MARIA APARECIDA DE QUEIROZ

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Maria Aparecida de Queiroz e aprovada pela Comissão Julgadora em 21 de fevereiro de 1984

24.02.84

A QUESTÃO RURAL
E OS DESACERTOS DA EDUCAÇÃO:
O CASO DE CEARÁ MIRIM

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na Área de Metodologia de Ensino, sob a orientação do Prof. Dr. José Dias Sobrinho.

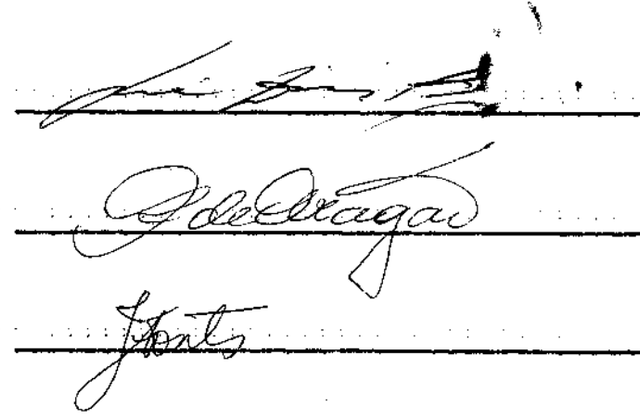
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1 9 8 4

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

COMISSÃO JULGADORA



Aos professores rurais

de Ceará Mirim em sua

história silenciada.

AGRADECIMENTOS

O apoio e a colaboração de muitas pessoas tornaram possível realizar o presente estudo.

Agradeço aos que trabalham na Secretaria Municipal de Educação de Ceará Mirim, na Secretaria de Educação e Cultura do RN, aos professores rurais de Ceará Mirim. Aos companheiros de trabalho que ajudaram na coleta de dados. E aqueles que criaram possibilidades para concluir o documento.

Algumas pessoas leram partes deste trabalho, fizeram críticas e apresentaram sugestões: Maria Salete Machado, Antonio Cabral Neto, José Willington Germano, José A. Spinelli, Maria Pepita Vasconcelos, Manoel L. Duarte, Antonio Pinheiro e Marly Amarilha de Oliveira (revisora). O reconhecimento pela valiosa colaboração.

A maior parte da dissertação foi orientada pelo Prof. Dr. Newton Cesar Balzan. Sou grata pelo incentivo, como orientador e amigo, para que eu chegasse a concluir.

Pela atenção e apoio, como orientador e amigo, meu apreço ao Prof. Dr. José Dias Sobrinho.

Gildete de Azevedo Loureiro e Ligia de Araujo Alves da Biblioteca Central da UFRN, fizeram a normalização do documento. E Maria das Dores F. Lima fez o gráfico e as tabelas. Muito obrigada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior, à Universidade Federal do Rio Grande do Norte e à Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte agradeço pelo reconhecimento dos direitos em aperfeiçoar os meus conhecimentos.

Em casa, colaboraram comigo Helena O. da Rocha e Maria Augusta F. de Queiroz. Esta, juntamente com Admir Canôas fizeram os trabalhos de datilografia.

Finalmente a minha gratidão aos amigos: Maria Lúcia L. Pinto, Beatriz G.P.Bordeaux Rego e Bordeaux, Dulce M. P.C. e Roberto Leme, pela força que me deram nas horas de apuro deste trabalho.

ABREVIATURAS UTILIZADAS

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SEC - Secretaria de Educação e Cultura

RN - Rio Grande do Norte

USP - Unidade Setorial de Planejamento (SEC/RN).

SIEE - Setor de Informação de Estatística Educacional

IAA - Instituto do Açucar e do Álcool

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INPS - Instituto Nacional de Previdência Social

PROALCOOL - Programa Nacional do Álcool

MDB - Movimento Democrático Brasileiro

ARENA - Aliança Renovadora Nacional

PP - Partido Popular

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PDS Partido Democrático Social

I CONCLAT - Primeira Conferência Nacional da Classe Trabalhadora

UNESCO - United Nations Education Social and Cultural Organization

EMATER - Empresa de Assistência Técnica Rural

PROMUNICÍPIO - Programa de Assistência Educacional aos Municípios

PAEM - Programa de Assistência Educacional aos Municípios

MEC - Ministério de Educação e Cultura

EDURURAL - Educação Rural

NE - Nordeste

UNAP - Unidade de Administração do Programa

BIRD - Banco Interamericano de Recursos para o Desenvolvimento

CEDATE - Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico à Educação

CRHJP - Centro de Recursos Humanos "João Pinheiro"

FENAME - Fundação Nacional do Material Escolar

INAE - Instituto Nacional de Alimentação Escolar

SEPS - Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus

PND - Plano Nacional de Desenvolvimento

CEPA - Comissão Estadual do Planejamento e Agricultura

OMEs - Órgão Municipal de Educação

SITERN - Sistema de Teleducação do Rio Grande do Norte

NURE - Núcleo Regional de Ensino

SSP - Secretaria de Saúde Pública

FSESP - Fundação Serviço de Saúde Pública

SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

APEOESP - Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

DESU - Departamento de Ensino Supletivo

SESU - Subcoordenadoria do Ensino Supletivo (SEC/RN)

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

DEF - Departamento de Ensino Fundamental

APRN - Associação dos Professores do Rio Grande do Norte

CENAL - Comissão Executiva Nacional do Álcool

ÍNDICE

página

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO 1 - CEARÁ MIRIM: UM PRODUTOR DE CANA-DE-AÇÚCAR NO CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO-SOCIAL 7

1.1. Situação do município..... 7
1.2. O contexto político-econômico e social e o mundo do açúcar 8
1.2.1. Um pouco da história local... 8
1.2.2. O poder econômico enquanto poder político..... 20
1.3. Educação rural: um programa político ideológico..... 35

CAPÍTULO 2 - A ESCOLA E O PROFESSOR RURAL 51

2.1. A escola rural em Ceará Mirim 51
2.1.1. Os prédios 51
2.1.2. Equipamentos escolares..... 53
2.1.3. Administração 57
2.2. O professor rural em Ceará Mirim ... 62
2.2.1. Identificação pessoal e sócio econômica 62
2.2.2. O professor e o trabalho que realiza 68

CAPÍTULO 3 - O PROFESSOR E O ENSINO..... 91

3.1. O professor e os planos de ensino... 91
3.2. O professor e o aluno 99
3.3. O professor e o material de ensino.. 111
3.4. O professor e a avaliação do processo ensino-aprendizagem..... 115
3.5. O professor e a supervisão pedagógica..... 123

CONSIDERAÇÕES FINAIS 132

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 135

ANEXOS 143

INTRODUÇÃO

A década de setenta, no campo da educação, é marcada pela consolidação de medidas legais em todos os níveis de ensino, onde se destaca a Lei 5692/71 de ensino de 1º e 2º graus.

Esta Lei surge, segundo Saviani, "... em meio à euforia do governo Médici e do 'Milagre brasileiro'"(1). Em torno dela faz-se uma ampla mobilização dos educadores e técnicas.

Constitui-se parte das medidas sugeridas pelos técnicos da USAID, que aconselham "adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que então se intensificam no Brasil"(2).

Segundo esta perspectiva, a educação deveria formar mão-de-obra para o mercado de trabalho. Amplia-se a formação técnica e se estreita a formação humanística. Ao mesmo tempo, limitam-se as possibilidades de as classes trabalhadoras atingirem os níveis mais elevados do ensino. De um lado, pela ampliação do ensino de 1º grau, de 4 para 8 anos. Ao mesmo tempo, o 2º grau continha, em nome do ensino profissionalizante, o ingresso na universidade.

Os programas para o meio rural despontam neste contexto como um projeto político, articulando os poderes econômico, político e social em todos os níveis. Tal projeto efetua-se por meio de programas nos segmentos econômico e so

---

(1) SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis 5540/68 e 5692/71. In: GARCIA, Walter E. comp. *A educação brasileira contemporânea*. São Paulo, McGraw-Hill, 1976, cap. 9 pp.174-194.

(2) ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, *Historia da educação no Brasil; 1930-1973*. Petrópolis, Vozes, 1978, p. 196.

cial, executados sob a forma de convênios e acordos, inclusive internacionais. Em última instância, os programas ou projetos voltados para o meio rural funcionam como uma estratégia, político-ideológica do Estado autoritário.

Isto se torna evidente na década, de setenta que é marcada por inúmeros conflitos de terra, principalmente no Nordeste e em regiões de fronteira agrícola. Intensifica-se a repressão nestas áreas (como em outras do país) para onde se dirigem esses programas de caráter econômico e social.

A partir deste momento se implantou uma nova fase na educação do meio rural. Compreendê-la passou a ser o desafio empreendido neste estudo.

Ajudada pela experiência profissional como professora e como supervisora pedagógica da SEC/RN, esta pesquisadora tomou como sujeito do estudo o professor rural de Ceará Mirim. Neste município, no período 1976/77, se desenvolveu um projeto experimental de currículo em algumas escolas rurais. Na experiência, o professor se constituía o veículo de ligação entre a SEC e o ensino propriamente dito[3]. Pôde-se perceber que o professor, na escola rural, é de fundamental importância para a SEC, bem como para a escola e para o ensino.

Estas razões justificam a sua escolha como informante principal de alguns aspectos que esclarecem ou suscitam novas questões a propósito da educação no meio rural, particularmente no Rio Grande do Norte.

Além das razões expostas, na escolha do município também considerou-se a proximidade de Natal, onde mora esta pesquisadora. A falta de apoio financeiro de qualquer insti-

---

(3) De onde partiam as decisões do ensino que chegam aos professores através da supervisão pedagógica.

tuição, elevaria os custos da pesquisa.

Na ocasião (1980), o município de Ceará Mirim possuía 62 estabelecimentos de ensino e um total de 262 professores. Na zona rural, havia 37 escolas de 1ª. à 4a. série com 97 professores.

Todas essas escolas e todos os seus professores foram tomados como universo da pesquisa.

Como procedimento, adotou-se a caracterização deste universo de pesquisa, considerando o contexto político-econômico e social do Município de Ceará Mirim onde se localizam as escolas. Foram caracterizados as escolas do ponto de vista administrativo e pedagógico e das condições sócio-econômicas e funcionais dos professores. Além destes aspectos discutiu-se sobre o ensino ministrado nessas escolas.

Tratava-se de escolas públicas, estaduais e/ou municipais. Procurou-se então entender as relações de poder estabelecidas na transmissão do saber instituído face ao saber popular.

Na análise das situações, evitou-se, portanto, tirar conclusões imaturas ou fazer generalizações precipitadas. Deixou-se que a situação discutida se revelasse a partir das informações obtidas sobre a mesma, por meio de conversas informais, consulta a documentos[4] e o uso de instrumentos individuais. Um questionário informativo (anexo 01) e um roteiro de entrevista semi-estruturada (anexo 02), constituiram os instrumentos básicos.

O questionário compreende questões abertas e fechadas, e caracteriza-se por dois aspectos fundamentais:

---

(4) Antes de trabalhar individualmente com os professores, na SMEC/Ceará Mirim, foram tomadas informações gerais a respeito. Foram consultados planos de trabalho e relatórios da supervisão pedagógica. Participou-se de reuniões pedagógicas e administrativas envolvendo os professores.

- identificação sócio-econômica do professor;

- identificação das condições, profissionais e de trabalho na escola pública.

O questionário foi aplicado nos professores/sujeitos, após ter sido testado com professores não envolvidos no estudo. A aplicação foi antecedida por uma orientação e, concomitantemente foram esclarecidas as dúvidas surgidas durante o preenchimento.

No tratamento dos dados, recorreu-se à estatística descritiva através da distribuição de freqüência simples e de percentuais. Como recurso auxiliar à análise usaram-se gráficos e tabelas (anexos).

Algumas questões não foram analisadas, por não terem sido respondidas ou por falta de consistência na resposta.

As entrevistas com professores[5], em número de 10 (dez) trataram de questões ligadas ao processo ensino aprendizagem. Destacaram-se as fases do planejamento, execução e avaliação, bem como, o material didático e a relação professor aluno. A supervisão pedagógica, medeia este processo.

Além das entrevistas com professores, foram feitas entrevistas com mais cinco pessoas que mantêem ligações políticas e econômicas no município de Ceará Mirim.

Em caráter auxiliar às informações fornecidas através dos questionários e entrevistas, utilizaram-se as anotações dos relatórios de visitas à sede do Município e às escolas.

---

(5) Foram feitas 10 com professores, abordando questões do seu trabalho, de modo particular do processo ensino-aprendizagem. Os critérios a seguir, orientaram a escolha dos entrevistados: a aceitação do professor em conceder a entrevista; constatação de experiência como docente a ponto de enriquecer o trabalho; por último, um critério de ordem prática a facilidade em encontrá-lo para trabalhar.

Este trabalho tem três capítulos. O primeiro trata de Ceará Mirim, enquanto produtor de cana-de-açúcar no contexto político-econômico e social. Situa o município no Estado do Rio Grande do Norte. Discute um pouco da história local, enfatizando a questão das oligarquias que concentram o poder econômico enquanto poder político. Neste contexto, localiza-se a educação rural como parte de um programa político-ideológico. Enfatiza-se a defasagem da escola rural, como escola burguesa, face à problemática do campo, e, conseqüentemente, dos alunos a quem esta se destina.

Questiona-se ainda neste capítulo, o PROMUNICÍPIO e outros programas de educação para o meio rural, enquanto programas nacionais, com uma ampla penetração nos Estados do Nordeste, particularmente no Rio Grande do Norte.

No capítulo 2, caracteriza-se a escola rural e o professor que nela trabalha particularizando o caso de Ceará Mirim. Aborda-se a questão da escola rural como escola burguesa e anti-democrática que esconde a realidade do aluno e impõe os valores dominantes. As informações dos questionários serviram de material básico nessa discussão.

As questões particulares que o professor enfrenta com o ensino são tratados nas entrevistas referidas anteriormente. Destas, se ocupa o capítulo 3, ressaltando as relações de poder que o Estado autoritário exerce sobre a escola.

No processo ensino-aprendizagem são destacados a organização do ensino a nível dos planos; o relacionamento com os alunos; os recursos de ensino; e a avaliação da aprendizagem. São, aqui, realçadas as contradições geradas pela estrutura administrativa e pedagógica que impõe o saber dominante, gerando um grande esforço por parte do professor para superar estas contradições. De um lado, incorporando o padrão técni

co imposto, e de outro, esforçando-se para superar esse padrão, pela crítica e pela recriação do mesmo.

As "considerações finais" tentam recuperar sinteticamente alguns dos pontos mais importantes tratados ao longo do trabalho.

