *do* campo. “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2004, p.149-150). E, nesse sentido, torna-se relevante a contraposição entre educação *no* campo e educação *do* campo. Frigotto (2011) explica que, embora as preposições *para*, *no* e *do* campo, pareçam ingênuas, elas denotam um conteúdo histórico e diferenças significativas no campo de disputa em termos de educação:

Educação *para* o campo e *no* campo expressam as concepções políticas do Estado, ao longo de nossa história, que se alinham à perspectiva do ruralismo pedagógico. Assim, educação escolar *para* o campo consiste em estender modelos, conteúdos e métodos pedagógicos de forma centralizada e autoritária, ignorando a especificidade e particularidades dos processos sociais, produtivos, simbólicos e culturais da vida do campo. [...] Por outro lado, a educação *no* campo, mantém um sentido extensionista e cresce-lhe do localismo e do particularismo. Trata-se da visão de que as crianças e jovens do campo estão destinados a uma educação menor, destinada as operações simples do trabalho manual e também com a perspectiva de que permaneceriam para sempre no campo. (FRIGOTTO, 2011, p.35).

O termo *do*, vem contrapor-se, “a perspectiva colonizadora extensionista, localista e particularista, com as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e

positivista” (FRIGOTTO, 2011, p.36). Ainda que a Educação do Campo, esteja associada à particularidade e a singularidade da produção da existência humana no campo, ela não postula o localismo e o particularismo:

[...] mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica rica, porque é a síntese do diálogo e da construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. Educação e conhecimento apontam para uma sociedade sem classes, fundamento da superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual”. (FRIGOTTO, 2011, p.36).

Diante disso, o primeiro desafio é a construção de uma teoria revolucionária, pois segundo, o autor:

O primeiro destes desafios, sintetizados por Lênin como intelectual e líder da revolução socialista de 1917 na Rússia, é de que sem teoria revolucionária não há possibilidade de projeto revolucionário. Trata-se de aprofundar o método dialético histórico que nos permite, se bem conduzido, como a realidade humana se produz para além das aparências. (FRIGOTTO, 2011, p. 37).

E conforme essa perspectiva, segundo o autor, há necessidade de superação da separação entre educação, escola e sociedade, entre formação geral e específica e entre técnica e política, numa perspectiva de educação emancipatória, que só é possível se for democrática, no sentido de construção de um projeto coletivo, que possibilite a formação de uma consciência de classe, a fim de contribuir com a mudança do panorama histórico de exploração e alienação da classe trabalhadora:

Trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente as camadas populares cada vez mais vastas, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se seus sustentáculos. (FRIGOTTO, 2011, p.40).

Busca-se superar uma visão que reduza a escola à preparação para o mercado, mas que tenha como função a formação humana. Nestes termos:

A educação básica tem que ser vinculada aos direitos. Não no espaço estreito do mercado. O mercado é muito pouco exigente com a educação básica, tanto de quem mora na cidade quanto no campo. Para trabalhar na cidade, para pegar o ônibus, para ler o número do ônibus, de poucas letras precisa o trabalhador urbano; para trabalhar na roça, menos ainda. O mercado nunca foi bom conselheiro para construir um projeto de educação básica. [...] O movimento

social é mais exigente por que nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana. (ARROYO, 2004, p. 72-73).

Para Caldart (2004), a formação humana está relacionada aos detalhes que compõem o cotidiano e, que, pode contribuir com humanizar ou desumanizar. É uma formação omnilateral:

[...] que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. (FRIGOTTO, 2012, p.267).

E é nesse sentido que educação não pode ser reduzida à capacitação de jovens para o mercado, assim como não pode ser reduzida a escolarização:

A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais: porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; porque o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos sujeitos do campo; porque a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações; porque a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a educação do campo. (CALDART, 2004, p.156).

Para Fernandes, Cerioli e Caldart (2004), a escola sozinha não pode resolver todos os problemas do país e nem garantir a inclusão social. No entanto, em conjunto com a reforma agrária e outras políticas voltadas para o campo, ela pode contribuir de forma significativa. E é nesse sentido, que movimentos como o MST, conforme Caldart (2004), viram na escolarização, mas principalmente numa escolarização voltada para seus interesses, uma aliada dos seus projetos de vida. Ou seja, a compreensão da realidade é também uma categoria necessária para quem pretende encabeçar uma luta contra hegemônica: a necessidade de um conhecimento profundo de nossa realidade, realidade esta que gera os sem-terra e as grandes desigualdades de nosso país. Conhecimento como componente essencial de transformação consciente:

A escola atual nem sempre se constitui como um lugar de estudo e também não é necessário estar na escola para estudar. Mas a escola pode ser um lugar que se cultive o hábito, a disciplina e o jeito de estudar, especialmente nas novas

gerações, Mas somente fará isso se houver uma intencionalidade dos sujeitos que a ocupam em fazê-la desta forma. (CALDART, 2004, p. 113).

A breve exposição, leva-nos a concluir que, a Educação do Campo é sinônimo de educação das classes trabalhadoras do campo em contraposição à Educação Rural, que é vista como educação *no* campo, mas descolada das necessidades e interesses dos sujeitos que ali vivem. Ou seja, o uso da preposição *do*, denota que a Educação do Campo, reclama além do direito à educação no lugar onde se vive, principalmente, engendra uma luta pela emancipação da classe trabalhadora, quando propõe que a educação seja pensada pelos sujeitos do campo. Com isso, a educação deixa de ser um aparato estatal, a serviço da classe dominante, para ser um instrumento de poder a serviço da classe trabalhadora.

O Movimento de Educação do Campo, potencializado, principalmente, pelos movimentos sociais impôs ao Estado, demandas antes inviabilizadas e delas decorrem políticas implementadas:

Esses sujeitos coletivos, a partir de suas lutas sociais e de suas práticas educativas, articulados nacionalmente no Movimento de Educação do Campo, têm sido capazes de, com suas ações, interrogar e apresentar alternativas ao projeto hegemônico de desenvolvimento rural, às tradicionais escolas rurais e aos processos de formação de educadores. Os avanços conquistados abrangem: obtenção de marcos legais e de programas educacionais destinados a esses sujeitos, inserção do tema na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras e articulação entre os diferentes movimentos sociais e instituições que lutam pela Educação do Campo. (MOLINA; FREITAS, 2011, p.17).

Dentre os marcos legais conquistados, destacam-se:

- Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB n° 1/2002 e Resolução CNE/CEB n° 2/2008.
- Parecer n° 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância, também homologado pela CEB;
- Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). (MOLINA; FREITAS, 2011, p.17).

Programas como: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)⁸, criado em 1998; o Projovem- Campo Saberes da Terra⁹, criado em 2008; o

⁸ “Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. [...]”

Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO)¹⁰; e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO),¹¹ instituído em 2013, são exemplos de avanços e conquistas do Movimento de Educação do Campo e de seus parceiros: os movimentos sociais e sindicais do campo.

A própria criação da Coordenação Geral de Políticas Educação do Campo (CGEC), em 2004, no Ministério da Educação (MEC), no interior da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), é exemplo de conquista do Movimento de Educação do Campo.

No próximo capítulo abordamos um pouco da trajetória da escola rural isolada e multisseriada, para que se possa entender o tipo de escola que foi a grande responsável pela expansão do ensino no campo. Escolas que mais tarde foram fechadas pela processo de nuclearização das escolas rurais isoladas.

Art. 12. Os objetivos do PRONERA são:

I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;

II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e

III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.”(BRASIL/MEC, Decreto no. 7.352 de 04 de novembro de 2010)

⁹“O Projovem Campo – Saberes da Terra tem por objetivo a elevação da escolaridade e a qualificação profissional e social de jovens agricultores familiares, segundo o art. 3º da Lei nº 11.326/2006, entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever, mas não tenham concluído o ensino fundamental.” (BRASIL/MEC, 2014)

¹⁰ O PROCAMPO tem como objetivo “apoiar a implementação de cursos regulares nas instituições públicas de ensino superior, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência em escolas rurais nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio” (FREITAS, 2011, p.45)

¹¹ O PRONACAMPO “consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.” ((BRASIL/MEC, Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013).

2 TRAJETÓRIA E RELEVÂNCIA DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS

O que caracterizou e ainda caracteriza muitas escolas rurais é a multisseriação, por isso dedicamos a ela um capítulo, por entender que a educação escolar foi organizada com base nesse modelo, por inúmeras questões, por exemplo: a densidade demográfica e a racionalização de custos. Este capítulo apresenta uma retrospectiva histórica com intuito de mostrar porque tal modelo foi implantado no campo e porque permaneceu e permanece atualmente no meio rural e sob que condições.

2.1 OS PROBLEMAS DAS CLASSES MULTISSERIADAS

Na década de 1980, e, na iminência de uma difusão crescente da nuclearização, em grande medida, por causa da municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, alguns autores que estudam a educação rural e também o processo de nuclearização das escolas rurais isoladas levantam alguns problemas das escolas multisseriadas:

A situação contemporânea nas escolas rurais é a seguinte: professores semi qualificados, ou não qualificados; baixos salários para os professores, falta de coordenadores, supervisores, orientadores para os alunos; alunos de diferentes idades e níveis tendo que dividir a mesma sala de aula; construções escolares com uma ou duas salas de aula em condições precárias, falta de material de apoio pedagógico adequado, equipamento inadequado; difícil acesso as escolas, e o não cumprimento da lei que estabelece a educação compulsória para toda a população entre 7 e 14 anos de idade. Sob essas condições fica fácil entender os grandes índices de repetência, evasão escolar, e a discrepância entre a idade e a série cursada pelos alunos, entre outros indicadores (PEREIRA, 2002, p.39).

Flores (2000) chega a chamar a escola isolada de corpo estranho ao sistema, “pelo estado de precariedade somado às más condições intelectuais de alguns professores para realização do trabalho pedagógico [...]” (FLORES, 2000, p.6). Ela traz para seu texto uma citação de Gatti e Davis (1993) não qual dizem:

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

escola. Neste sentido, teve-se de imediato a sensação de que a escola rural isolada era um espaço social institucionalizado segundo o arbítrio da professora (GATTI; DAVIS, 1993, p.77, apud FLORES, 2000, p.5-6).

Esses são basicamente alguns dos problemas das escolas rurais isoladas e que, acabaram por caracterizá-las dentro do sistema, por meio de um esforço pela sua negação. Ou seja, mostra que ela estaria distante de uma escola de qualidade junto às comunidades rurais. Segundo Santos e Moura (2010), nas últimas décadas, as classes multisseriadas têm sido tratadas como anomalias, em oposição ao modelo seriado. Mas nem sempre foi assim. Essa visão sobre a multisseriação faz parte de um conjunto de representações que foram sendo construídas. Santos e Moura (2010) mostram que os professores que trabalham com classes multisseriadas na atualidade estão fortemente influenciados pelo paradigma seriado. Fato que leva esses profissionais a representarem de modo negativo as classes multisseriadas:

Uma representação é um conhecimento construído na interação indivíduo-sociedade, sendo uma maneira de interpretar, de conceituar a realidade cotidiana, que é influenciada por valores, crenças e estereótipos de um determinado grupo [...] (SANTOS; MOURA, 2010, p. 39).

As representações de cada sujeito estariam condicionadas a inúmeros fatores, que eles têm como parâmetro para analisar uma dada realidade. No entanto, suas análises nem sempre podem ser tomadas como verdadeiras, porque estão contaminadas por crenças e valores de um determinado contexto histórico e social, que prevalece uma ideologia de um grupo hegemônico. Atentando para o processo de construção dessas representações, Santos e Moura (2010) explicam a origem da visão negativa sobre o ensino multisseriado:

Nossa hipótese principal é que o processo de modernização educacional, fundado na lógica de expansão de um modelo seriado, homogeneizador, e sustentado numa lógica positivista de conceber o currículo, que tem institucionalizado uma racionalização do trabalho pedagógico, tem sido um dos principais elementos que contribuem para a emergência dessas representações negativas e sua persistência entre nós (SANTOS; MOURA, 2010, p.40).

Mesmo ainda existindo em número significativo, as escolas multisseriadas, estão relegadas ao abandono, ao silenciamento e ao preconceito. Funcionando em situações precárias, porque o Estado brasileiro apresenta resistência para reconhecer essa realidade e investir nela, assim como é negligenciada pelas universidades que apresentam pouca

pesquisa com relação a esse tipo de organização escolar. Também dizem Santos e Moura (2010) que os cursos de formação para professores, geralmente, ignoram o multisseriamento. Desse modo, recai sobre a multisseriação a suposição de que ela seria a responsável pela má qualidade do ensino.

O descaso do poder público e o desinteresse das universidades pelo tema podem levar a uma visão distorcida sobre as escolas com classe multisseriada, sustentando-se na ideia de que o problema dessas escolas estaria resolvido, se o modelo multisseriado fosse substituído pelo seriado: “No bojo dessa negatividade, a seriação chega a ser apontada como solução para a dita ‘má qualidade do ensino das escolas da roça’ atribuída, equivocadamente, ao multisseriamento.” (SANTOS; MOURA, 2010, p.37):

[...] é motivo de grande preocupação quando identificamos um grande número de sujeitos que ensinam, estudam, investigam ou demandam a educação no campo e na cidade se referir às escolas rurais multisseriadas como um “mal necessário”, um “grande problema”, um empecilho, um fardo muito pesado ou mesmo um impedimento para que o ensino e o direito à aprendizagem sejam assegurados nas escolas do campo, expressando sensações de imobilismo, de impotência, de falta de opção ou alternativa que a oferta da escolarização sob a forma de multissérie desencadeia. (ANTUNES- ROCHA; HAJE, 2010, p.17).

O que queremos, a seguir, é analisar a trajetória histórica da escola multisseriada, no sentido de evidenciar que o problema não é só a multisseriação, e que está é simplesmente uma forma diferente de organização do ensino.

2.2 O SURGIMENTO E DESENVOLVIMENTO DE UMA ESCOLA QUE RESISTE

Moura e Santos (2010) afirmam que as classes multisseriadas são implantadas no Brasil com a expulsão dos Jesuítas, em vínculo com o Estado ou sem ele. Quem sabia ler, escrever, contar, logo se tornava um professor. Esse era o modelo de organização do ensino tanto na cidade, quanto no campo, até os anos de 1890, quando, segundo Souza (1998), foram criados os grupos escolares, e estes reuniam várias escolas em uma só. Os grupos escolares, são denominados por Souza (1998) de templos de civilização, por serem edifícios imponentes, que fizeram parte do projeto republicano de reforma social e de difusão da educação popular. A criação dos grupos escolares fez parte da propaganda do governo republicano, que enfatizava a educação como necessária ao cidadão da república:

É assim que a escola primária adquire uma finalidade cívica, moral e instrumental. Para mudar tão elevado designio era preciso fundar uma escola identificada com os avanços do século, uma escola renovada nos métodos, nos processos de ensino, nos programas, na organização didático pedagógica; enfim, uma escola moderna em substituição à arcaica e precária escola de primeiras letras existente no império. (SOUZA, 1998, p.28-29).

Os grupos escolares, apresentavam uma estrutura arquitetônica grande, própria para fins educacionais, que passaram a marcar a escola também como um lugar; uma organização pedagógica com base na classificação dos educandos, de acordo com o grau de adiantamento, bem como o estabelecimento de programas de ensino e controle do tempo e dos espaços; estavam fundamentados na divisão do trabalho docente e na, “distribuição do poder dentro da escola mediante o estabelecimento de hierarquias de competências entre inspetor, diretor, professores, funcionários e alunos [...]” (SOUZA, 1998, p.281). A classificação homogênea dos alunos foi a essência dos grupos escolares. Outro elemento característico dos grupos escolares foi a figura do diretor escolar: “Na visão organicista em voga na época, o diretor era o cabeça, o elemento fundamental para organização da escola graduada” (SOUZA, 1998, p. 75).

Souza (1998) afirma que os grupos escolares foram criados especialmente para atender aos núcleos urbanos. Uma política para cidade numa época em que cerca de 70% da população vivia no campo. Sobre a situação das escolas isoladas e multisseriadas a autora afirma: “Apesar de serem consideradas tão necessárias, os grupos foram mais beneficiados, e nelas continuou predominando a carência de tudo: material escolares, livros, cadernos, salas apropriadas e salários para os professores”. (SOUZA, 1998, p.51).

Entre 1932 e 1939, escreve Schelbauer (2014), havia no Paraná 254 escolas primárias rurais subvencionadas pelo governo federal, 71 grupos escolares e 1.288 escolas isoladas. Nesse período, a escola isolada não era uma realidade apenas no meio rural, ela também existia no meio urbano, embora a maioria delas se concentrasse na zona rural, já que nesse período a população se encontrava em sua maioria no campo.

Capelo (1996) afirma que: “As escolas estão construídas em terrenos cedidos, em comodato, à Prefeitura por sitiantes e fazendeiros. Assemelham-se a uma casa, bastante simples”. (CAPELO, 1996, p.53). E, ainda, afirma, como mais uma característica marcante da escola rural isolada:

A escola se resume a sala, portanto não existia biblioteca, embora os livros

constituam ferramentas essenciais para o ensino e aprendizagem. Dentro da “casa escolar”, a criatividade faz nascer em uma carteira com alguns livros dispostos numa sacola, a biblioteca possível no contexto do isolamento (CAPELO, 1996, p.53).

Segundo Capelo (1996), para o poder público, a multisseriação se constitui em uma medida de baixo custo para as áreas rurais, principalmente na figura do professor que desempenha muitas tarefas. Sem contar que os cursos de formação ignoram a especificidade da multisseriação.

Mesmo com todas as diferenças da escola isolada e multisseriada, em relação ao modelo padrão seriado, a organização curricular, era feita a partir de parâmetros das escolas seriadas e urbanas, por intermédio dos técnicos da Secretaria da Educação:

Em tese a política educacional direciona, mesmo que possa não pretender, as práticas pedagógicas imprimindo características ambíguas à educação rural. Não se configura portanto, como educação rural (agrícola) e nem como educação urbana (CAPELO, 1996, p. 54).

Em grande medida, nesse período, as cartilhas foram um forte veículo de transmissão do saber, principalmente tendo como base a pouca formação do professorado. Schelbauer (2014) afirma que, durante a década de 1950, foram distribuídas no Paraná 25.000 cartilhas com técnicas simples de Ensino Fundamental, que tinham como objetivo auxiliar o trabalho do professor que, na sua grande maioria, apresentava uma baixa formação. Aliás, segundo Schelbauer (2014), nos relatórios do governo paranaense, a formação para os professores da zona rural foi uma preocupação dos anos 1950. Outra medida foi a criação de escolas normais regionais.

Em razão dos movimentos migratórios para o Paraná e do aumento da cultura do café, fez-se necessário também investir em mais escolas e cursos para a formação de professores:

Lupion, em seu segundo mandato como governador do Paraná, momento em que a cultura do café assumiu importância para a economia do Estado ao atingir uma safra aproximada de 10 a 12 milhões de sacas, o que o colocava como líder da produção cafeeira do país, destacava as metas a serem atingidas até 1960: construção de mais 1.000 casas escolares rurais, aumento do número de professores primários, criação de 80 cursos normais regionais, em sua maioria fundados nas principais zonas de colonização do Estado: as regiões Norte, Oeste e Sudoeste (SCHELBAUER, 2014, p. 86).

Os problemas da educação rural do Paraná e algumas soluções são estudados no livro *A educação é direito de todos*, escrito por Pilotto (1952), em que ele escreve sobre sua experiência enquanto Secretário de Educação do Paraná, entre 1949 e 1951. O primeiro capítulo intitulado *A implacável presença*, faz alusão à presença do fator econômico como determinante da precariedade da educação rural. Nesse capítulo, o autor transcreve partes de cartas que recebeu de docentes, em que narram a situação de pobreza das escolinhas isoladas do interior. Nessas cartas, os docentes expressam algumas das dificuldades para ministrar suas aulas e obter bons resultados. Transcrevemos alguns depoimentos:

Há tempo esperava uma carta falando sobre esse assunto. Sei que o sr. Tem responsabilidade e não pode deixar de apelar para uma melhora dessa escola. mas tenho encontrado grande dificuldade neste lugar, porque as crianças teem muitas faltas. Algumas faltam até semanas, ajudando os pais nos serviços da lavoura. Tenho aconselhado muito, mas não adianta. Quando as crianças estão sabendo ler um pouco, já não veem mais à escola”. “Não dispomos de nada, absolutamente nada, forçando-me isso a lecionar as primeiras letras sem a aprendizagem da escrita e contas por falta de cadernos e lápis.” “Si o Sr. viesse aqui e visse com que dificuldades nós damos aula o senhor nos dava razão. Estamos dando aula num rancho com duas moradas, que chove dentro e faz fumaça quando acende o fogo no chão.” “...o povo roceiro é de gente desfavorecida pela fortuna. Em dias de frio intenso é de se lastimar o estado em que as crianças, em sua maioria frequentam as aulas”. (PILOTTO, 1952, p.10-11).

Dado que havia muito para se fazer e isso não poderia ser feito de uma só vez, como diz Pilotto (1952), era possível, apenas, acender algumas luzes. Dentro de um cenário tão pouco promissor, ele elaborou um programa para educação rural, tendo em vista principalmente a limitada formação do professorado:

Todo, praticamente todo o magistério incumbido, no Paraná, da educação rural de nossas crianças da zona rural, em nossas escolinhas isoladas, é formado por professores que mal teem o curso primário. Algumas, efetivamente, não podem ensinar mais do que o primeiro e o segundo ano primários. E não teem, naturalmente, nem a mais leve informação pedagógica. Como foi possível que chegássemos a 1948, sem se ter dado um passo sequer para ultrapassar essa situação? E são essas professoras que devem enfrentar a implacável presença dos fatores econômicos. Não é humano que nada se tenha feito para remediar êsse estado de cousas. (PILOTTO, 1952, p. 18).

Explica que seu programa é extenso e deve continuar para além de sua permanência na Secretaria de Educação. Em linhas gerais, o plano era o seguinte:

a) – Organização regular de cursos, de uma semana de duração, para professores

da zona rural...visando comunicar aos professores conhecimentos absolutamente simples e práticos, mas capazes de melhorar o rendimento da escola e capazes de fazer da escola um ambiente mais humano e mais de acôrdo com o direito humano a alegria [...]

b) – Esfôrço permanente para melhorar a escolaridade, aumentando o número de alunos de segundo e de terceiro ano.

c) – Esfôrço para organização imediata de Associações de Amigos das Escolas em tôdas as escolas isoladas da zona rural.

d) – Esfôrço para organização de Associações de ex-alunos em tôdas as escolas isoladas da zona rural [...] (PILOTTO, 1952, p.41-42).

Os cursos de pequena duração tinham como intenção preparar e orientar as professoras leigas da zona rural. Tinham como pontos norteadores:

I – Ensino inicial de leitura

II- Ensino inicial de aritmética

III – Aulas ao ar livre

IV– Recreação

V- Associação de amigos da escola e associação de ex-alunos. (PILOTTO, 1952, p.20).

Escreve Pilotto (1952) que a escolha desses temas não foi feita ao acaso mas, após a observação de que a escola rural é a escola apenas do primeiro ano primário. Ou seja, os educandos da zona rural em sua maioria têm apenas o primeiro ano e demoram praticamente 3 anos para concluírem essa série. Como já entram com mais de sete anos, transcorridos 3 anos precisam ajudar os pais na lavoura e, então, deixam de frequentar a escola. Segundo Pilotto (1952), novamente aparece a implacável presença do fator econômico. Também relata que não bastava ter os pontos norteadores, era necessário elaborar técnicas simples, pensando em especial na condição das professoras que mal tinham o curso primário. Reitera, também, que o que fosse arrecadado, por meio da Associação de Amigos da Escola, deveria ser revertido em melhoramentos para escola.

Podemos notar que, para além da formação de professores, orientada e dirigida pelo Estado, Pilotto (1952) via na ajuda de particulares, representados pela *Associação Amigos das Escolas*¹², uma saída para os problemas da educação rural, principalmente, para aqueles referentes à falta de infraestrutura e materiais pedagógicos.

Entretanto, conforme Puglielli (1996), em 1968, as Escolas Normais Regionais foram extintas formalmente. Segundo ele, isso ocorreu praticamente com a saída de Pilotto

¹² Segundo Pilotto (1952), no período em que esteve à frente da Secretaria de Educação do Paraná (1949 – 1951), foi fundado centenas de Associações de Amigos da Escola. Essas associações foram criadas para fomentar à educação nas escolas rurais isoladas e ampará-las.

da Secretaria da Educação, o que levou a uma perda de ânimo em levar à frente o projeto, tal qual descrevemos acima.

A carência de formação dos docentes da zona rural ainda continuou a ser um problema. Ele foi abordado na LDB- Lei nº 4024/61, que dispõe, em seu artigo 116, que em caso de falta de professores qualificados, fosse feito o exame de suficiência para permitir que leigos trabalhassem como professores. Conforme Capelo (1996), somente nos anos 1960, a Secretaria de Educação do Paraná passou a fazer concurso público para professores. No entanto, a nomeação continuou a existir em situações excepcionais. A habilitação igualou os salários dos professores rurais em relação aos professores urbanos. Os professores leigos, recebiam 20% a menos. Quanto aos recursos didáticos-pedagógicos, estes na maioria das vezes se resumiam em quadro, giz e livro didático.

Já na década de 1970, sob a égide do regime militar, a Lei nº 4024/61 foi alterada pela Lei nº 5.692/71, a nova lei estabelecia que, para os professores que fossem lecionar no ensino de primeiro grau, era necessária, ao menos, a formação específica de 2º grau. Mas, devido à falta de professores qualificados, ainda era permitido que lecionassem em caráter suplementar a título precário, ou seja, sem a devida formação. Isso permaneceu até a década de 1990, quando a LDB nº 9.394/96, passou a exigir formação mínima em nível médio, na modalidade Normal, para atuar na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

A formação profissional do professorado melhorou nas últimas décadas, mas a precariedade do ensino continua a assombrar em especial as áreas rurais e as classes multisseriadas. Embora os governos tentem extinguir as classes multisseriadas, elas não ficaram no passado, e ainda hoje, são uma realidade, e, no Brasil, a sua existência é altamente significativa. É o que mostra a tabela:

TABELA 1 - Número de Escolas com Turmas Multisseriadas e Turmas Multisseriadas do Brasil

REGIÃO	ANO			
	2006		2012	
	Escolas com turmas multisseriadas	Turmas multisseriadas	Escolas com turmas multisseriadas	Turmas multisseriadas
Norte	15.214	20.919	10.932	16.858
Nordeste	41.444	59.654	35.857	23.519

Sudoeste	9.267	15.734	6.850	12.571
Centro-Oeste	1.788	4.115	1.132	2.739
Sul	4.278	5.998	2.748	4.336
Total	71.991	106.420	57.519	60.053

Fonte: Gonçalves, 2013.