Finalmente, pretende-se ressaltar algumas dificuldades encontradas na fase da coleta dos dados. Uma delas foi o fato da pesquisadora morar na cidade do Natal, distante até 50 km do local das escolas onde se realizou parte do trabalho. Nem sempre o acesso aos professores se tornava viável, embora se tenha recorrido a todas as oportunidades onde se pudesse encontrá-lo na sede do Município: em reuniões de caráter pedagógica ou administrativo, nas filas do banco em dia de pagamento, etc. Esgotadas essas tentativas foi-se à escola e até às casas dos professores.

Em todas essas situações, a pesquisadora procurou explicar as finalidades do trabalho e a importância da contribuição do professor como sujeito/informante. Tentava conciliar a disponibilidade do professor com o seu objetivo. Fracassada esta tentativa, voltava para um novo contato.

Considerou-se que nem sempre o professor estava disponível, quando procurado. O seu tempo já está determinado pelo transporte que o leva para casa, ou com a aula a que não pode faltar ou atrasar. Os afazeres domésticos, os filhos e o marido (a grande maioria é de mulheres), constituem também compromissos do professor, limitando a sua disponibilidade para colaborar com a pesquisa.

Estes fatores fogem ao controle do professor e conseqüentemente da pesquisadora.

Na realidade, foi um trabalho que exigiu muito cuidado, tempo e paciência, mas que valeu a pena ser realizado.

CAPÍTULO 1

CEARÁ MIRIM: UM PRODUTOR DE AÇÚCAR NO CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO E SOCIAL

Este capítulo aborda dois pontos importantes para a compreensão do contexto em que se situa a escola rural e em que trabalha o professor rural em Ceará Mirim. O primeiro ponto trata do contexto Sócio-Econômico-Político local. O segundo a seguir destaca a educação rural, instância ideológica de um programa oficial desenvolvido pelo Estado, que expressa os interesses das classes que dominam política e economicamente o município, cuja base é fundamentalmente rural.

1.1. Situação do Município

O município de Ceará Mirim é localizado no vale do mesmo nome na região de Natal[6], litoral do Estado do Rio Grande do Norte.

Sua área física é de 708 Km^2. A sede do município fica distante 33 Km de Natal, capital do Rio Grande do Norte. A população é de 40.100 habitantes, conforme o censo demográfico de 1982[7], sendo 19.907 homens e 20.193 mulhe

(6) A região de Natal compreende 16 municípios dentre eles estão, além de Ceará Mirim, outros, maiores produtores de cana-de-açúcar no Estado.

(7) A propósito veja, BRASIL, IBGE. *Censo demográfico*; dados distritais; Rio Grande do Norte. Rio de Janeiro, 1982 23v. (Recenciamento Geral do Brasil, 1980, v.1, t.3, 8). A população do município corresponde a 0,0000211% da população do Rio Grande do Norte, que segundo o Censo Demográfico de 1980 é de 1.898.172 habitantes.

res. Deste total, 17.076 habitantes moram na cidade, sendo que 8.159 homens e 8.917 mulheres. A população rural é de 23.024 habitantes, dos quais 11.748 são homens e 11.276 são do sexo feminino.

Predomina a população na faixa média de 0-34 anos, que lhe confere um caráter relativamente jovem. Destaca-se uma faixa de idade entre 8 a 14 anos, que em todo município perfaz um total de 8.633 habitantes, sendo que 5.269 habitantes, portanto 61,03% estão na zona rural. Esta faixa de idade corresponde àquela em que o dispositivo legal toma como faixa de idade para o ensino de 1º grau, obrigatório e gratuíto. Indica, portanto, um elevado índice da população em idade escolar nas áreas rurais. No ano de 1980, a população matriculada nas escolas rurais de Ceará Mirim totalizava 3.738[8], o que corresponde a 45,1% da matrícula total do município no mesmo ano.

1.2. O contexto econômico-político-social e o mundo do açúcar

1.2.1. Um pouco da história local

A formação da sociedade local se caracteriza, basicamente, pela presença de dois personagens típicos do período do açucareiro: o "Senhor" (do engenho ou da usina) e o "trabalhador"[9].

---

(8) Dados fornecidos pela SEC/RN/USP-SIEE/1983.

(9) Na Sociedade colonial, até a abolição da escravatura (1882), o Senhor é proprietário da terra dos engenhos e dos escravos. O trabalhador, escravo, é mercadoria humana. Com a abolição surge um novo tipo de trabalhador - o morador.

Esta formação social resultou na composição de grupos oligárquicos que passaram a comandar a economia e a política local em toda a sua história.

Tais grupos têm o nome das famílias: Varela, Antunes, Pereira, Dantas, Correia, Brandão, dentre outras. Senna faz um destaque a dois nomes destas famílias: "... o do Barão de Ceará-Mirim MANUEL VARELA DO NASCIMENTO e da 'bondosa' Sinhá-moça do Engenho Oiteiro - MADALENA ANTUNES PEREIRA ..."(10). As famílias tradicionais de Ceará Mirim resultam de um patriarcado açucareiro que tende a desaparecer com a abolição da escravatura. No entanto, os nomes e o poder destas famílias permanecem até os dias atuais, onde alguns deles mantêm a tradição como detentores da riqueza local, de modo particular a terra. É o caso das famílias Pereira e Varela,que igualmente mantêm o controle sobre a política local. A estas, pertencem pelo menos os três últimos prefeitos do município: Rui Pereira, Edgar Pereira Barbosa e Roberto Pereira Varela (eleito em 15/11/1982). Quando o escolhido não é das próprias famílias, tem sido comum surgir por indicação ou contar com o apoio das mesmas. É o caso de Murilo Barros e Aderson Eloi, prefeitos do município em gestões anteriores à atual.

Em meio ao domínio de uma oligarquia rural é que se vai encontrar o ponto de referência para a explicação do quadro sócio-econômico e político local, a partir da década de setenta, período de que se ocupa este trabalho.

Neste período, ocorrem algumas modificações nas relações de trabalho, sem que, no entanto, se altere a sua base principal. Pelo menos nos domínios da usina, que representa o maior poder econômico local, as relações de trabalho

---

(10) SENNA, Júlio Gomes de. *Ceará-Mirim; exemplo nacional 1938-1972*. s.l, s.ed., s.d., V.2, p. 37. Os destaques da letra de forma são original.

tradicionais[11], são substituídas por relações tipicamente capitalistas.[12]

Mesmo que se verifiquem algumas modificações nas relações de trabalho[13] em Ceará Mirim, notadamente a partir da venda da usina São Francisco, as bases destas relações não sofreram alterações. Estas se assentam na questão fundiária, onde a terra como meio de produção se constituiu numa das formas de riqueza, concentrada nas mãos de poucos. E, por outro lado, a penetração do capital no campo, também sob outras formas, determina as relações de trabalho, independentemente da

---

(11) Ou mesmo paternalistas, como as pessoas do lugar preferem chamar as relações mantidas com os moradores da usina São Francisco até os anos sessenta.

(12) Em 1971, a usina é vendida ao grupo empresarial que tem a liderança de Geraldo José de Melo. A venda da usina ocorre em meio a mais uma crise por que passava a economia açucareira no Brasil e, em particular, no Nordeste. Tal crise tem sua origem no início do século, quando a economia açucareira se retrai no mercado internacional e se torna uma economia interna, tendo o Nordeste como o principal produtor. Concorre pois com o café do Centro-Sul como cultura de exportação e onde o capital se concentra. Mais tarde, no mesmo projeto capitalista, a economia açucareira cresce no Centro-Sul. No Nordeste, gradativamente desaparecem os engenhos e em seu lugar surgem as usinas. Esta transformação é culminada nos anos sessenta, e passa a exigir a modernização das usinas. No Nordeste, apenas os Estados de Alagoas e Pernambuco responderam ao impacto da modernização. O Rio Grande do Norte ficou à margem. No início da década de setenta em Ceará Mirim, era assim: equipamento obsoleto, uma mentalidade tradicional quanto à produção e industrialização da cana. Prevaleciam as relações de trabalho consideradas paternalistas. Em conseqüência disso, o rendimento industrial era baixo(Kg de açúcar por tonelada de cana moída), segundo as exigências do IAA. Tais fatores, além de outros, como o endividamento da empresa, tornaram-na econômicamente inviável, obrigando os seus donos a vendê-la.

(13) A quebra nas revelações tradicionais de trabalho é definida como a perda de algumas vantagens oferecidas ao trabalhador: como a garantia de trabalho durante o ano,"moradia e terra para plantar lavoura de subsistência". ANDRADE, Ilza Araujo Leão de, op.cit., p. 70.

composição da mão-de-obra (pequeno proprietário, parceiro, arrendatário, ou morador).

Portanto, as transformações que ocorrem nas relações de trabalho seguem na direção de intensificar o processo de proletarização do trabalhador.

A discussão sobre o processo de proletarização no campo é bastante controvertida entre os autores que estudam o assunto. Aqui, limita-se a discutir sobre as possíveis conseqüências deste processo na educação rural, de modo particular, em Ceará Mirim. Não que se acredite que a educação, particularmente a escola rural (no caso) exerça qualquer influência (atualmente) no sentido de modificar os rumos da sociedade local. Mas, pretende-se mostrar que na medida que o capital avança no campo, expropria o camponês dos meios de produção, de modo particular, da terra, submetendo-o, para sobreviver, ao capital, a quem vende sua força de trabalho[14] Enquanto meio de produção, a terra se constitui, historicamente numa forma de riqueza onde reside a base da exploração do capital no campo. Visto que o desenvolvimento do capitalismo na sociedade brasileira tem se apresentado com características particulares em momentos distintos da história[15], as suas relações com o campo[16] apresentam também particularidades. Tal evidência, leva a creditar que, na medida em que não se modifica a base oligárquica rural, não se modificam as relações de produção no campo.

---

(14) Veja SOUZA, Lincoln Moraes de. *Desenvolvimento capitalista e proletarização no campo, os pequenos proprietários de Taipu*, Brasilia, Departamento de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, 1979.

(15) Tomou-se como referência o trabalho de SOUZA, Lincoln Moraes de, citado anteriormente, onde o autor apresenta três fases no "processo de acumulação capitalista no Brasil. A primeira fase: "até 1930, outra de 30 até 1964, e a última, que vem até os dias atuais" op.cit., p. 44.

(16) Este aspecto é destacado na análise do autor acima referido.

Esta situação, no Brasil, e particularmente no Nordeste é configurada pelo binômio latifúndio/minifúndio, cujas formas de exploração atrelam cada vez mais o trabalhador ao Capital. No Rio Grande do Norte, segundo estudo realizado pela Faculdade de Ciências Agronômicas de Botucatu, assim se define a estrutura agrária: 85% dos imóveis rurais têm menos de 100ha; com mais de 1.000ha apresenta-se 1% dos imóveis, ocupando 31,8% da área total(17). Observa-se que o percentual da grande propriedade é muito pequeno, enquanto que a área ocupada por esta é muito grande. Principalmente quando se verifica que o minifúndio ocupa 80% do total de imóveis cadastrados(18), pode-se compreender de que forma a mão de obra é ocupada nas áreas deste estado(19).

Os pequenos proprietários sequer têm condições de produzir a sua subsistência. São obrigados a vender a sua força de trabalho aos grandes proprietários de terra. Compromete-se, assim, toda a força de trabalho da família, sobrecarregando, de modo particular, a mulher e, sacrificando os filhos menores. Estes últimos, tendo-se em vista que a escola rural desconhece, dentre outras características do campo os ciclos agrícolas, são colocados na iminência de não pode

---

(17) Universidade Estadual Pauliasta Júlio Mesquita Filho. Faculdade de Ciências Agronômicas. *Estrutura Agrária e produção de Subsistência na Agricultura Brasileira;* Estados da região Nordeste. Botucatu, 1977, Convênio FCMBB/CONTAG.

(18) Estatísticas cadastrais do INCRA, 1974 dados de 1972. In: op. cit., p. 72.

(19) Segundo o referido documento, nos imóveis com até 50ha a família constitui mais de dois terços da mão-de-obra. No entanto, diminuiu esta fração nos imóveis com maior dimensão. O trabalhador permanente tende, portanto, a diminuir na proporção do tamanho de imóveis. Nos imóveis com mais de 10.000ha, "... o contingente de assalariados temporários ultrapassa o de trabalhadores em caráter permanete", p. 73.

rem freqüentar a escola. Além do mais, o conteúdo estudado, nessa escola, não toca nas questões fundamentais do campo, quais sejam: a estrutura fundiária, as formas de exploração da terra; a exploração do trabalhador face à expansão do capital no campo etc. A escola não se preocupa com a emigração do campo, conseqüência inevitável da exploração capitalista. Menos ainda a escola encaminha a discussão no sentido de modificar tal situação.

Diante dessa estrutura a que a escola rural é submetida, os trabalhadores a quem se destina sequer chegam a ingressar nela e, menos ainda, conseguem ser bem sucedidos. Ora, a proletarização do trabalhador significa a perda dos meios através dos quais ele garante a sua sobrevivência. E, por outro lado, significa que ele deve vender a sua força de trabalho ao capital. Assim, a tendência para o trabalhador do campo é diminuir cada vez mais as possibilidades de oferecer educação aos seus filhos. Neste sentido, pesam os aspectos estruturais da escola rural, além da impossibilidade do pai em manter o filho na escola, cobrindo os custos com material didático, taxas escolares, fardamento etc.Tal retração se inscreve no vazio existente entre a escola e a classe social a qual ela se destina.

Dados recentes sobre a estrutura fundiária de Ceará Mirim, podem ajudar a compreender como se configura tal situação, de modo a determinar as condições que impedem o filho do trabalhador rural a freqüentar a escola.(20)

Neste município, observa-se a predominância de pequenas propriedades de terra, em meio aos grandes latifúndios. Dentre os 1.898 estabelecimentos agrícolas, 1.885 de

(20) No capítulo II trata-se da escola rural em Ceará Mirim onde se evidencia o distanciamento entre a escola e a vida dos alunos.

les compreendem área de lavoura, sendo que 1.184 abrangem menos de 1 ha de terra. Os demais (495) se colocam entre 1 e 5 ha. Apenas 02 (dois) estabelecimentos agrícolas possuem 1.000 ha e mais de terra. A maior parte da área de lavoura do município, que é de 53.633ha, está coberta por grandes propriedades pertencentes a uma minoria, que tem na terra o meio de produção fundamental para a cumulação capitalista.(21)

A pequena propriedade, não tendo condições de produzir o suficiente para sua sobrevivência familiar, libera a mão-de-obra para as grandes propriedades, para as empresas agroindustriais, para a indústria urbana, ou mesmo engrossa o contingente de desempregados, fato comum no atual momento.

Um dos aspectos da proletatização no campo é a tendência ao desaparecimento do trabalhador permanente. ANDRADE estuda esta situação em Ceará Mirim:

> "... *26,5% dos filhos dos volantes são filhos de pequenos proprietários que não tiveram condições de permanecerem trabalhando junto com o pai pela falta de terra em decorrência do tamanho mínimo de sua terra (em média 5 ha)...*" (22)

Face ao avanço do capitalismo no campo, a pequena propriedade se torna cada vez mais inviável à manutenção da família. Esta tendência se agrava em Ceará Mirim com a expansão da cultura da cana-de-açúcar que vem ocupando cada vez mais as terras disponíveis às culturas de subsistência. Diante do poder do grande proprietário, o camponês é forçado a sair da terra. Enquanto único meio de produção, o trabalhador é forçado a ficar sem a terra, vendendo-a ou mesmo sendo

---

(21) Os dados aqui indicados foram extraídos de BRASIL. IBGE *Sinopse preliminar do Censo Agropecuário;* Ceará, Rio Grande do Norte. Rio de Janeiro, 1982. (Recenciamento Geral do Brasil, 1980, v.2, t.1, 5).

(22) Id. ibidem, p. 70.

expulso, quando não a abandona pelo desencanto em não poder explorá-la. Portanto, apresentam-se sombrias as perspectivas para o pequeno proprietário sobreviver com a produção própria do município. Sabe-se que isto não ocorre apenas em Ceará Mirim, mas em todo o país. A política agrária oficial favorece apenas aos grandes proprietários de terra, que por sua vez estão aliados ao capital industrial e financeiro.

Comenta Graziano que, recentemente, mesmo com a consolidação do capital industrial, a partir da década de 30 "... *o poder dos grandes proprietários territoriais mantêm-se relativamente intacto, mostrando a solidez de sua aliança com os setores industriais*".(23)

Esta tendência fica patente quando se observa a modernização da agricultura decorrente da utilização de produtos industriais, como a máquina, principalmente o trator, adubos químicos, inseticidas e fungicidas. Por outro lado, associada a esta agricultura modernizada, se instala a indústria. É o caso da agroindústria na economia açucareira.

Considere-se ainda que, na medida que o Estado financia a construção de inúmeras obras particulares, beneficiando os médios e grandes proprietários, cria-se uma mão-de obra barata para a agropecuária. Garante à indústria a venda de equipamentos e insumos para a agropecuária, além dos incentivos financeiros que são oferecidos às grandes empresas nestas áreas.

Deve-se considerar que a aliança do capital industrial, agrícola e financeiro se consolida com o apoio do Estado, o qual garante a viabilidade dos grandes projetos em

---

(23) SILVA, José F. Graziano da, comp. et alii. *Estrutura agrária e produção de subsistência na agricultura brasileira*. São Paulo, Hucitec, 1978, p. 35.

presariais nestes setores através dos incentivos fiscais, do crédito bancário, além de outros mecanismos políticos e econômicos.

São estes mecanismos que vão garantir a exploração de áreas até então não exploradas, como é o caso do Amazonas, Acre, Roraima, Amapá, Goiás, Mato Grosso e Pará a partir da década passada. A política agrícola de expansão da fronteira para além das terras já exploradas incentiva, em última instância, o grande proprietário, mas não o pequeno. Faz-se sob os auspícios do capital estrangeiro, acolhendo as multinacionais, em especial nas regiões de fronteira agrícola(24). Esta política tem contribuído para o agravamento da questão agrária. Nos últimos anos, essa política tem sido bastante discutida, uma vez que, a partir do avanço do capital no campo, além de outras conseqüências para o trabalhador, retraiu-se a criação de empregos no campo. Neste sentido, a agricultura, que historicamente é conhecida como fonte de emprego, vem se constituindo na grande geradora do desemprego ou subemprego. Numa entrevista a FOLHETIM, Graziano afirma:

> *"A agricultura sempre foi a grande saída de criação de empregos. Nos últimos anos, a taxa de crescimento do emprego na agricultura vem declinando assustadoramente, como se observa, pelos dados de 75, nos Estados da região Centro Sul. Com isso, surge a questão do desemprego, do subemprego..."* (25)

O que se constata, e isto vem sendo ponto comum entre os estudiosos, é que a questão agrária se constitui, não apenas um problema econômico, mas político-social. Os proble-

---

(24) A exploração nas áreas de fronteira agrícola é patrocinada pelo capital estrangeiro, ou sob a forma de financiamento a grupos capitalistas nacionais, geralmente do Centro-Sul (predominância de São Paulo).

(25) SILVA, José F.Graziano da. Quem tem medo da Reforma Agrária? *Folha de São Paulo*, 03 de fevereiro de 1980. Folhetim, p.5. Debate coordenado por Galeno de Freitas.

mas dela decorrentes, refletem em toda a sociedade, contribuindo de forma incontrolável para o empobrecimento da grande maioria da população. Ao mesmo tempo em que favorece a acumulação capitalista, a concentração da propriedade de terras associada a outros fatores de acumulação da riqueza, contribui para aguçar as desigualdades sociais. Por seu turno, agrava as condições de pobreza da população, principalmente em área como o Nordeste brasileiro, onde a pobreza chega ao extremo.

Estudo recente sobre a pobreza no Nordeste mostra o seguinte:

> *"71% dos trabalhadores do Nordeste ganham menos que o salário mínimo da região, 84% não têm carteira assinada, 70% não estão registrados no INPS, 54% da força de trabalho é analfabeta e 60 a 70% das famílias Nordestinas não consomem proteínas, calorias e sais minerais considerados mínimos em estudos da FAO".* (26)

Tais dados se tornam ainda mais alarmantes quando se verifica que eles correspondem ao período 79/80, início de uma série de anos de seca que até o presente ainda persiste. Sem dúvida, neste período, a situação das camadas mais pobres piorou, chegando-se ao extremo da pobreza. Os cinco anos de estiagem, principalmente no Sertão, levou as populações ao limite da tolerância. Sem terra, sem comida e sem água, o homem do campo chega a perder sua identificação como "forte". Lança-se aos apelos do poder político, desespera-se e chega ao saque e a mendicância. O mais deplorável: o homem do campo recebe, como resposta do poder público, as medidas

---

(26) Dados de uma pesquisa feita pelo professor PRADO, Eleuterio da Silva, nos estados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia, sob o patrocínio da FINPEC/USP. In: ALVES, Izilda: Nordeste; onde o pobre é mais pobre. *Folha de São Paulo*, 13 abr., 1980, Folhetim, p. 14.

paliativas (dentre elas as frentes de emergência) modelo histórico da incompetência política para resolver o problema da seca no Nordeste. Por outro lado, a emergência tem sido objeto de manipulação política, visto que funciona como mecanismo de minimização das tensões sociais. Uma vez que oferece baixos salários, impossíveis de satisfazer o mínimo necessário à manutenção das famílias, a "emergência" não é o suficiente para responder ao problema da extrema pobreza complicada pela estiagem. Daí, as conseqüências político-sociais e, como resposta imediata a fome, o saque, a mendicância, a morte, enfim. Outra conseqüência talvez mais grave ainda, é a morte que não destrói, mas, que mata. O homem que restou da seca, não escapou dos efeitos danosos causados por esta. Durante cinco anos, o que lhes resta para sobreviver (a força de trabalho) ficou dependendo do poder público ou mesmo dos proprietários de terra, a quem a emergência serve muito bem.

Ressalta-se ainda que as medidas governamentais adotadas face à estiagem no Nordeste, via de regra, têm contribuído para aumentar o poder econômico e político dos grandes proprietários de terra, garantindo assim o prestígio do governo face à burguesia ou a "classe média" rural. Por outro lado, aumenta o fosso entre a riqueza e a pobreza que não se resume aos baixos salários.

No campo, em particular, ou mesmo na cidade, à medida em que o capital se concentra nas mão de poucos, aumentam os antagonismos entre este e o trabalho. A vida se torna dura, até porque para manter-se empregado, mesmo que o "emprego" represente para o trabalhador a sua sobrevivência, ele luta pela melhoria das suas condições de trabalho.

Nas áreas do Nordeste atingidas diretamente pela estiagem, a luta do trabalhador torna-se essencialmente, uma luta por comida. O trabalhador tende a encontrar nas frentes de emergência, uma "resposta imediata" para um problema

imediato: a fome. Este homem em tal situação não é mais dono do seu destino, perde a última gota de sua identificação, porque vive a mercê de "favores" do Estado e da - solidariedade do restante do povo brasileiro.

Hoje, o Nordestino que mora principalmente no sertão é o "flagelado da seca", objeto de compaixão dos políticos em todos os níveis; objeto de solidariedade, em todo o país. Para ele se oferece tudo o que sobra de uma mesa farta ou mesmo do que se divide pela solidariedade. O mais sério de tudo isso é que, para o faminto tem mesmo é que se dar comida. No entanto, quando a chuva chegar, o que fará o Nordestino para sobreviver? A prolongada seca serviu apenas para desnudar uma situação de pobreza secular; as campanhas tiveram apenas efeitos imediatos. Mas, e quando a chuva chegar, o que ainda resta ao Nordestino? Terra para trabalhar, a coragem de um "homem forte" que sempre encontrou os seus caminhos? Ou ainda o abandono de antes do flagelo que o atormentou? E, pior ainda, um Nordestino enfraquecido, incapaz de pensar e lutar pelo seu próprio destino, como a sua própria história tem mostrado?

A organização no campo cresce paralelamente aos problemas ligados às questões de terra, onde, no país inteiro, os conflitos se alastram[27]. A imprensa de todo país apresenta notícias como estas, comuns no Boletim da ABRA: "*Posseiro despejado depois de 18 anos*"[28]. "*Governo constata escravidão no Pará*"[29]. "*Acordo põe fim à greve dos canavieiros*

---

(27) Ver *Reforma Agrária*, Boletim da ABRA, que citaremos a seguir alguns artigos. Uma consulta a esta revista a partir de 1979, evidencia uma série de denúncias sobre questões de terra e do trabalho no meio rural.

(28) SILVA, José F.Graziano da,& HOFFMANN, Rodolfo. A concentração fundiária. *Reforma Agrária*, Campinas, 10(6:3-17) nov/dez, 1980.

(29) MORAES, Plinio Guimarães. Comp. Governo constata escravidão no Pará. *Reforma Agrária*, Campinas, 10(3):29, maio/jun, 1980.

potiguares"[30]. As manchetes aqui transcritas e outras que o referido material apresenta, traduzem o clima de insegurança, incertezas e violência a que o homem do campo está submetido, não apenas no Nordeste, por ocasião da longa estiagem, mas em todo o país.

Esta é uma das faces da questão da economia-política, com relação ao campo. O favoritismo ao grande proprietário de terras, conseqüentemente ao capital, em detrimento do trabalhador.

Aproximando-se a escola rural desta questão, constata-se que, destinando-se aos filhos dos trabalhadores preteridos pelo capital, oferece a estes as piores condições de ensino.

No entanto, o atendimento precário deste direito, assim como todos os outros recebidos, aparece como um benefício do Estado concedido ao trabalhador. E não, como uma conquista da própria classe social[31].

1.2.2. O poder econômico enquanto poder político

Constatada no tópico anterior a relação entre os segmentos do poder, procura-se agora exemplificar de que forma um programa governamental de base agrícola reforça à acumulação capitalista no campo.

Trata-se do Próalcool, que tem como matéria prima a cana-de-açúcar, cuja produção constitui a base econômica do Ceará-Mirim. É um programa alternativo de energia, empreendido como solução na crise do petróleo e que tem como

---

(30) MORAES, Plinio Guimarães, comp. Acordo põe fim à greve dos canavieiros potiguares. *Reforma Agrária*, Campinas, 12(5):55, set/out., 1982.

(31) Esta questão será discutida no cap. 2.

fonte, a agricultura. Apontado entre as alternativas energéticas, encontra-se o álcool, tendo como projeto o

> "...PROALCOOL *definido em novembro de 1975 e acelerado a partir de julho de 1979, correspondendo à primeira tentativa do governo brasileiro no que diz respeito ao desenvolvimento de fontes alternativas de energia líquida*" (32).

Os comentários de Melo levam a acreditar que, dada a resposta que a produção de álcool tem oferecido[33] partir de 1979 o *programa* passa a contar com altos incentivos do governo Federal. Segundo Melo, "*os financiamentos cobrem até 80% do investimento fixo para destilarias à base de cana-de-açúcar...*"[34]

Tais medidas, além de outras, mostram o quanto a produção do álcool tem sido favorecida "... *em larga parte à custa da sociedade como um todo*".[35]

Este favorecimento ao programa[36] logicamente limita-se a um reduzido número de indivíduos. Um indicador deste fato é o número de projetos (302 em 1980) aprovados pela CENAC. Tais projetos, sem dúvida, para se tornarem viáveis economicamente, utilizam-se de uma moderna tecnologia, patrocinada pelo capital financeiro. Por outro lado, pelo menos como forma de aumentar a oferta de empregos no campo, o programa não tem se prestado. A moderna tecnologia, que aumenta a produção e garante a acumulação capitalista, absorve o mínimo

---

(32) MELO, Fernando Homem de. Energia e Agricultura; aspectos alocativos e distributivos. In: *Reforma Agrária*. Campinas, 11(1:2-15) jan/fev., 1981.

(33) A "...previsão de produção do álcool para 1985 com alta probabilidade de se tornar realidade (10,7 bilhões de litros), op. cit., p. 3.

(34) MELO, Fernando Homem de. op.cit., p.4.

(35) MELO, Fernando Homem de. op.cit., p.5.

(36) Id.ibidem, p.5. São previstos CR$ 35 bilhões para 1980 e 55-60 bilhões para 1981.

de mão-de-obra. Como agravante em termos de mão-de-obra empregada, a empresa capitalista paga salários muito baixos ao trabalhador.

Como foi visto anteriormente, a terra e outras formas de riquezas, enquanto poder econômico também se constituem em poder político. Os possuidores destes poderes, comumente estabelecem as regras do jogo político-econômico. Permanecendo no poder, tudo fazem para afastar a maioria da população do poder, quer político, quer econômico. Por outro lado, se utilizam do proletariado política e ideologicamente. A parcela dos trabalhadores não conscientes da sua exploração se deixa envolver, ou mesmo é pressionada, por força da própria sobrevivência, a aceitar o jogo dos patrões.

Discutindo-se aspectos da vida econômica e política na sociedade local, em Ceará Mirim, procura-se compreender, o papel da burguesia agrária "tradicional", e da burguesia agro industrial moderna, com atuação a partir da última década.

No início deste capítulo ficou dito que a política local ainda é comandada por famílias da tradicional burguesia agrária. Entretanto no período em questão (anos setenta/início dos anos oitenta), novos personagens entram na sua composição. Tal situação se esboça por força da própria conjuntura econômica que se configura com a venda da usina pelos "VARELA" ao grupo "GERALDO JOSÉ DE MELO"-Empresa Açucareira Vale do Ceará Mirim.