Embora a tabela indique uma enorme diminuição desse tipo de organização escolar, ela também mostra a existência significativa de um grande número de turmas com classes multisseriadas. A escola multisseriada é uma realidade expressiva no cenário educativo brasileiro. Ela foi, e ainda é responsável por boa parte da instrução primária do ensino do país. Nestes termos, é preciso rever sua relevância. Seria, então, a escola isolada, com classes multisseriadas, algo a ser superado:

Segundo Piza e Sena (2001, p. 13), as escolas multisseriadas são, historicamente, consideradas como de segunda categoria e, o que é pior, sem alternativa de melhoria; por isso, os educadores e os gestores optaram por esquecê-las, esperando que desapareçam como consequência natural do processo de desenvolvimento das sociedades. A sua permanência ou desaparecimento depende de sua função social, se necessária ou já desnecessária em determinado momento da sociedade. Por essa razão, apesar de todas as mazelas e das políticas de substituição promulgadas desde a década de 1980, as escolas multisseriadas vêm resistindo e adentraram o século XXI. (CARDOSO; JACOMELI, 2010, p. 268).

Como nos mostram vários estudos, a exemplo de Cardoso e Jacomeli (2010), esse tipo de instituição vem resistindo, seja porque ela é uma alternativa de baixo custo para regiões de difícil acesso e baixa densidade demográfica, seja porque os estudiosos da educação do campo veem nela possibilidades de uma educação mais próxima da comunidade, assim como acreditam que ela representa a presença do Estado:

Para esses sujeitos, assim como para seus familiares e moradores das pequenas comunidades rurais localizadas nos quatro cantos de nosso país, a presença das escolas em suas próprias comunidades é fundamental para a preservação nesse espaço de redes sociais e produtivas, pois o deslocamento dos estudantes para os centros urbanos incentiva a saída das famílias de suas propriedades e aumenta sua preocupação com a segurança, o acompanhamento de seus filhos e a necessidade de lhes garantir a continuidade de estudos, em face às condições das estradas e dos transportes, à violência urbana e à convivência em ambientes diferentes de sua cultura local. [...] Em grande parte dessas pequenas comunidades rurais, as escolas, ofertadas sob a forma do multisseriado, representam a única presença explícita do Estado, materializado como

equipamento público capaz de assegurar às populações do campo uma formação plena como ser humano, que tem assegurado o direito de acessar os conhecimentos, a cultura, os valores, a memória coletiva, as inovações do progresso tecnológico e os saberes do mundo do trabalho. (ANTUNES-ROCHA, 2010, p. 18).

Pautados em dados que mostram que a escola rural isolada e multisseriada se faz presente em vários cantos do Brasil, e, por isso, entendida como necessária, mostramos a seguir os desafios e possibilidades desse tipo de instituição de ensino.

2. 3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA CLASSE MULTISSERIADA

Ferri (1994), na sua dissertação de mestrado intitulada *Classes Multisseriadas: que espaço é esse?* realizou uma pesquisa empírica e participativa das classes multisseriadas no Estado de Santa Catarina, na década de 1990:

O relato discorre sobre a trajetória percorrida pelas alunas do Curso de Pedagogia da Universidade do Contestado – UnC, campus de Concórdia e professores de classes multisseriadas da Região do Meio Oeste Catarinense, na tentativa de explicitar e superar os limites das classes multisseriadas e de compreender/encaminhar suas possibilidades. (FERRI, 1994. Não paginado).

Em nosso ponto de vista, seu estudo apresenta um diferencial, pois estuda a multisseriação. Afinal, na atualidade, há poucos estudos sobre o assunto. Entretanto, a relevância dos estudos de Ferri (1994) não se dá apenas por isso, mas também, por estudar essa forma de organização de ensino e ver nela possibilidades, num momento de transição em que textos e proposta evidenciam o desejo de superar o modelo multisseriado. Ou seja, o foco de estudo recai sobre a consolidação das escolas multisseriadas.

Ferri (1994) mostra que, apesar de se ter no Brasil um grande número de escolas multisseriadas, no ano de 1989, 51,8%, os cursos de formação, sejam eles oferecidos pelas Secretarias de Educação ou aqueles oferecidos pelas Universidades ou, então, pelo Magistério, negligenciam a existência da multisseriação e, mais ainda, não atentam para as diferenças existentes entre o ensino seriado e o multisseriado. O depoimento da própria autora com relação a sua formação demonstra essa afirmação:

Da perplexidade e terror, para o silêncio e completo descaso... Todo o curso de pedagogia – cursado em Chapecó/SC – que me habilitava para “preparar” professores para o ensino de 1º grau e provavelmente para classes multisseriadas,

fez seus discursos, nas disciplinas chamadas pedagógicas, sobre uma criança, uma família e uma classe ou uma escola com várias classes. E as multisseriadas? Ora, é apenas multiplicar por quatro. [...] Quando voltei para minha cidade, a perplexidade e o silêncio tornaram-se desafio concreto. O trabalho: construir caminhos, perguntar por suas possibilidades, aprender com quem a fazia cotidianamente... Eram oitenta e oito escolas multisseriadas. Não a exceção, mas a regra. Conviver diariamente com “aquelas escolinhas”. (FERRI, 1994, não paginado).

Seu estudo objetiva:

Buscar compreender as possibilidades e limitações destas escolas não visa manter aspectos precários ou ideológicos, Pelo contrário, ousamos pensar que nelas existe a possibilidade de uma prática coerente e correspondente as necessidades reais de educação, justamente, a partir do que, historicamente, vem sendo considerado como deficiência: a diversidade existente na classe multisseriada. (FERRI, 1994. Não paginado).

Suas análises não negligenciaram as dificuldades enfrentadas, como a reprovação, a baixa formação do professorado, a dificuldade metodológica desse tipo de organização e as múltiplas tarefas realizadas pelo professor:

Nesta escola todas as dificuldades aparecem em primeiro plano: a) É árduo alfabetizar, (59,7% dos alunos matriculados na 1ª série em escolas de zona rural foram reprovados em 1988) 1, “*porque falta às crianças o aprendizado pré-escolar, o professor não está preparado par alfabetizar em função da deficiência de sua formação, faltam recursos materiais e incentivos do meio social e familiar que facilitem o acesso à linguagem escrita*”; b) É difícil ensinar, “*porque as crianças, de todas as séries, têm limitações para aprender*”; c) As crianças quase não lêem, o acesso a livros de literatura infantil e/ou bibliotecas é bastante limitado; d) As famílias não participam das atividades da escola, “*ora porque são analfabetos, ora porque acreditam que é da escola a responsabilidade de ensinar e, na maior parte das vezes, porque o trabalho lhes impede de acompanhar o processo escolar dos filhos*”; e) Não se pode fazer atividades extraclasse. “*Porque as crianças trabalham nas lavouras*”; f) O professor não pode dedicar-se integralmente a tarefa de ensinar “*porque tem muitas outras tarefas: a merenda, a horta, a matrícula, etc*”. (FERRI, 1994. Não paginado).

No entanto, para além das dificuldades, Ferri (1994) mostra a potencialidade do ensino multisseriado. O que leva a questionar o modelo seriado, tido como ideal:

Neste momento, indignava-se o silêncio a que são relegadas, ao tratamento de “paliativa” para a ideal escola “urbana”, que por condições financeiras, não pode ser levada para as comunidades agrícolas, dispersas no interior dos municípios. Esta “escolinha” é vista como arremedo. Arremedo de quem? De uma escola da cidade, da qual temos tantas dúvidas e reclamações, por seu processo fragmentado, dividido, estéril. (FERRI, 1994. Não paginado).

Para Antunes- Rocha e Haje (2010):

[...] é motivo de grande preocupação quando identificamos um grande número de sujeitos que ensinam, estudam, investigam ou demandam a educação no campo e na cidade se referir às escolas rurais multisseriadas como um “mal necessário”, um “grande problema”, um empecilho, um fardo muito pesado ou mesmo um impedimento para que o ensino e o direito à aprendizagem sejam assegurados nas escolas do campo, expressando sensações de imobilismo, de impotência, de falta de opção ou alternativa que a oferta da escolarização sob a forma de multissérie desencadeia.(ANTUNES- ROCHA; HAJE, 2010, p.17).

Segundo eles, temos muito que aprender com as classes multisseriadas, embora o próprio termo denuncie uma organização que busca imitar a organização urbana e seriada. Nessa ânsia, professores sem apoio pedagógico tentam reproduzir um ambiente seriado, como aquele que se tem nas cidades “dividindo séries por filas de carteiras, separando o quadro, contando com o apoio dos alunos mais adiantados” (ANTUNES- ROCHA; HAJE, 2010, p.15). Mas há também aqueles que rompem com o paradigma da seriação:

Professores que também rompem com as séries, com os conteúdos por idade, vencem barreiras da depreciação e da falta de atenção com a escola e as populações do campo. A experiência das “classes multisseriadas” tem muito a nos ensinar. Há sinais de vida, de resistência, de vontade de fazer diferente. (ROCHA- ANTUNES E HAJE, 2010, p. 15).

Capelo (1996), que estudou a educação rural no município de Londrina –Pr, pondera que se tornou usual usar a palavra escola com sentido globalizante, e são raros os casos em que essa instituição é tomada em suas especificidades. A sua fala retrata que existem vários tipos de escolas: públicas, privadas, rurais e itinerantes. E afirma que a escola rural isolada é um tipo muito específico de escola, sobretudo, porque difere do modelo padrão seriado. O próprio nome que lhe é dado, isolada, já mostra, uma de suas diferenças: ela é uma escola separada, solitária e de difícil acesso. No entanto, ainda que a escola fique distante de alguns estudantes, ela mantém forte proximidade com a comunidade e, geralmente, fica ao lado da casa do professor e da Igreja, quando esta não se transforma em lugar de culto em dias específicos. Desse modo, a escola movimentada a comunidade, torna-se ponto de encontro, de referência, mas também pode ser espaço de reflexões; questionamentos e manifestações. A escola é organizadora e agregadora da comunidade do campo. Ao retirá-la desagrega a comunidade e obriga o jovem a ir embora do campo para estudar na cidade.

Miguel Arroyo (2010), no prefácio do Livro *Escola de direito: reinventando a escola de multisseriada*, afirma que esse tipo de escola merece ser levada a sério e não mais desprezada e ignorada como se fosse algo passado, superado:

A escola do campo é, assim, considerada como não escola, não educandário, sem qualidade; os educadores-docentes, como não educadores, não docentes; a organização curricular não seriada, multisseriada, como inexistente; os diversos povos do campo, na pré-história, na inferioridade cultural. Em contraposição, a cidade, assim como a escola, os currículos seriados, seus docentes e sua qualidade, são existentes. Padrões de referência e paradigmas de modernidade, cientificidade, conhecimento, produtividade, que têm classificado, hierarquizado nossas escolas, docentes e coletivos que as frequentam. (ARROYO, 2010, p.10-11).

Arroyo (2010) argumenta que outro ponto que merece destaque é a análise que fazem da escola rural, como se todos os problemas nela existentes resultassem de fatores intraescolares, como a formação docente e a multisseriação. Ou seja, a partir desse raciocínio, a má qualidade da educação no campo acaba sendo vinculada apenas ao fato da baixa formação docente e ao sistema multisseriado, sem se levar em conta outros fatores, externos às escolas, como a falta de políticas públicas.

Nesse sentido, entendemos que o problema da educação em escolas rurais vai mais além da organização curricular seriada ou multisseriada, mas se traduz em infraestrutura, materiais pedagógicos, formação docente específica para o campo, conteúdos e metodologias que valorizem a cultura camponesa, e a classe trabalhadora de modo geral e, ao mesmo tempo, possibilite uma interpretação da realidade que seja promotora de lutas e de mudanças sociais para a classe trabalhadora. A defesa desses aspectos é preconizada pelo Movimento de Educação do Campo, isso porque como problematiza Caldart (2012):

[...] como defender a educação dos camponeses sem confrontar a lógica da agricultura capitalista que prevê sua eliminação social e mesmo física? Como pensar em políticas de educação no campo ao mesmo tempo em que se projeta um campo com cada vez menos gente? E ainda, como admitir como sujeitos propositores de políticas públicas movimentos sociais criminalizados pelo mesmo Estado que deve instituir essas políticas? (CALDART, 2012, p.263).

Como a mesma autora argumenta, a Educação do Campo está para além das lutas por políticas públicas, está necessariamente ligada às contradições causadas pelo capitalismo no campo e na cidade, como também está vinculada aos objetivos e às concepções de educação, de campo, de humanidade e de sociedade. Essa proposta tem

como uma das principais características o engajamento pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação, mas não uma educação distanciada dos seus objetivos enquanto classe para si e sim uma educação pensada por esses sujeitos:

A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta. (CALDART, 2012, p.264).

O que pretendemos até aqui foi mostrar a trajetória histórica da educação rural materializada na escola rural isolada e multisseriada que, até os anos de 1980, foi a principal representante da educação escolar no campo. A solução encontrada pelos governos, em conjunto com os organismos internacionais, para o problema da educação rural foi a nuclearização das escolas multisseriadas. Devido a esse processo, muitas escolas rurais foram fechadas e seus alunos transferidos para escolas maiores e seriadas. Esse processo de nuclearização de escolas rurais isoladas e multisseriadas no Estado do Paraná, que será tratado a seguir.

3 A ESCOLA NUCLEARIZADA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE SOLUÇÃO PARA EDUCAÇÃO RURAL DO PARANÁ

Neste capítulo, analisamos o processo de nuclearização das escolas rurais isoladas no Estado do Paraná, que se inicia na década de 1970. O objetivo é analisar as causas das nuclearizações, principalmente entre os anos de 1980 e 1990. Dois fatores são abordados mais a fundo como impulsionadores da medida, a saber: 1. a diminuição de matrículas no campo, consequência do êxodo rural e seus inúmeros fatores, como o incentivo à industrialização e à urbanização, a modernização do campo e a busca de uma vida melhor nas cidades; 2. as políticas de descentralização do ensino, apoiadas por programas governamentais, como o PROMUNÍCIO e o PRORURAL, que defendiam tanto a municipalização do ensino, quanto a nuclearização das escolas rurais.

3. 1 O PROMUNÍCIO E O PRORURAL: AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DE NUCLEARIZAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS ISOLADAS PARANAENSES

A política de nuclearização de escolas rurais isoladas e multisseriadas já teria sido a solução encontrada por outros países para o problema da Educação Rural. Ramos (1991) afirma que a iniciativa partiu dos EUA, em meados do século XIX. Pereira (2002), ao se referir à solução encontrada pelos Estados Unidos, em 1920, para o problema da Educação Rural, afirma que o movimento de nuclearização das escolas rurais “[...] foi uma resposta às pressões de urbanização e industrialização” (PEREIRA, 2002, p.55) dos séculos dezoito e dezenove. Antes desse processo, não existia diferença entre as escolas rurais e urbanas: “Ambas ofereciam edifícios pequenos, de construção barata, parcamente equipados, e sem praticamente qualquer material de apoio educacional. Cada um conseguia seus professores, na mesma fonte e lhes pagava os mesmos salários” (PEREIRA, 2002, p.55).

Entretanto, com o início da industrialização, a escola urbana passou por mudanças, a partir das quais as escolas rurais ficaram aquém:

Comparativamente, nas cidades, sistemas educacionais padronizados começaram a emergir sob o impacto de administradores profissionais. Eles desenvolveram e organizaram jardins de infâncias, escolas secundárias e forneceram supervisão, laboratórios e outros equipamentos pedagógicos, juntamente com treinamento manual e culinária, desenho, música e estudos da natureza” (PEREIRA, 2002, p.56-57).

A saída encontrada para minimizar essas diferenças foi nuclearizar as escolas rurais isoladas. Na concepção de vários estudiosos, segundo Pereira (2002), a nuclearização foi um sucesso. Ela teria trazido, além de uma melhor qualidade no ensino, também desenvolvimento local. Todavia ele explica que, também houve resistência por parte dos pais. Eles usavam como argumento a distância da escola, a desvalorização da propriedade causada pela retirada da escola e a necessidade de se construir ou modificar escolas. Mas, também não se pode esquecer o vínculo sentimental de pais e alunos para com a escola que frequentavam.

Nos Estados Unidos, conforme Pereira (2002), a preocupação das escolas nuclearizadas era a oferta de oportunidades iguais para crianças das áreas urbanas e rurais. “Em geral as vantagens eram as de uma escola grande com apoio financeiro adequado e um bom número de alunos [...] o estudante da escola consolidada tinha a vantagem de ter melhores espaços escolares com melhores instalações [...] Tudo isso não custaria mais, porque seria usado por um número grande de estudantes”. (PEREIRA, 2002, p.60-61). Também nas escolas nuclearizadas, os estudantes teriam melhores professores e supervisão efetiva. Os professores atenderiam menor número de séries, e a escola poderia contribuir para o desenvolvimento da comunidade, porque ela deveria ir ao encontro das necessidades da comunidade: uso planejado da terra, serviço cooperativo de extensão agrícola e a biblioteca rural.

Pereira (2002) afirma que o problemas da educação rural que ora analisamos, não são apenas dificuldades vivenciadas no contexto brasileiro ou em países subdesenvolvidos. Ele cita o exemplo da Nova Zelândia que, no final de 1940, por causa da industrialização e da urbanização, teve um decréscimo na população rural e, conseqüentemente, o fechamento de escolas rurais e sua consolidação. A Austrália também adotou a escola consolidada. Na Noruega e na Suécia, as crianças que moravam em comunidades escassamente povoadas ainda tinham classes multisseriadas. Para ele, os países em desenvolvimento comportam a maior parte da população em áreas rurais, sendo sua principal fonte de economia o setor primário. E também possuem grandes desafios a serem superados como o analfabetismo, a repetência e a evasão, além da precariedade das escolas, parcamente equipadas.

Conforme Pereira (2002), o processo de nuclearização das escolas rurais paranaenses é decorrente do êxodo rural. O decréscimo da população rural resultou em um

menor número de matrículas no campo, o que levou à necessidade de nuclearização das escolas rurais. Mostra que, até a década de 1970, no Paraná, a maioria da população concentrava-se em áreas rurais, 76%. A situação se inverteu, quando as plantações de café começaram a sofrer com as condições climáticas e ações governamentais. Em 1985, apenas 35% da população permaneceu no campo, essa rápida transformação ocasionou sérios problemas para as áreas urbanas no tocante à educação, saúde, saneamento básico e abastecimento de água. Se antes as áreas rurais poucas vezes eram lembradas, com os problemas surgidos nas cidades, o governo passou a se concentrar prioritariamente nas áreas urbanas.

Duarte (2003) explica que nas décadas de 1960 e 1970, aconteceu no Paraná a “Revolução Verde”, que separou quem podia consumir os insumos industriais, como máquinas, equipamentos, venenos e fertilizantes, daqueles que não podiam adquirir ou mesmo acompanhar as inovações tecnológicas. Ao mesmo tempo em que uns foram inseridos no mercado internacional, outros ficaram à margem desse processo, recebendo políticas compensatórias de combate à pobreza:

No final dos anos 70, o fenômeno mais percebido era o leilão das terras dos agricultores que se tronavam inadimplentes junto aos instituições financeiras, principalmente o Banco do Brasil, levando a mecanização fundiária, especialmente as terras favoráveis a mecanização pesada (DUARTE, 2003, P.19).

A forma de acumulação capitalista moderna expulsou muitos de suas terras e de seus trabalhos, mas o sonho de uma qualidade de vida melhor nas cidades também contribuiu. Os meios de comunicação de massa (rádio e TV), apontaram essa saída, assim como as constantes intervenções de técnicos do governo e dos meios de transportes, que possibilitaram uma maior aproximação do campo em relação à cidade. Quem mais fez esse caminho em direção às cidades foram os jovens, conforme Duarte (2003).

O fenômeno de esvaziamento do campo é real para muitos municípios do Paraná, que tiveram um processo rápido de urbanização, mas não é real para todos, não acontece em todas as regiões, como mostra a tabela a seguir:

TABELA 2 - Senso demográfico da população recenseada em 1980, por situação de domicílio, segundo as mesorregiões do Paraná.

Mesorregiões	Total	Situação urbana	Situação rural
Curitiba	1 471 811	1 355 806	116 005
Leste Paranaense	1 216 719	644 444	572 275
Oeste Paranaense	2 469 898	1 011 514	1 453 384
Norte paranaense	2 596 324	1 554 991	1 041 333

Fonte: IBGE (1980).

O Oeste Paranaense, por exemplo, em 1980, tinha maior número de pessoas vivendo no meio rural. De modo geral, era expressivo nesse período, a população domiciliada no campo. Do total de 7. 749. 752 habitantes, 3. 102. 997 viviam no campo, conforme o senso do IBGE (1980). Com a passagem dos anos foi diminuindo cada vez mais o número de pessoas domiciliadas no campo. Por exemplo, conforme o censo do IBGE (2010), em 2010, era de 14.7% a porcentagem de pessoas domiciliadas no campo. O que de maneira alguma significa que tal relato geral sirva como base para todas as regiões do Estado do Paraná, pois nesse mesmo ano, há municípios em que a maior parte da população vive no campo. Exemplo disso é o Candói, que nesse mesmo censo, de uma população de 14.983 habitantes, 7.957 eram domiciliados no campo.

Desse modo, podemos afirmar que justificar a nuclearização, por meio da diminuição de matrículas no campo é uma argumento relativo, já que nem todas as regiões se tornaram urbanizadas de modo suficiente para justificar tal medida.

Segundo Ramos (1991), a nuclearização das escolas rurais isoladas começou a ganhar força no Brasil a partir de 1975, com o programa Projeto de Cooperação Técnica e Financeira Estado/Município (PROMUNICIPIO) e, posteriormente, com o Projeto Integrado de Apoio ao Pequeno Produtor Rural (PRORURAL). Seus financiadores foram o Estado e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Segundo a autora, um dos motivos de adoção do projeto de nuclearização das escolas rurais pelos municípios, com apoio do PROMUNICÍPIO e do PRORURAL, foi a possibilidade de cumprir a Lei nº 5692/71, que dava providências sobre o ensino fundamental completo:

À época – meados dos anos 70 – as escolas rurais municipais paranaenses eram escolas multisseriadas, ofertando ensino até a 3ª ou 4ª série apenas (87%), pelas mãos de professores leigos (64%) apresentando alto índice de evasão e

repetência de alunos – 49% na primeira série (BRASIL, 1979a). Num quadro desta ordem, um programa de consolidação de escolas, visando a ampliação da escolaridade até a 8ª série, foi recebido de braços abertos pelos governos municipais, dando lhes a possibilidade de implantar a Lei 5692/71 (que prevê oito anos de escolaridade básica e obrigatória) em escolas rurais. (RAMOS, 1991, p.20).

Sem a ajuda do PROMUNICÍPIO, a implantação do 1º grau completo nas áreas rurais seria praticamente impossível “devido à centralização econômico-financeira e política característica da administração pública brasileira” (RAMOS, 1991, p. 20).

Embora Ramos (1991), nos lembre de que, em 1983, o PROMUNICÍPIO ainda não havia atingido seu alvo na área educacional, porque o número de escolas isoladas e multisseriadas ainda continuou a crescer, assim como o número de professores leigos. Outro aspecto para qual a autora nos chama à atenção é para a fuga ao propósito do programa que a princípio visava atender a área rural, mas acabou se desvirtuando e atendo também áreas urbanas. No Paraná, de 1977 a 1981, foram construídas 17 escolas rurais nuclearizadas. Nove delas foram construídas na zona rural e oito em áreas urbanas ou suburbana. Das nove construídas nas áreas rurais, apenas cinco contemplava o ensino de 5ª a 8ª série.

Ramos (1991) demonstra que, além do programa ter fugido ao seu propósito ao construir muitas escolas em áreas urbanas, ele teve também forte influência política, porque todos os municípios do Paraná contemplados eram governados pelo partido da situação nesse período.¹³

Como nem todos os Estados foram atingidos igualmente pelo processo de modernização da agricultura, em 1979, foi implementado o PRORURAL, que deu seguimento na área educacional as escolas nuclearizadas. Ramos afirma que foram construídas mais 39 escolas rurais nuclearizadas em 29 municípios entre 1981 e 1986.

Pereira (2002) analisa o movimento das escolas nuclearizadas no Paraná, afirmando que, de 1.505.637 estudantes matriculados em 1982, 445.15 permaneciam nas áreas rurais, e apresentavam altas taxas de evasão e repetência. E, ainda, conforme o autor, as preocupações com a educação rural levou a uma das primeiras experiências de nuclearização das escolas no Paraná, ocorrida em Três Córregos, no município de Campo Largo (Curitiba), que trouxe como resposta, já de início, o aumento no número de

¹³ Ramos não nomina quem governava o Paraná nesse período. No entanto, no período citado, o Paraná foi governado de 1975 a 1979 por Jaime Canet Júnior, e de 1979 a 1982 por Nei Braga. (Relação disponível em <http://www.casacivil.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=95>).

matrículas e a queda na taxa de evasão. Como o projeto tinha dado resultados satisfatórios, o diretor do Grupo de Planejamento setorial propôs a sua disseminação, sendo implantado em 28 municípios e em parceria com o projeto PRORURAL.

Ainda, segundo o autor, a primeira fase de implementação aconteceu entre 1980 a 1982, quando se constatou o primeiro problema. Em 1982, os prefeitos estavam em fim de mandato e nem todos os seus sucessores apoiaram o projeto. Na própria Secretaria de Educação do Paraná, uma parte considerou o movimento como altamente negativo e a FUNDEPAR (Fundação Educacional do Paraná) empenhou-se para que o movimento fracassasse:

Estes fatores externos poderiam ter sido superados com maior rapidez se não tivesse havido resistência interior. Notadamente, foram os níveis administrativos mais altos da Fundação Educacional do Estado do Paraná, órgão que auxilia a Secretaria Estadual de Educação a administrar parte dos recursos estaduais e federais, que utilizaram todos os meios possíveis para prejudicar os prefeitos, atacando, denegrindo e comprometendo a filosofia e a imagem das escolas consolidadas e dificultando, ou até mesmo impedindo, que os fatores externos tivessem sido evitados. (PEREIRA, 2002, p.77).