Retoma-se um pouco a história, localizando-se a influência política da família a que pertence o atual Prefeito municipal - Dr. Roberto Pereira Varela, descendente daquela família. Filho de Luiz Lopes Varela[37], senhor de engenho e po

(37) Faleceu em 1976.

lítico tradicional, chegou a ser prefeito de Ceará Mirim, indicado pelo então governador, João Café Filho. Afastou-se da vida política, por volta de 1935, quando foi exilado para o Rio de Janeiro por imposição das forças que comandavam o governo de Getúlio Vargas. Politicamente, foi ligado a Café Filho[38] a quem mais tarde, o próprio filho seguiu, também como político. Este se iniciou politicamente como deputado estadual[39], e seguiu alternando cargos e legislaturas, como Prefeito de Ceará Mirim e como Deputado.

Dentro da proposta inicial de se analisar a política local, os dois últimos pleitos eleitorais (1978 e 1982) são os mais importantes. Tal importância se define principalmente com a ocorrência de alguns fatos novos na vida política local.

Historicamente, os segmentos, econômico e político, conviveram juntos (particularmente na vida pública local). O enfraquecimento do poder econômico dos proprietários de usina, (com a venda da usina, por exemplo) um grupo de família tradicional, representou, inevitavelmente, o enfraquecimento do seu poder político[40]. E como poderiam as tradi

(38) SKIDMORE, Thomas. O governo transitório; 1954-1956. In: *Brasil* de Getúlio à Castelo. 5.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, cap.5. p. 181-202. Café Filho membro do PSP, assumiu a presidência da República com a morte de Vargas ("Governo Transitório 1954-1956") "... mais conservador do que Vargas..." (p.181; acenou "proteção" aos humildes, como Vargas sempre havia feito, defendia a legalidade.

(39) Roberto P. Varela é político desde os 21 anos de idade (1950). Disputou várias legislaturas como deputado estadual e como prefeito de Ceará Mirim. No mandato, ou fora dele sempre comandou a política local.

(40) Não há, aqui, a intenção de se negar os conflitos, que, aliás, se apresentam em todos os momentos históricos.

cionais famílias manter-se no poder, senão através de mecanismos como os acordos individuais ou com grupos inclusive de outras facções políticas?

Isto ocorreu claramente em 1976[41] no acordo que se fez entre os membros do MDB (que tinha Roberto Pereira Varela como um dos seus líderes) e da ARENA (cuja liderança se localizava em torno de Geraldo José de Melo)[42]. Do acordo *ARENEBÊ", resultou a composição: para prefeito Edgar Barbosa Varela, então funcionário da usina e primo de Roberto P. Varela, e vice-prefeito Hélio Venâncio. A câmara se comporia da seguinte forma: ARENA-4 candidatos e MDB-6 candidatos. Todos logicamente seriam eleitos, e o MDB ficava com a maioria.

Como se tratava de grupos econômicos e políticos dominantes, um "acordo" entre eles parecia o mais viável naquele momento e em outros que o sucederam. Foi o que também ocorreu na campanha eleitoral que culminou com as eleições de 1982.

No último pleito, constatou-se a participação, em Ceará Mirim de um grupo composto por jovens universitários e não universitários que começou a realizar um trabalho de caráter político, em particular nos bairros "periféricos" e na zona rural. Este grupo, ligado ao PMDB, passou a controlar o diretório municipal do partido fazendo com que "as feições eleitorais do município começassem a tomar outro rumo", confirma Manoel Lima Duarte.[43] O grupo começou a discutir questões políticas e sociais pertinentes à sociedade local. Questionou

(41) Os fatos que se seguem são relatados e analisados nas entrevistas de Geraldo José de Melo, Roberto P. Varela, Herbert Washington Dantas, Manuel Ubiratan Moreira e Manuel Lima Duarte, em Jun/jul/83.

(42) O 2º destes, apesar de não pertencer às tradicionais famílias do Vale do Ceará Mirim, é grande proprietário de terras e de engenho/usina.

(43) Em entrevista concedida ao pesquisador em julho/83.

as oligarquias que há muito tempo comandavam o processo político no município. Através de um manifesto, conclamava contra esta situação. Ao mesmo tempo que se opunha às oligarquias, propunha a candidatura de um trabalhador, a prefeito da cidade. Este trabalho que o grupo desenvolvia, fazia-o crescer qualitativamente, sob o ponto de vista político. Neste sentido, poderia constituir-se uma dificuldade a ser enfrentada pelos grupos políticos tradicionais. Estes, por seu turno estavam em partidos diferentes,(o então PP e PDS). Portanto, suas forças estavam divididas. Uma organização popular consistente (a exemplo do que vinha ocorrendo em todo o país)constituiria uma ameaça à própria burguesia. No caso de Ceará Mirim, o que fez a burguesia? Roberto Pereira Varela[44], caminhou junto ao grupo "popular", incorporando o próprio discurso da classe trabalhadora, a qual o grupo pertencia. Com isso, ele conquistava o espaço popular que o grupo preparava politicamente. Por outro lado, a lembrança de um Senhor de Engenho, que por muitos anos "protegeu" toda uma população, talvez ainda estivesse viva para muita gente[45]. No entanto, o "Senhor", já não era mais um "todo poderoso senhor", que com os seus poderes pessoais pudesse enfrentar duas oposições:uma partidária (representada por Geraldo José de Melo e Rui Pereira Varela, ambos do PDS) e a outra, dentro do seu próprio par

---

(44) Com a instalação do pluripartidarismo, Roberto PereiraVarela, pertencia originalmente ao PP. Mais tarde ingressou no PMDB. No entanto, não foi ele que a nível local organizou o diretório do partido. Tal tarefa coube ao grupo mencionado no corpo do trabalho.

(45) Tal hipótese contraria a proposta inicial do grupo "popular" que criticava a política oligárquica. Mas não pode ser negada quando se sabe que com a venda da usina, modificaram-se as relações de trabalho e, com isso, romperam-se as relações paternalistas, antes mantidas por Roberto P. Varela.

tido, (o grupo "popular").[46]

Com este grupo, Roberto P. Varela conseguiu superar a "oposição", utilizando-se da tática da aproximação e penetrando na própria vida deste. Lançou-se candidado a prefeito, eliminando a possibilidade do candidado emergir do grupo popular. No entanto, por imposição deste, negociou o cargo de vice-Prefeito. Na opinião de pessoas que participaram da campanha, este acordo da burguesia com um grupo popular não se deu como uma concessão daquela. Mas como uma "necessidade de sobrevivência" da própria burguesia. O grupo se fez respeitar pelo trabalho que vinha desenvolvendo anteriormente. Do acordo resultaram a conquista do cargo a vice Prefeito, a vitória de três vereadores, e até mesmo a negociação de cargo de confiança como a Secretaria municipal de Educação e Cultura que seria ocupada por uma pessoa ligada ao grupo[47]. Mesmo que parte do grupo tenha cedido às imposições da burguesia aliada, o trabalho que desenvolveu marcou a história política local.

A oposição partidária, no caso Geraldo José de Melo, foi "superada", como decorrência de um acordo a nível

---

(46) O "grupo popular" referido, procede da classe trabalhadora, a qual pertencem os professores de Ceará Mirim. Pelo que se pôde captar junto a um informante (professor), para votarem na oposição, eles tiveram o aval explícito do então prefeito. No entanto, não se desconhecendo que o referido grupo tenha chegado a trabalhar na zona rural, possivelmente com os professores, na sua decisão, certamente, teve maior peso, o apelo do prefeito. Este deve ter sido o sentido de votar num "partido de oposição", pelo menos para a grande maioria dos professores. É, o que se pode deduzir, com base no trabalho que se fez junto a estes por ocasião da pesquisa (1980-82).

(47) Sabe-se que passadas as eleições, a SMEC, continua nas mãos do Secretario anterior, sendo assim desrespeitado o acordo anteriormente firmado, por ocasião da campanha eleitoral.

mais amplo, o qual pode ser assim explicado. O então vice governador, tentou interferir na escolha do candidato a governo pelo PDS, pretendendo inclusive concorrer ao cargo, ou, a outros que o aproximassem do governo. Claro que, como grande empresário, seria benéfico permanecer no poder a nível de Estado. Frustrada a tentativa[48] partiu para uma dissidência, formando o conhecido "Pacto da Solidão". Este inicialmente foi formado pelo próprio Geraldo José de Melo, Dinarte de Medeiros Mariz, José de Souza Martins (Zezito) e Gerônimo Vingt Rosado Maia. Exceto Dinarte de Medeiros Mariz, que negociou cargos com o futuro governo, os demais permanecem no partido, mas na condição de dissidentes. Os dois últimos são Senador e Deputado Federal respectivamente eleitos pela ARENA (78) e pelo PDS (82). Geraldo José de Melo, por seu turno, dissolvido o "Pacto da Solidão", fez uma aliança com Aluizio Alves, candidato a governo pelo PMDB. Não deixou o PDS. A nível nacional, como empresário, era importante que tivesse filiado ao partido do governo. Mas no Rio Grande do Norte, se opunha ao grupo MAIA, com o qual havia rompido politicamente, e tinha uma questão a decidir: mostrar o seu prestígio perante aquele grupo.

Feito o acordo com o PMDB, Geraldo José de Melo, com o poder econômico para financiar a campanha eleitoral, passou a comandar uma parte do "jogo" político no Estado. Atuou particularmente em municípios das regiões de Natal e Serra Verde, onde exerceu influência econômica, inclusive, junto a plantadores de cana, trabalhadores etc.

---

(48) Configura-se no Rio Grande do Norte nos dois últimos governos a oligarquia da família Maia. Primeiro foi Tarcísio de Vasconcelos Maia, a seguir um sobrinho-Lavoisier Maia e, para sucedê-lo, o filho do primeiro governador era o pretendido pela família que então estava no poder.

No município de Ceará Mirim, ele já encontrou uma organização política significativa. No entanto, os membros do partido de "oposição" candidatos a cargos diversos, não dispondo do suporte financeiro suficiente para cobrir os gastos com a campanha eleitoral, a partir de então, eram cobertos pelo empresário. E, face ao seu poder econômico, os demais grupos, já organizados politicamente, passaram a aceitar as regras impostas por Geraldo José de Melo. Apoiaram os candidatos que Aluizio Alves, à frente com Geraldo José de Melo, impunham para receber o apoio no município, deixando de lado os compromissos antes assumidos com candidatos do próprio partido. No caso do grupo popular, deixando de lado os compromissos que assumira com a própria classe, onde recebeu o apoio do sindicato dos trabalhadores rurais e de outras lideranças populares. Este grupo, em última instância "... foi absorvido pela burguesia...", de tal forma que, para a burguesia tradicional, serviu de instrumento face as suas pretenções democráticas, comenta Manuel Lima Duarte[49]. Por esta, o grupo é controlado, (para que não avance com as suas propostas iniciais, senão sob as "suas vistas", sob a "sua sombra"). Ao mesmo tempo que controla o avanço político do grupo popular, a burguesia tradicional "... usa o grupo em função dos seus próprios interesses burgueses à frente do próprio município", comenta o mesmo informante.

Em síntese, a base popular que se formava politicamente foi "dissolvida", naquele momento eleitoral. De um lado, pela ideologia burguesa que sob o pretexto "democrático" neutralizou a proposta popular inicial de um grupo com tais pretenções. Este, ao mesmo tempo, sem a base econômica

---

(49) Entrevista mencionada, anteriormente.

para enfrentar os gastos de uma campanha eleitoral, perdido na primeira perspectiva (política) cedeu às imposições da burguesia aliada. O grupo perdeu a unidade e cada pessoa que estava a frente, na liderança, seguiu rumos diferentes. Nem todos porém se deixaram envolver pela burguesia.

Passado o momento político eleitoral de 1982, mais uma vez a burguesia agrária e industrial saiu vitoriosa em termos de pleito. No entanto, a participação popular, em termos políticos, forçou a criarem-se modificações no curso da política local, tradicionalmente feita sob os moldes oligárquicos e burgueses.

Diante de tais fatos, questiona-se: Até onde os trabalhadores iriam na sua organização política para a conquista do poder, caso o seu projeto (de imediato) não tivesse sofrido a intervenção burguesa?

Esta questão pode ser melhor compreendida ao se considerar as modificações nas relações de trabalho ocorridas na agroindústria canavieira local e no Nordeste[50]; a organização dos trabalhadores rurais, nos últimos anos, nestas áreas particularmente e, dentre outras formas, nos sin

---

(50) ANDRADE, Ilza Araújo Leão de. *"O processo de Proletarização do trabalhador Rural e sua organização política.* O caso de Ceará Mirim. Natal, 1983, mimeog. Neste texto, a autora faz uma breve história dos movimentos de trabalhadores no Campo (no Nordeste), a partir do final dos anos cinquenta. Define estes movimentos como um "...processo de organização política dos trabalhadores em respostas à situação de expropriação e violência de que eles estavam sendo vítimas. Situa as "ligas camponesas" como um destes movimentos, onde os trabalhadores reagem às relações "Tradicionais" de trabalho ("foreiros, parceiros, posseiros e pequenos proprietários") transformando-os em assalariados. Particularizando ao Rio Grande do Norte"...a primeira manifestação da ação sindical na área de quanto ocorre no início de 1964,... em Ceará Mirim, 2.000 trabalhadores deflagaram uma greve que vai se caracterizar por um bom nível de organização e mobilização em torno de reivindicações já puramente trabalhistas". (o grifo é nosso).

dicatos. Esta organização tem uma história marcada por avanços e recuos. Prova disso, foi a interrupção imposta pelo golpe de 1964 à organização sindical. Este não conteve o processo de organização dos trabalhadores, mesmo que ocorresse como

> "... *manifestações isoladas e esparsas motivadas, ora por questões salariais ora pelo não cumprimento da lei por parte dos patrões, mas sem nenhuma articulação com um movimento mais geral*", comenta Ilza Andrade, no caso de Ceará Mirim, a partir de 1967. (51)

O passo qualitativo para a reorganização do movimento sindical dos trabalhadores rurais, comenta a autora, ocorreu em 1979, quando por ocasião do "III Congresso dos trabalhadores Rurais do Brasil..." os dirigentes de sindicatos decidem uma nova postura para as entidades... atuação mais coletiva e menos pessoal e acima de tudo uma posição mais ofensiva em relação aos problemas de classe... privilegia a contratação coletiva de trabalho como forma da classe trabalhadora fazer frente ao patrão nas questões trabalhistas".(52) (o grifo é nosso).

Observe-se que o mencionado Congresso ocorre num período de intensa mobilização da sociedade civil pela anistia, pela abertura política, pelo cumprimento de determinados direitos do trabalhador, de modo particular no campo.

Agravam-se as questões de terra por todo o país. Os grandes projetos agro-pecuários e industriais, principal-

---

(51) Id. ibiden s.p.

(52) Id. ibiden s.p.

mente na Amazônia[53], prioritários para o governo, a partir do início da década, criavam graves conflitos no campo. Tais conflitos[54], entre proprietários de terra, índios e posseiros se alastram por todo o país.

A crescente especulação imobiliária gera a valorização de terras, levando a expulsão de pequenos produtores. Com isto, a pequena produção, que tende a desaparecer dadas as condições em que se desenvolve, ao mesmo tempo é recriada pelo próprio movimento do capital no campo. A acumulação capitalista requer a reprodução do trabalhador, às custas, não do capital, mas, do trabalho. Portanto, é necessário que o trabalhador, além do seu trabalho diretamente ligado ao capitalista (na propriedade da terra, na empresa etc.) também produza outras formas de sobrevivência. Dentre estas, na pequena propriedade.

O Congresso de 1979, foi marcado por um posicionamento das lideranças sindicais "...pondo ênfase nas formas de ação coletiva e na resistência..."[55]. Apontava portanto,

---

(53) A propósito Marcos CUNHA, em palestra proferida sobre "Reforma Agrária", utilizando dados do período 1974/78, comenta a filosofia do INCRA: "Cumpre destacar, ainda, que a partir de 1976, o INCRA vem acelerando o processo de ocupação de terras da Amazônia Legal, convocando a participação da iniciativa privada na implantação de Projetos Agrícolas, Pecuários e Agro-industriais e de Projetos de Colonização Particular, mediante alienação de terras, por licitaçao, estimulando a participação de Cooperativas Agropecuárias nos projetos de Colonização, dando, assim, possibilidade à transferência de agricultura das áreas minifundiárias do Sul do País, etc... (o grifo é nosso). In: *Reforma Agrária*". Campinas, 11(4):6-13. jul/ago. 1981, p. 9.

(54) Existe uma vasta literatura que trata deste assunto. Indica-se "*Reforma Agrária*". Boletim da ABRA. Campinas São Paulo. (publicação bimensal).
SILVA, J.P.Graziano da. comp. *Estrutura agrária e produção de subsistência na agricultura brasileira*. São Paulo, Hucitec, 1978.

(55) MEDEIROS, Leonilde Sérvulo de. *CONTAG, um balanço*: In: *Reforma Agrária*, Campinas, 11(6:9-16) nov/dez, 1981 p. 14.

para as lutas gerais dos trabalhadores, em toda a sociedade brasileira, na direção de "...uma consciência político-partidária"(56). Nesta direção já ocorreram as greves de 1980 na "Zona da Mata" em Pernambuco, comenta Medeiros.

Tal perspectiva é consolidada na organização de outras categorias assalariadas, dentre as quais, os Professores de 1º e 2º graus e das Universidades brasileiras(57). Organizaram-se em associações locais e nacionais, para lutarem por seus direitos. As suas lutas têm também um caráter político, uma vez que incorporaram, dentre outras bandeiras, as lutas democráticas em favor da educação e do ensino. Neste sentido, a 1º CONCLAT em agosto de 1981, consolida a perspectiva de luta coletiva do trabalhador brasileiro(58).

Nesta ocasião, fatos importantes estão ocorrendo na vida política do País. Ampliou-se a discussão sobre questões relacionadas à conjuntura política e econômica.Tal conjuntura, em última instância, privilegia o capital em detrimento do trabalho; o capitalista em detrimento do trabalhador. Este é isolado das decisões; marginalizado politicamente, explorado pelos patrões etc. Por isso, tem que lutar por melhores salários, por garantias no emprego, e

---

(56) Id.ibidem. p. 14.

(57) Na Universidade, abriu-se o debate de questões políticas e, no meio dos próprios estudantes e professores, surgiram candidatas, pela oposição, nas eleições de 1982.

(58) Um fato curioso, observou-se neste estudo: os professores de Ceará Mirim, desconhecem a "Associação dos Professores" da categoria. Também não apontam o sindicato seguer como prestação de serviço (de saúde por exemplo) quando indagados. Pode-se então deduzir que os professores rurais em Ceará Mirim, enquanto classe ou como uma pretensa "categoria" de trabalhadoress, encontram-se isolados. Não participam de qualquer forma de organização.

por outros direitos, como trabalhador. A organização é a saída para esta classe. Não somente em sindicatos ou associações, mas também à frente do poder, em qualquer uma das suas instâncias.

É neste contexto que

> *"...realiza-se no Estado a primeira convenção coletiva, convenção que significa uma conquista da classe trabalhadora, o fortalecimento do sindicato rural como representante da classe, como elemento da negociação coletiva dos interesses dos trabalhadores"* (59).

Os trabalhadores da cana, no R.G.Norte, através dos sindicatos, partiam para um dissídio coletivo. As reivindicações se referem à "melhoria de suas condições e em alguns pontos o cumprimento da legislação trabalhista pelo patrão..."(60).

O fato de se estar às vésperas de uma eleição e os patrões significarem o próprio poder econômico e político, poderia conferir ao dissídio um caráter particular. Pelo menos em Ceará Mirim, o dissídio, neste momento, foi utilizado por usineiros e grandes proprietários com fins eleitorais(61). Mesmo que parte dos patrões tenha cedido de imediato às exigências dos trabalhadores, "...não diminui ou subestima a capacidade e a organização do trabalhador", comenta Ilza(62).

---

(59) ANDRADE, Ilza Araujo Leão de. Op.cit. s.p.

(60) Id.ibidem, s.p.

(61) Nesta perspectiva, os trabalhadores da Companhia Açucareira Vale do Ceará Mirim, segundo Ilza, "... Saíram da convenção com um tratamento diferenciado, um acordo extra-judicial em bases superiores ao conquistado na delegacia do ministério do trabalho para todo o Estado".

(62) 4.000 trabalhadores, permanecem em greve durante 5 dias, e os canavieiros tiveram "...quase que todas as reivindicações atendidas na justiça do trabalho, e que deu pela primeira vez, no Estado, uma demonstração de força e de organização nas negociações com a classe dominante", conclui Ilza.

O que se constata é que, enquanto, na campanha eleitoral a organização popular representou uma mudança nos rumos da política local, a organização sindical, no dissídio coletivo, reforçou tal perspectiva quando conseguiu impor também a modificação nas relações com os patrões no que tange à conquista dos direitos do trabalhador.

As conquistas do trabalhador nesta campanha deram-se não apenas à mercê dos interesses eleitorais. Mesmo no caso onde isto ocorreu(63), não se pode diminuir a força política que os trabalhadores de cana ganharam na sua organização de classe. Ao mesmo tempo que defendiam os seus direitos, no trabalho, lutaram pela conquista do poder político. Tanto em uma como na outra instância, constituíam uma ameaça aos interesses da burguesia agroindustrial canavieira. Isto foi provado com a eleição de vários representantes populares. E, no caso do trabalho, parte das reivindicações não atendidas no acordo coletivo, foi ganha na Justiça do Trabalho. O Boletim da ABRA, assim comenta este fato: "*Os trabalhadores conseguiram, entre outras reivindicações, salários básicos de Cr$21.000,00 (queriam CR$ 30 mil), auxílio-doença, estabilidade de gestante e salário-família*"(64).

Esta conquista do trabalhador do campo no R.G.Norte é mais uma prova de que, não fosse a sua capacidade de organização que ganhava força política, os seus "Velhos direitos", já conquistados com o Estatuto do Trabalhador Rural, até então desrespeitados, continuariam feridos pelos patrões.

---

(63) Como é o caso dos trabalhadores da Companhia Açucareira Vale do Ceará Mirim.

(64) SILVA, José F. Graziano de. Ainda (e até quando?) o problema do boia fria. *Reforma Agrária*, Campinas, 12(5):1-2. set/out. 1982.

1.3. EDUCAÇÃO RURAL: um programa político-ideológico.

É neste contexto histórico, marcado por avanços e retrocessos nas lutas dos trabalhadores em particular do campo, que vamos situar o programa político ideológico de educação para o meio rural.

Quando se tratou da estrutura sócio-econômica e política de Ceará Mirim, na primeira parte deste capítulo, discutiram-se questões ligadas à situação dos trabalhadores rurais. No interior desta classe trabalhadora, tal como esta se caracteriza no município - pequeno proprietário de terra, morador etc. - encontram-se os professores das escolas rurais. Também na mesma posição sócio-econômica encontram-se os alunos que freqüentam essas escolas.

A escola rural, enquanto escola desta classe determinada, tem a mesma história da escola das classes trabalhadoras. A história da escola rural em Ceará Mirim confirma isto. Nascida com os Jesuítas, dois séculos depois instalada nas grandes propriedades de terra ou mesmo ao lado dos engenhos, as escolas em Ceará Mirim são construídas à mercê dos caprichos políticos, comenta SENNA(65). Não somente as escolas, mas outros aspectos da vida cultural do município, como imprensa, as bandas de música, os Grêmios literários são ligados às lutas políticas locais. Assim, podem-se encontrar nos fins do século passado os Grêmios literários, tais como: "A Evolução", ligado ao grupo dos Pereiras, família tradicional, e "A UNIÃO" organizada por um grupo popular. Ainda no começo do século surge "A LAVOURA" - (formado por gente de comércio e da lavoura) e "O CEARÁ MIRIM", ligado ao governo.

---

(65) SENNA, Júlio Gomes de. Op.cit.

Estes aspectos da Educação e Cultura locais mostram o quanto tais segmentos sociais nasceram e permanecem colados à estrutura econômica e política, perpassando toda a sua história.

Hoje, as escolas ainda continuam a existir nas fazendas e nos engenhos, ou estão situadas em localidades de posseiros, pequenos proprietários etc.

Em todos os casos, não se têm notícias de que tenham surgido por iniciativa dos trabalhadores. E, menos ainda, que estes tenham decidido sobre as finalidades desta escola e sobre o seu significado para a população trabalhadora rural.

Analisando-se esta situação, pode-se verificar que historicamente a educação rural no Brasil se situa no interior do aparelho estatal. Surge ao lado de iniciativas governamentais de caráter científico e técnico em meio aos interesses econômicos e políticos de uma oligarquia rural do açúcar, do café, ou de outra atividade agrícola ou pecuária.(66)

---

(66) A respeito da história da educação rural no Brasil, QUEDA, Orio aldo e SZMERECSANYI, Tomás, analisam "O papel da educação escolar e da assistência técnica" In: *Vida Rural e mudança Social*. 2.ed. São Paulo, Nacional, 1976, cap.17, p.216-33. A discussão mostra que as iniciativas de educação extra-escolar no interior da assistência técnica, se colocam acima das desigualdades sociais presentes no campo. Deixa clara a preocupação em educar o "produtor rural". Como o período em que se desenvolvem estas práticas coincide com a expansão da industrialização: máquinas e implementos agrícolas da indústria química no Brasil, a educação via assistência técnica, se constitui inicialmente uma... "reação ao malogro da educação rural" (p.219). É voltada para o produtor no sentido de incorporar os processos técnicos decorrentes do desenvolvimento industrial. Deve-se considerar ainda que o "ensino primário" no campo é enfatizado a partir de 1930, quando na sociedade brasileira se define a composição agricultura-indústria. O grande contingente da população se encontra no campo como analfabeto. Segundo a ótica oficial, é necessário educá-la para viver com a modernização.

Mais tarde, a educação desenvolvida sob a forma de "Assistência Técnica" serve de instrumento para persuadir os proprietários de terra a conviverem com a modernização introduzida no campo e, ao mesmo tempo, conter a classe trabalhadora do fluxo migratório campo/cidade[67]. A propósito, verifica-se que a educação não determina tais fatores. Estes resultam particularmente do avanço do Capitalismo no campo e, de modo específico, no Nordeste. Por exemplo, agora em 1983, os efeitos da longa estiagem estão levando os trabalhadores do campo ao limite da expropriação e obrigando-os a emigrar para outros lugares. Não tendo terra própria para trabalhar, ficam à mercê dos proprietários ou são expulsos compulsoriamente, conforme já foi visto. Neste contexto, a assistência técnica não é mais a "via direta da educação", conforme se definiu anteriormente. No momento, a assistência técnica define o seu trabalho em educação sob a forma de "ação integrada", junto aos órgãos oficiais responsáveis por este segmento social. Portanto, caractiriza-se como educação extra-escolar ou mesmo como um "Aspecto complementar da educação escolar"[68]. Esta perspectiva da educação trabalhadora pela EMATER/RN atualmente vem sendo desenvolvida desde 1967 e consolida-se como integração SEC/EMATER (então ANCAR/RN) desde 1972.

---

(67) Conseqüência inevitável na medida que o capital avança no campo, desapropriando o trabalhador dos meios de produção, principalmente da terra.

(68) Este é o título de um documento da EMATER, órgão vinculado à Secretaria de Agricultura Natal, 1980. O documento expressa como postulado "...uma educação para o desenvolvimento... processo global de ações integradas, a Extensão Rural pretende incorporar-se ao Sistema de Educação institucionalizada... contribui para o ensino da agropecuária, da educação para o lar e do cooperativismo na escola. Fortalecer as pequenas comunidades pela atuação consciente dos grupos de família de produtores rurais, e da estruturação de unidades de apoio do tipo Conselhos comunitários e municipais". (Introdução).

Tais "pretensões" do trabalho educativo da Emater se apóiam em recomendações da UNESCO a propósito do "relacionamento, com órgãos de Nutrição e Saúde, Educação e capacitação de Mão-de-Obra,..." Baseiam-se também na Lei 5692/71.

A referida legislação obriga a que seja oferecido "...o ensino de saúde e agricultura na escola de 1º grau..."(69) Tal perspectiva da legislação do ensino guarda as recomendações da UNESCO, as quais, mais tarde vão se consolidar em um amplo programa de educação rural.

Ressalta-se que no mesmo documento da EMATER permeia conceito de Educação como fator de desenvolvimento rural integrado..."(70), o que "Supõe a formação da população rural para participar no processo"(71) de desenvolvimento. Estas indicações fazem ver que a educação no meio rural, mesmo quando é pensada como "aspecto complementar" ou extra-escolar, (no caso do que é apreciado pela EMATER) têm os mesmos fundamentos que a educação dita escolar.

Nos dois casos é concebida como "fator de desenvolvimento" e o homem é colocado no centro do processo de desenvolvimento como seu sujeito inspirador e objetivo final, ..,(72). O que se percebe é que em meio a um modelo econômico concentrador de renda, desumano, voltado para os interesses do capital, o Estado interpõe um projeto de educação humanizante que na prática, não funciona como tal. Também não se acredita que a educação se constitua a via principal do desenvolvimento. O que se constata a respeito é que a educa

---

(69) Rio Grande do Norte. EMATER. Aspectos complementares da educação; diretrizes. Natal, Secretaria da Agricultura, 1980, s.p.