Pereira (2002) faz algumas comparações entre as escolas nuclearizadas e não nuclearizadas, mostrando algumas melhoras. Nas escolas nuclearizadas, o nível de aprovação era de 66,8%, a taxa de evasão caiu de 14%, em 1981, para 11,9%, em 1986, e diminuiu a proporção de professores não qualificados que, em 1981, era de vinte e oito não qualificados e setenta e dois qualificados; em 1986, era de vinte e sete não qualificados e setenta e três qualificados. Enquanto nas escolas não nuclearizadas o nível de reprovação era de 62,6% e a taxa de evasão subiram de 7,0%, em 1976, para 13,7%, em 1986. Em 1976, tinha oitenta e oito professores não qualificados e doze qualificados e, em 1986, tinha cinquenta e três não qualificados e quarenta e sete qualificados proporcionalmente. O seu argumento central era o de que as escolas nuclearizadas reduzem o mau funcionamento do sistema escolar.

Para Tibucheski (2011), a nuclearização das escolas rurais foi um movimento em prol da descentralização e municipalização do ensino que, conforme o IPARDES (1996), é um tema constante desde a década de 1920, mas foi a Lei nº 5692/71 que oficializou a descentralização do ensino público. Em seu Artigo 58, Parágrafo Único lê-se o seguinte: “As providências de que trata este artigo visarão a progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargos e serviços de educação, especialmente de 1º grau,

que pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais.” A partir de então a descentralização se tornou a base para o processo de municipalização do ensino dos anos de 1970, 1980 e 1990 e que se consolidou com a constituição de 1988 e a reestruturação institucional e administrativa dos municípios e dos estados. Um ano após à promulgação da constituição, outro evento, de âmbito mundial, veio dar sustentação as propostas de descentralização dos serviços públicos, o Consenso de Washington¹⁴. A partir de então, segundo Souza e Faria (2004), o tema da descentralização dos serviços estatais tornam-se recorrentes como política de otimização de recursos. Esse evento lançou as bases para as reformas dos anos 1990, principalmente, induzindo ao entendimento de que o Estado deveria centrar sua atenção nas relações exteriores e na regulamentação financeira por intermédio de acordos firmados com as organizações internacionais. Nesse contexto, as reformas consolidaram-se por meio de “um processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando-se seus serviços, sob a justificativa de otimizar seus recursos.” (SOUZA; FARIA, 2004, p.927). Otimizar era entendido como “criar condições para uma maior eficiência e, em consequência, maior agilidade e transparência na prestação de serviços públicos pelo Estado”. (SOUZA; FARIA, 2004, p.927). Dessa forma, presumia-se que, por meio da descentralização, seria possível “maior envolvimento direto do poder local na captação das demandas, no controle de gastos e na inspeção do cumprimento das metas estabelecidas e, a um só tempo, o acompanhamento dessas ações pelo setor público” (SOUZA; FARIA, 2004, p.927).

Conforme Souza e Faria (2004), a política educacional para os países, como a América Latina, centrou-se na defesa da descentralização, como forma de:

[...] desburocratização do Estado e de abertura a novas formas de gestão da esfera pública; da autonomia gerencial para as unidades es colares e, ainda, da busca de incrementos nos índices de produtividade dos sistemas públicos, marcadamente sob inspiração economicista e neoliberal, em que pese, também, as diferentes formas que a descentralização da educação veio a assumir na

¹⁴ Conforme Baruco (2005), o Consenso de Washington foi um receituário de políticas neoliberais, que ocorreu após aos fracassos dos programas ortodoxos de estabilização implantados na América Latina, nas décadas de 1970 e 1980. “Assim, como forma de fornecer assistência para os *policy makers* dos países latino-americanos, foi realizada em 1989 uma reunião entre membros dos organismos internacionais financeiros, funcionários do governo americano e economistas desses países, cujas conclusões ficaram conhecidas como Consenso de Washington” (BARUCO, 2005, p.56).

América Latina (por exemplo, em termos da municipalização e da regionalização). (SOUZA; FARIA, 2004, p.927-928).

No entanto, segundo Souza e Faria (2004), tão importante quanto às determinações internacionais foram as recomendações dos fóruns mundiais e regionais, como o que aconteceu na Tailândia, em 1990, nominado de Conferência de Jomtien, que serviu de base, no Brasil, para o Plano Decenal de Educação para Todos em 1993. Esse evento impulsionou ações referentes às necessidades básicas de aprendizagem, de acesso à educação, promoção de equidade, mudança no modelo de gestão e definição de competências e responsabilidades entre os entes federados em relação à gestão e financiamento da Educação Básica. A partir de então, o Ensino Fundamental foi tomado como prioridade. Nesse contexto, a defesa de que todos são responsáveis pela educação, acaba por relativizar o dever do Estado. A estratégia adotada, segundo os autores, passa a ser o da racionalidade financeira, que passa a conceber a descentralização, majoritariamente, como desconcentração¹⁵, que expressa em grande medida o afastamento do Estado em relação aos serviços públicos, como educação.

No Brasil, a partir da Constituição de 1988, Segundo Souza e Faria, a ideia de descentralização veio associada à noção de democratização. Tanto a Constituição de 1988, como a LEI nº 9394/96 iriam enfatizar a necessidade de repartição das responsabilidades, no quesito educação, entre as esferas federal, estadual e municipal.

No entanto, a descentralização não pode ser tomada como sinônimo de democratização. Como afirma Souza e Faria (2004), tem que se levar em consideração, ao analisar a descentralização se “houve realmente transferência do poder decisório, ou simplesmente deslocamentos de problemas e encargos[...]” (SOUZA; FARIA, 2004, p.931). Os autores mostram que, no Brasil, o Regime de Colaboração entre os sistemas de ensino vem contrariando os preceitos constitucionais:

[...] que apontam para decisões compartilhadas entre sistemas de ensino iguais e autônomos entre si. Tal concepção de colaboração implica igualmente considerar ações conjuntas que abarquem, por exemplo: a divisão de responsabilidades pela oferta do Ensino Fundamental entre as instâncias federadas; o planejamento educacional (planos de educação e censos escolares), de modo a buscar o compromisso comum com a qualidade de ensino; a superação de decisões impostas ou a simples transferência de encargos, sem que haja o repasse devido

¹⁵ “Por desconcentração, entende-se a transferência da responsabilidade de execução dos serviços para unidades fisicamente descentralizadas, no interior das agências do governo central [...]” (ARRETCHE, 1996, p.1).

dos meios e recursos necessários; e, ainda, a garantia de participação da sociedade, através dos seus Conselhos, com representação popular e poder deliberativo (SOUZA; FARIA, 2004, p.931).

Souza e Faria (2004) explicam que o processo de municipalização do ensino tem acontecido, quase que exclusivamente, por iniciativa dos governos estaduais e federais, que tem como objetivo o enxugamento do aparato estatal e não o atendimento às reivindicações sociais. Os autores finalizam suas análises afirmando:

Não obstante o reconhecimento de que o processo de municipalização do ensino no Brasil vem sendo marcado por uma racionalidade econômico-financeira excludente, de inspiração neoliberal, torna-se difícil negar o caminho da descentralização como uma estratégia potencialmente capaz de facilitar o exercício da experiência democrática. (SOUZA; FARIA, 2004, p.936).

Ao analisar a história da municipalização do ensino no Paraná, é possível constatar a proposição colocada por Souza e Faria (2004), de uma descentralização como enxugamento do aparato estatal. Conforme Santos (2003), a municipalização do ensino no Paraná, acontece em três grandes momentos:

[...] o primeiro, associado ao processo de constituição e de reestruturação do sistema estadual de ensino, implicadas pelas leis e reformas nacionais de educação (1961 e 1971); o segundo, desenvolve-se associado aos projetos nacional (1975-1981) e regional, com financiamento internacional, voltados à educação no meio rural, e o terceiro, inicia-se com os estudos nacionais de custo barra aluno que, com as mudanças tributárias definidas na Constituição de 1988, passaram a funcionar como parâmetro para o *modelo* paranaense que vigorou de 90 a 97. (SANTOS, 2003, p.263-264).

O terceiro momento, segundo Santos (2003), foi motivado pela lógica financeira administrativa. Existiam, segundo a autora, pelo menos duas razões de ordem financeira para a municipalização:

[...] a configuração deficitária crescente das contas da administração estadual, que chega a alcançar um déficit de balanço da ordem de 35% no ano de 1989, segundo dados do IPARDES (1992, p. 64) e o incremento potencial sobre as receitas municipais em decorrência das alterações de ordem tributária encerradas na Constituição de 1988, que, segundo BARATTO (1990, p. 5), seria de “31,1% nos municípios menores, de 25,2% nos maiores e de 29% nos intermediários.” (SANTOS, 2003, p.265).

Por causa desse déficit, conforme Santos (2003), houve redução nos salários dos

profissionais da educação e comprometimento na implantação da principal ação governamental para o período, o Ciclo Básico de Alfabetização. Houve por parte do governo vários procedimentos visando à municipalização do ensino, o Protocolo de Intenções, em 1991; o Termo de Cooperação Técnica e Financeira, em 1991; o Termo Cooperativo da Parceria Educacional, em 1992. Esses projetos tinham em comum a estratégia de diminuição do custeio do Ensino Fundamental, pois transferiam as responsabilidades econômicas e administrativas, referentes, principalmente, às quatro séries iniciais, ao pré-escolar, à educação especial e ao ensino supletivo fase I, do Estado para os municípios. Os municípios passaram a assumir encargos e despesas, e o Estado, conforme a autora, definiu a forma e decidiu sua aplicação, além de reduzir o montante de recurso financeiro repassado aos municípios, que antes do processo de municipalização era de 14%, e em 1995 passou a ser de 3%.

Sapelli (2003) também concorda que a municipalização do ensino no Estado do Paraná, ficou restrito a questões financeiras e administrativas, o que é, segundo a autora, apenas mais um indício da minimização do Estado em relação às políticas sociais. As análises feita por Sapelli (2003), sobre a política educacional do Estado do Paraná nos três governos que antecederam Lerner¹⁶, mostram que todos tinham como meta maior o afastamento do Estado no quesito de financiador das políticas públicas. Exemplo disso foi o fechamento de 349 escolas de 1º grau, e 34 escolas de 2º grau, durante o governo de José Richa, entre 1983 e 1986. Segundo Sapelli (2003), autores como Cunha (2001) afirmam que o que contribui para o fechamento dessas escolas foi o êxodo rural. No entanto Sapelli (2003) mostra que, nesse mesmo período, o número de alunos aumentou, no 1º grau passou a ter 8,5%, e no 2º grau passou a ter 8,4% a mais.

O governo de Álvaro Dias, segue dando sequência a política de minimização do Estado, segundo mostra Sapelli (2003). A municipalização do ensino representou o início desse processo neste governo:

Em 1988, foi feito um estudo dos custos de financiamentos do sistema escolar estadual do Paraná. O estudo fazia parte de uma pesquisa desenvolvida pela SEED/PR, FUNDEPAR, Instituto Interamericano de Cooperação à Agricultura e a Secretaria de Ensino Básico do Ministério de Educação, com o apoio do BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento). Participaram da pesquisa 250 estabelecimentos (municipais e estaduais) dos 22 NRE

¹⁶ José Richa (1983-1986); Álvaro Fernandes Dias (1987-1990); Roberto de Mello e Silva Requião (1991-1994).

(SANTOS,1998, p.202 a 207). A pesquisa tinha como objetivo principal comprovar que o custo por aluno na rede municipal era inferior ao custo do aluno na rede estadual, justificando dessa forma a municipalização do ensino. (SAPELLI, 2003, p.44-45).

Além da questão financeira, Sapelli (2003), mostra que outros fatores também implicaram na municipalização do ensino como:

[...] a instalação das Inspetorias de Ensino, subdivididas em inspetorias auxiliares, que caracterizavam o início do processo de constituição do sistema estadual de ensino nos anos 50; o processo de expansão do atendimento municipal do ensino primário, tanto na zona urbana quanto rural; os convênios e os acordos do Estado com os municípios e a participação do Paraná em programas nacionais favorecedores do processo de municipalização como o PROMUNICÍPIO. (SAPELLI, 2003, p.45).

No entanto, para os profissionais da educação, a discussão a respeito da municipalização também deveria “levar em conta questões referentes ao padrão mínimo de qualidade, ao plano de cargos e salários, aos cursos de aperfeiçoamento profissional e rejeitar a municipalização”. (SAPELLI, 2003, p.45). Todavia, em 1996, dos 371 municípios, 329 eram municipalizados, porque o governo Requião intensificou o processo de municipalização, embora ainda existisse algum esforço de resistência.

Segundo Sapelli (2003), em 1986, houve o último concurso feito pelo Estado para professores do município, e em 1991, “o governo do Paraná deixou de transferir recursos para o pagamento dos professores contratados pelos municípios.” (SANTOS, 1998, p.281 apud SAPELLI, 2003, p.47). Naquele mesmo ano, os municípios assinaram um convênio intitulado Convênio de Cooperação para parceria em Educação, que concordavam em:

- a) gastar o mínimo de 25% da receita tributária exigido pela Constituição em Educação;
- b) assumir a responsabilidade pela administração, preservação e manutenção das (ex) escolas estaduais que servem às quatro primeiras séries dentro de sua jurisdição;
- c) assumir a responsabilidade pela substituição de professores da rede estadual que se aposentem ou deixem o sistema;
- d) estabelecer e manter o nível de qualificação mínima dos professores;
- e) fornecer regularmente à SEED, informações sobre matrículas e gastos;
- f) manter o CB nas escolas primárias repassados aos municípios. (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 65 apud SAPELLI, 2003, p.47).

Percebemos que o convênio impõem uma enorme gama de responsabilidades administrativas e sobrecarrega os orçamentos municipais, ou seja, é um convênio de

transferência de responsabilidades.

A conclusão do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES, com relação ao processo de municipalização do ensino, foi a seguinte:

[...] houve centralidade, por parte do governo do Paraná, da dimensão financeira e administrativa; adesão a municipalização foi marcada pela pressão exercida pelo governo estadual; os municípios ao aderirem a municipalização, não fizeram uma avaliação de suas próprias condições financeiras e mesmo gerenciais; houve unilateralidade do controle do processo de municipalização por parte do governo do Paraná; o processo de municipalização apresentou riscos à concepção de “escola unitária e do padrão único de qualidade”, houve atraso dos salários dos professores em vários municípios; houve diferenciação entre a posição assumida pelos NRE e pelos municípios em relação à municipalização; os recursos repassados aos municípios foram insuficientes. (SAPELLI, 2003, p.48).

Como podemos notar, por meio das conclusões do IPARDES, a municipalização do ensino forçou os municípios a adotarem políticas como a nuclearização das escolas, como medida de contenção de gastos, já que, possivelmente, a maioria dos municípios não tinham recursos financeiros e nem pessoas em número suficiente para atuar e manter todas as escolas.

Também é possível constatar que a municipalização do ensino no Estado do Paraná estava afinada com um projeto maior nacional e internacional de minimização do Estado.

Conforme Ramos (1991), o programa de nuclearização das escolas rurais isoladas, em especial, foi responsável, por ampliar a escolarização, melhorar o nível de formação do professorado, mas não conseguiu conter a migração rural e nem igualar oportunidades entre a educação rural e urbana. “Tampouco alterou o quadro de seletividade social e dos valores ideológicos dominantes veiculados pela escola” (RAMOS, 1991, p.23). Para a autora, é necessário lembrar que os grandes problemas que afetam a escola não provêm dela mesma, mas da sociedade como um todo e que programas pontuais não dão conta de alterar esse quadro. Mézáros (2008) argumenta que num Estado Capitalista não se pretende modificar as estruturas fundamentais da sociedade, apenas fazer alguns ajustes e nisso, também, está incluída a educação. Para ele, os processos educacionais, os econômicos e os sociais estão intimamente ligados:

Consequentemente, uma reforma significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudanças. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos

dividem-se nitidamente. (MÉSZÁROS, 2008, p.25).

O que esses dois autores defendem é que ajustes pontuais no sistema de ensino não conseguem resolver os problemas que a educação enfrenta, porque não é um problema somente educacional, mas social. Por isso, ficamos com a impressão de que, embora se invista em tais programas, eles não são capazes de oferecer um resultado satisfatório, não atingem seus objetivos, pois, para tanto, seria necessário modificar todo um quadro social ou, como afirma Mézáros (2008, p.27), “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

Consideramos, a partir do demonstrado neste capítulo, que a nuclearização das escolas rurais no Estado do Paraná foi justificada em grande medida por causa do êxodo rural, que resultou na diminuição de matrículas no campo. Entretanto, vimos que essa pode ser uma verdade parcial, no sentido de que houve um enorme esvaziamento do campo em algumas regiões, mas tal fato não ocorreu em todos os lugares, o que nos leva a considerar, também, como fator importante na nuclearização das escolas rurais, o impacto ocasionado pela política de descentralização e municipalização do ensino, que forçou os municípios a arcarem com responsabilidades financeiras e administrativas que antes eram da alçada do Estado. Desse modo, mesmo em municípios, em que grande parte ou maioria da população habitava na zona rural, a nuclearização das escolas rurais isoladas, representou uma forma de diminuição de custos, ou racionalização financeira, influenciada por uma concepção neoliberal de sociedade, que prega um Estado mínimo para as questões sociais.

No próximo capítulo, apresentamos a trajetória histórica da educação rural no município de Candói:

4 A ESCOLA RURAL NO MUNICÍPIO DE CANDÓI

FIGURA 2 - Vista panorâmica da sede do município de Candói



Fonte: www.candoi.pr.gov.br, 2014

O objetivo deste capítulo é retratar as condições socioeconômicas que culminaram na nuclearização das escolas rurais isoladas e investigar como essa medida foi percebida e compreendida pelos sujeitos que a vivenciaram no Candói, bem como refletir sobre os impactos sociais e educacionais. Para tanto, apresentamos o Candói em seus aspectos físicos e sociais e fazemos uma retomada histórica da escola rural desse município antes do processo de nuclearização das escolas rurais isoladas e multisseriadas, no intuito de compreender como se materializava para a população do campo.

A reconstrução da trajetória histórica da educação rural no município de Candói deu-se, principalmente, com apoio da história oral, por meio de entrevistas semiestruturada.

4.1 O CANDÓI

Conforme os dados da Secretaria Municipal de Candói (2005), atualmente, o município tem uma área de 1.638 Km², e fica a 91 quilômetros de Guarapuava e a 341 quilômetros de Curitiba, com uma população de 14.983, sendo 7.026 urbana e 7.957 rural, de acordo com o senso demográfico fornecido pelo IBGE (2010).

Candói é um município essencialmente agrário. “A agropecuária é responsável por 43,01% do PIB municipal, 5,08% indústria e 51,92 % de serviços.” (PASSADOR, 2006, p. 151).

De acordo com Souza (1999), o desbravamento dessa região aconteceu nos anos de 1800, e foi atribuído ao Tenente Manoel Elias de Araújo que recebeu essas terras, localizadas entre os Rios Cavernoso, Jordão e Iguaçu. Como o tenente não teve filhos, adotou Ponciano José de Araújo que, mais tarde, tornou-se presbítero secular. Ponciano recebeu essas terras como herança, mesmo como padre teve três filhos aos quais, mais tarde passou a herança. Esses deram origem a uma numerosa descendência, que ainda se faz presente no Candói. A autora escreve que essas terras eram habitadas pelos os índios Votorões, Dorins e Camés¹⁷, e que o primeiro contato entre os índios e os colonizadores, foi violento, mas que os índios acabaram adotando nomes cristãos e se convertendo à religião Católica. Candói era também o nome do Cacique que habitava esta região.

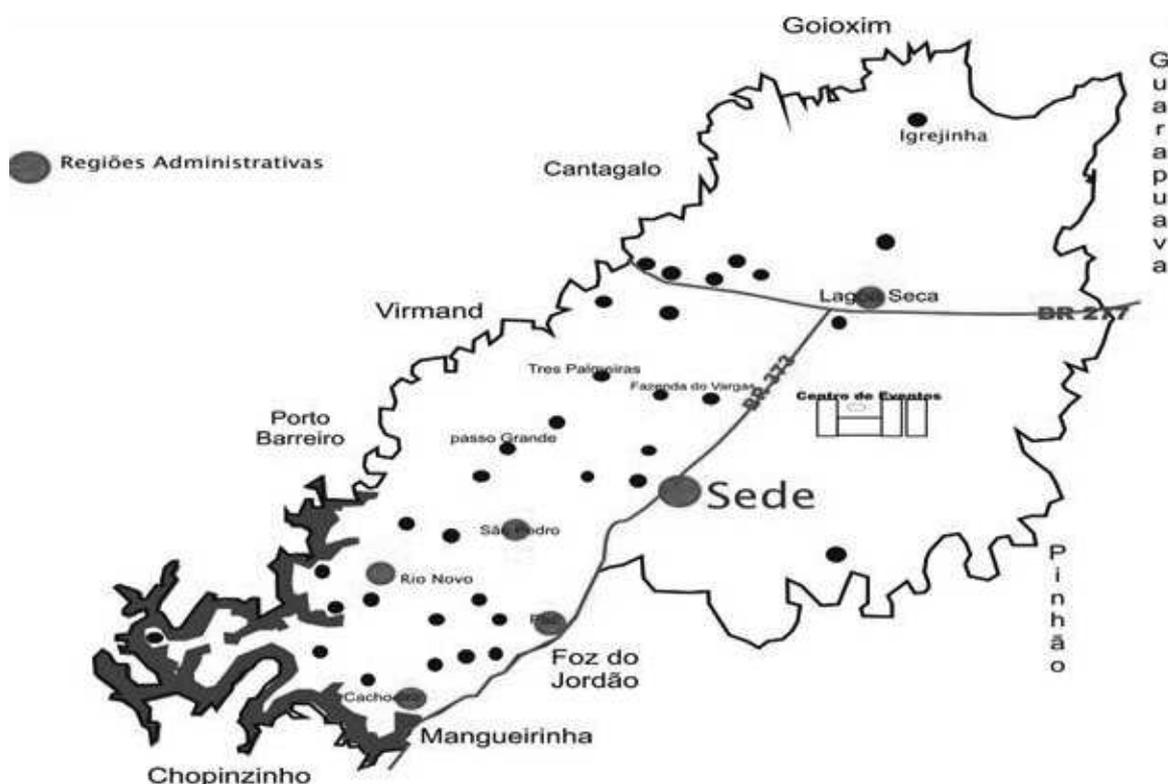
Na metade do século XX, conforme a Secretaria de Educação do Paraná (2014), como Candói era rota dos tropeiros que saíam do Rio Grande, para vender o gado nas feiras de Sorocaba- São Paulo, ele tornou-se ponto de descanso dos animais, isso fez com que fosse criado “os primeiros armazéns de secos e molhados, armarinhos, farmácias, cartório, dando início às trilhas, hoje BR 373 e o início de pequenos núcleos, hoje Lagoa Seca, Cachoeira, Paz, Rio Novo e São Pedro” (PARANÁ, 2014. Não paginado). Seu primeiro núcleo urbano foi na comunidade da Paz, em 1914, conforme dados da Secretaria de Educação (CANDÓI, 2005). E, segundo o Projeto Pedagógico dessa escola, o primeiro grupo escolar surgiu em 1949.

Segundo Souza (1999), em 27 de agosto de 1990, ocorreu a emancipação do

¹⁷ Os índios Votorões, Dorins e Camés, todos da nação Caingangue, foram os primeiros moradores de Candói, como também foram eles que deram este nome a esta terra. Candói significa clareira na mata. Nome dado porque quando os índios partiram em busca de caça na serra do Rio Iguaçu encontraram um campo com vegetação de gramínea rasteira. O primeiro contato com essas tribos deu-se em 1771, com a descoberta dos campos de Guarapuava. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2014).

município de Candói. Este foi desmembrado do município de Guarapuava. E, em outubro de 1992, ocorreu as eleições municipais. A partir de então, o município de Candói passou a assumir, por meio da Resolução 4.871/93, 59 escolas rurais e 04 urbanas. No ano de 1993, iniciou-se o processo de nuclearização das escolas rurais. E ao final do processo, sobraram apenas seis escolas municipais, localizadas nos distritos administrativos: Paz, Cachoeira, Lagoa Seca, Rio Novo e São Pedro.

FIGURA 3 - Mapa de Candói



Fonte: Buco (2008).

Abaixo estão relacionadas as escolas fechadas com o processo de nuclearização das escolas rurais e as leis que autorizaram a desativação:

TABELA 3 – Escolas desativadas

Escolas desativadas pela Lei Ordinária nº 48/1995 de 09/05/1995 (CANDÓI, 1995)	
Escolas	Localidades
Escola Rural Municipal Capitão Silvério Peixoto	Cavernoso
Escola Rural Municipal Papa Leão XIII	Bebinha
Escola Rural Municipal Henrique Dias	Faxinal Santo Antônio
Escola Rural Municipal Marieda	Fazenda Marieda

Escola Rural Municipal Nossa Senhora Aparecida	Vila Thomé
Escolas desativadas pela Lei Ordinária nº 72/1995 de 17/11/1995 (CANDÓI, 1995).	
Escolas	Localidades
Escola Rural Municipal São Lázaro	Porto Fanor
Escola Rural Municipal Hercílio Luz	Serraria São Pedro
Escola Rural Municipal Alfredo Taunay	Retiro
Escola Rural Municipal Professor Becker	Faz.N.Sra.Do Belém
Escola Rural Municipal Joaquim Nabuco	Serra Do Belo
Escola Rural Municipal Almeida Jardim	Serraria Slavieiro
Escola Rural Municipal Barra Mansa	Barra Mansa
Escola Rural Municipal Basílio Zubreski	Samambaial
Escola Rural Municipal Bernandino R. De Lacerda	Passo Grande
Escola Rural Municipal Carlos Chagas	Três Palmeiras
Escola Rural Municipal Christiano Pletz	Porto Fanor
Escola Rural Municipal Dom João	Águas De São Francisco
Escola Rural Municipal Dezenove De Dezembro	Mingau
Escola Rural Municipal Dezenove De Novembro	Cachoeira
Escola Rural Municipal Gente Da Terra	Águas De Santa Clara
Escola Rural Municipal Girassol	Seis Casas
Escola Rural Municipal João Abreu De Oliveira	Divisa
Escola Rural Municipal João Fernandes Vieira	Corvo Branco
Escola Rural Municipal José Camargo Barbosa	Alto Cachoeira
Escola Rural Municipal José Do Patrocínio	Três Palmeiras
Escola Rural Municipal Newton Marcondes De Oliveira	Retiro
Escola Rural Municipal Osvaldo Aranha	Xaxim
Escola Rural Municipal Pero Vaz De Caminha	Arroio Dos Índios
Escola Rural Municipal Ricardo Lemos	Rio Da Laje
Escola Rural Municipal Samambaial	Samambaial
Escola Rural Municipal Santa Rita De Cássia	Jacutinga
Escola Rural Municipal Santo Antônio	Segredo
Escola Rural Municipal Saraiva Cotegipe	Passo Grande
Escola Rural Municipal José Loureiro Fernandes	Faz.Rodeio Velho
Escola Rural Municipal Euclides Da Cunha	Santa Marta
Escola Rural Municipal Francisco S. Alves De Camargo	Santa Marta
Escola Rural Municipal José Basílio Da Gama	Cachoeira I
Escola Rural Municipal Nossa Senhora De Fátima	Ilhéus
Escola Rural Municipal Basílio Zubreski	Bebinha
Escolas desativadas pela Lei Ordinária nº 108/1996 de 07/05/1996 (CANDÓI, 1996).	
Escolas	Localidades
Escola Municipal Rural Bento Mossurunga	Fatura
Escola Municipal Rural Cachoeira	Cachoeirinha
Escola Municipal Rural Galha Azul	Volta Grande
Escola Municipal Rural Júlio de Castilho	Despraiado
Escola Municipal Rural Lírios do Campo	Água Branca
Escola Municipal Rural Manoel Botelho de Oliveira	Santa Luzia
Escola Municipal Rural Marcilio Dias	Rio Novo
Escola Municipal Rural Nadia Kruk	Barra Mansa
Escola Municipal Rural Santos Dumont	Tirivas

Escola Municipal Rural Silvio Agostinho Turco	São Judas Tadeu
Escolas desativadas pela Lei Ordinária nº 138/1996 de 10/10/1996 (CANDÓI, 1996).	
Escolas	Localidades
Escola Municipal Rural Águas de Igreja	Águas de Igreja
Escola Municipal Rural Capitão Manoel Lopes de Araújo	Campo de Fora
Escolas desativadas pela Lei Ordinária nº 375/2000 de 27/06/2000	
Escola Rural Municipal Antonio Da Rocha Loures Vilaca	Colônia São Pedro
Escola Rural Municipal Dom Frederico Helmel	Colônia São João Batista
Escola Rural Municipal Santa Helena	Ilhéus
Escola Rural Municipal Nossa Senhora De Lourdes	Ilhéus
Escolas desativadas pela Lei Ordinária nº 48/2009 de 09/05/2009 (CANDÓI, 2009)	
Escolas	Localidades
Escola Rural Municipal Capitão Silvério Peixoto	Cavernoso
Escola Rural Municipal Papa Leão XIII	Bebinha
Escola Rural Municipal Henrique Dias	Faxinal Santo Antônio
Escola Rural Municipal Marieda	Fazenda Marieda
Escola Rural Municipal Nossa Senhora Aparecida	Vila Thomé

Atualmente, existem apenas sete escolas municipais e um Centro Municipal de Educação Infantil- CMEI, que contam juntas com mil setecentos e cinquenta e um alunos matriculados, conforme tabela abaixo:

TABELA 4 - Número de alunos matriculados 2015 – Candói – Paraná

Número de alunos matriculados 2015 – Candói – Paraná							
DEPENDÊNCIA	URBANO				RURAL		
Municipal	Ed. Infantil	Ens. Fundamental 1/5 ano	EJA	Total	Ed. Infantil	Ens. Fundamental 1/5 ano	Total
	264	768	23	1.055	104	592	696

Fonte: SERE, 2015

A Escola Municipal Ormi França Araújo, localizada na sede do Município é a que tem maior número de matrículas, setecentos e sessenta e oito, conforme o SERE¹⁸ (2015). Seis, das sete escolas do município, são denominadas escolas do campo e contam, juntas, com seiscentos e noventa e seis estudantes matriculados entre educação infantil e 5ª série, conforme o SERE (2015). Das seis escolas municipais do campo, cinco estão localizadas nos distritos administrativos: Paz, Cachoeira, Lagoa Seca, Rio Novo e São Pedro. Uma

¹⁸ Sistema Estadual de Registro Escolar

delas, criada em 2006, encontra-se na comunidade de Península do Cavernoso, no distrito da Cachoeira, e esta, diferente das demais, trabalha num sistema de multisseriação.

Relatou-nos o diretor¹⁹ da escola, localizada na Península do Cavernoso que, por conta da nuclearização, as escolas dessa comunidade haviam sido fechadas, mas por insistência da população e de um vereador, foi construída uma escola maior na comunidade, no ano de 2006, contendo várias salas, biblioteca, laboratório de informática (sem internet até o momento). A justificativa da comunidade para o retorno da escola foi a distância em relação à escola-núcleo e as condições de tráfego nas estradas.

A escola situada na sede do município é tida como urbana, por sua localização, mas ela também atende a muitos estudantes vindos do campo que chegam até ela por meio do transporte escolar. Duas professoras que trabalham atualmente na escola urbana, descreveram-nos que a grande maioria dos seus estudantes vem do campo:

A maioria dos meus alunos são do campo, do Rio da Laje, alunos do assentamento. Que é outro caso, com mais problemas do que o aluno da cidade e do campo. Gente muito sofrida, que por causa do desemprego da cidade receberam terras e foram para o interior. Assim como na Ilha que veio gente de todo lugar, mineiro, baiano, nordestino. Era um povo difícil para se familiarizar. Mesmo esse povo que mora na cidade muitos vivem das atividades no campo. (PF,1)²⁰.

Maior parte dos meus alunos são do campo. Tenho 24 aluno e só uns 8 são da cidade. (PF, 11)²¹.

FIGURA 4 - Vista panorâmica da Escola Municipal Ormi França Araújo.



Fonte: Google Earth, 05/02/2014.

¹⁹ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 28 mar. 2014.

²⁰ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 10 fev. 2014.

²¹ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 12 fev. 2014.

Relatamos isso, porque quando olha o número de matrículas na escola localizada no perímetro urbano, tem-se a impressão de que a maior parte dos estudantes são da cidade. Todavia, não é essa a realidade que lá encontramos. As crianças são trazidas todos os dias de suas comunidades do interior, para a sede do município. No Candói, como mostra o censo de 2010, metade da população vive no campo. E, como evidencia um dos depoimentos, há muitas pessoas que vivem na cidade, mas trabalham no campo.

4.2 AS ESCOLAS RURAIS ISOLADAS E MULTISSERIADAS

FIGURA 5 - Escola Municipal Rural Júlio de Castilho da Comunidade de Despraiado. Foto tirada no ano de 1994.



Fonte: Acervo pessoal de Emília Turra.

FIGURA 6 - Escola Rural Municipal São Francisco de Assis, da comunidade de Igrejinha. Foto tirada no ano de 1994.



FONTE: Acervo pessoal de Emília Turra.

O ensino primário no meio rural de Candói, nas décadas de 1980 e 1990, acontecia na maioria das vezes de forma improvisada. Geralmente, um proprietário da região, ou a professora, cedia um espaço, como um cômodo da casa ou paiol e, havia uma escola, ou, então, a escola era construída pelos próprios moradores da região. Como fica entendido no depoimento de professoras que trabalharam nesse período.

Comecei numa escola no terreno do seu N... Uma casinha que ele arrumou, não era uma escola propriamente dita, feita pela prefeitura. Em 83 mudei para paiol do meu pai. Em 84 foi construída a escola no terreno cedido pelo seu F.. A escola foi construída pela prefeitura de Guarapuava. Ficou lá até 1993. (PF,11).²²

Dei aulas de 1987 a 1994, em um paiol velho que nem pintura tinha. Ele foi cedido por um morador da comunidade que tinha netos em idade escolar e queria que eles se alfabetizassem. (PF, 4).²³

Quando eu cheguei já era uma escola nova, uma sala, cozinha e banheiro. Mas antes eles estudavam num barraco de chão, que só tinha a cobertura. Lá também que se rezava a missa. (PF,1).²⁴

Comecei a lecionar em uma escola antiga que era de madeira e estava em péssimo estado. Depois de um vendaval, os pais amedrontados com o estado da escola resolveram reivindicar uma nova escola junto ao prefeito de Guarapuava e conseguiram. O período de construção da nova escola, foi complicado, dei aulas

²² Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 12 fev. 2014.

²³ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 26 fev. 2014.

²⁴ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 10 fev. 2014.

até na sacristia da Igreja. (PF, 2).²⁵

Era uma estrutura bem precária. O chão da área estava apodrecendo. Fizeram um puxado para a cozinha e entrava bastante bichos: roedores, baratas. Não dava para armazenar muita coisa ali, tinha que ficar mudando as coisas de lugar, apesar que não vinha muita merenda. As carteiras eram de dois lugares, mais tinha que acomodar três. Muito pouco mobiliário. Sanitários não tinha, tinha a privada, a água era longe. Lembro que a privada era para baixo da escola e água para baixo da privada. Era essa água que a gente usava, nunca ninguém via isso. (PF,7).²⁶

Era uma sala só, não tinha sanitário, então tivemos de construir uma privada. Não tinha água encanada, nem luz elétrica. (PF,3).²⁷

O primeiro problema encontrado com relação à educação rural de Candói foi a estrutura física das escolas. Muitas delas eram improvisadas na casa de professores, ou, ainda, em paiol, ou mesmo aquelas que foram construídas com intenção de ser escola pelos moradores ou pelo poder público apresentavam muitas inadequações: não havia banheiro, luz elétrica, água encanada, as carteiras não eram suficientes, não havia biblioteca, quadra de esportes ou outros espaços que pudessem ser usados para atividades pedagógicas diversificadas. Ou seja, a escola se resumia a uma única sala. As instalações não eram nada atraentes arquitetonicamente e pedagogicamente, sendo ainda, desconfortáveis, por serem inadequadas em termos de iluminação, ventilação e ocupação do espaço (lugar para sentar, acomodar os materiais, o quadro de giz).

Segundo Haje (2011), fatores como esses desestimulam professores e estudantes, fortalecendo o estigma de escolarização empobrecida e abandonada.

[...]são muitos os fatores que evidenciam as condições existenciais inadequadas dessas escolas, que não estimulam os professores e os estudantes a nelas permanecerem ou sentirem orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida e abandonada que tem sido ofertada no meio rural e forçando as populações do campo a se deslocarem para estudar na cidade, como solução para essa problemática. (HAJE, 2011, p.99).

Além da precariedade da estrutura, outro problema enfrentado pela escola rural, era a sobrecarga de trabalho do professor. A professora, além de lecionar para várias séries ao mesmo tempo, tinha que ser zeladora e merendeira. Além dessas, muitas outras dificuldades se somavam:

²⁵ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 12 fev. 2014.

²⁶ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 17 fev. 2014.

²⁷ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 10 fev. 2014.

Quanto à merenda os alunos traziam lenha de casa e alimentos para completar. A gente fazia aquele fogo e quase matava as crianças com a fumaça (risos). Mas era muito divertido. Sábado ninguém tirava folga (alunos e professora), todos iam limpar a escola. Veja que amor que eram, hoje em dia eles ainda reclamam. (PF,10).²⁸

[...] eu fazia merenda, dava aulas para todas as séries, e ainda limpava a sala no final da aula para entregar limpa para a outra professora que vinha dar aulas de manhã. Eu tinha três funções ao mesmo tempo: dar aulas, fazer merenda e lavar a louça. Perdia-se muito tempo. Com certeza os alunos saíam perdendo com isso. (PF,9).²⁹

Eu tinha que fazer a merenda e limpar a escola. Quantas vezes de eu deixar queimar a merenda ou sair toda encarvoada (fogão a lenha). Os alunos ajudavam na limpeza e na merenda e usavam um chinelo de pano para não sujar o chão da sala. Era outra educação. Tinha muito respeito. (PF, 7).³⁰

Fogão à lenha, falta de merenda, fonte de água distante, de modo que a água tinha que ser buscada com balde, eram características da escola rural citadas por todas as professoras. Situações como essas foram causadoras de estresse e inseguranças:

Como resultado dessas situações, os professores se sentem angustiados e ansiosos, demonstram insatisfação, preocupação, sofrimento e, em alguns casos, até desespero por pretenderem realizar o trabalho da melhor forma possível e se considerarem perdidos, impotentes para cumprir as inúmeras tarefas administrativas e pedagógicas que devem executar ao trabalhar em uma escola ou turma multisseriada, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar, num contexto em que se faz necessário envolver até sete séries concomitantemente. Além disso, sentem-se pressionados pelas secretarias de educação, quando estabelecem encaminhamentos padronizados referentes à definição de horário do funcionamento das turmas e ao planejamento e listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar sua experiência acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico com as várias séries ao mesmo tempo e no mesmo espaço, adotando medidas diferenciadas em face das especificidades de suas escolas ou turmas. (HAJE, 2011, p.100).

Embora os depoimentos, por um lado, mostrem a precariedade das estruturas físicas e a falta de pessoal (merendeira, zeladora, equipe pedagógica), por outro, eles também mostram o envolvimento dos estudantes e da comunidade:

[...] o professor de multisseriada também era zeladora e merendeira, mas tinha a ajuda da comunidade, os pais participavam bastante mais que agora. Festas, todo tipo de evento os pais ajudavam. Lembro que os pais me ajudaram a instalar o fogão, montar o chaminé, pintar as paredes e organizar o pátio da escola. (PF,3).³¹

²⁸ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 20 fev. 2014.

²⁹ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 20 fev. 2014.

³⁰ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 17 fev. 2014.

³¹ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 10 fev. 2014

Na escola da comunidade, os pais estavam mais presentes. Participavam de tudo era só convocar. Vinham nas reuniões, nos mutirões de limpeza, nas promoções e sempre que tinha algum problema era só chamar que eles compareciam. Tenho saudade desse tempo. As mães sugeriram para elas irem preparar o lanche, assim eu teria mais tempo para ficar com os alunos. (PF, 2).³²

O que podemos constatar nesses depoimentos é que os estudantes mais velhos ajudavam a preparar a merenda, lavar a louça e limpar a escola. Os pais contribuíam com a lenha e com alimentos para completar a merenda. Também pintavam a escola, arrumavam, instalavam fogões, faziam puxirões de limpeza e colaboravam nas promoções para arrecadar fundos, que seriam revertidos em melhorias para escola.

Nas escolas rurais isoladas, o envolvimento da comunidade era essencial, haja vista o abandono a que foram relegadas pelo poder público. Sem o envolvimento da comunidade certamente a escola perecia.

A precariedade da estrutura física era uma das características da educação rural, outra característica marcante dessas escolas era a baixa formação dos professores que nelas atuavam.

Das treze professoras entrevistadas, oito iniciaram suas carreiras como professoras, tendo apenas a quarta série. Duas delas tinham o Ensino Fundamental incompleto e três tinham o Ensino Fundamental completo. E, ao ouvir os relatos sobre suas trajetórias, seis delas disseram que iniciaram o trabalho como professoras antes de terem os dezoito anos. Uma delas começou a lecionar com apenas quatorze anos. A baixa formação aliada à pouca maturidade, certamente interferia nas tomadas de decisões e reflexões sobre a prática pedagógica:

Eu comecei a trabalhar com quinze anos. Chegou uma supervisora da escola e perguntou para o meu pai se eu podia ser professora. Peguei uma turma de primeira série com quarenta alunos. Eu não sabia o que fazer. Era uma menina. Eu não tinha experiência nenhuma. Eu lembro até hoje que perguntei para uma professora mais antiga: O que eu faço? E ela disse passe o ABC no quadro e faça-os lerem. Passe os números depois. Faça-os conhecerem todas as letras e todos os números. Foi o que eu fiz. Eu trabalhei bastante daquele jeito e daí vi que não estava dando certo. Então comecei a mostrar a junção de uma consoante com uma vogal. E no final do ano boa parte passou. Uns aprenderam outros não. Imagine uma professora sem formação alguma tendo que ficar inventando métodos. Sem contar que os alunos não vinham pequeninhos como hoje. Então você tinha que ter pulso firme. Com o tempo você aprende ou desiste. (PF, 8).³³

³² Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 12 fev. 2014

³³ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 26 fev. 2014.

Durante muito tempo, diz Vighi (2008), mais precisamente até a década de 1970, o professor leigo era a única possibilidade de educação para as crianças da zona rural:

Analisando os aspectos que envolvem esta categoria, percebe-se que se por um lado o professor leigo é tido como reflexo de uma situação de precariedade na educação, por outro, foi ele quem sustentou grande parte da estrutura política que envolvia a oferta da educação para a população da zona rural, a qual era negado o acesso à terra, aos meios de produção e, conseqüentemente, a construção do saber. (VIGHI, 2008, p.52-53).

Pela carência de professores habilitados para o Magistério, percebida na Lei nº 5692/71, que previa contratação de professores sem a devida habilitação para o magistério como um recurso provisório. Todas as professoras não eram concursadas e sim nomeadas, ou seja, eram indicadas pela comunidade e convidadas pela prefeitura por terem algum estudo. Começavam suas carreiras bem jovens, muitas delas menores de idade:

Comecei a trabalhar como professora na Fartura, em 1992, com 15 anos. E tinha o Ensino Fundamental completo, era a mais estudada do lugar [...] Eu não queria ser professora, mas fui convidada, indicada pela antiga professora. Não tinha quem desse aula naquela época. Antes eu trabalhava na casa dela. Fiz o teste seletivo e passei em primeiro lugar. (PF,7).³⁴

Naquela época não era exigido formação, eu entrei como seletista, não era concursada, foi feito um contrato. Na localidade onde eu morava tinha poucas pessoas que tinham interesse em trabalhar, e era difícil trazer gente de fora, então o pessoal da prefeitura me procurou e me perguntou se eu tinha interesse, e eu aceitei. Eu tinha 18 anos e acho que não tinha nem idade, nem maturidade para enfrentar uma classe multisseriada. (PF,9).³⁵

Segundo as professoras das escolas isoladas de Candói, da década de 1980 e 1990, muitas delas menores de idade e sem uma formação específica para docência, tinham sob sua responsabilidade toda sorte de decisões. Ou seja, essas professoras não contavam com uma equipe pedagógica, administrativa ou mesmo uma colega de profissão para dividir dúvidas e angústias. O apoio que tinham vinha da Secretaria de Educação de Guarapuava. O Núcleo de Educação de Guarapuava visitava as escolas, trazia material e sondava a aprendizagem dos estudantes, por meio de tomadas de leitura e tabuada. As avaliações não eram elaboradas pelas professoras, mas pela Secretaria, que enviava para as escolas as provas prontas:

O material vinha de Guarapuava, quando vinha. As provas também vinham

³⁴ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 17 fev. 2014.

³⁵ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 20 fev. 2014.

prontas, não precisava preparar. O aluno estudava e aprendia muito mais que hoje, eles passavam naquelas provonas. Fico me perguntando se melhorou tanto desde aquela época, porque eu não consigo perceber isso? Quem é o culpado pelo fracasso do ensino? Se agora temos professores bem qualificados, material melhor, apoio pedagógico, tanto na figura da equipe pedagógica, como material, e acesso a tecnologias que antes não tinha. (PF,7).³⁶

Vinha tudo por Guarapuava. Eles sempre vinham fazer visitas e traziam os materiais. Para o professor traziam cadernos e apostilas. Tinha livro do professor e livro do aluno. Era bom o material. (PF,2).³⁷

O pessoal da secretaria vinha fazer visitas e até leitura eles tomavam das crianças. Era bem cobrado. Tem tanto recurso hoje e tecnologia e parece que as crianças não aprendem, não sei se não se interessam. (PF,4).³⁸

Outro apoio pedagógico eram os cursos de aperfeiçoamento ou formação. Todas as que citaram os cursos enfatizaram que eles eram bons:

Os cursos de aperfeiçoamento era muito bons. O que a gente aprendia. Tem coisas que eu ainda uso hoje em dia. (PF,4).³⁹

Os cursos de formação eram em Guarapuava, na Casa Líderes e eram muitos bons. (PF,3).⁴⁰

A gente fazia curso de aperfeiçoamento, ficava uma semana em Guarapuava na Casa de Líderes. (PF,10).⁴¹

Mesmo sem incentivo ou cobrança, algumas professoras continuaram estudando, terminaram o Ensino Fundamental e fizeram o Curso Normal, antes do processo de nuclearização:

Comecei a dar aulas particulares aos 16 anos em uma fazenda em Entre Rios. Os fazendeiros contratavam e pagavam. Em 1956 fui nomeada professora por Guarapuava. Em 1964 vim para o Cândói. Tinha apenas 4ª série. Em 1973 iniciei o 1º grau no Colégio Carneiro Martins e lá também fiz o meu 2º grau. Depois fiz o magistério em Laranjeiras, Projeto Crescer. (PF, 12).⁴²
Comecei em 1982, no Xaxim. Tinha só 4 série. No mesmo ano comecei a fazer o PROJETO A PRONTO em Laranjeiras do Sul, que era o mesmo magistério. Me formei em 85.” (PF,11).⁴³

Comecei a lecionar em 1987, tendo como formação 4ª série. A maioria das

³⁶ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 17 fev. 2014.

³⁷ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 12 fev. 2014.

³⁸ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 26 fev. 2014.

³⁹ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 26 fev. 2014.

⁴⁰ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 10 fev. 2014.

⁴¹ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 20 fev. 2014.

⁴² Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 31 mar. 2014.

⁴³ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 12 fev. 2014.

pessoas tinham pouco estudo, ou eram analfabetas. E também eles precisavam de alguém da comunidade, que já estivesse acostumada com o lugar. Tinha teste seletivo para começar a dar aulas, tinha que saber redigir textos, as quatro operações de matemática, tirar a prova real, resolver problemas e gramática, o básico. Na mesma época, comecei a fazer supletivo em Guarapuava. (PF,3).⁴⁴

Mas um número significativo de docentes afirmaram que só terminaram seus estudos depois da medida de nuclearização:

Não continuei estudando no período que trabalhava na escolinha, só a partir da nuclearização. Terminei o fundamental, e fiz magistério. A gente estudava durante o final de semana. Era uma espécie de supletivo. (PF,4).⁴⁵

Os dois anos que lecionei na Fatura, 1992 e 1993, não continuei estudando, porque o ensino médio era a noite e minha mãe não permitia que eu estudasse à noite. Voltei a estudar quando abriu uma turma de magistério no Foz do Jordão, dois anos depois”. (PF,7).⁴⁶

A formação é certamente um grande um problema. Não que essas professoras não tivessem estratégias para minimizar essa dificuldade, com o tempo iam aprendendo a organizar seu trabalho e, criavam meios para facilitar a aprendizagem dos educandos. Mas, a princípio, a professora assumia uma turma e não tinha ideia de como trabalhar, ensinar a ler, escrever, e a realizar as quatro operações matemáticas. Certamente, ela sabia, talvez não muito, mas o suficiente, tendo em mente que era uma pessoa que sabia ler, escrever e fazer as quatro operações básicas. Ou seja, conhecia o conteúdo cobrado no “Teste Seletivo”:

Eu comecei a trabalhar na escola Henrique Dias, no Faxinal Santo Antônio, em 2003 e 2004. Na realidade, a minha experiência com multisseriado não foi tão boa. Eu não tinha experiência nenhuma em sala de aula, caí de paraquedas, me apavorei muito. Ter que trabalhar com mais de uma série, sem saber o que fazer naquela situação, mas fui superando. Graças a Deus, fui conseguindo solucionar os problemas que foram surgindo e consegui conduzir. (PF,9).⁴⁷

A primeira escola que eu trabalhei foi em 1988, lá no Mingau, bem nos fundão, perto da Ilha. Tinha 32 alunos na parte da manhã. E era muito difícil, no início a gente começou com um teste seletivo lá em Guarapuava numa segunda feira e na outra segunda a gente já era professora. Não tinha uma formação, não tinha ninguém para orientar a gente, era só lá em Guarapuava. (PF, 6).⁴⁸

⁴⁴ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 10 fev. 2014.

⁴⁵ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 26 fev. 2014.

⁴⁶ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 17 fev. 2014.

⁴⁷ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 20 fev. 2014.

⁴⁸ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 24 fev. 2014.

Como mostra o depoimento, ainda em 2004, havia professores sem formação adequada trabalhando nas áreas rurais do município. Mas como socializar seu conhecimento? Que experiência em docência tinham as professoras? Ao falar da metodologia e das estratégias de ensino, fazem referência ao modelo tradicional, ao uso da cartilha, e do aprendizado pela experiência:

Não tínhamos método específico. Usávamos criatividade para atingir os objetivos (pesquisa com os pais, comunidade, recorte, colagem, montagem, brincadeira, fotos, gravuras, livros, passeios etc) mas, na época, o método que prevalecia era o tradicional. (PF,5).⁴⁹

Não lembro bem, mais era o bem tradicional, aquele da cartilha. (PF, 6).⁵⁰

Era o tradicional, aquele do Erasmo Piloto⁵¹. (PF,10).⁵²

Eu não sabia o que fazer. Era uma menina. Eu não tinha experiência nenhuma. Eu lembro até hoje que perguntei para uma professora mais antiga: O que eu faço? E ela disse passe o ABC no quadro e faça eles lerem. Passe os números depois. Faça eles conhecerem todas as letras e todos os números. Foi o que eu fiz. Eu trabalhei bastante daquele jeito e daí vi que não estava dando certo. Daqui eu comecei a mostrar a junção de uma consoante com uma vogal. E no final do ano boa parte passou. Uns aprenderam outros não. Imagine uma professora sem formação alguma tendo que ficar inventando métodos. Sem contar que os alunos não vinham pequeninhos como hoje. Então você tinha que ter pulso firme. Com o tempo você aprende ou desiste. (PF,8).⁵³

Conforme Vighi (2008), o professor leigo fundamenta sua prática pedagógica a partir das orientações

recebidas pelos órgãos de responsáveis pelo sistema de educação (Delegacias de Ensino e Secretarias Municipais de Educação) e nas práticas desenvolvidas a partir da sua experiência, baseadas nos modelos vividos no período em que eram os alunos. (VIGHI, 2008, p. 52).

No modelo de organização da sala e das atividades, aparece a influência do modelo seriado:

Dividia o quadro de acordo com as filas. Cada fila era uma série. Passava as atividades para a quarta série. E para o primeiro ano passava sempre leitura.

⁴⁹ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 22 fev. 2014.

⁵⁰ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 24 fev. 2014.

⁵¹ Método desenvolvido pelo professor Erasmo Pilotto, que consistia em técnicas simples de treinamento de alfabetização para professores, principalmente professores leigos, fundamentado, segundo Szymanski (2013) na concepção behaviorista. “As famílias silábicas eram apresentadas em uma sequência padronizada e as próprias perguntas que o professor fazia deviam ser decoradas e utilizadas na ordem estabelecida”. (SZYMANSKI, 2013, p.245), Ver também PILOTTO, Erasmo. **A educação é direito de todos**. Curitiba – Paraná- 1952, obra em que Pilotto detalha este método e justifica a sua necessidade.

⁵² Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 20 fev. 2014.

⁵³ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 26 fev. 2014.