(70) Id.ibidem. s.p.

(71) Id.ibidem. s.p.

(72) BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Documentação. *Política Nacional Integrada da Educação;* proposições preliminares para sua formaçao; Fundamentos, diretrizes, roteiro. Brasília, 1975. p.11.

ção no meio rural tem sido utilizada como estratégia para encobrir as questões de natureza econômica, política e social que entravam o desenvolvimento. No conjunto da sociedade coloca-se acima das questões de classe, definindo-se como estratégia política na solução de problemas estruturais, o que na prática não ocorre. Isto fica muito claro nas diretrizes que norteiam a educação rural, notadamente a partir da segunda metade da década de setenta.

Conforme já foi visto, na década de setenta, quando é dada grande ênfase à educação rural, assinala-se o distanciamento da maioria da população da vida política brasileira, acentuando-se o autoritarismo e por outro lado agravando se os problemas sociais, de modo particular no campo. Portanto, não é a educação, que vai responder aos problemas históricos de natureza econômica, política e social das populações, particularmente nestas áreas rurais.

Veja-se a propósito o que reflete a política de educação <u>para</u> a zona rural no período em questão.

De início, é bom observar que a "ruralização"[73] da educação no período corresponde à implantação do programa de municipalização do ensino de primeiro grau[74]. Esta perspectiva da educação rural consolida-se, a nível nacional e estadual, a partir de 1975, com o Programa de Assistência Educacional aos municípios (PROMUNICÍPIO)[75]. Norteiam o pro

(73) O termo é usado para expressar a ênfase que é dada à educação <u>para</u> o "meio rural" ou "Zona rural".

(74) Veja BRASIL. Leis, decretos, etc. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. In: BREJON, Moysés. *Estrutura e fundamento do ensino de 1º e 2º graus*; leituras. 7.ed. São Paulo, Pioneira, 1976. p.231-45. art.58, parágrafo único, dispõe sobre a "...progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargos e serviços de educação, especialmente de primeiro grau"...

(75) O PROMUNICÍPIO é um programa nacional do Ministério da Educação e Cultura, onde, politicamente, o Estado se interpõe na articulação governo Federal/municipal.

grama duas direções fundamentais: uma técnica e outra, financeira. A "cooperação técnica" consiste em fortalecer tecnicamente a administração dos municípios "...estruturando, criando, dinamizando... um órgão...de educação dentro da administração municipal"(76). Portanto, se propõe a formar os quadros de pessoal (técnico, burocrático), para executar o programa. Estratégias como treinamento específico de aspectos administrativos/burocráticos e pedagógicos; "orientação"(77) na elaboração e orientação de planos locais etc, garantem a criação, estruturação e dinamização de uma estrutura a nível local(78). Pelo que se observa, o PROMUNICÍPIO(79), enquanto programa nacional desenvolvido com grande ênfase no Nordeste, vem contribuindo no sentido de fortalecer, nos municípios, a base política do governo. Este é um dos aspectos que se acredita ter influenciado na escolha desta região, e de modo particular o Rio Grande do Norte, "selecionado" dentre os quatro primeiros Estados que implantaram o programa desde 1975.

O PROMUNICIPIO atua junto aos órgãos municipais "oferecendo" não apenas a base técnica, formando os quadros de pessoal, mas também "oferece" o apoio financeiro.

Na "cooperação financeira"(80) o mecanismo utilizado é o de "transferência" de recursos federais para os Es

---

(76) Entrevista concedida por Zildamar Soares Maria (1982), coordenadora do Programa no Rio Grande do Norte (1975-83). O PAEM (como é mais conhecido o programa), no Rio Grande do Norte foi criado pelo Decreto número 6725 de 30/09/1975.

(77) Guarda-se com aspas a terminologia oficial usada na documentação referente ao programa.

(78) Comumente chamados Secretarias Municipais de Educação.

(79) Órgão da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte. "Coordena", controlando as programações que se voltam para a educação rural. Por outro lado, (e este é o seu papel fundamental) controla a ação do órgão municipal de educação.

(80) Expressão usada na definição do programa.

tados e destes para os municípios, por meio de convênios entre as prefeituras e a SEC. A transferência dos recursos é entendida oficialmente como uma forma de descentralização destes. Sabe-se porém que, na realidade, a estrutura do programa não garante a autonomia dos municípios, tanto na aquisição[81] como na utilização dos recursos. Ao contrário, o programa tem sido um forte componente de manutenção do poder central junto aos municípios. A aplicação dos recursos é previamente determinada pelo MEC/SEC e destina-se de modo específico à complementação de pessoal e melhoria física dos prédios escolares. Com estes segmentos, definidos pelo programa, acredita-se que a base política-ideológica da educação rural fica consolidada. Esta base historicamente firmada através de muitos outros programas voltados para o meio rural, particularmente no Nordeste[82], fica consolidada agora com o PROMUNICÍPIO.

---

(81) Inicialmente, o programa definiu dentre os critérios para escolha dos municípios:
- matrícula mínima de 600 alunos (escolas municipais, 1º grau);
- cumprimento do dispositivo legal de 20% de aplicação dos recursos do Fundo de participação dos municípios;
- interesse da administração municipal em acatar o programa.

Até 1979, a expansão se deu gradativamente. A partir de então, o programa se estende a todos os municípios do Estado. Observa-se que com a perspectiva de eleições diretas para governador/82, o governo pretendia ampliar as bases eleitorais do seu partido. Estas bases se encontram nos municípios, nas prefeituras, onde por sua vez os recursos financeiros são precários. Tal condição de precariedade leva as pessoas nos municípios a se submeterem ao jogo político do governo, através destes programas ditos de"cooperação técnica e financeira."

(82) A propósito das programações oficiais de educação para o meio rural no Nordeste veja, BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria Geral. *Estudos sobre a Região Nordeste visando a educação no meio rural*. Brasília, 1977, 2v.

Uma particularidade desta fase da educação rural no Rio Grande do Norte é que, concomitantemente aos estudos específicos para caracterizar a educação rural no Nordeste, o MEC/UNESCO já realizavam estudos sobre a região do Seridó[83]. Além de um diagnóstico sobre a região particularizando os problemas ligados ao setor educacional, o estudo apresenta propostas que encaminham à solução dos problemas específicos da região. Pelo que se sabe, a iniciativa ficou caracterizada apenas como um estudo preliminar sem que tenha sido realizado qualquer trabalho na área a partir da "Proposta" apresentada[84]. No entanto, com estes estudos se preparava um programa a nível nacional, dirigido aos Estados do Norte e Nordeste para o meio rural nos moldes das diretrizes da UNESCO e do Banco Mundial, o que mais tarde se consolidaria no terceiro acordo MEC/BIRD.[85]

A partir deste acordo, são definidas as diretrizes da educação para o meio rural, que há muito vinham sendo orientadas sob os auspícios da UNESCO:

---

(83) Detalhes se encontram em: BRASIL.Ministério de Educação e Cultura. Secretaria Geral. *Proposta preliminar de um plano educacional para a zona rural da região do Seridó; 1978-80.* MEC/SEG/UNESCO. Natal, set/out., 1976.

Pelo que se observou este curso se constituiu numa das etapas da programação do MEC para o meio rural. A partir daí foi constituído um grupo Especial de Trabalho (Portaria Ministerial nº 47, de 20 de janeiro de 1977.O referido grupo foi criado com a finalidade de "...Proceder estudos e desenvolver atividades com o objetivo de apoiar a reformulação de diretrizes para a educação nas áreas rurais, de fundamentar uma ação integrada do MEC junto aos estados e órgãos governamentais e de facilitar a obtenção de informações necessárias com vistas a um possível acordo com o Banco Mundial, que conduziria a um 3º Projeto Educacional MEC/BIRD." (o grifo é nosso).

(84) RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. *Programa de expansão e Melhoria da Educação no meio rural.* Natal, Janeiro 1979.

(85) THE WORD BANK. *North east basic education project;* project to working papers state of Rio Grande do Norte. Regional Projects Departament. Latin América and the Caribbeam Regional office, 1980. (Acordo de empréstimo de nº 1867/BR de 18/07/80 a 18/09/85).

Um outro fato ilustra esta afirmação.

As "recomendações" constantes nos estudos sobre a educação rural na região Nordeste (1977) assumem o caráter de "Subsídios para o Planejamento...", "Política e Diretrizes de Ação", a nível Nacional, em 1979(86). As referidas recomendações, agora "Sugestões de ação de caráter geral e específico " compreendem os componentes: "educando, currículo, docentes e terceiros, material de ensino, planejamento, organização e administração da educação, rede física"(87). Consolida-se assim um amplo programa para educação rural, pensado distante dos seus destinatários, sob o comando dos técnicos e do capital internacional. Assim se define o "Programa de Expansão e melhoria da Educação no Meio Rural no Nordeste", EDURURAL/NE(88).

- O referido programa se propõe a ampliar as oportunidades e melhorar as condições da educação no meio rural. Também, define as estratégias de controle, através do planejamento e da administração da educação. O propósito está expresso no Decreto de sua criação:

> *"Art. 2º. O EDURURAL-NE terá como objetivo a expansão das oportunidades de educação e a melhoria das condições da educação no meio rural do NE, bem como o fortalecimento do processo de planejamento e administração educacionais".* (89)

---

(86) Ver BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Departamento de Ensino Supletivo. *Subsídios para o planejamento da educação no meio rural.* Brasília, 1979. BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Departamento de Ensino Supletivo. *Educação para o meio rural;* ensino de 1º grau; política e diretrizes de ação. Brasília, 1979.

(87) Consulte subsídios para o planejamento da educação no meio rural, op.cit., p. 20.

(88) EDURURAL/NE BIRDE, acordo nº 1867/BR. Decreto nº 85.287 de 23.10.1980.

(89) EDURURAL/NE BIRD. *Manual de Trabalho.*

Vale salientar que, nos termos do Acordo de Empréstimo (18/7/80), constam seis itens que abrangem desde a construção e o equipamento escolar, currículo e material de ensino; treinamento de professores, supervisores e administradores; merenda escolar, "fortalecimento da Administração municipal", e "avaliação e Estudos".

Observa-se que nenhum aspecto escapou aos "cuidados" dos planejadores a fim de manterem o controle sobre a educação rural. "Cuidados" estes que passaram a merecer uma administração específica a nível nacional, a Unidade de Administração do Programa (UNAP)[90]. Nos estados e nas sedes dos municípios, toda uma infra estrutura técnica, administrativa e burocrática.

Nada mal se, de fato, os propósitos do programa refletissem os interesses daqueles a quem se destina. Se, de fato, os recursos financeiros chegassem até a escola, ao professor e ao aluno, melhorando as condições de ensino e trabalho, dentre elas, os salários do pessoal[91]. De fato, tais condições não se modificaram nestes anos.

Ao se tratar da deplorável situação das escolas rurais em Ceará Mirim/RN, no Capítulo II, ver-se-á que existe um fosso muito grande entre o programa e as práticas oficiais em todos os níveis da estrutura do ensino.

Os descompassos entre estes propósitos oficiais e o que de fato está ocorrendo com a educação rural no Rio Grande do Norte são evidenciados também, em nível mais amplo, nas avaliações dos programas de educação em áreas rurais.

---

(90) A UNAP tem a assessoria do CEDAT, CRHJP, FENAME, INAE e SEPS. Todos estes órgãos federais foram devidamente estruturadas para atenderem às exigências do acordo.

(91) O programa propõe "complementação de salários de professores municipais na região Nordeste "EDURURAL/NE-BIRD. op.cit. p.3. Sabe-se porém que na prática isto não ocorre.

A primeira destas avaliações[92] conclui que o Programa POLONORDESTE [93] é norteado por "...diretriz autoritária e violentado uma vez que não respeita os "valores e padrões ..."[94] da população a qual se destina (o grifo é nosso).

Observa-se ainda na mesma conclusão que se, por um lado é feita uma crítica ao programa, pelo fato de impor valores às pessoas, desrespeitando os seus próprios valores, ao mesmo tempo acrescenta que as "ações" deveriam buscar uma "adequação" a estes valores. Ainda que em graus diversos "imposição" ou "adequação" têm o mesmo caráter autoritário e violentador. Pois ambos partem do princípio autoritário de que, alguém que tem o saber, deve e pode levá-lo a quem não o tem. Desconhece, portanto, o saber popular, toda uma prática de vida das classes populares.

Uma outra conclusão refere-se a "...substituição da programação curricular com o objetivo de adaptá-la à realidade rural"[95] (o grifo é nosso).

Como se sabe, os "Roteiros Programáticos para o Ensino no meio Rural - 1ª a 4ª série", foram elaborados pelos técnicos da SEC, dentro dos moldes das programações curriculares já existentes para as escolas urbanas. Não se constituem um projeto alternativo para o meio rural. Quando muito, faz uma "adequação" mesmo do conteúdo e das atividades numa possível linguagem usada no meio rural. De fato, não foi feita nenhuma

---

(92) Ver RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Agricultura. Fundação Estadual do Planejamento Agrícola. *Educação Rural POLONORDESTE; adequação ou imposição; versão preliminar.* Natal, 1980. E, RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. Unidade Setorial de Planejamento. *AVALIAÇÃO*, Natal, 1981. Mimeog.

(93) O POLONORDESTE, é um programa oficial previsto no II PND (75-79) e que visa o desenvolvimento econômico e social integrado do meio rural, da Região Nordeste. No Rio Grande do Norte, desenvolve os projetos básicos: Rural-Norte-algodão Arbóreo, Boqueirão e Vilas Rurais. Veja CALAZANS, Maria Julieta Costa. op.cit., p. 123-5.

(94) RIO GRANDE DO NORTE. op.cit. p. 36.

(95) Id.ibidem. p.36.

pesquisa previamente para nortear a elaboração de tal documento. O que se observa, no entanto, é que em torno dele se desenvolvem todas as ações curriculares referentes ao ensino no meio rural no RN.

A metodologia básica para divulgação/orientação dos Roteiros Programáticos é o treinamento. Tal como é proposto pelos documentos MEC/BIRD, o treinamento tem sido a estratégia básica de divulgação e controle do conteúdo através da qual são veiculadas as intensões do programa.

Pelo que se constata na avaliação CEPA/SEC as estratégias de ação que levam a proposta do currículo até as "bases"(96) não têm "...finalidade...inovadora, vez que não oportuniza a reflexão e a crítica nem se evidencia as contradições do sistema..."(97)

Em síntese, as conclusões do referido documento, mostram que as propostas "inovadoras" que direcionam a educação rural na prática não chegam a ser realizadas com este caráter. Não fogem ao espírito autoritário de que se revestem as demais programações oficiais.