Leitura todo dia, a b c, até decorar tudo. Depois as palavrinhas. E quando sobrava tempo, dos da quarta série, aqueles que estavam adiantados, eles vinham ajudar a gente com a primeira e segunda série, a ler os textos, interpretar os problemas, vê o que o enunciado estava pedindo. Acho que eles estavam ajudando, mais também estavam aprendendo. (PF,6).⁵⁴

Preparava a aula, em casa, para cada turma, dividia o tempo sempre atendendo os mais necessitados. Iniciava a aula passando atividade no quadro, primeiramente para os alunos das series mais adiantadas, explicava, enquanto os outros copiavam endereço, nome da escola etc, após passava para trabalhar com series menores ensinando o alfabeto etc. Os alunos maiores terminando as atividades, iam ajudando os outros na leitura e escrita, assim também iam aprimorando sua leitura, escrita e interpretação, bem como os cálculos. (PF,5).⁵⁵

Numa tentativa de manter as divisões tradicionais de ensino por série, as professoras separavam os estudantes por fila. Cada fila representava uma série, assim como o quadro que também era dividido, de forma que cada parte do quadro recebia atividades diferentes. Isso exigia do professor quatro planos de aulas. Esse modo de trabalhar causava uma visão negativa sobre a classe multisseriada, como aparece no relato desta professora.

As carteiras eram em duplas e eu dividia o quadro ao meio. Um lado eu passava para o primeiro ano e outro para o segundo ano. E eu dividia assim a sala. E enquanto eu estava explicando para o primeiro ano, o segundo estava distraído com a minha fala, e não estavam conseguindo fazer as atividades. Então era muito confuso, além de ser o tradicional, aquela imposição, o aluno tinha que aprender daquela maneira, ainda tinha essa dificuldade. (PF, 9).⁵⁶

Assim como aparece a visão negativa sobre a multisseriação, também podemos constatar aspectos positivos. A interação e cooperação entre os estudantes são citadas muitas vezes pelas professoras como ponto positivo na aprendizagem. Primeiro, pelo fato de que, quem ensinava sempre acabava aprendendo. Depois, porque, em muitos casos, a interação entre os educandos resultava em melhor entendimento, falando os dois a “mesma linguagem”. E, terceiro, provocava nos estudantes um sentimento de solidariedade. É evidente que analisar uma organização tão complexa como multisseriação, pode trazer resultados riquíssimos para a educação de uma forma geral, da mesma forma que a negligência das diferenças fundamentais entre o ensino seriado e o multisseriado, resultou e, ainda resultará, em práticas inadequadas e fragmentadas. Além de se ter um professorado estressado e sobrecarregado, tendo que se dividirem em tantas séries diferentes na intenção de seguir um currículo seriado.

⁵⁴ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 24 fev. 2014.

⁵⁵ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 22 fev. 2014.

⁵⁶ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 20 fev. 2014

A diversidade dessas classes multisseriadas não pode ser somente entendida como fator negativo, mas também como possibilidade de aprendizagem significativa. Medeiros (2010) afirma que, apesar de inúmeras escolas continuarem com salas multisseriadas, há poucos estudos sobre o assunto ou discussões sobre a prática pedagógica ou formação desses docentes. O PNE de 2001, recomendava o tratamento diferenciado para educação rural, mas fazia alusão ao modelo urbano, ao recomendar a substituição das classes multisseriadas pelas seriadas. A heterogeneidade que muitos consideram um obstáculo, pode ser vista como uma vantagem, visto que nas diferenças se encontram possibilidades de cooperação:

As escolas multisseriadas encontram grandes dificuldades de funcionamento no sistema educacional brasileiro. Além de correr risco de fechamento pelas prefeituras por não haver demanda de alunos, elas são marginalizadas pela sociedade como escolas com o ensino deficiente. Nesta perspectiva, tenta-se legitimar a idéia de que para o homem do campo não são necessárias as letras, apenas a enxada. Por outro lado, as escolas multisseriadas podem ser compreendidas como possibilidade de desenvolver um processo educativo diferente, em que alunos de diversas faixas etárias e experiências podem participar/criar formas coletivas de apropriação do conhecimento. É preciso repensar a organização secular da instituição escola, os tempos e espaços fragmentados. (SOUZA; SANTOS, 2007, p.213).

Não só a participação e cooperação dos estudantes aparecem como fator relevante no processo de ensino e aprendizagem, mas, também, a interação possível com o meio ambiente. Uma professora mencionou que um aspecto positivo da escola rural era a proximidade com o meio ambiente, o que possibilitava sua maior exploração e, conseqüentemente, mais conhecimento sobre ele: “Ao se trabalhar o conteúdo, você podia levar os alunos para explorar os lugares, colher plantas, ir até uma fonte de água”. (PF, 3), Ou seja, fazer uma relação imediata entre o conteúdo estudado e a realidade do local. Aproveitar esses aspectos certamente contribuía para a aprendizagem, fazia sentido para o aluno, como também, amenizava a precariedade física e estrutural das escolas. Ou seja, fora do contexto de sala de aula, o ambiente poderia ser mais agradável. Pilotto (1952) já via na questão de se aproveitar os espaços fora da sala de aula, possibilidades de aprendizagem e prazer:

Vejamos o terceiro ponto: aulas ao ar livre. De certo não se trata de nada verdadeiramente essencial. Mas, ao mesmo tempo que, minhas visitas às escolinhas isoladas, me impressionava tão fundamente o acanhado e tão pouco educativo das salas de aula, tão pobres de tudo, a natureza sempre em volta

oferecia, em inevitável confronto, um vivo contraste...Sem dúvida, o problema dos prédios escolares é um gravíssimo problema para a nossa escola rural. O primeiro passo, de uma série para enfrentá-lo pareceu-nos bem que fôsse êsse tão simples de criar nos mestres a consciência de que a natureza é a mais perfeita sala de aula possível. (PILOTTO, 1952, p. 21).

O conforto proporcionado pela natureza, a participação da comunidade, a colaboração entre os alunos e para com a professora, juntamente com o saber que ela possuía sobre a sua realidade, certamente, amenizava as carências da escola rural, carências estas relacionadas à formação, à estrutura, ao acesso a materiais pedagógicos e a tecnologia. Vighi (2008) afirma que, a proximidade do professor leigo com a comunidade e seu conhecimento sobre aquela realidade dava a ele vantagem, em comparação ao professor habilitado que podia ter um conhecimento técnico, mas desconhecia a realidade a qual estava inserido. Embora não possamos concordar de todo com a autora, pois não partilhamos da ideia de que o conhecimento empírico baste para uma realidade tão complexa, entendemos que o conhecimento técnico desvinculado da realidade também não é suficiente.

Por fim, entendemos que as escolas rurais isoladas eram, de uma forma ou de outra, responsável pela transmissão de um tipo de saber, mas quanto a real eficácia dessas escolas eclodem muitas dúvidas. Certamente, havia casos de professores dedicados, comunidades participantes, como o inverso também pode ser tido como verdade. Assim como, é difícil compreender que na precariedade de estrutura, na falta de materiais pedagógicos e na baixa formação dos professores, possamos dizer que essas escolas cumpriam, de maneira exemplar, a sua função de socializadora do conhecimento socialmente acumulado. Entendemos como relevante a presença física e espiritual da escola no seio da comunidade, mas não vemos nesse fato garantia de uma escola de qualidade para a classe trabalhadora. Assim como nos perguntamos se a nuclearização dessas escolas foi a melhor solução encontrada para sanar os problemas da escola rural isolada. É com intuito de problematizar tais questões que abordamos, a seguir, o processo de nuclearização, tendo como objetivo investigar as causas e consequências sociais e educacionais dessa medida.

4.3 O PROCESSO DE NUCLEARIZAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS ISOLADAS EM CANDÓI

4.3.1 Causas da Nuclearização das Escolas Rurais Isoladas de Candói

As escolas rurais isoladas e multisseriadas permaneceram até a década de 1990, quando foram, aos poucos, sendo absorvidas pelo processo de nuclearização, que se iniciou na primeira administração de Candói, em 1993. Foi o primeiro gestor do município que deu início ao processo que teve continuidade na segunda gestão com seu sucessor.

Quando perguntado a SE, qual o motivo que levou a nuclearização, ela respondeu: “A referência básica era melhorar a qualidade de ensino, porque as crianças acabavam tendo que vir. Aí era um choque, dificuldade de acompanhar, vários professores, colégio novo.” (SE). Nas escolas isoladas se ministrava aulas até a quarta série. Para continuarem os estudos as crianças do meio rural tinham que sair de suas localidades.

O fato de a professora ter que organizar seu tempo, ou dividi-lo em quatro turmas foi, segundo a Secretária de Educação da primeira gestão⁵⁷, um dos argumentos usados por ela e pelo prefeito, para convencer os pais a aceitarem a nuclearização:

Uma coisa que eu pedi para que seu Elias repetisse aos pais, era que as crianças que estudavam lá (nas escolas rurais isoladas), elas não aproveitavam o ano em si, era a mesma professora para as quatro séries... Então o que acontecia: ela passava para o primeiro, o segundo, o terceiro e o quarto ano tinham que ficar esperando. A professora bem dinâmica não ia ter dificuldade. A gente tinha escola, lá do interior que era de boa qualidade, que as crianças saiam alfabetizadas. ...Eu comentei que ele devia comentar isso com os pais, que o aluno ao invés de estudar quatro horas, ele ia estudar uma hora. A professora teria de dar mais atenção para a alfabetização e a quarta série, até pela idade, não fica quieta, então tem que ter uma aula atrativa. Então eles tinham cinco aulas na semana, ou invés de vinte. Isso fazia os pais repensarem o quanto as crianças estavam perdendo. Ficavam ociosos, tinham que esperar os coleguinhas terminar. (SE).

A resposta do G1, a pergunta sobre o motivo que o levou a fazer a nuclearização, foi bastante parecida com a de SE:

Motivo pedagógico e matemático. Então o aluno levantava seis horas da manhã para chegar à escola as oito, muitas vezes a pé. Saia meio dia. Ele ficava quatro horas com um professor que tinha quatro turmas. Vamos fazer um cálculo: ela tinha 48 minutos por série, tinha mais 13 minutos de recreio, sobraram 35 minutos por série de aula. Então o aluno permanecia quatro horas na aula para receber ensinamento em 35 minutos. E a professora ainda tinha que fazer a merenda e limpar a sala de aula. Foi esse cálculo que eu fiz para defender a minha ideia.⁵⁸

⁵⁷ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 17 fev. 2014.

⁵⁸ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 22 fev. 2014.

Quando perguntado de quem partiu a ideia, numa tentativa de verificar se houve uma imposição das instâncias federadas, posto que a nuclearização já tinha acontecido em outros lugares com o apoio de projetos já citados, como o PROMUNÍCIPIO ou o PRORURAL, ele respondeu:

Na da verdade, a ideia partiu da minha cabeça, num diálogo com a primeira Secretária de Educação de Candói. Foi uma ideia do município, do gestor da época. Eu queria o melhor para a educação. E essa ideia surgiu quando os pais se levantaram, fizeram uma grande reunião na ACDC, e reivindicavam o transporte escolar. (G1).⁵⁹

A fala do Gestor revela a falta de conhecimento ou encobre os determinantes de sua própria ação, porque o processo de nuclearização das escolas rurais isoladas há muito já havia sido tomado como solução para o problema do financiamento da educação rural municipal, principalmente, depois da municipalização do ensino. Com os pais exigindo transporte para que os filhos pudessem dar sequência aos seus estudos de 5º série em diante, a ideia de nuclearizar nos parece que cai como uma luva para resolver dois problemas de uma só vez: o problema da manutenção da escola rural isolada e o problema do transporte escolar. A responsabilidade em financiar o transporte escolar referente aos estudantes das escolas estaduais, em tese, seria do Estado, mas como ponderou um pai, quando questionado sobre a existência de transporte na época da nuclearização, ele respondeu:

Acho que esse foi um dos motivos da nuclearização, já que teriam que transportar os alunos do Estado, ficaria mais barato transportar todos e nuclearizar. Ficaram com medo que o Estado não arcasse com todas as despesas e ia sobrar para o município, porque para o pai não importa de quem é a responsabilidade, ela paga os impostos. (PA,12).⁶⁰

Na fala do G1, a ideia de nuclearização foi gestada depois de uma reunião, na qual os pais exigiam do poder executivo, transporte para os estudantes rurais da quinta série ao segundo grau, o que corresponderia hoje, do sexto ano ao Ensino Médio.

Quando perguntado ao gestor municipal de onde vieram os recursos para construção das escolas, fica evidente que o que acelerou o processo de nuclearização foi o transporte escolar. “Mostrei para o governador que essa nuclearização não ia atingir

⁵⁹ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 22 fev. 2014.

⁶⁰ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 29 fev. 2014.

somente o município, mas ia atingir o Estado também, porque tinha os alunos do Estado, na Paz já tinha, na Ormi e no Segredo (hoje desmembrado de Candói)". (G1).

E esses estudantes precisavam do transporte escolar. Esta era a reivindicação dos pais: transporte que chegasse a todas as comunidades e a todas as famílias. Pois, como relata-nos o prefeito: "Tinha algumas linhas que traziam os alunos para a sede, tanto na Ormi, como no Colégio Estadual. Na época, o transporte era bem empírico, em cima de camionetes. É que o Candói era fundo de Guarapuava, se sobrasse vinha para cá."

O que temos aqui é um quadro, que nos leva a pensar o inverso. Por que não nuclearizar?⁶¹ O poder executivo teria que melhorar as estradas, teria que encontrar meios para transportar os estudantes até os colégios estaduais. Não é uma redução de custos enorme a nuclearização das escolas rurais? Ao G1 foi perguntado se havia alternativa. Ele respondeu: "Deixar tudo como estava". E quando perguntado o que pesou mais, o aspecto pedagógico ou o econômico, ele disse:

Os dois. Se fosse para manter as escolas isoladas com boa qualidade não tinha condições. As escolas eram velhas e eu teria que desmanchar e construir outra, e quem desmancha para reconstruir faz uma coisa boa. E quanto ao aspecto pedagógico, apesar de eu não ser professor, de eu ser autodidata, não ter faculdade, mas eu confiei na equipe e naqueles que são da área, e no cálculo matemático. O que é melhor: O aluno ter uma professora só para ele, durante quatro horas ou ter uma professora que tenha que dar aulas para cinco turmas em quatro horas? Imagine como ficava a cabeça da professora. (G1).⁶²

Buco (2008), que também pesquisou a nuclearização das escolas rurais isoladas de Candói, fornece dados parecidos com os que encontrados nesta pesquisa sobre as justificativas do poder público para a nuclearização, tais como: acesso ao conhecimento, qualidade da educação, qualificação dos professores, socialização dos alunos, contato com a cidade, e a questão da seriação. Novamente, apresentando a multisseriação como um problema para aprendizagem. Mas, também, fala que "as pessoas entrevistadas falaram de um tipo de economia, meio de cortar gastos" (BUCO, 2008, p.39).

Então é justo, dizer que, essa decisão governamental, vai além do aspecto qualidade da educação, conforme argumento usado para os pais, mas foi principalmente uma medida

⁶¹ Era preciso melhorar as estradas para escoação de grãos, para necessidades médicas, educacionais e domésticas (ir às compras). Isto posto, nos parece ser as estrada o nome do problema. As estradas em um município em que a maioria da população vive no meio rural é a primeira preocupação. É uma preocupação comum, do grande proprietário de terras, do pequeno, do assentado, do patrão e do funcionário.

⁶² Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 22 fev. 2014.

de redução de custos. E isso aparece até mesmo numa crítica do G1 a Escola Rural Municipal Península do Cavernoso. Escola Rural isolada, ativada em 2006, por exigência da comunidade, que tem hoje cerca de 25 educandos e mantém a organização de multisseriação. Nessa escola, segundo G1, tem mais professores e pessoal administrativo do que estudantes. O custo benefício é muito grande. E ainda frisa que não diminuiu o gasto com o transporte, porque o atual gestor tem que colocar ônibus para os estudantes que vão para o colégio estadual. No entanto, conforme a Secretaria de Educação de Candói (2014a), matriculou-se na Escola Rural Municipal Península do Cavernoso, no ano de 2014, 27 estudantes. A escola tem sete funcionários, sendo um diretor, uma cozinheira, uma zeladora e quatro professores.

Não entendemos que existe nada de errado em reduzir custos, que em muitos casos é uma necessidade de muitos municípios. O erro está em não se fazer uma análise real de custo e benefício, assim como não fazer uma análise das consequências da retirada da escola tanto para a comunidade como para o aluno. A fala do G1, ao se referir a Escola Rural Municipal Península do Cavernoso, revela-nos uma preocupação restrita apenas ao aspecto financeiro, que não toma como foco as questões pedagógicas e muito menos o direito da população em lutar por se ter uma escola no lugar onde vivem. Quando se trata de educação implica a reflexão sobre a função da escola dentro daquela comunidade e para aquela classe trabalhadora.

No entanto, ainda que a nuclearização represente uma racionalização de custo, o gasto com transporte é muito alto, conforme vemos nos dados trazidos por Buco (2008):

Segundo informações passadas pelo atual Secretário Municipal da Administração de Candói, os gastos com o transporte escolar (computados os honorários dos motoristas e mecânicos, combustíveis e reformas dos ônibus), passam de um milhão de reais por ano. Em sua avaliação é um absurdo. Disse que se o processo fosse racionalizado, valorizando as comunidades do campo, daria para trazer muitas melhorias para as mesmas em termos de estruturas escolares, bibliotecas e outros investimentos. (BUCO, 2008, p.25).

O gasto do ano de 2013 com transporte escolar, segundo a Secretaria de Educação de Candói (2013) foi de R\$ 2.311.831,07. Um gasto bastante significativo, que poderia ser menor se houvesse mais escolas no meio rural de Candói.

Embora atacar a multisseriação fizesse parte do discurso para convencer os pais, a Secretária de Educação de Candói, em 1993, apresentou outros problemas, bem mais

sérios, que a multisseriação:

E era tudo muito difícil, as escolas eram longe, a gente não tinha uma matrícula real. Os professores, também, alguns eram habilitados, outros não. Tinha escolas que funcionavam na casa de professores. Não tinha estrutura, o município é geograficamente muito grande, muitas fazendas. O projeto partiu disso. (SE).⁶³

O depoimento anterior da SE, revela que seria dispendioso e caro, manter todas as escolas rurais, fornecer apoio pedagógico, administrativo e técnico, suprimindo essas instituições com pessoal. Além de ter que criar estratégias de formação inicial e continuada dos professores. Deve-se levar em consideração que muitas das professoras não tinham formação, porque não tinham oportunidades reais para continuarem seus estudos. Mas como o município de Guarapuava mantinha essas escolas? Por enquanto, podemos afirmar, embasada na fala da primeira Secretária de Educação de Cândói e de várias professoras, que muitas dessas escolas funcionavam na casa das professoras, em galpões cedidos, sendo que muitos deles estavam em péssimas condições:

Tinha escolas que não tinham carteiras, outras a água era muito longe. Péssimas condições. A maioria delas tinha aquelas privadas, fora do prédio escolar. Na maioria das cozinhas, o fogão era a lenha. Então imagine o tempo que se gastava, sem uma servente. Tem registros que crianças se machucavam, isso o que se tornava público.”. (SE).⁶⁴

E, também, como a maioria das professoras não tinha qualificação adequada seus salários eram bem baixos:

O salário era baixo, um salário mínimo quando eu entrei, mais uma porcentagem para fazer a merenda. Mas antes era meio salário. (PF,3).⁶⁵

A merenda nem sempre foi fornecida e, quando a Secretária de Educação começou a fornecê-la, esta nem sempre era suficiente. “Quanto à merenda, os alunos traziam lenha de casa e alimentos para completar. (PF,10).⁶⁶ Deste modo, fica fácil manter a escola que continuava a existir, devido à luta da comunidade por educação e não como resultado de uma política pública.

⁶³ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 17 fev. 2014.

⁶⁴ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 17 mar. 2014.

⁶⁵ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 10 mar. 2014.

⁶⁶ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 20 fev. 2014.

4.3.2 A Participação da Comunidade

A população de Candói não participou da proposta de nuclearização das escolas rurais. Ela foi apenas informada de que a escola iria fechar e de que os alunos seriam transferidos para a escola-núcleo. “Houve uma reunião em que eles foram comunicar o fechamento da escola, mas não me lembro de terem perguntado a nossa opinião” (PA, 14).⁶⁷

Esse procedimento foi recorrente nos processos de nuclearização das escolas rurais isoladas. Pereira (2002) já tinha mencionado a pouca participação da população quando avaliou, anos depois, as escolas que foram consolidadas no Paraná na década de 1980. Segundo o autor, dos noventa e oito pais entrevistados em sua pesquisa, apenas vinte e dois conseguiam se lembrar quais eram suas expectativas para o processo de nuclearização. Duarte (2003) e Tibucheski (2011) também enfatizaram a exclusão da população em relação às decisões referentes ao processo de nuclearização das escolas rurais isoladas.

Duarte (2003) revela-nos o quanto a população local ficou excluída desse processo. Afirma que o projeto veio pronto, impossibilitando qualquer participação efetiva no processo de sua elaboração. Tibucheski (2011), que estudou o processo de consolidação no município de Araucária – Paraná, mostra uma situação parecida, quando relata a fala do Secretário de Educação de Araucária:

Decidido a fazer esta consolidação, o ex-secretário obteve o parecer favorável do prefeito e imediatamente iniciou o processo. Evitou o que chamou de democratismo, ou seja, com a consulta da opinião dos envolvidos. Foi uma decisão estrategicamente colocada de cima para baixo. Buscou evitar resistências por parte da comunidade, pois entendia que esse processo seria demorado e que não se chegaria a um acordo em tempo hábil. No seu entendimento, nestas ocasiões os interesses pessoais ficam acima dos da coletividade, portanto, um consenso seria demorado. TIBUCHESKI, 2011, p.131).

Flores (2000) também nos traz uma informação semelhante, ao escrever o seguinte:

No Paraná, apesar de toda a controvérsia em relação à implantação de um projeto que tem características essencialmente políticas, Lílian Maria Pais de Carvalho Ramos considera como positiva a Nucleação das escolas. Apesar do distanciamento dos pais na construção de um projeto alternativo de escola, professores e secretários de educação consideram as Nucleações como avanço para as escolas rurais. (FLORES, 2000, p.11).

No entanto, não foi só no Paraná que a participação da população ficou aquém do

⁶⁷ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 17 mar. 2014.

poderia ser. Kremer (2007), ao citar o processo de nucleação em Bom Retiro, Santa Catarina, faz o seguinte comentário:

Contudo, no caso da Nucleação, Escolar o Estado sequer se preocupou em teatralizar uma participação da comunidade. Simplesmente decidiu, “deu as costas”, e se afastou do seio da comunidade, reforçando, com essa atitude, sua postura de inibir possíveis formas de participação da sociedade e, por que não dizer, de cobranças e reivindicações das comunidades. (KREMER, 2007, p.127).

O G1 de Candói, também afirmou que não criou mecanismos para a participação popular:

Eu sou democrático, mas quando precisa tomar uma atitude firme, eu sou capaz de deixar um pouco a democracia de lado. Neste caso eu acho que até deixei ela de lado. Eu não escutei muitas pessoas, mas sabia que era necessário, porque democracia sem liberdade, sem educação, sem uma série de atributos, ela não existe. Nós estamos em comum acordo de que a educação é a base de tudo, até para discutir. Como você vai discutir se não sabe nem o que você quer. Essa foi a decisão da administração, da qual eu participava com relação a nuclearização. (...) Veja bem eu não tive coragem de... considerando que o Candói era fundo de Guarapuava, que recebia as migalhas, e ainda recebemos. Veja de tudo o que o município recebe fica apenas 18% no município, os 82% vai para os governos estaduais e federais e depois a gente tem que lá pedir. A população não tinha a visão global da coisa. Os professores estavam acomodados, ele foi nomeado politicamente e sem concurso, não tinha formação necessária, é claro que ele não queria sair, a escolinha ali do lado da casa dele. Ele iria olhar para o próprio umbigo. Ia olhar o problema dele. Eu acreditei que com a compra dos ônibus. Os ônibus eu comprei antes, e com a nuclearização a coisa ia melhorar. (G1).⁶⁸

Essas considerações são endossadas pela pesquisa de BUCO (2008), que afirma:

O prefeito de então, entrevistado, afirmou que “Naquele momento agi como executivo, como líder” (E.F.N., depoimento, 2007). Isto quer dizer que se alguém está no poder de mando “representativamente”, então pode simplesmente tomar decisões sem consultar a maioria interessada. Esse é o princípio da democracia burguesa. Ela apenas confirma que, em última instância, atende aos interesses da minoria que controla todos através dos mecanismos do sistema dominante. (BUCO, 2008, p.32).

Como mostra Lima (2009), a democracia representativa tem que ser superada, pois nela os governantes se veem investidos de poderes para decidir em nome da sociedade:

A Democracia, para fins desse estudo, remete à decisão coletiva por meio da participação direta de todos os sujeitos sociais. Entretanto, uma compreensão “amena”, “amortizada”, redutora da democracia, é construída e vigente na sociedade capitalista, a qual se vai fundar no discurso da complexidade participativa. Diz-se que, diante da dimensão das sociedades mais complexas,

⁶⁸ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 22 mar. 2014.

torna-se impossível uma participação direta, qualificada e transformadora. Os que fazem uso desse discurso condenam o “assembleísmo”, o envolvimento de forma direta da base; referendam as formas virtuais e indiretas de atuação, dos intitulados “atores sociais”. Constitui-se assim, um modelo de democracia representativa por meio do qual o povo participa indiretamente dos processos de elaboração, deliberação e execução de políticas públicas, sendo representado por candidatos eleitos. Nesse modelo moderno de democracia, o sufrágio universal é “conclamado” como referência global. Quanto mais informatizado, virtual e pragmático é o momento do voto, mais democrática é a democracia. (LIMA, 2009, p.31).

Por isso a necessidade, segundo o autor, de construir canais de controle social. Ele chama de controle social “quando os sujeitos querem fazer sua própria história, atuando não mais como participante de um poder, mas buscando assumir tal poder.” (LIMA, 2009, p.32). Ou seja, superar a visão de cidadania tutelada, para uma visão de controle da sociedade sobre o Estado.