Estas conclusões são ratificadas pela avaliação da SEC/81(98) que destaca como problemática da educação rural no RN a "imposição da linguagem técnica (urbana) e de outros valores urbanos"(99). Sabe-se que a ênfase à Linguagem técnica não é específica do meio urbano. É própria do projeto burguês/autoritário de sociedade/educação que se instalou no país principalmente nas três últimas décadas. Como se sabe, tal projeto aprimorou o tecnicismo e, em edu-

---

(96) Considera-se "bases" os professores e os Supervisores nos órgãos municipais de educação e nas escolas.

(97) Id.ibidm. p. 36.

(98) Ver RIO GRANDE DO NORTE. SEC/USP. Avaliação/81.

(99) Id.ibidem. s.p.

cação foi viabilizado através da organização dos serviços técnicos de Supervisão pedagógica, orientação Educacional e Administração Escolar, instituídos pela legislação de Ensino Superior, de 1º e 2º graus[100], ao nível da escola. No nível mais amplo, o aparelho estatal criou um aparato técnico-burocrático capaz de viabilizar as políticas governamentais. O planejamento firmou-se como estratégia de racionalização no estabelecimento de prioridades das ações governamentais, bem como dos recursos financeiros, estabelecendo formas de controle do poder. Os recursos humanos se constituiram em prioridade dentro as metas dos governos.

A estratégia do treinamento garantiu a centralização do poder e a manutenção do controle sobre o desenvolvimento das ações, em todos os níveis.

A máquina administrativa e burocrática "aperfeiçoou-se" assim, nos altos escalões, de modo a concentrar o poder do saber restringindo-o a um grupo de técnicos, devidamente preparados.

Esta perspectiva centralizadora do aparelho estatal, se por um lado busca a eficiência do trabalho educativo por outro lado alija os professores e os alunos das decisões sobre a educação. Firma-se pois como uma postura elitista e autoritária.

A propósito, é bom verificar como se considera a supervisão pedagógica. Por ser o trabalho da supervisão pedagógica pertinente à Educação Rural no RN, dá-se um destaque a este serviço no presente estudo. Primeiro, nesta par

(100) BRASIL. Leis, Decretos, etc. Lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968. In: CARVALHO, Guido Ivan de. *Ensino Superior*; Legislação e jurisprudência. São Paulo, Ed. Rev.Tribunais, 1975. v.1, p. 83-99. A partir desta Lei os cursos de pedagogia passaram a formar estes profissionais.

te, que realça as estratégias oficiais usadas para a educação rural. Num segundo momento, os depoimentos dos professores - (no terceiro capítulo) fornecem uma definição sobre o supervisor que atua junto a eles.

Aqui a referida avaliação da SEC/81, mostra como informação sobre "realidade" da Educação no Rio Grande do Norte, o trabalho do Supervisor no meio rural. É assim que expressa o texto:

> "*apesar das medidas adotadas, verifica-se ainda que a ação pedagógica desenvolvida, principalmente pelo Serviço de Supervisão, se constituiu numa forma de imposição de Linguagem técnica e de outros valores alheios no Meio Rural, em detrimento dos que lhes são próprios...*"
> (o grifo é nosso).

Esta referência à Supervisão não deve responsabilizá-la unicamente pela estratégica da "imposição" utilizada na divulgação do saber burguês. De fato, o supervisor, como os demais técnicos que atuam nos serviços ou órgãos da SEC se constituem em agentes oficiais da ideologia burguesa.

Com isto não se pode afirmar que estes profissionais sejam simples reprodutores desta ideologia. Mas, por outro lado, face aos compromissos político-ideológicos que assumem junto às instituições onde trabalham, questiona-se sobre as possibilidades deste levarem à frente projetos alternativos no interior dessas instituições.

Resumindo um pouco a discussão desta parte, vê-se que a educação rural atualmente é um amplo programa político-ideológico, pensado e decidido fora do alcance das aspirações dos seus interessados. As estratégias utilizadas no desenvolvimento desses programas são de caráter autoritário, portanto,

descriminam aqueles que atuam diretamente nele, (nas escolas, por exemplo) como mero executores de determinações. Tais determinações sequer se originam nas Secretarias Estaduais de Educação. Procedem, em última instância (no caso) das exigências do III Acordo (Internacional) MEC/BIRD, fato talvez desconhecido pelos próprios técnicos das referidas Secretarias e menos ainda pelos componentes dos órgãos municipais de Educação (OMEs).

Claro que a postura contrária não modificaria os rumos dos programas. Antes que chegem às SECs, estes são definidos em instâncias superiores do poder.

A propósito, verifica-se a partir da própria experiência que se teve na SEC/RN, e de contatos mais recentes com os técnicos desta SEC, que as determinações procedem do MEC. São estas determinações que orientam os técnicos na elaboração dos projetos para financiamento da educação.

A nível dos municípios, para as pessoas que trabalham nos OMES, o PAEM aparece como o órgão que traça as "diretrizes" a serem cumpridas por elas.

E para os professores, como fica o entendimento desta estrutura de poderes? Pelo menos, em Ceará Mirim, o que se constatou é que os professores reconhecem no PAEM (101) a origem das determinações que recebem. Portanto, é esta a fonte que origina os "benefícios" que a escola recebe: melhoria da escola, complementação salarial, inovações pedagógicas etc.

O restante da estrutura do programa, os professores parecem desconhecer, mesmo que ela se constitua num instrumento muito importante. A escola, os professores e os

---

(101) Mesmo que este programa nos municípios seja representado pela SMEC, pelos supervisores deste órgão, para os professores as "orientações"ou mesmo as determinações se fazem em nome do PAEM.

alunos, aparecem nos programas de educação como a principal justificativa do Estado neste empreendimento. Em função disso, cria-se uma estrutura administrativa e burocrática, com pessoal devidamente treinado para movimentar eficientemente esta estrutura. Desde o MEC/SECs/OMEs/Escola, predomina a linguagem e o rigor técnico que perpassa o próprio alheiamento daqueles que executam o plano político ideológico dominante.

Os capítulos seguintes mostram, a partir do que falam os professores, as formas como se desenvolve o referido plano. Este, no que consegue chegar às escolas, aparece como um plano salvador do "não saber fazer", para alguns. Para outros, um corte na sua história de professor rural, ou mesmo, do ensino rural. No entanto, um programa que "inova" alterando as formas do professor proceder com o ensino, dizem os mais antigos. Mas, que na essência não muda a forma autoritária de impor o saber às condições reais de vida dos professores e alunos. Em suma, a educação rural reforça a estrutura dominante, não só porque atua em programas escolares de educação, mas também e principalmente porque são programas que compreendem outros segmentos do poder público[102]

(102) No caso do POLONORDESTE.

CAPÍTULO 2

A ESCOLA E O PROFESSOR RURAL

2.1. A escola rural em Ceará Mirim

As escolas rurais em Ceará Mirim se encontram dentro das próprias vilas de "moradores" dos engenhos ou da usina; nas fazendas dos grandes proprietários locais, ou mesmo em lugarejos formados segundo suas próprias razões históricas. Primeiramente, abordam-se aspectos que as caracteristizam como grupo particular de escolas de um município do Rio Grande do Norte. Mais adiante, serão tratadas questões ligadas aos professores dessas escolas.

2.1.1. Os prédios

As escolas rurais em Ceará Mirim em geral são do tipo "escolinha cai não cai"(103), com telhas quebradas, o teto caindo, paredes rachadas, sem a proteção de muro ou cerca ao redor(104). Construídas em alvenaria, com teto em telhas brasilite ou de cerâmica, o piso de cimento, esses prédios, depois de construídos, não receberam qualquer serviço de manutenção.

---

(103) CIÇO, Antonio. In: *A questão política da educação popular*. BRANDÃO, Carlos Rodrigues, São Paulo, Brasiliense, 1980. Prefácio.

(104) Exemplos deste estado de desprezo é a Escola de *Jacoca*, na localidade do mesmo nome. Construída em 1968, "nunca levou uma limpeza de tamanho nenhum" (Prof.24. 70). Aos poucos deteriorou-se: o portão desmantelou se, "o gado ia entrando...butou tudo abaixo" diz o mesmo professor ou a *Escola Municipal "Brasiliano Marques de Araújo"*, na Praia de Jacumã. Nesta escola, constatou-se o desabamento de uma parte da madeira que segura as telhas do teto. E a Escola Isolada de *"Primavera"*, que de tão deteriorada teve de ser reconstruída.

Excetuando-se os prédios recém-construídos ou reformados, que são uma minoria[105], os demais resumem um tipo padrão de escola rural, com uma ou duas salas de aula, pequena área aberta, cozinha e dependências sanitárias. Estas últimas nem sempre funcionam conforme sua finalidade. O fato de não haver serviços de água e esgoto, nas localidades rurais, compromete, ainda mais, as condições de higiene nas escolas.

Dentre as escolas visitadas, estão ainda aquelas em que na sala de aula não existe sequer uma janela. São,portanto, salas quentes e escuras. Às vezes, são ambientes improvisados com a divisão em meia parede, sem porta para proteção[106]. O barulho de uma turma interfere nos trabalhos da outra. Constatou-se isso, na visita a uma escola onde os professores trabalham em média com 30 alunos em cada classe.

A improvisação é a marca dominante. As escolas funcionam em barracões de fazenda[107], em casas ou escritórios da usina, engenhos, ou mesmo na casa do professor.[108]

---

(105) As "novas" Escolas, dentre outras, "*Alcides Câmara de Souza*", "*Escola Isolada de Coqueiros*", "*Escola Isolada Abelardo Calafange*", "*Augusto Xavier de Góis*", têm de 2 a 4 salas, amplas, arejadas e com boa iluminação; pátio grande, aberto; ambiente de diretoria e Secretaria; cozinha cantina e dependências sanitárias.

(106) Nesta situação se encontra a *Escola Isolada "Dr. Manuel Varela"*, na Usina *São Francisco*.

(107) A Escola municipal de "*Barbará*", na fazendo do mesmo nome, funciona no barracão onde se guardam a produção agrícola, os fertilizantes, inseticidas e máquinas agrícolas.

(108) Esta última foi o tipo menos encontrado entre as escolas visitadas.

As condições físicas dessas escolas revelam, em última instância, o descaso com que o poder público trata a população escolar nas áreas rurais, mesmo sabendo que as escolas públicas urbanas, em geral, têm condições semelhantes. É o que revela um documento da SEC/RN ao tratar sobre as condições dos prédios escolares no Estado[109].

2.1.2. Equipamentos escolares[110]

Nas escolas rurais de Ceará Mirim, as carteiras, na maioria, são duplas, usadas para dois ou três alunos ao mesmo tempo[111]. Nas escolas construídas mais recentemente (ou mesmo reconstruídas), as carteiras são individuais[112]. Os demais equipamentos são raros e precários. Embora em escolas novas haja mesas e estantes novas nas salas da administração[113], ou mesmo, armários na copa e cozinha. O mais

---

(109) RIO GRANDE DO NORTE. SEC/USP. "*Avaliação/81*". Este documento apresenta os resultados de um estudo feito pela USP junto a 116 escolas de 14 municípios do RN (entre eles, Ceará Mirim). Dentre as escolas, "82 necessitavam ser restauradas e 20 ser desativadas... em virtude das escolas funcionarem em prédios inadequados...garagens, residências, armazéns, galpões, clubes e mercearias, sem oferecer as mínimas condições de ensino" (s.p.). Acrescenta o estudo: "Alguns prédios escolares encontram-se bastante depreciados, em razão das constantes invasões de animais e pessoas pela inexistência de muro ou cerca". Natal, 1981. (Doc. s/paginação).

(110) Define-se aqui como equipamento escolar: carteiras, mesas, estantes ou armários, bancos, quadro de giz, material de cozinha e copa, além de outros necessários ao funcionamento da escola.

(111) É o caso das Escolas de "*Quiri*", "*Nélzia de Bastos*", "*Umburana*", "*Dr. Manuel Varela*","*Dr. João Ursulo*" etc.

(112) Trata-se por exemplo, das Escolas "*Alcides Câmara de Souza*" e "*Augusto Xavier de Góis*".

(113) Dentre estas encontra-se a Escola "*Augusto Xavier de Góis*", na Praia de Muriu.

comum mesmo é a situação das escolas onde o equipamento é improvisado (com tábuas e tijolos, bancos ou carteiras quebradas etc.). Para o apoio do professor na hora da aula, quando muito, nas melhores escolas, há uma mesinha. Nas demais, improvisa-se a mesa, por exemplo, com uma carteira em desuso.

O quadro de giz como equipamento auxiliar no ensino é outro recurso precário nas escolas rurais. Na escola *"Dr. Manuel Varela"*, por exemplo, o quadro é de cimento e feito na própria parede. Está desgastado e se localiza contra a luz, dificultando a leitura ou a cópia do que está nele escrito. Portanto, compromete, mais ainda, o trabalho dos professores, que têm, na maioria dos casos, o quadro de giz como o único recurso visual de ensino.

O equipamento escolar é precário não apenas nas escolas rurais estudadas. Encontra-se uma situação semelhante em outras escolas no Rio Grande do Norte.(114) Tal situação se aplica também ao equipamento de copa e cozinha, necessário no preparo e distribuição da merenda escolar. A importância da merenda se faz sentir mais ainda porque constitui um estímulo para as crianças frequentarem as aulas. Ao contrário, quando não há merenda na escola, os professores comentam que se eleva o índice de faltas. Apesar de se saber que este não é o principal motivo da falta às aulas, a merenda escolar representa parte da alimentação dos alunos da escola e portanto, tem um significado para eles (como filhos de trabalhadores de baixo poder aquisitivo, a merenda não simplesmente os atrai para a escola, aumentando a fre

(114) RIO GRANDE DO NORTE. SEC/USP. *"Avaliação/81"*. Conforme pesquisa realizada pelo SITERN (nov.80) em 542 salas de aula de 33 municípios do Estado, constata se que 120 delas (delas, correção do autor) não dispunham de quadro de giz em condições de trabalho; 373 não possuiam armários ou arquivo... e 205 não tinham birôs ou mesas...

qüência escolar, mas contribui para atenuar os efeitos imediatos da fome diária. A propósito, o comentário de um professor de la. série, do turno intermediário[115] mostra o seguinte: seus alunos vêm de longe (1 Km ou mais de distância da escola). Neste horário, eles estão sem almoço, pois, para almoçar antes da aula, é muito cedo ainda, quando voltam da aula querem repetir a refeição em suas casas.e "não tem", completa uma aluna.