Conforme os depoimentos, de início, a população se mostrou contrária à nuclearização das escolas rurais. Porém, como as reuniões que houve nas comunidades não eram para consultá-los a respeito de uma possibilidade, mas, simplesmente, para comunicar-lhes decisões já tomadas sobre o fechamento das escolas e transferências dos alunos para as escolas núcleos, a população se viu de mãos atadas:

A maioria não gostou. Era sofrido para as crianças. A hora que saem de casa. No horário novo saem com o escuro. Era melhor se a escola continuasse aqui, pelo menos até a quarta ou terceira série. As salas não eram tão cheias e uma professora dava conta. E hoje mesmo sendo uma turma só, parece que as professoras não dão conta. E as professoras que trabalhavam na escolinha aqui, eram boas. (PA,13).⁶⁹

Eles não fizeram processo nenhum de revolta, mas não ficaram satisfeitos. Por que tinha aquela história lá vai ser melhor (na escola-núcleo), as estradas vão melhorar. Nós que éramos da diretoria da associação, levantamos uma questão contra isso, porque as crianças iam levantar mais cedo, quando chovia eles ficavam na estrada. Às vezes os pais tinham que ir encontrar. Isso foi bastante tempo, até eles começarem a cascalhar pra valer. (PA,1).⁷⁰

Muitos pais não se manifestaram. Não sei se é por vergonha ou por medo, mas sei que eles não aceitavam a nuclearização, no entanto ficaram calados. Depois viram que era difícil, mas não tinha mais o que fazer. (PF, 11).⁷¹

Os pais ficaram muito sentidos, alguns até choraram, como que eles vão andar de ônibus na Br. Primeira coisa que pensaram era acidente. Por que é uma arma na mão. Os pais ficaram muito revoltados, não queriam. (PF,16).⁷²

⁶⁹ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 22 mar. 2014.

⁷⁰ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 27 mar. 2014.

⁷¹ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 12 fev. 2014.

⁷² Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 20 fev. 2014.

Na visão da população, a decisão de nuclearizar já teria sido tomada pelo prefeito e não havia mais o que fazer:

Toda mudança cria um impacto. Era a primeira administração de Candói. O prefeito reuniu a comunidade na escola Ormi França de Araújo, muitas pessoas esbravejaram contra o prefeito, porque as crianças tinham que sair de madrugada, além de tiraram os filhos da comunidade. Houve uma reação muito forte, mais daí, infelizmente faltou organização para se virar, o prefeito veio com aquela determinação, já havia comprado os ônibus. (PA,12).⁷³

A primeira Secretária de Educação afirmou que uma comunidade próxima à sede foi a que mais resistiu à mudança. Ela argumentou que era uma questão política:

Tinha a questão política também. Teve uma escola que a relutância foi muito grande, e ali bem perto. A gente teve que fazer duas reuniões. Um senhor apresentava muita resistência. Só que ele tinha sido candidato a vereador pela oposição. Disse que a nuclearização iria acabar com a comunidade. (SE)⁷⁴

Foi entrevistado tanto esse senhor do qual nos fala a Secretária, como também a professora que trabalhava na época. A professora relatou que a comunidade ficou muito revoltada com a decisão do prefeito, que nem ao menos a consultou. Disse que as pessoas da comunidade lavraram Ata⁷⁵ e tomaram posição contrária à nuclearização:

Os pais reagiram de modo negativo a nuclearização. Não houve aceitação. Foi feito uma ata onde os pais assinaram contra o processo de nuclearização. E a distância da escola em relação a algumas comunidades é um problema. Esses dias um aluno dormiu na sala porque sai todos os dias muito cedo de casa. O início da nuclearização foi difícil, vi alunos desmaiar, creio de fome. Saem apressados e nem tomam o café da manhã. Eles sentiam muito medo e choravam, longe de casa, medo de perderem o ônibus, uma realidade que não estavam acostumados. (PF,2).⁷⁶

Quanto ao candidato a vereador da oposição, citado pela Secretária de Educação da primeira gestão, ele afirmou que apesar dos seus esforços não conseguiu reverter o quadro: “Eu briguei para que a escola não fechasse, mas não deu em nada”. Quando perguntado sobre a reação da comunidade, foi respondido: “Ficaram quietos. Não tinha como reagir. Os pais e inclusive eu, não mandei por um bom tempo as crianças para escola. Mas não era

⁷³ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 29 mar. 2014.

⁷⁴ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 17 mar. 2014.

⁷⁵ A ata sobre a qual nos fala a professora, não foi encontrada.

⁷⁶ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em 12 fev. 2014.

justo que eles ficassem sem estudar. Foi uma medida arbitrária, anti- democrática”. (PA,2).⁷⁷

Como visto nos depoimentos anteriores, os pais tinham muitos motivos para recusarem a nuclearização das escolas rurais. A nova escola era longe, as crianças dependiam de transporte para chegar até ela, e esse transporte percorria estradas ruins e a BR 373, como mencionado por muitos. Os pais entrevistados, quase na sua totalidade, apresentavam preocupação com relação a acidentes e, quanto à questão das faltas dos estudantes à escola em época de chuvas, ou ainda, a questão do ônibus destinados ao transporte escolar quebrar, fazendo o trajeto, ou ficar encalhado. Como relata um pai: “Me preocupava a distância e o meio de transporte, porque graças a Deus não houve acidente, mas que o ônibus ficou enganchado no barranco umas par de vezes, ficou.” (PA,1⁷⁸).

O processo de nuclearização se inicia, mesmo com a população reprovando a medida.

4.3.3 A Transferência dos Alunos para as Escolas-Núcleo: um Início Conturbado

Celito Giacomet (1996, p.11), escreveu o seguinte, no Jornal ACDC:

Para começar não havia no município ou nos núcleos, condições mínimas para abrigar o volume de alunos que se pretendia atender, provocando superlotação, desconforto e indisposição dos alunos, insatisfação dos pais e abandono da escola por parte de crianças que deveriam estar em sala de aula. Segundo, não havia estradas em condições de tráfego para veículos que atuariam no transporte escolar, o que provocou problemas de perda de dias letivos por parte de alunos que não conseguiam chegar ao seu destino, sem contar com os que chegavam até a escola e não recebiam instrução alguma, pois o número de alunos era insuficiente para as aulas, provocando frustrações e atrasos consideráveis no calendário escolar. Para complicar ainda mais, não possuía o município frota de ônibus para transportar alunos, recorrendo à contratação de terceiros ou comprando veículos às pressas para suprir tais deficiências.”

A fala de Celito Giacomet mostra que, independente de se avaliar se a nuclearização foi algo bom ou não para a educação a nuclearização, constatamos que ela aconteceu sem a estrutura predial, para acomodar todas as crianças, e sem estradas adequadas o suficiente, para que em dias de chuva, os alunos não perdessem aula. Soma-se a isso que, a prefeitura não possuía uma frota de ônibus, capaz de atender a todas as

⁷⁷ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 04 mai. 2014.

⁷⁸ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 27 mar. 2014.

comunidades.

Quando questionado sobre essa situação o prefeito argumentou: “[...] a decisão tinha que ser tomada no início da gestão. O povo se preocupava com saúde, estradas, não se preocupavam com a educação. Aquele era o momento para ter o impacto, para trazer esperança. Foi uma medida ousada para mostrar que o município ia dar certo”.

Para Celito Giacomet (1996), passados três anos do início do processo de nuclearização das escolas, os problemas persistiam:

Decorridos três anos de Nuclearização, percebe-se que os problemas estão distantes de serem sanados, e continuamos neste início de ano letivo, com ausência de alunos nas salas; o transporte continua ineficiente; as salas de aula insuficientes; as estradas que não conseguem ao menos escoar a produção agrícola, quanto mais alunos; os professores são os mesmos, pois simplesmente são transportados da comunidade de origem para os núcleos juntamente com os alunos, sem reciclagem ou aperfeiçoamento; a falta de material didático e de conservação continuam, obrigando os alunos a expedientes viciados, tais como, cobrar taxas para aquisição de equipamentos e materiais de limpeza; muitos alunos não suportando as sacolejadas dos ônibus ou as adversidades climáticas continuam sem motivação para estudar, afastando-se das salas de aula. (GIACOMET, 1996, p.11).

A falta de condições físicas para abrigar todas as crianças, também é relatada pela maioria das professoras e por uma estudante. No ano em que os estudantes foram transferidos para as escolas-núcleos, as salas de aulas comportavam um número excessivo de crianças e não havia espaço para todas as turmas na escola-núcleo. Então, elas foram acomodadas em espaços fora da escola, o que causou um grande transtorno, pois muitos desses espaços estavam em condições piores do que a antiga escola. Os espaços que foram citados como desconfortáveis e caóticos eram os pavilhões das Igrejas e associações. Nesses espaços, tinham muitas turmas, divididas por cortinas ou armários. Professoras e alunos de turmas diferentes e numerosas falando ao mesmo tempo. Este problema ou precipitação da nuclearização marcou professores e estudantes:

Dei aula na ACDC (Salão de bailes e leilões) com 40 alunos. As salas eram divididas por cortinas ou armários. Tinha muito barulho. Mas sei que outras professoras deram aulas nesse período no pavilhão da Igreja. Mesmo com a construção da nova escola as salas continuaram cheias. Eu tinha 56 alunos. (PF,2).⁷⁹

Na escola da Lagoa Seca. Eles estavam desmanchando a escola velha, então tive

⁷⁹ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 12 fev. 2014.

de dar aulas no pavilhão da Igreja, embaixo de uma árvore, porque não tinha lugar. Outros alunos ficavam no pavilhão. Quando chovia eu ia para lá também e sentávamos no chão por que não tinha carteira. Trabalhei 2 meses embaixo da árvore, de manhã e a tarde com o pré. Lembro que fizeram uma privada e uma criança foi usar e caiu no buraco. Sorte que a patente não estava suja, era nova. Eu e outra professora a tiramos de lá. Ela tinha seis anos. A merenda também era feita no pavilhão, e um dia pegou fogo na parede que era de madeira. Sei que fiquei tempo nessas condições. As crianças escreviam no joelho e traziam toalha para sentar na grama. Uma vez caiu uma lagarta da árvore. (PF,16).⁸⁰

Foi um processo forçado e sem adequação para receber essas crianças vindas do interior. Lembro que estudei em um bar, depois num pavilhão de baile, e em seguida atrás da casa da diretora, num lugar que seria uma edícula. Perdi o ônibus várias vezes. Considero uma total falta de responsabilidade para conosco. Não tinha estrutura para receber esses alunos. Todos os dias andar em ônibus, muitas vezes lotado, nunca podíamos sequer ir sentados. Não considero isso qualidade. Não considero isso avanço. Colegas meus que já estudavam nas escolas da cidade nem eram alfabetizados ainda. A dificuldade de aprendizagem era maior. Parecia mais um depósito de crianças do que uma escola. Quando estudávamos na nossa escola tínhamos qualidade de vida. Os pais estavam sempre presentes, participavam das tomadas de decisões, havia sim uma comunidade escolar e aprendizagem era responsabilidade de todos. (EA,2).⁸¹

Além do desconforto causado pela estrutura física, outros problemas também são apontados, como: a adaptação das crianças e das famílias à nova realidade, a imposição do poder público, a mudança no comportamento das crianças:

Quando aconteceu assustou, tanto as famílias, com as crianças. Não estavam preparados. Teve todo um processo difícil para adaptação a nova realidade, o transporte, a escola, que era muito maior que a anterior, a saída de casa. A nuclearização foi um processo forçado, imposto. (PF,2).⁸²

Na época, que houve aquela mudança, houve um desconforto momentâneo, porque a escola não estava preparada para aquilo. (PF,3).⁸³

Regular, pois assim como os alunos tiveram acesso a outras culturas, outros modos, outros aprenderes, também tiveram acesso a outros problemas como a droga, a violência, a prostituição, já que a aglomeração de pessoas com pensares diferentes não tem como evitar conflitos de ideias e até mesmo aderir a novas saberes, seja bom ou ruim. (PF,5).⁸⁴

⁸⁰ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 20 fev. 2014.

⁸¹ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 26 fev. 2014.

⁸² Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 26 fev. 2014.

⁸³ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 12 fev. 2014.

⁸⁴ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 22 fev. 2014.

Buco (2008) traz uma reflexão do Secretário da EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural - em Candói no ano de 2007, na qual afirma que a medida de nuclearização representou uma racionalização de custos:

Na verdade, para a comunidade, os benefícios foram mais ou menos restritos, talvez o maior benefício tenha sido para o próprio poder público, o próprio órgão que racionalizou, digamos assim, a condição de infra- estrutura deles. Passaram a usar um aparelho de televisão para várias turmas, um aparelho de vídeo para várias turmas. E isso é um avanço na medida em que você oferece uma tecnologia para o aluno, uma tecnologia acessível, você economiza em biblioteca, então você disponibiliza mais material. E o aluno também tem acesso a esse material. Mas isso meramente foi uma racionalização do poder público, que deveria em principio ter municiado todas as escolas com este material. E não fazer o inverso. Diminuir as escolas e concentrar elas para economizar o material (BUCO, 2008, p.27).

O depoimento do Secretário da EMATER em Candói, apenas reforça o que já foi registrado em outros momentos neste texto, a adesão política as ideias do neoliberalismo do Estado. Em outras palavras, após a municipalização do ensino fundamental e a descentralização de recursos financeiros, os gestores municipais viram na nuclearização uma medida de contenção de despesas. Em Candói, o G1, os discursos dirigidos a comunidade tinham como argumento mais forte a qualidade da educação que resultaria da nuclearização do ensino, qualidade que se traduzia, principalmente, na extinção das escolas multisseriadas. No entanto, como pode ser visto nos seus depoimentos, o G1 afirma que, ao nuclearizar, tinha em mente tanto os aspectos pedagógicos, quanto os financeiros. O que implica refletir que se ao menos a qualidade na educação não ficou em segundo plano, também ela não era prioridade. Ela dividia o palco das prioridades com a racionalização dos custos.

4.3.4 A Nuclearização e a Aprendizagem

Dos dez pais entrevistados, seis relataram que houve uma melhora no aprendizado:

Melhorou... Lá eram poucas professoras, ensinavam a todos ao mesmo tempo. Aqui tem mais professoras. E elas só têm uma turma. (PA, 14).⁸⁵

Sim, por ter uma professora para cada turma. Antes a professora não podia ensinar bem, então melhorou. (PA,9).⁸⁶

⁸⁵ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 17 mar. 2014.

⁸⁶ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 20 mar. 2014.

Aqui é melhor, tem mais professores. Aprendem mais, está mais diferente o estudo. Antes era tudo misturado. (PA,7).⁸⁷

Sim muita diferença. A gente estudou lá também, mas sei lá, parece que aqui eles aprendem mais. A que a senhora atribui esse aprende mais? Lá era muito aluno para uma professora só. Parece que as crianças são mais inteligentes agora. (PA,14).⁸⁸

Para alguns não. Mas para os meus filhos acho que sim, eles deram continuidade dos estudos, fizeram o ginásio. O modo do ensinamento mudou, porque pegaram professores mais estudados, porque quando eles vieram para a Cachoeira eles tiveram uma visão de educação mais avançada. Para nós foi melhor dessa parte, mas da terceira, quarta série em diante. (PA,1).⁸⁹

Lá (escola-núcleo) eles ensinavam melhor e tinha transporte. Mas a nossa professora aqui também ensinava bem, era uma boa professora, ela se mudou com os alunos para lá. (PA,4).⁹⁰

Notamos que os pais apontaram a seriação, como o fator determinante na qualidade do ensino. Segundo eles, o fato da professora ter várias turmas, e várias funções atrapalhava o ensino. Apenas um pai atribuiu a melhora na qualidade do ensino ao nível de formação dos professores e à continuidade dos estudos por parte dos estudantes.

Dos quatro pais que não perceberam melhora, duas mães avaliaram que a aprendizagem era melhor na escolinha da comunidade:

Era melhor se a escola continuasse aqui, pelo menos até a quarta ou terceira série, as salas não eram tão cheias e uma professora dava conta. E hoje mesmo sendo uma turma só, parece que as professoras não dão conta. E as professoras que trabalhavam na escolinha aqui, eram boas. Eu acho que eles aprendiam mais aqui. Se tivesse aqui ao menos para os pequenos, que são os que mais sofrem. Eles falaram que ia melhorar a qualidade da educação e eu não vi isso. Se fosse aqui era mais fácil de acompanhar as crianças. Saber o que está acontecendo. (PA,13).⁹¹

Se ficasse aqui eles teriam aprendido mais. A minha filha não se adaptava, não falava. A criação do interior é diferente. (PA,11).⁹²

Essas mães trazem dados relevantes: o primeiro é que o discurso da qualidade, ao menos para uma das mães, não se reverteu em dados concretos. E, ainda, os depoimentos mostraram que o fato de tirarem as crianças do seio da comunidade trouxe problemas de relacionamento e comportamental, as crianças não se entrosavam com a turma e nem a

⁸⁷ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 17 mar. 2014.

⁸⁸ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 17 mar. 2014.

⁸⁹ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 27 mar. 2014.

⁹⁰ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 28 mar. 2014.

⁹¹ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 22 mar. 2014.

⁹² Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 13 abr. 2014.

professora, por vergonha ou por medo. Os pais também já não podiam acompanhar a vida escolar de seus filhos como antes, no tempo em que a escola estava na comunidade.

Um dos pais afirmou que o aprendizado depende da dedicação do estudante, um bom estudante vai aprender bem em qualquer lugar e situação. O outro pai disse que não vê contribuição, porque acredita que a mudança não aconteceu por conta da nuclearização, mas porque o ensino como um todo ficou diferente. Ele diz que antes era mais cobrado:

Não sei se respondo bem, mas hoje mudou o modo de ensino. Antes era muito cobrado, até a tabuada tinha que decorar. Eu estudei em Laranjeiras do Sul e o exame de admissão para a quinta série era pesadíssimo. Era bem mais pesado. (PA,12).⁹³

A nuclearização não contribuiu com a aprendizagem. O aprendizado depende muito do aluno. E minhas filhas sempre se dedicaram. Já saíram as duas alfabetizadas. O aprendizado lá era bom. Para quem quer estudar, sempre tem como aprender. (PA,2).⁹⁴

Das treze professoras entrevistadas, sete afirmaram que a nuclearização contribuiu com a aprendizagem, quatro delas acreditam que não houve contribuição alguma e duas não sabiam precisar se houve uma melhoria significativa. A pergunta sobre se a nuclearização contribuiu com a aprendizagem dos alunos, obtivemos algumas respostas que mostram parâmetros próximos de análise:

Com certeza. Hoje nós temos as mídias, a lousa interativa, todas as salas têm data show. Eu preparo todas as minhas aulas com slides, com recursos audiovisuais. Antes não tinha essas possibilidades. E isso provavelmente ajuda bastante. Lógico que isso depende do professor também. Ele tem saber usar o instrumento e trazer coisas que os alunos gostem. Nós estamos fazendo um curso no Candói, de seqüências didáticas, para se fazer aulas interdisciplinares. Então a cada dia está melhorando o nosso conhecimento. (PF,9).⁹⁵

Facilitou mais o acesso por causa do transporte, a alimentação é de boa qualidade. Trouxe igualdade de condições. Antes alguns tinham que caminhar muitos quilômetros a pé para chegar até a escola. A escola nucleada tem mais recursos: informática, biblioteca, outras tecnologias que não existiam na escola isolada. No entanto se tivesse as mesmas condições acredito que seria melhor dar aulas nas escolas rurais, porque o número de alunos é menor. (PF,3).⁹⁶

Acho que sim. Do que eu te contei, do tipo de material que a gente tinha lá, ia continuar tendo isso. Aqui não. Lá em casa até hoje não pega internet. Melhorou material, tecnologia, prédio, o lanche, que antes era só empacotado. (PF,11).⁹⁷

⁹³ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 29 mar. 2014.

⁹⁴ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 04 mai. 2014.

⁹⁵ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 20 fev. 2014.

⁹⁶ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 10 fev. 2014.

⁹⁷ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 12 fev. 2014.

Sim, eu tinha que me preocupar com uma turma só. A atividade que eu trabalhava era para todos. Não tinha mais que preparar quatro aulas. (PF,1).⁹⁸

De acordo com esses depoimentos, a nuclearização facilitou o trabalho do professor, que passou a exercer somente a atividade pedagógica e a se dedicar há uma turma apenas. Como também ressaltam a importância do apoio pedagógico e tecnológico, já que as escolinhas do interior eram mal equipadas em material pedagógico e tecnológico e o apoio pedagógico era praticamente inexistente. A merenda e o transporte, também são sublinhados como pontos positivos da nuclearização.

As professoras que não perceberam um salto de qualidade prometido com a nuclearização fizeram as seguintes afirmações:

De início não, as crianças demoraram a se adaptar. Depois foi melhorando. No entanto, não houve um salto de qualidade. Pelo contrário regrediu, por causa de todo o processo, adequação, espaço. Jogavam as crianças em locais variados, não adequados. (PF,2).⁹⁹

Não acho que tenha contribuído, pois hoje, nossas crianças saem do 5º ano, muito mal alfabetizados. Os professores são desanimados, reclamam do comportamento dos alunos, da desmotivação dos mesmos. (PF,5).¹⁰⁰

Lá eles também aprendiam. E agora eles vêm muito cedo para escola, sem se alimentar e com sono. Não é por ser escola da cidade que se aprende mais. Aqui tem a desvantagens das turmas grandes. Lá eram poucos alunos. (PF,7).¹⁰¹

Não, porque depende de cada criança. Quando era multisseriada, a criança tinha mais vontade de aprender, hoje eles não se interessam, você tem que buscar muitas coisas, você tem que ser artista. Lógico que eles aprendem, mas para começar, quando eu estudei até o quarto ano, eu sabia regra de três, hoje você vai aprender lá na oitava. O método de ensino mudou, a forma de planejar é diferente. O processo é mais lento. (PF,10).¹⁰²

As duas professoras que ficaram em dúvida sobre a contribuição para a aprendizagem afirmaram:

Não sei. Antes era tão diferente. Parece que eles aprendiam tão rápido, era fácil ensinar, agora os alunos tem tudo e é mais difícil ensinar. (PF,4).¹⁰³

Pois até que ponto não sei. De início parecia que ia dar muito resultado, porque para o professor era bom, até mesmo para preparar aula, é bem mais fácil. Para os alunos, a gente vê, parece que a cada ano ensinar fica mais difícil, a criança

⁹⁸ Entrevista concedida à MariClaudia Aparecida de Abreu em: 10 fev. 2014.

⁹⁹ Entrevista concedida à MariClaudia Aparecida de Abreu em: 12 fev. 2014.

¹⁰⁰ Entrevista concedida à MariClaudia Aparecida de Abreu em: 22 fev. 2014.

¹⁰¹ Entrevista concedida à MariClaudia Aparecida de Abreu em: 17 fev. 2014.

¹⁰² Entrevista concedida à MariClaudia Aparecida de Abreu em: 20 fev. 2014.

¹⁰³ Entrevista concedida à MariClaudia Aparecida de Abreu em: 26 mar. 2014.

não tem vontade de aprender como antes. Antes saiam da roça e iam pra escola. Tinha umas sílabas com uns desenhos nas paredes da sala, aquilo para mim era tão importante, mesmo para os meus alunos aquelas coisas na parede. Tudo era novidade. Aqui com tanta coisa que a gente tem, e eles não se interessam, não todos. Parece que na multisseriada não tinha tanta reprovação, dificilmente um aluno não aprendia a ler na primeira série. E aqui tem alunos que ficam três anos na primeira série e não consegue aprender a ler e a escrever. (PF,6).¹⁰⁴

Embora, mais da metade das professoras falem em uma possível contribuição trazida pela nuclearização, com exceção de uma professora, para as outras os estudantes aprendiam melhor nas escolinhas do interior:

A aprendizagem era ótima, os alunos eram dedicados. Eu gostava de trabalhar lá, trabalhei 11 anos. Era difícil para o professor porque tinha que ser professor, merendeiro e zelador. (PF,11).¹⁰⁵

Eu acho que aprendiam muito mais que hoje. Eram mais receptivos e contribuía, colaboravam, participavam e auxiliavam a professora. Os da 4ª série ajudavam os demais. Havia uma interação maior entre todos. (PF,2).¹⁰⁶

Antes eles eram esforçados, não sei se era por causa da idade, mas dava a impressão que aprendiam melhor, hoje o processo é mais lento, talvez por causa da idade. Antes eles tinham que aprender o quanto antes. Hoje é um processo contínuo. (PF,3).¹⁰⁷

A aprendizagem dos alunos era boa. A que a senhora atribui essa aprendizagem? Não sei. Eram as quadro séries juntas. Talvez porque se o aluno não aprendeu algo direito, quando a gente ia ensinar para a outra série, ele aprendia. Realmente não sei. Também tinha a questão dos alunos mais velhos ensinarem os mais novos, acredito que com isso quem estava ensinando aprendia também. (PF,4).¹⁰⁸

O aluno estudava e aprendia muito mais que hoje, eles passavam naquelas provonas. Fico me perguntando se melhorou tanto desde aquela época, porque eu não consigo perceber isso? Quem é o culpado pelo fracasso do ensino? Se agora temos professores bem qualificados, material melhor, apoio pedagógico, tanto na figura da equipe pedagógica, como material, e acesso a tecnologias que antes não tinha. (PF,7).¹⁰⁹

Hoje em dia com uma série só e parece que não anda. Eu não sei o quê que tem. Eu acho assim que aumentou muito ciências, geografia e história. Tem aluno que não consegue acompanhar tudo. Eu acho agora bom, mas quando é mais pesado, claro que depende de cada um, o aluno se interessa mais. (PF,9).¹¹⁰

Fato que veio a se repetir nas entrevistas com ex-educandas. Além de enfatizarem

¹⁰⁴ Entrevista concedida à MariClaudia Aparecida de Abreu em: 24 fev. 2014.

¹⁰⁵ Entrevista concedida à MariClaudia Aparecida de Abreu em: 12 fev. 2014.

¹⁰⁶ Entrevista concedida à MariClaudia Aparecida de Abreu em: 12 fev. 2014.

¹⁰⁷ Entrevista concedida à MariClaudia Aparecida de Abreu em: 10 fev. 2014.

¹⁰⁸ Entrevista concedida à MariClaudia Aparecida de Abreu em: 26 mar. 2014.

¹⁰⁹ Entrevista concedida à MariClaudia Aparecida de Abreu em: 17 fev. 2014.

¹¹⁰ Entrevista concedida à MariClaudia Aparecida de Abreu em: 20 fev. 2014.

valores positivos dessas escolas e se lembrarem do quanto era bom estudar nelas, falaram sobre a aprendizagem e disseram suspeitarem que as crianças aprendiam mais naquela época:

Tive o prazer de estudar apenas o primeiro ano do Ensino Fundamental, na época, primeira série, mas tenho muitas lembranças, todas positivas. Nós estudávamos perto de casa, não dependíamos de transporte escolar, todos se conheciam na comunidade, desde a professora, que por sinal era minha prima, até os colegas. Aprendemos a zelar do ambiente em que estudávamos, pois nós éramos responsáveis pela limpeza. Aprendemos a dar valor ao nosso alimento, pois nós mesmos preparávamos. Minha mãe muitas vezes ia nos levar café com pão no intervalo. Era tudo muito bom. O que se pode dizer de aspecto negativo era a estrutura da escola. Não tínhamos um banheiro adequado, um refeitório. Considero que a aprendizagem era melhor que hoje, talvez pelo próprio aspecto social. Eu estudei só a primeira série, não tínhamos jardim, nem pré, começávamos direto na primeira série. Eu fui alfabetizada na primeira série, já sabia ler e escrever e fazia as operações básicas. (EA,2).¹¹¹

Apesar de ser várias séries tinha mais atenção do professor, do que a gente percebe hoje. Tenho uma filhinha de seis anos que não quer ir mais para escola porque não aprende nada de novo, diz ela. Seus cadernos são desorganizados e eu passo mais atividades do que a professora. Sem contar que quando está na escola ela começa uma atividade e não termina. Eu a ensinei a ler e escrever em casa porque como é longe (Igrejinha) eu não a coloquei no pré. Achei que ela entraria atrasada e não foi o que aconteceu, mas o contrário. (EA,13).¹¹²

Essas impressões também estão presentes nos estudos de Buco (2008) em que ele afirma que, as opiniões registradas apontam que apenas a estrutura física da escola núcleo era melhor na opinião de pais e professores, mas quanto à aprendizagem há muitas dúvidas se realmente houve melhora. É o que podemos ver nesse depoimento de uma professora:

Eu já questionei muito isso. Até não gosto muito de falar. [...] Eu me representa que quando a gente estudava até a quarta série aqui, os alunos saiam sabendo mais que sai um aluno até a oitava série hoje. Eu não sei por quê. Você pega um aluno de quinta, sexta, sétima e oitava séries, você vai, não todos, mas uma maioria, não sabe resolver um problema, não sabe nada da parte de matemática. Eu trabalhava com quarta série e eu ficava muito preocupada, porque meus alunos da quarta vinham para aprender ler na quarta série, vinham para aprender somar, aprender diminuir. Você não podia dar o conteúdo da quarta série, porque o aluno já não vinha preparado. Daí que eu pensava: o que adiantava ter pré-escola (que nós não tínhamos aqui no interior), para daí ter uns alunos que chegavam na quarta série [...] E daí aquele problema. Chegavam na quinta série e o aluno fraco. E daí continuava assim até a oitava série. Não sei se ainda continua assim, mas olha [...] Estava difícil esse aprendizado lá. Eu achava assim que (eu não posso falar) todas as escolas tinham os alunos com bastante conhecimento até a quarta série. Mas eu vejo os nossos que a gente tinha aqui, que terminavam a quarta série. Eles eram capazes de tanta coisa. E depois já com

¹¹¹ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 26 mar. 2014.

¹¹² Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 22 mar. 2014.

aquela que daí 'na quinta eu melhora, na sexta série eu melhora', parece que não pega o básico. Eu acho que está muito fraco até a quarta série. (BUCO, 2008, p.62).

A boa aprendizagem dos estudantes das escolas isoladas e multisseriadas foi atribuída ao comprometimento do estudante e do professor; as relações que se estabeleciam entre eles, a escola e a comunidade, relações de respeito, cuidado e cooperação; o currículo voltado para o básico, com ênfase na língua portuguesa e na matemática; a proximidade da família e a multisseriação.

Lembramos de que a multisseriação foi apresentada pelo Prefeito e pela Secretária da época como fator da má qualidade do ensino. Ou seja, o educando não aprendia, porque o professor não podia se dedicar inteiramente à turma. Mas, conforme os depoimentos, a multisseriação é um fator importante para o desenvolvimento da aprendizagem. Ela é um fator positivo de interação, cooperação e participação.

Qual seria a causa para a crença de que, há vinte anos atrás, e, sob as condições em que se encontrava a escola rural – salas improvisadas; ausência de recursos pedagógicos e tecnológicos; professor leigo - havia um desempenho melhor por parte dos alunos se comparado à atualidade? Que expectativas existiam em relação a escola?

Era uma época diferente, com valores e perspectivas diferentes. Também não se pode esquecer que esses estudantes disciplinados eram frutos de um governo repressor. Estudantes e professoras marcados por valores da ditadura civil militar. Sob a forma de disciplina e respeito se escondia medo e autoritarismo. A democracia exige mais das pessoas, por que deixa de lado o poder pela força, passando a exigir convencimento, participação e liberdade. No entanto, percebemos aspectos que contribuíam para uma visão positiva da escola. Visão essa que pode estar ancorada à ideia de ascensão social por meio da educação.

A educação rural era certamente norteadas por um currículo urbano, mas não por valores e perspectivas urbanas. A comunidade trazia a escola o mais perto possível, o que justifica o grande número de escolas no município de Candói. Era um ambiente visto como agradável, muito próximo de um ambiente familiar. A autoridade da professora não emanava só de sua profissão, mas da sua proximidade parental com o estudante. A cooperação entre os educandos se estendia para as relações do cotidiano, como os puxirões de plantio e colheita, ou a ajuda que uma mãe recebia das outras após o parto. Aprendiam-se esses valores dentro e fora da escola. O que quer dizer que sabemos que a escola rural

foi negligenciada pelos governos. Deixada em segundo plano por conta da urbanização e industrialização. Como também sabemos dos aspectos precários de estrutura física, material pedagógico e formação do professorado. Mas o que sabemos das relações desses sujeitos, da metodologia dessas professoras, do seu desejo de ensinar, ou mesmo das motivações das crianças em aprender? Ou então, como respondemos a pergunta da professora que questiona o fato do fracasso escolar mesmo com a chegada da tecnologia e de professores qualificados na escola, seja ela uma escola urbana ou rural? São questões que carecem de respostas, seja no campo, quanto na cidade.

Existiam muitos problemas que foram frisados em diversos momentos: a baixa formação das professoras; a estrutura física da escola; a falta de apoio pedagógico e de material pedagógico; as diversas funções desenvolvidas pelas professoras. Mas, também existiam aspectos positivos. A escola era próxima da comunidade que a acolhia, ou seja, as pessoas se interessavam pela escola e se responsabilizam por ela. O ambiente da sala permeado pela diversidade, representada pela multisseriação e os espaço ao entorno que podia ser explorado e incluído nas aulas, tornando as mesmas mais próximas da realidade do estudante e do seu interesse imediato, sabidamente, fatores relevantes ao sucesso do fazer pedagógico.

4.3.5 Relação Escola e Comunidade depois da Nuclearização

A nuclearização representou uma tentativa de implementar condições materiais e pedagógicas melhores. Porém, as melhoras aparecem ao lado de perdas consideráveis, como a separação trazida pela nuclearização entre a escola e a comunidade, a desvalorização do professorado e a superlotação das turmas:

Mas para os professores foi bom, porque passou a exercer só a sua função de professor, não era o zeladora e merendeira. O bom era que antes você estava na comunidade, perto das famílias dos alunos. Deixar a escolinha foi um choque, chorei muito. Existia um sentimento de pertencimento. Na nuclearização foi ruim a superlotação das salas. Era mais fácil atender às dificuldades dos alunos antes, mesmo com as salas multisseriadas, porque era pouco aluno, do que atender uma sala só, mas com muitos alunos. (PF,2).¹¹³

Foi ótimo, pois foi dividido as turmas por níveis de escolaridade; facilitou o nosso trabalho de organização e preparação de aulas [...] Além disso, o professor de multisseriada também era zeladora e merendeira, mas tinha a ajuda da

¹¹³ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 12 fev. 2014.

comunidade, os pais participavam bastante, mais que agora. Festas, todo tipo de evento os pais ajudavam. Lembro que os pais me ajudaram a instalar o fogão, montar o chaminé, pintar as paredes e organizar o pátio da escola. Naquela época, por ser do interior, a família, estava mais interessada pelos filhos, se dedicavam mais, desejavam realmente que ele estudasse. Pelo fato deles não terem estudo davam muito importância à escola e ao professor. Quando fui fazer o teste seletivo, muitos pais me acompanharam. A comunidade se unia. Antes de sair a escola uma mãe ofertou a sua casa para servir como escola. Mas a nuclearização trouxe benefícios, como o transporte, a seriação, é mais alunos, mais é uma série só. Hoje percebo que os pais passam toda a responsabilidade para a escola. A falha está mais na família do que na instituição. Antes como foi dito, a comunidade se envolvia mesmo, depois (da nuclearização), muito pouco. 10% dos pais participam. A responsabilidade agora é só da escola. (PF,3).¹¹⁴

Os pais relatam que após a nuclearização ficou mais difícil participar e colaborar com a escola por causa da distância:

A comunidade participava mais que hoje, até por causa da distância. A distância dificulta a vinda do pai à escola. (PF,7).¹¹⁵

Como vou explicar, depois da nuclearização, mudou bastante o meu contato com a escola, não porque eu quisesse, mas por causa da distância, para chegar até a escola tinha que ir de ônibus. Não dava mais para acompanhar tão de perto. (PA,9).¹¹⁶

Era difícil a reunião que eu não ia, mas não acompanhava como antes (do processo de nuclearização), porque aqui na comunidade era mais perto, você ia até a escola resolvia o problema e voltava para casa. Lá não, você perde meio dia. (PA,13).¹¹⁷

A nuclearização trouxe o que Baumann (2012) chama de distância física e distância subjetiva da escola em relação à comunidade:

As vozes dos sujeitos do campo nos leva a perceber que a nucleação causou transtornos de diversas ordens à família, à comunidade e especialmente nas relações sociais e institucionais. Os problemas apontados estão organizados em dois blocos. O primeiro refere-se à distância física das crianças da escola, ou seja, a distância enfrentada pelos alunos e as dificuldades do transporte escolar na superação dessas distâncias. O segundo bloco contempla as distâncias subjetivas geradas pela nucleação, ou seja, influências que aparecem na mudança das relações família/escola, na alteração dos comportamentos das crianças e no enfraquecimento das comunidades. (BAUMANN, 2012, p.100).

Quando falávamos das escolinhas do interior e ressaltávamos a participação da comunidade, devemos analisar dois aspectos importantes dessa participação. O primeiro

¹¹⁴ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 10 fev. 2014.

¹¹⁵ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 17 fev. 2014.

¹¹⁶ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 20 mar. 2014.

¹¹⁷ Entrevista concedida à Mariclaudia Aparecida de Abreu em: 22 mar. 2014.

deles está associado ao afastamento do Estado. Embora o envolvimento da comunidade fosse um aspecto positivo anos atrás e, dentro de um panorama de precariedade da educação pública que se expandia para a classe trabalhadora, ela apenas denotava falta de políticas públicas para a classe trabalhadora, pois as decisões mais abrangentes não são engendradas por ela, mas pelos organismos internacionais em comum acordo com os governos. Ou seja, de qualquer forma, quem dita as regras em última instância é o capital, quem diz o que ensinar e como ensinar, e até cria instrumentos medidores de qualidade, não são os pais, professores ou os estudantes, a classe trabalhadora em si, mas a classe interessada apenas em manter a ordem social vigente. A participação da comunidade apenas isenta o Estado da sua função de manter financeiramente as escolas. Ou seja, na ausência de políticas públicas, ou recursos de construção e manutenção da escola, a comunidade se vê impelida de assumir essa tarefa. Um Estado Mínimo para as questões sociais é também um Estado que incentiva a responsabilização de terceiros. No entanto, para além do papel que o Estado deveria assumir e não o fez, existia, nesse período no campo, ao menos em Candói, embora imersa num mundo capitalista, uma cultura que resguardava um estilo de vida diferente e necessário, embasado na cooperação. Não é uma cooperação moralista, mas uma cooperação, como dito, necessária, que em muitos sentidos estava associada à própria sobrevivência na pequena propriedade rural. Por isso, a participação não acontecia, ela se dava dentro das relações que se estabeleciam entre pais, professores e estudantes, enfim na comunidade. Uma relação que não começava e terminava no espaço da escola, mas se estendia para outros espaços, como a ajuda mútua, já dito anteriormente.

Enfim, embora se preconize que a nuclearização representou uma tentativa de implementar condições materiais e pedagógicas melhores, entendemos que poderia ter sido alcançado esse objetivo, sem que necessariamente houvesse a nuclearização. O que queremos afirmar é que a nuclearização não era o único caminho, pelo menos, não da forma como foi feita, diminuindo drasticamente o número de escolas no campo, em curto espaço de tempo, pois, conforme Souza (1999), em 1993, havia 1.617 estudantes em escolas multisseriadas e em 1996, apenas 172 estudantes. Como também entendemos que a capacitação dos professores não pode ser atribuída ao processo de nuclearização, pois concordamos com Bucu (2008) que uma formação adequada poderia ter sido feita mesmo que as professoras permanecessem nas escolas rurais, assim como defendemos a

importância material da escola no seio comunidade, seja porque, como escreve Caldart (2004), é um direito do povo ser educado no lugar onde vive, como também é de seu direito que a educação, pensada, a partir de seu local de vivência e com sua participação, esteja atrelada a sua cultura e as suas necessidades.

Para além dessas impressões e particularidades próprias do processo de nuclearização das escolas rurais e multisseriadas em Candói, e tal qual as análises feitas sobre essa medida em todo Estado paranaense, constatamos que ela está atrelada a um projeto maior de cunho neoliberal, cuja principal característica é a minimização do Estado para as questões, como a educação, porque como explica Sader (2008): “No reino do capital, a educação é, ela mesma uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos.” Dessa forma, as ações governamentais não são pensadas, objetivando a promoção de melhorias sociais, ainda que retoricamente se tome tal discurso como justificativa, na prática a intenção é redução de custos. Até mesmo porque deve-se colocar em cheque à própria função da escola em uma sociedade capitalista. Muitos estudiosos, como Alves (2004) e Mészáros (2008) mostram que o desenvolvimento pleno dos sujeitos, em seus aspectos, sociais, culturais e intelectuais, não são necessários ao desenvolvimento das forças produtivas capitalistas, devido à simplificação do trabalho na era moderna. Por isso, conforme Mészáros, soa como ridícula a proposição de se reivindicar melhoria da educação estando o Estado Moderno sob o domínio do capital.

Assim, também Alves (2004) nos faz refletir em que bases estão fundamentadas a necessidade de expansão do ensino em uma sociedade capitalista. Pergunta o autor “O que torna a escola tão essencial para justificar o investimento de percentuais expressivos do orçamento do Estado na sua expansão? A partir da revolução industrial e do monopólio imperialista, cada vez mais, segundo Alves, por causa das inovações tecnológicas e do uso das máquinas, trabalhadores produtivos foram liberados pelas empresas e, para atenuar tal situação e evitar traumas no modo de produção capitalista, o Estado criou “demandas para o emprego de parte da força de trabalho excedente, mediante a expansão escolar e dos serviços de saúde pública, do crescimento do funcionalismo em geral, da ampliação dos contingentes das forças armadas, bem como do incremento às obras públicas”. (ALVES, 2004, p.192-194). Além da alocação de trabalhadores, a escola também assumiu outras funções, como “a extensão do tempo de escolarização prolonga a permanência do jovem na

escola, impedindo que pressione imediatamente, um mercado de trabalho já saturado” (ALVES, 2004, p. 211). E ainda, a creche e a escola são liberadoras da força produtiva, porque os filhos dos trabalhadores permanecem na escola enquanto os pais exercem suas atividades produtivas, o que fez com a mulher também fosse liberada para o trabalho. Dessa forma, junto com as tradicionais funções pedagógicas da escola, esta serviu de apoio para reprodução da forma de acumulação capitalista, por meio de suas outras tantas funções.

Vemos, portanto, a partir do exposto acima, a necessidade de problematizar a possibilidade de uma escola atrelada a valores e implicações do capital ser capaz de tornar-se uma escola de qualidade para classe trabalhadora pelo simples fato, de ambas possuírem objetivos distintos, a saber, a classe burguesa almeja manter sua condição de exploradora, enquanto a classe trabalhadora busca meios de libertar-se de sua condição de explorada. Nesse sentido e, na forma como a escola vem se perpetuando, segundo Mészáros (2008), uma das suas funções principais é:

[...]produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada um sanção ativa – ou mesmo tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a tarefa histórica do nosso tempo de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. (MÉSZÁROS, 2008, p.45).

Sendo assim, as melhorias educacionais só poderão se efetivar, de fato, se engendrada pela classe trabalhadora, numa busca pelo acesso legítimo ao saber historicamente produzido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto objetivou analisar os impactos sociais e educacionais do processo de nuclearização das escolas rurais isoladas a partir do município de Candói, no Estado do Paraná, no período de 1993 a 2000. No entanto, foi necessário situar a história da educação de Candói em um contexto social e histórico mais amplo, para dar conta de entender e explicar, que o ocorrido nessa cidade pequena do interior do Brasil, fez parte de um movimento histórico de expansão da escola pública. Por isso, optamos por iniciar nosso trabalho generalizando não só aspecto educacionais, mais também políticos, sociais e econômicos, para mostrar a interdependência entre eles. Ou seja, o fato de que a construção da escola pública se efetiva em acordo com o modelo de sociedade vigente.

Verificamos que a escola que se materializa para a classe trabalhadora no mundo capitalista, de forma geral, é uma escola condicionada às condições econômicas, por isso, em grande medida, a escola se efetivou por meio do barateamento dos custos, necessário na maioria das vezes, para sua universalização. A expansão do ensino ocorreu ancorada numa racionalização de custos, que implicou o aviltamento de seu conteúdo e na simplificação do trabalho do professor. Tal realidade material da escola, distanciou a classe trabalhadora, de um acesso legítimo ao conhecimento científico e social produzido. O barateamento e a precarização do ensino foi uma característica e, ainda o é, da educação destinada as classes populares no Brasil.

No meio rural, conforme nos mostrou Leite (2002), a expansão do ensino, que ocorreu especialmente de forma mais intensiva a partir de 1930, estava fundamentada na ideia de modernização e de fixação dos rurícolas no meio rural.

Nesse cenário, variadas políticas públicas e programas governamentais, assistidos técnica e financeiramente por organismos internacionais, a maioria como mostra Leite (2002), objetivando o combate à pobreza, e alardeando a ação salvacionista da escola, foram implementados no campo. Programas que, por inúmeros fatores, deixaram muito a desejar, tanto nos seus objetivos de combater a pobreza, quanto na proposta de expandir o ensino para a classe trabalhadora do campo.

Nesse contexto, também foram relevantes os movimentos sociais, como as Ligas Camponesas no Campo. Verificamos que tais movimentos populares representavam uma oposição à ordem capitalista vigente e propunham a superação do modelo excludente

capitalista. Mas tais movimentos, foram duramente reprimidos pela Ditadura Militar. Com a redemocratização do país, os movimentos sociais voltaram a atuar fora da clandestinidade, no entanto, o capitalismo continuou avançando e aprimorando-se para sua manutenção, assim como não morreu a luta pela sua superação, muitos movimentos de resistência continuaram a existir. Em nosso estudo, aprofundamos em um: O movimento de Educação do Campo, que como mostramos, ligado aos movimentos sociais e embasado na ideia de superação do capitalismo, busca uma escola diferenciada para a classe trabalhadora, uma educação que emancipe os sujeitos, que os instrumentalize enquanto classe para superação de sua condição de explorados e alienados do sistema de produção.

Com relação à expansão do ensino, constatamos que a escola que se materializou no campo foi a escola rural isolada e multisseriada. Até 1989, a escola multisseriada era modelo de escola tanto na cidade, quanto no campo; a partir dessa data, começou a ser difundida nas grandes cidades um outro modelo de escola: os grupos escolares. Escolas maiores que atendiam os estudantes num sistema de seriação. A partir daí, os grupos foram se popularizando no meio urbano, tanto porque era uma escola tida como melhor, quanto porque representavam uma contenção de despesas. No entanto, no campo e nas periferias das cidades continuava a existir a escola multisseriada. E até a década de 1970, em todo o Brasil e no Paraná, ela foi a forma pela qual a educação escolar chegou aos povos do campo. Uma escola marcada pela precariedade, tanto física, quanto intelectual. A partir das décadas de 1970, 1980 e 1990, houve expansão do Ensino Fundamental e também intensificação dos processos de descentralização e municipalização do ensino. Tais processos estiveram em grande medida atrelados à transferências de responsabilidades tanto administrativas como financeiras, dos estados para os municípios, sendo que a maioria deles não se encontravam em condições de arcar com as novas despesas orçamentárias. Há, nesse período, também um relevante esvaziamento do campo relacionado ao processo de concentração de riqueza e diminuição de matrículas. Fatores que acabaram por influenciar a nuclearização das escolas rurais isoladas.

Ao estudarmos o processo de nuclearização das escolas rurais isoladas em Cândói, constatamos que o discurso circulante à época enfatizava uma melhora na qualidade de ensino, visto que, a nuclearização das escolas rurais proporcionaria a eliminação das classes multisseriadas e em prol de escola com uma infraestrutura física melhor, com profissionais qualificados e apoio pedagógico. De fato, não podemos negar a situação de

precariedade da educação rural no município de Candói, caracterizada na estrutura física inadequada ou mesmo improvisada, como na atuação majoritária de professores leigos e falta de material pedagógico. Porém, em nossas investigações, fundamentada especialmente na história oral, percebemos que a medida foi precipitada, pois os estudantes foram transferidos para escolas maiores, mas que não tinham condições de atendê-los por falta de espaço.

Observamos, também que na prática a nuclearização das escolas rurais isoladas ambicionou racionalizar custos decorrente da concentração de vários educandos em um único prédio, que partilham espaços, recursos, equipamentos e docentes, como também os aspectos econômicos relacionados às questões do desenvolvimento das forças produtivas. No entanto, a partir da nuclearização, o gasto com transporte escolar, passou a representar um custo significativamente alto. Fato que nos leva a refletir sobre o custo/benefício dessa medida, pois, se as escolas continuassem mais próximas, evitar-se-ia a fadiga causada pelo transporte escolar; a preocupação dos pais com acidentes, sem contar que eles teriam a oportunidade de participar mais ativamente da escola, de acompanhar e cuidar mais de perto de seus filhos. A partir de 2016, as crianças que estiverem com 4 anos de idade terão de frequentar à escola. Temos de levar em consideração que para as mães do campo, isso representa inúmeras preocupações.

Ampliando a discussão, para além do foco da política neoliberal, adotada no âmbito do Estado, que redefine seu papel e orienta as políticas educacionais, a partir de uma lógica mercantil/racional e de restrições de direitos, percebemos também que a nuclearização das escolas rurais isoladas está atrelada aos aspectos econômicos relacionados ao desenvolvimento das forças produtivas, da concentração de renda e do agronegócio¹¹⁸:

No que diz respeito ao perfil do agronegócio hoje, o que se observa é, por um lado, sua tendência a controlar áreas cada vez mais extensas do país e, por outro, a concentração de empresas com controle internacional [...]Esse processo de concentração é marcado também pela verticalização: os grandes grupos controlam hoje a produção de insumos, o armazenamento, o beneficiamento e a venda.” (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 83-84).

O contexto de expansão do agronegócio implica refletir sobre a dificuldade de sobrevivência de formas alternativas do uso de terra, como a agricultura camponesa, que diante do poderio econômico e tecnológico do agronegócio se fragiliza. Da forma como

¹¹⁸ Para saber mais consultar o Dicionário da Educação do Campo, 2012.

está organizado, o modo de produção capitalista acaba por excluir e expulsar os camponeses das suas terras. Embora no município de Candói ainda exista mais da metade da população, vivendo no campo, notamos que a população rural vem diminuindo ao longo dos anos, pois, em 2000, conforme dados do IBGE (2000), do total de 14.185 habitantes, 9.027 residiam no meio rural de Candói. O censo de 2010, fornecido pelo IBGE (2010), mostrou um pequeno aumento da população, que passou a contar com 14.983 habitantes, porém no meio rural a população diminuiu para 7.957 habitantes. Ao visitar as comunidades rurais de Candói para entrevistar os pais dos ex-alunos e os ex-alunos das escolas multisseriada e isoladas, pudemos perceber os trajetos, distâncias, dificuldades, mas, principalmente, compreender as mudanças que ocorreram, como o uso de máquinas pesadas na agricultura, a derrubada do mato para dar lugar as grandes plantações de soja, sinalizando, claramente, o quanto a agricultura de subsistência havia sido massacrada pelo agronegócio. Nesses termos, o que se nota é um processo de esvaziamento do campo que vem justificando medidas como a nuclearização das escolas rurais.

Outro fato que gostaríamos de partilhar é que turmas e escolas do campo continuam sendo fechadas em todo o Paraná. A APP/Sindicato (2014) vem denunciando esse fato. Por exemplo, conforme a APP/Sindicato (2014) em Laranjeiras do Sul, a comunidade estava mobilizada no dia 15 de dezembro de 2014, em frente ao Núcleo Regional desse município para impedir o fechamento de 60 turmas. Segundo a APP/ Sindicato (2013), o novo Secretário de Educação disse não ser a questão numérica o motivo do fechamento das turmas, mas ao ser questionado sobre os critérios, o argumento do governo recaí sobre o pequeno número de estudantes. O problema de tais ações reside no fato de apenas se levar em consideração o aspecto econômico, em detrimento do aspecto pedagógico e da própria vida do estudantes, pois fechando as escolas e as turmas do campo, esses estudantes terão que percorrer longas distâncias para chegar até outra escola, que na maior parte das vezes, é no meio urbano e se encontram com número excessivo de educandos por turma. Fatores que desestimulam o aluno e prejudicam a aprendizagem. Destaca uma professora “O que eu sempre digo é que os alunos da escola do campo, sejam eles 10, 20, 30, 40, têm os mesmos direitos dos alunos que estão nas escolas urbanas, com mil, dois mil alunos” (APP/ SINDICATO, 2013, p.1).

Medidas com essas, nos levam à hipótese que a qualidade na educação é apenas um discurso vazio e sem sentido, pois mesmo já existindo uma estrutura predial no campo, que

deve atender, ao menos minimamente, às condições de aprendizagem, as escolas no campo continuam a ser fechadas. O resultado de tais medidas são turmas numerosas nas cidades. Por exemplo, em Candói no ano de 1993, a Escola Ormi França Araújo (1993), que recebeu uma parte dos estudantes transferidos das escolas rurais isoladas, tinha em média por turma, conforme os dados do relatório final, 42 educandos. A turma mais numerosa tinha 55 educandos.

Para além desse discurso referente à qualidade, percebemos a existência de conflitos no processo de implantação da nuclearização das escolas rurais isoladas, em razão das mudanças significativas que a medida impôs às relações socioculturais que existiam nas diferentes comunidades em que ela se deu. Assim como, é patente o autoritarismo da medida e a centralização das decisões por parte do poder executivo, pois, como foi visto, a população não foi ouvida ou respeitada. As reuniões que houve nas comunidades eram apenas para informar a população que a escola iria fechar. Ações que deixam muito a desejar do ponto de vista da construção da democracia.

Para concluir, queremos expressar que a escola próxima dos estudantes é um direito, e uma escola que vá além disso, é uma luta antiga da classe trabalhadora. Por isso, para além da construção física da escola, a classe trabalhadora reivindica a sua construção espiritual, em seu conteúdo e sua forma. Partindo disso, questionamos e colocamos em suspenso a pretensa qualidade na educação que vem sendo colocada desde longa data pelos governos em todas as instâncias. Afinal, entendemos que a concepção do que seja uma escola de qualidade depende da existência de um projeto societário que ambicione superar efetivamente as barreiras econômicas e políticas ao acesso, por parte dos trabalhadores, à cultura socialmente produzida pela humanidade.

Neste sentido, fazemos algumas perguntas: Por que fechar ou não fechar as escolas do campo? Se a escola do campo tivesse estrutura, bons professores, acesso à tecnologia...e ficasse no campo, o problema estaria resolvido?

Embora todas as reflexões perpassem por esses questionamentos, a questão de vital importância é: qual a forma e o conteúdo que queremos para a escola da classe trabalhadora enquanto classe para si, seja no campo ou na cidade?

A escola estar no campo e, próximo das famílias não é uma reivindicação, é um direito. Mas que escola? Esta é a pergunta mais importante? Que critérios indicam que essa escola é uma escola de qualidade para a classe trabalhadora?

Uma forma de educação que deve ser capaz não apenas de confrontar e retificar conscientemente as relações socio-reprodutivas estruturalmente resguardada e fatalmente prejudiciais da *desigualdade material e social política* herdada do passado, mas de superar, ao mesmo tempo, a força mistificadora profundamente engastada da antiquíssima *cultura da desigualdade substantiva* que ainda permeia a consciência social. (MÉSZÁROS, 2011, p.306).

Uma escola que contribua com o projeto de superação do capitalismo, porque capaz de superar a alienação, desvelando as condições de desigualdade e miséria produzida pelo capitalismo e elaborando meios de contrapor-se.

Pensamos que uma escola que contribua para a superação do capitalismo só é possível superando do mesmo modo a racionalidade técnica¹¹⁹, na busca da formação humana, que se dará em grande medida pelo acesso do trabalhador a uma escola que garante um conhecimento significativo e rico. Pois, como nos mostra Alves (2004), a escola chegou à classe trabalhadora, mas de forma degradada. E a escola materializada na contemporaneidade, segundo o autor, tem de ser superada, porque foi uma escola pensada para o século dezenove, no qual o acesso as obras clássicas era limitado, não se dispunha de pessoas suficientes para o exercício do magistério e a estrutura física não era suficiente ou era improvisada. Segundo o mesmo autor, as bases da nova didática deve-se acentuar por meio dos recursos tecnológicos de nossa época, assim como deve ser superada a visão da escola somente restrita à formação intelectual, que reduziu a escola as salas de aulas:

Quando, também por forças das transformações econômico-sociais, essas instituições passam a ser vistas como único local reservado à criança e o jovem na sociedade, forçoso se torna reconhecer que o seu usuário nela aporta com uma ampla gama de necessidades, que vai muito além da formação intelectual. (ALVES, 2004, p. 253).

Nesses termos, apregoa-se uma formação omnilateral, que respeite e atenda às necessidades dos sujeitos históricos, em todas as suas dimensões.

¹¹⁹ Conforme Barbosa (1998) “ a *racionalidade técnica*, que define uma perspectiva racional segundo a qual o trabalho pedagógico verdadeiramente eficaz consiste no tratamento de problemas instrumentais, normalmente levantados no processo de realização de fins previamente definidos, mediante seleção e aplicação de repertórios técnicos derivados do conhecimento produzido pela investigação educativa de signo positivista.” (BARBOSA, 1998, p.330).

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luís. **A produção do escola pública contemporânea**. 2 ed. Campinas: SP: Autores Associados; Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004.

ANTUNES, Maria Isabel Rocha; HAJE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

ANTUNES, Maria Isabel Rocha. Formação de docentes para atuação nas Escolas do Campo: Lições aprendidas com as Escolas Normais Rurais. In: ANTÔNIO Munarin; et al.(orgs). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2011.

APP/SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ, 2014. Disponível em: <<http://www.appsindicato.org.br/Include/Paginas/noticia.aspx?id=10882>>. Acesso em: 10 Jan. 2015.

ARRETICHE, Marta T. S. **O mito da descentralização: maior democratização e eficiência das Políticas públicas?**, 1996. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dcp/assets/docs/Marta/RBCS_96.pdf>. Acesso em: 19 Abr. 2015.

ARROYO, Miguel G. A Educação básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castanha (orgs). **Por uma educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Prefácio. In: ANTUNES- ROCHA, Maria Isabel; HAJE, Salomão Mufarrej (orgs). **Escola de direito: Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

BACZINSKI, Alexandra Vanessa. A pedagogia histórico-crítica no Paraná: continuidades e rupturas. In: BATISTA, Eraldo Lemes; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

BARBOSA, Manuel. Racionalidades e o papel do educador: perspectiva simples e abordagem complexa. In: **Diversidade e identidade/1ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação**; coord. Adalberto Dias de Carvalho.-Porto: Universidade do Porto.Faculdade de Letras. Instituto de filosofia, 2000. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id03id1245&sum=sim>>. Acesso em: 12 Jan. 2015.

BAREIRO, Edson. **Políticas educacionais e escolas rurais no Paraná - 1930-2005**. Dissertação. Maringá – PR, 2007. Disponível em: < <http://cienciaematemática.Vivawebinternet.com.br/media/dissertacoes/025cef17c7c67ec.pdf>>. Acesso em: 12 Nov. 2013.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. Articulação entre desenvolvimento econômico e educação ao países latinos: Educação no Brasil- anos cinquenta. **Projeto História**, São

Paulo, (32), p. 123-142, jun. 2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2420>>. Acesso em: 05 de Out. 2014.

BAUMANN, Siuzete Vandresen. **Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola isolada da vida rural**: aprendizagens do processo de nucleação em santa rosa de lima. Dissertação. Florianópolis – SC, 2012. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/Siuzete-Vandersen-Baumann.pdf>>. Acesso em: 06 Mai. 2014.

BARUCO, Grasiela Cristina da Cunha. **Do Consenso Keynesiano ao pós-consenso de Washington**. Dissertação. Uberlândia – MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2005. Disponível em <http://www.portal.ie.ufu.br/mestrado/ie_dissertacoes/2005/3.pdf>. Acesso em 10 de jan. 2015.

BRASIL/MEC. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo, e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720:pronacampo&catid=194:secad-educacao-continuada>. Acesso em: 18 Abr. 2015.

_____. **Decreto no. 7.352 de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720:pronacampo&catid=194:secad-educacao-continuada>. Acesso em: 18 de Abr. 2015.

_____. **PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA - EDIÇÃO 2014**. Disponível em: <<http://m.biblioteca.juventude.gov.br/xmlui/handle/11322/340>>. Acesso em: 19 Abr. 2015.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Nº 4024/61**. Brasília: 1961. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/sicon/#/pesquisa/lista/documentos>>. Acesso em: 4 Mai. 2014.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Nº 5.540/68**. Brasília: 1968. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/sicon/#/pesquisa/lista/documentos>>. Acesso em: 4 Mai. 2014.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Nº 5692/71**. Brasília: 1971. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/sicon/#/pesquisa/lista/documentos>>. Acesso em: 4 Mai. 2014.

BUCO, Sérgio Roberto de Souza. **O processo de nuclearização em Candói – sua relação com os contextos comunitários e a Educação do Campo**. Monografia. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

BUKHARIN, N. **Tratado de Materialismo Histórico**. Trad. Edgar Carone. Centro do Livro Brasileiro, 1921.

CALAZANS, Maria Julieta C; CASTRO, Luís Felipe Meira de; SILVA, Hélio R. S.

Questões e contradições da Educação Rural no Brasil. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz (org). **Educação rural no terceiro mundo**. Trad: Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carregal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
CACIAN, Aparecida Nadir. **Cafeicultura paranaense -1900/1970**. Curitiba, GRAFIPAR,1981.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs). **Educação do Campo: Identidades e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção por uma Educação do Campo, nº4. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Vol%204%20Educao%20Bsica%20do%20Campo%20(1).pdf>. Acesso em: 15 Fev. 2015.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade. In: ARROYO, Gonzalez Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castanha (org). **Por uma educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. A escola em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castanha (org). **Por uma educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete *et all* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CANDÓI. Escola Municipal Ormi França de Araújo. **Relatório final do ano de 1993**. Candói, 1993.

_____. **Lei Ordinária nº 48/1995 de nove de maio de 1995**. Autoriza o poder executivo a desativar escolas rurais municipais. Câmara de Vereadores, 1995.

_____. **Lei Ordinária nº 72/1995 de dezessete de novembro de 1995**. Autoriza o poder executivo a desativar escolas rurais municipais. Câmara de Vereadores, Candói, 1995.

_____. **Lei Ordinária nº 108/1996 de 07 de maio de 1996**. Autoriza o poder executivo a desativar escolas rurais municipais. Câmara de Vereadores, Candói, 1996.

_____. **Lei Ordinária nº 138/1996 de 10 de outubro de 1996**. Autoriza o poder executivo a desativar escolas rurais municipais. Câmara de Vereadores, Candói, 1996.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Candói em números**: uma coletânea dos principais indicadores nos últimos anos, 2005.

_____. **Lei Ordinária nº 48/2009 de 09 de maio de 2009**. Autoriza o poder executivo a desativar escolas rurais municipais. Câmara de Vereadores, Candói, 2009.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Demonstrativo de despesas com o transporte escolar no período de 01/01/2013 a 31/12/2013**. Candói, 2013.

_____. PREFEITURA MUNICIPAL. **Histórico do município**. Candói, 2014. Disponível em: <<http://www.candoi.pr.gov.br/historico.php>>. Acesso em: 05 Mai. 2014.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Estatística de 2014**. Candói, 2014a.

CAPELO, Maria Regina Clivati. Educação rural em Londrina: cotidiano e cidadania. **Revista Mediações**, Londrina, v. 1, n. 1, p.52-59, jan-jun, 1996. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/9397/8140>>. Acesso em: 05 Jun. 2013.

_____. Educação e escola no meio rural de londrina em traços histórico-sociológicos. **Revista Mediações**, Londrina, v. 6, n.1, p.187-196, jan./jun. 2001. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9151/7737>> Acesso em: 10 fev. 2014.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. Considerações sobre as escolas multisseriadas: estado da arte. **Revista de Educação: Educere et Educare**, v. 5 n° 9 jan/jun 2010. Disponível em <<file:///C:/Users/usuario/Downloads/3878-18383-5-PB.pdf>>. Acesso em: 21 jun.2014.

CASTANHA, André Paulo. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889**. Francisco Beltrão: UNIOESTE –FB, 2013.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: Fundamentos epistemológicos e políticos**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DUARTE, Valdir. **Escolas Públicas no Campo: Problemáticas e perspectivas**. Francisco Beltrão, PR: ASSESOAR, 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”. Texto preparatório. In: ARROYO, Gonzalez Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castanha (orgs). **Por uma educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (org). Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERRI, CÁSSIA. **Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?** Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, 1994. Disponível em:<[file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dissertacao%20Cassia%20Ferri%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dissertacao%20Cassia%20Ferri%20(3).pdf)>. Acesso em: 13 out. 2013.

FLORES, Maria Marta Lopes. **Escolas rurais nucleadas**. Rio de Janeiro: Anped. GT – Educação e Movimentos Sociais. 2000. Disponível em: <25reuniao.anped.org.br/excedentes25/mariamartalopesflorest03.rtf>. Acesso em: 13 out.

2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREITAS, Helena Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2565/1753>>. Acesso em: 14 Abr. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo método e forma. In: ANTÔNIO Munarin *et all* (orgs). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2011.

_____. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Saete *et all* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GIACOMET, Celito. Nuclearização de Ensino, uma reflexão. **Veículo Informativo Mensal da Associação Comunitária para o Desenvolvimento de Candói – ACDC - Paraná**, Candói, maio/1996, Ano II, nº 19.

GONÇAVES, Isabella Araújo. **Escolas multisseriadas e prática pedagógica**: desafios e possibilidades da educação do campo. Monografia. Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), 2013. Disponível em: <<http://www.cch.unimontes.br/edocampo/index.php/biblioteca>>. Acesso em: 22 Abr. 2015.

HAJE, Mufarrej Salomão. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011. Disponível em: < <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2569/1760>>. Acesso em: 08 Jul. 2014.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. **Sinopse preliminar do senso demográfico**: IX Recenseamento geral do Brasil, 1980, Paraná. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/310/cd_1980_v1_t1_n19_pr.pdf>. Acesso em: 23 Fev. 2014.

_____. **Tabela - População residente, por sexo e situação do domicílio, população residente de 10 anos ou mais de idade, total, alfabetizada e taxa de alfabetização, segundo os Municípios, 2000**. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/universo.php?tipo=31o/tabela13_1.shtm&paginaatual=1&uf=41&letra=C>. Acesso em: 19 Abr. 2015.

_____. **Sinopse do senso demográfico 2010**. Recenseamento geral do Brasil, 1980, Paraná. Disponível em: < http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A2E7311D1013003524D7B79E4/IBGE_CENSO2010_sinopse.pdf>. Acesso em: 05 Jan. 2015.

IPARDES (Paraná). **Avaliação do impacto da municipalização do Ensino Fundamental no Estado do Paraná**. Curitiba, 1996. Disponível em: <

http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/aval_impacto_ensino_fundam_08_96.pdf. Acesso em: 12 out. 2014.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. As múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

KREMER. **Debulhando a pinha: educação, desenraizamento e o processo educacional dos sujeitos do campo no município de Bom Retiro/SC**. Dissertação - Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Disponível em: <http://www.uniplac.net/mestrado/dissertacoes/educacao/adriana_kremer.pdf>. Acesso em: 10 Nov. 2013.

LEITE, S. C. **Escola Rural**: Urbanizações e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, Sérgio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salete *et all* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LIMA, Antonio Bosco. Conselhos de educação, movimentos sociais e controle social. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 1, p.28-46, jan/jun 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/9/5>>. Acesso em: 04 Jan. 2014.

LÖWY, Michael. **Ideologia e ciências social**: elementos para uma análise marxista. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MASSON, Gisele. **As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais**. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>>. Acesso em: 18 Jul. 2013.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. HISTÓRIA ORAL COMO FONTE: problemas e métodos. **Historiæ**, Rio Grande, 2 (1): 95-108, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/hist/article/view/2395>>. Acesso em 10 Set. 2014.

MEDEIROS, Maria Diva de. **A Escola rural e o desafio da docência em salas multisseriadas**: o caso do Seridó norterio-grandense. Dissertação –Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/14437/1/MariaDM_DISSERT.pdf>. Acesso em: 03 Mar. 2014.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Luta por terra e organização dos trabalhadores rurais: a esquerda no campo nos anos de 50/60. In: MORAES, João Quartim de; DEL ROIO, Marcos (Orgs). **História do marxismo no Brasil**. Campinas, São Paulo: Unicamp, 2000.

MENNUCCI, Sud. **A crise brasileira de educação**. São Paulo: Piratininga, 1934.

Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/sudeducao.html>>. Acesso em: 23 fev. 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **Políticas educacionais, modelos pedagógicos e movimentos sociais no contexto paranaense**. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; CORRÊA, Rosa Lídia Teixeira (orgs). *A educação escolar em perspectiva histórica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MOLINA, Mônica Castanha; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2562/1751>>. Acesso em: 19 Abr. 2015.

NEVES. **Educação e política no Brasil hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Maria Rita. **Dos programas oficiais para a educação rural aos projetos de educação do campo dos movimentos sociais., 2008**. Disponível em: <///C:/Users/User/Documents/mestrado/eventos/MARIA_RITA.pdf. 2008>. Acesso em: 10 Mai. 2014.

PALHANO, Isabel Castilho. **A educação rural no Brasil e no Paraná nos anos 50 e a materialização no curso normal regional de Guarapuava**. Dissertação – Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2014.

PARANÁ. Casa Civil. **Período Republicano - 1889 a 2010 - Governadores do Estado**. Disponível em: <<http://www.casacivil.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=95>>. Acesso em: 05 Mai. 2015.

_____. **Secretaria de Educação do Paraná- Hinos- Municípios Paranaenses- Candió**, 2014. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=211>>. Acesso em: 25 Out. 2014.

_____. **Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE)**. Escola Ormi França de Araújo, 2015. Disponível em: <www.sere.pr.gov.br/sere/>. Acesso em: 10 Abr. 2015.

PASSADOR, Claudia Souza. **A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo no Paraná**. São Paulo: Annablume, 2006.

PEREIRA, Roberval Eloy. **A consolidação de escolas unidocentes como política de educação para a zona rural no Estado do Paraná**. São Paulo: Annablume/Fundação Araucária, 2002.

PILOTTO, Erasmo. **A educação é direito de todos**. Curitiba –Paraná- 1952.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**.

Interface — Comunicação, Saúde, Educação. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>>. Acesso em: 10 Set. 2014.

PIRES, Murilo José de Souza. As implicações do processo de modernização conservadora na estrutura fundiária nas regiões do Estado de Goiás. **Revista de Economia da UEG**, Anápolis (GO), v.05, nº 02, JUL-DEZ/2009. Disponível em: < <http://www.nee.ueg.br/seer/index.php/economia/article/viewFile/233/243>>. Acesso em: 11 Abr. 2015.

PUGLIELLI, Hélio de Freitas. Erasmo de Curitiba. IN: **Erasmo Pilotto**; Séries Paranaense. Curitiba: UFPR, 1996.

RAMOS, Lilian M.P de Carvalho. Escolas Rurais Consolidadas. **Caderno de Pesquisa São Paulo (77)**: 19- 23, maio de 1991. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n77/n77a02.pdf>>. Acesso em: 15 de Nov. 2013.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. IN: CALDART, Roseli Salete *et all* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

RUIZ, Maria José Ferreira. Proletarização do magistério e lutas pela educação no Estado do Paraná: do regime militar à ascensão do neoliberalismo (1960-1990). **Roteiro, Joaçaba**, v. 38, n. 2, p. 233-256, jul./dez. 2013. Disponível em: < www.editora.unoesc.edu.br>. Acesso em: 10 de Jan. 2015.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2006.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES- ROCHA, Maria Isabel; HAJE, Salomão Mufarrej (orgs). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo;2).

SANTOS, Jussara Maria Tavares Puglielli. O processo de municipalização no Estado do Paraná. **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 257-279. 2003. Editora UFPR. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/2183/1835>>. Acesso em: 09 Fev. 2015.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Políticas Educacionais do governo Lerner no Paraná (1995 a 2002)**. Cascavel: Gráfica Igol, 2003.

_____. **Escola do campo – espaço de disputa e contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina**. Florianópolis: UFSC, 2013.

SCHELBAUER, Anaete Regina. Da roça para a escola: institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Paraná (1930-1960). **Revista História e Educação On-line.**, v. 18, n. 42, 2014, p. 71-91. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/viewFile/39687/pdf_22>. Acesso em: 01 Jul. 2014.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SIKORA, Denise. **A escola de trabalhadores rurais Arlindo Ribeiro: uma expressão da política nacional e estadual.** Dissertação – Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2014.

SIMÕES, José Luis. Anotações sobre a abolição, imigração e o mercado de trabalho na República Velha. **IX Simpósio Internacional Processo Civilizador: Tecnologia E Civilização**, 2005. Ponta Grossa, Paraná. ISBN 85-7014-030-4. Disponível em: <http://www.pg.utfpr.edu.br/ppgep/Ebook/cd_Simposio/artigos/ mesa_debates/art16.pdf>. Acesso em: 09 Dez. 2014.

SOUZA, Nerci de Lima. **História e historiografia de Candói.** Monografia. Universidade Estadual do Centro-Oeste, 1999.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910).** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima; Ávila, Virgínia Pereira da Silva de. As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947). **Hist. Educ. [Online]**, Porto Alegre, v. 18, nº 43, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/heduc/v18n43/02.pdf>>. Acesso em: 28 Jan. 2015.

SOUZA, Maria Antônia de; SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. **EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRÁTICA DO PROFESSOR EM CLASSE MULTISSERIA. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 211-227, set./dez. 2007. Disponível em: <<file:///C:/Users/usuario/Downloads/dialogo-1584.pdf>>. Acesso em: 03 Ago. 2014.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIAS, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 925-944, out./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a02>>. Acesso em: 23 Dez. 2014.

SZYMANSKI, Maria Lidia Sica and BROTTTO, Ivete Janice de Oliveira. Reflexões sobre as vozes contribuintes para a constituição da subjetividade profissional do docente alfabetizador. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso** [online]. 2013, v.8, n.1, pp. 233-253. ISSN 2176-4573. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v8n1/a15v8n1.pdf>>. Acesso em: 13 de Fev. 2015.

TIBUCHESKI, Jaqueline Kugler. **Educação rural no município de Araucária/Pr:** de escolas isoladas a escolas consolidadas. Dissertação – Universidade de Tuiuti do Paraná, 2011. Disponível em: <[http://tede.utp.br/tde_arquivos/1/TDE-2012-10-30T174521Z277/Publico/EDUCACAO%20RURAL%20NO%20MUNICIPIO%20DE%20ARAUCARIA.p](http://tede.utp.br/tde_arquivos/1/TDE-2012-10-30T174521Z277/Publico/EDUCACAO%20RURAL%20NO%20MUNICIPIO%20DE%20ARAUCARIA.pdf)df>. Acesso em: 15 Nov. 2013.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGHI; Cátia Simone Becker. **Professores leigos em escolas rurais:** Trajetórias de vida profissional de um passado (re)visitado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2008.

APÉNDICE

APÊNDICE - ROTEIROS DAS ENTREVISTAS (semi-estruturadas)

A) Com as professoras que trabalharam nas escolas rurais e multisseriadas

1. Qual sua avaliação sobre o processo de nuclearização das escolas rurais de Candói?
2. Conta-me como foi sua trajetória profissional antes da nuclearização? Qual era sua idade quando começou a lecionar; em que ano; onde era a escola; sua formação inicial; estrutura; material; número de estudantes; o processo de ensino e aprendizagem.
3. Como fazia para trabalhar com várias turmas ao mesmo tempo? Como organizava seu trabalho?
4. Lembra-se do método de ensino utilizado durante o período que trabalhava nas escolas multisseriadas?
5. Quando iniciou sua carreira como professora, nas escolas multisseriadas, continuou estudando? Explique.
6. A Secretaria de Educação, tanto de Guarapuava como de Candói, fornecia cursos de capacitação para os professores que trabalhavam com turmas multisseriadas?
7. Como era a relação comunidade/escola antes da nuclearização e depois dela?
8. Como os pais reagiram ao processo de Nuclearização?
9. Depois da nuclearização, onde passou a trabalhar? Sob que condições?
10. Qual era sua formação quando a escola em que trabalhava foi fechada e você foi transferida para a escola núcleo?
11. A nuclearização contribuiu para a aprendizagem dos estudante? Como?

B) Com o Primeiro Gestor de Candói (1993-1996)

1. De quem partiu a ideia de nuclearização das escolas rurais?
2. De onde veio os recursos para construção das novas escolas?
3. Quais foram os motivos que o levaram a realizar o processo de nuclearização das escolas rurais?
4. A população participou dessa decisão? Como?
5. Qual foi a reação da comunidade em relação ao processo de nuclearização?
6. Qual sua avaliação sobre o processo de nuclearização das escolas rurais de Candói?

7. Lembro de que quando vim estudar na sede do município não existia uma estrutura adequada para receber todos os alunos advindos do meio rural? Não foi uma medida precipitada?
8. Que critérios foram usados para a localização das escolas-núcleos?
9. O que foi feito com as antigas escolas?

C) Com Secretárias de Educação da primeira gestão (1993-1996)

1. Quais foram os motivos que levaram ao processo de nuclearização das escolas rurais?
2. Quem participou da decisão de nuclearizar as escolas rurais?
3. Como era a educação antes do processo de nuclearização e como ficou depois?
4. Você lembra quantas escolas haviam antes da nuclearização?
5. E como era a situação dessas escolas?
6. Qual a formação dos profissionais que nelas trabalhavam?
7. Antes da nuclearização vocês conseguiam acompanhar (visitar, auxiliar) todas as escolas?
8. O processo de nuclearização facilitou este aspecto?
9. Acredita que houve melhora? Quais e porquê?
10. O município ofertou algum tipo de formação para esses profissionais “leigos”?
11. Quais foram os problemas que surgiram pós nuclearização?

D) Com pais, cujo os filhos fizeram parte do processo de nuclearização

1. Conta-me como era nos tempos em que a escola funcionava na comunidade? Participação e envolvimento.
2. A escola era perto de sua casa?
3. Na época, como a sua comunidade reagiu ao fechamento da escola e ao processo de nuclearização?
4. A comunidade foi consultada e ouvida a respeito dessa medida? Pode opinar?
5. Lembra da sua opinião naquele momento? Se foi favorável ou desfavorável à nuclearização?
7. Com a nuclearização, como ficou o seu contato com a escola?

8. Na sua opinião, a nuclearização contribuiu para melhorar a aprendizagem? Melhorou a qualidade do ensino?
9. Conta-me sobre a locomoção de seu filho até a escola-núcleo: O ponto de embarque para os estudantes era próximo de suas casas? Que horas seu filho e, também, outras crianças, saíam de casa e que horas voltavam?

E) Com ex-alunos das escolas rurais multisseriadas

1. Conte o que lembra dos tempos em que estudava na escola multisseriada? Aspectos positivos e negativos.
2. Como era o ensino? Como a professora organizava a sala, mesmo com todas as turmas?
3. E como era a aprendizagem? Você estudou até que série? Saiu de lá alfabetizada?
4. A escola ficava perto de sua casa? Quanto tempo demorava para chegar até ela?
5. Você contribuía com a renda de sua família? Ajudava seus pais com o trabalho? Isso atrapalhava sua vida escolar?
6. Qual sua avaliação sobre o processo de nuclearização das escolas rurais?
7. Na sua opinião, a nuclearização contribuiu para melhorar a aprendizagem? Melhorou a qualidade do ensino?
8. Conta-me sobre sua locomoção até a escola-núcleo: O ponto de embarque era próximo de sua casa? Que horas saía de casa e que horas retornava?