Por outro lado, não se deve esquecer que a merenda escolar pode trazer, como conseqüência, a melhoria da aprendizagem escolar. Pois, na base das condições que caracterizam a clientela das escolas rurais, encontra-se a sua situação de pobreza e conseqüente subnutrição. Por isso, uma das críticas feitas a estas escolas se baseia no fato de que, como instituição, a escola nega esta realidade. Daí porque, até que mudem tais condições de vida da população que freqüenta as escolas rurais, há que se defender projetos que melhorem tais condições e, conseqüentemente, o ensino. Não é bem o caso dos programas que visam minorar tal situação, como o programa de alimentação escolar. Mas, como ele existe e se destina a uma população cujo estado de pobreza não foi superado, é justo que se exijam os requisitos para que atenda a esta população da melhor forma possível. Dentre estes requisitos, a qualidade dos alimentos, o ambiente físico e o equipamento de copa e cozinha. Tais condições não existem de forma adequada nas escolas rurais de Ceará Mirim, como em outras escolas no Estado. Ambiente próprio inexistente ou inadequado[116];

(115) O turno intermediário nestas escolas compreende o horário de 10hs e 30 às 14hs.

(116) Às vezes, a merenda é feita na casa da professora ou da merendeira.

fogão à lenha, trempes de tijolo ou pedra; a merenda é servida em copos, pratos e colheres adquiridos pelos próprios alunos etc. A semelhança se faz ver no depoimento abaixo:

> *"Precariedade da merenda escolar, com relação a: distribuição, armazenamento, feitio, complementação, tipo de merenda quanto à realidade, infra-estrutura da escola para fazer a merenda, recursos humanos". "...a maioria das escolas não dispõe das mínimas condições necessárias para o processo da merenda"* (117)

Essas condições compreendem: água, que é apanhada nos "...rios, cacimbas e poços, às custas da merendeira , da professora, ou dos próprios alunos"(118). Apenas 67 escolas têm cozinha, sem no entanto, dispor das instalações e equipamentos que garantam o feitio e a distribuição para os alunos nas condições de higiene desejáveis. O fogão, é um utensílio improvisado, "feito de lata..." ou trempes de tijolos, com fogo de lenha"(119).

Evidências apresentadas ainda pela "Carta Escolar/81" mostram que as escolas, na maioria são desprovidas de material de cantina. Copos, pratos e talheres que se usam são trazidos pelos próprios alunos quando há merenda na escola, conforme o depoimento que se segue:

---

(117) Veja "Avaliação da SEC/RN, USP, 81. Refere-se ao "estudo feito pela equipe da Carta Escolar junto a 14 municípios do Litoral Oriental", em 113 escolas. A Carta Escolar é um estudo pormenorizado da situação da rede escolar, visando identificar as necessidades para localização dos novos espaços educativos, com base em critérios relativos à população, uso e parcelamento da terra, relações sociais de produção, déficit de escolarização, localização da clientela e acessibilidade às escolas.

(118 Avaliação SEC/USP/81. Dados da Carta Escolar.

(119) Id. ibidem.

"A professora faz a caixinha, aí quando precisa ...sal, ...coloral, querozene... tem que comprá ...prá fazê fogo, lenha, eles também dá dinheiro... prá comprá...eles também traz laranja, traz banana, pra gente fazê aquela salada pra eles, num sabe? Tudo eles traze" (*Cartilha*, 1980). (120)

Esta contrapartida da escola, exigida pela CNAE, vem sobrecarregar, ainda mais, as famílias, uma vez que têm de complementar a merenda. Para isso, eles retiram parte da própria alimentação familiar, contribuindo em parte com alimentos ou com dinheiro sob a forma de taxas escolares. Tal medida foi institucionalizada nos últimos anos sob a alegação do Estado de que deve dividir com as famílias a responsabilidade da educação de seus filhos.

2.1.3. Administração

Não é comum encontrar um corpo administrativo instituído nas escolas rurais. Com raras exceções, há um diretor de escola[121] que desempenha a função de diretor, secretário etc. Há casos em que o professor é também diretor[122]. Mas, o mais comum é os professores se responsabilizarem, por toda a escola. Desde o prédio escolar, conservação e limpeza, até a manutenção da escola, o ensino e os resultados da aprendizagem.

O controle administrativo burocrático está também a cargo desses professores. Mais adiante serão discutidos detalhes sobre o seu trabalho.

---

(120) Chamou-se "Cartilha" a um estudo sócio-antropológico que se realizou sob o patrocínio da SEC/RN, em 06 municípios do Rio Grande do Norte. Por considerar o processo de trabalho e a cultura, o referido estudo priorizou os principais produtos econômicos do estado (algodão, cana-de-açúcar, sal, pesca, minério e carnaúba).

(121) Como exemplo, a Escola "*Dr. Abelardo Calange*", onde o diretor não dá aula.

(122) É o caso das Escolas de "*Primavera*" e "*Capela*".

Dentre essas escolas, as estaduais têm uma ligação administrativa com os diretores de Grupos Escolares da sede do município de Ceará Mirim. O vínculo se faz por delegação do NURE[123]. O Diretor de um Grupo Escolar responde por três ou cinco escolas perante o referido órgão. Tal coordenação é burocrática e o papel do Diretor é o de transmitir ordens e vigiar o seu cumprimento.

A administração de uma dessas escolas rurais, independente de ter um diretor, envolve, além das atividades já mencionadas, aquelas de caráter social, uma vez que a escola rural é vista oficialmente como um núcleo de expansão de outras atividades sociais que se desenvolvem na localidade. Nela se apoiam ou se instalam, por exemplo, o pelotão de saúde e campanhas específicas de saúde, vacinação etc.[124] A orientação sobre hortas escolares é outro exemplo da sobrecarga de funções atribuídas à escola[125].

Acerca dessas programações sociais propostas às escolas rurais, pode-se indagar sobre a viabilidade de se desenvolverem. Que possibilidades há de cultivar-se uma horta em escolas onde a água é comprada com recursos dos próprios alunos e professores, com insignificante contribuição da Prefeitura?

Das condições das escolas descritas neste capítulo, depreende-se que, havendo um número muito grande de

---

(123) O NURE é uma divisão da estrutura administrativa da SEC/RN. É uma espécie de "Região Educacional" ou "Delegacia de Ensino" que coordena a ação das escolas numa determinada região do Estado.

(124) As atividades de saúde são coordenadas pela S.S.P., que atua nas localidades rurais através da FSSP.

(125) A atividade "hortas escolares" é orientada pela EMATER através do seguimento educação, que se desenvolve sob a forma de "ação integrada" com a SEC/RN.

estabelecimentos de ensino na zona rural no Rio Grande do Norte[126], a maioria deles está sob a tutela dos municípios. Em condições piores ou semelhantes às de Ceará Mirim. Claro que não se pretende deduzir que as escolas estaduais, na zona rural, são melhores do que aquelas do município. Os dados da avaliação/81 não fazem tal distinção, mas mostram quão precárias são estas escolas. O destaque que se faz aqui é apenas para mostrar que tanto as escolas municipais,como as estaduais, não gozam do apreço do poder público, daí o seu estado deplorável. A discussão conduz a questões mais gerais sobre a escola nas sociedades de classes onde se evidencia "Uma escola para os ricos outra para os pobres"[127]. A escola rural, corresponde a esta última.

- A escola de classes, além de refletir a desigualdade econômica e social, contribui também para a reprodução dessa desigualdade. Ora, na escola as crianças são diferentes, não porque esta assim as tornou mas "...*já chegam à escola portadores de desigualdades. Tratá-las em pé de igualdade, significa não apenas manter a desigualdade, mas até aumentá-la*" [128].

---

(126) Dados fornecidos pelo Setor de Estatística da USP/SEC/RN, 1983, mostram que no ano de 1980 havia 4311 estabelecimentos de ensino em todo Estado. Destes, 3450 se localizam na zona rural.

(127) HARPER, Babette et alli. 4.ed. *Cuidado, escola;* desigualdade domesticação e algumas saídas. São Paulo, Brasiliense, 1980.
A expressão é usada em virtude do sentido histórico. Segundo os autores, "a Escola da Nobreza durou até as estruturas do mundo feudal, rígidas e hierarquizadas, se tornassem anacrônicas por causa do desenvolvimento do capitalismo". (p.29). A exigência econômica criada com o surgimento da máquina "... leva a uma mudança radical nos conteúdos da escola". Para a burguesia industrial nascente é necessário que os trabalhadores se eduquem "...para tornar-se bons cidadões e trabalhadores disciplinados".(p.29) "Foi assim que, paralelamente à escola dos ricos, foi surgindo uma outra escola, a escola dos pobres" (p.29).

(128) Id.ibidem, p.71.

Existindo, em termos oficiais como escola única (burguesa) para todos (democrática), a escola, na realidade, não existe para a maioria que é a classe desfavorecida economicamente. Para esta classe, existe uma escola seletiva, discriminadora e que expulsa o filho do pobre, isto por que a sua estrutura e forma de funcionamento para isso contribuem. Dentre os mecanismos seletivos usados pela escola, evidenciam-se: faixa etária idade/série, normas de conteúdo e avaliação da aprendizagem, taxas escolares (água, complemento da merenda, gás), horário, calendário escolar, fardamento etc. Medidas implantadas para uma população ideal e que trazem em seu espírito um projeto político anti-popular e anti-democrático. Nesta escola, tudo vem pronto, acabado, para todos, igualmente organizado, como se na sociedade assim o fosse. Como se os bens produzidos pelo trabalho pertencessem a todos indistintamente. O saber também está organizado assim.

É um saber acabado que abafa a cultura popular. Enquanto também esvazia as finalidades básicas da escola, quais sejam, possibilitar o domínio das técnicas de ler, escrever e contar que constituem instrumentos fundamentais para se viver na sociedade contemporânea. Delas sequer na escola as camadas populares são providas. Isto mostra o quanto a escola não se preocupa com que o proletariado aprenda, sobretudo o necessário e útil ao manejo das técnicas e instrumentos de trabalho. Menos ainda, esta escola se preocupa em oferecer ao estudante coisas agradáveis. No entanto, dele exige que se adapte aos padrões estabelecidos pelo "sistema de ensino". E assim contribui para a formação de atitudes de conformismo à pobreza, à exploração, enfim, às

condições de sobrevivência a que o proletariado é exposto. Contraria desta forma, o que se poderia fazer estimulando a formação de atitudes face ao conhecimento e à compreensão da realidade, enquanto caminho para interferir na transformação desta.

Neste sentido, os autores de "Cuidado, escola" dizem que, além dos conhecimentos "...aprende-se na escola também uma série de valores e de normas de comportamento..."(129) Não só estes valores, segundo os autores, na escola ainda se desenvolve o aprendizado do sentimento de inferioridade(130) ...da submissão(131) ...o respeito à ordem estabelecida(132) ...o medo do conflito(133). E concluem, "Tudo isso... está muito bem escondido...pode impedir a criatividade, abafar a imaginação, dividir e isolar as pessoas, inculcar a dependência"(134).

A propósito destas advertências, cabe lembrar que tais práticas não ocorrem somente na escola, mas também em outras instituições sociais(135). Cultivando práticas inibidoras ou mesmo repressivas, estas instituições levam a um processo de embotamento das capacidades pessoais e sociais, e de ocultação da realidade. Para isso também contribuem os meios de comunicação de massa, dentro estes, a televisão cujos programas enfatizam os valores predominantes na sociedade burguesa. O que mostram estes programas é uma discrepância entre as condições reais de vida das populações em que se incluem os alunos das escolas rurais. Estes vivem na pobreza e estudam numa escola desequipada, desasistida e rele-

---

(129) Id.ibidem. p.82.
(130) Id.ibidem. p.83.
(131) Id.ibidem. p.84.
(132) Id.ibidem. p.85.
(133) Id.ibidem. p.86.
(134) Id.ibidem. p.87.
(135) Id.ibidem. p.88

gada ao acaso do poder público. Por outro lado, provida de uma força social, como instituição que afirma e nega ao mesmo tempo: valores, sentimentos e comportamentos aprovados ou inibidos pela sociedade. Burguesa e anti-democrática, a escola rural é a escola para o pobre, mas não é a escola do pobre, não é uma escola pensada e programada com base nos seus problemas e possibilidades, trazendo em seu bojo um projeto político educacional democrático e popular.

2.2. O professor rural em Ceará Mirim

A primeira parte deste capítulo, tratou de questões relacionadas às escolas rurais em Ceará Mirim enquanto escola pública, no contexto da sociedade atual.

Passa-se agora a discutir questões ligadas aos professores que trabalham nessas escolas. Essas questões estão organizados em dois pontos fundamentais: as condições sócio-econômicas e o trabalho do professor no magistério enquanto profissão feminina.

2.2.1. Identificação pessoal e sócio-econômica

A idade dos professores varia entre 17 anos para o mais jovem e 56 anos para o mais velho. No conjunto dos sujeitos, predomina a idade máxima de 40 anos (85,4%). A maior concentração está entre 21 e 30 anos (40,2%), o que significa dizer que se conta com uma população relativamente jovem entre os professores rurais de Ceará Mirim.

Tomando-se a variável estado civil, a maior parte dos professores está incluída na categoria de casados - (49,4%), o que sugere o argumento de que o professor tem

que dividir o seu tempo entre a escola e a família. Observa-se, entre os solteiros, uma maior concentração na faixa dos 17 aos 30 anos de idade (84,4%). Para os casados, reserva-se o seguinte: dos 48 sujeitos casados, 75,4% possui a idade entre 21 e 40 anos.

A composição da família do professor segundo o número de filhos é a seguinte: de 1 a 3 filhos, 60,0%; de 4 a 6 filhos, 28,0%, o restante 10,0%, para os casos entre 7 e 9 filhos é, apenas 2,0% para 13 filhos.

Quanto à idade desses filhos predominam aqueles com menos de 7 anos de idade (43 casos). Se, por um lado, os filhos de menor idade exigem uma atenção dos pais por serem crianças pequenas, por outro lado, com os filhos maiores se impõeem novas exigências, dentre elas, o ingresso na escola e na própria força de trabalho familiar. Neste sentido, pergunta-se: Como pode o professor rural, enquanto categoria assalariada, sofrendo a freqüente desvalorização do seu trabalho, superar as dificuldades que, enfrenta para sobreviver?

Analisando ainda as condições sócio-econômicas do professor rural, a questão da moradia é abordada sobre os aspectos da propriedade e dos cômodos que possui; dos serviços de saneamento e eletricidade; do tempo que reside no local e a localização em relação à escola onde trabalha.

Quanto à moradia foram consideradas as categorias própria, alugada e cedida. Prevaleceu a primeira delas (72,2%), seguindo-se a última-cedida com 22,7%. Apenas 5 professores moram em casa alugada.

É bom lembrar que a explicação sobre por quem é cedida a casa, não foi oferecida pela maioria dos sujei-

tos (78,3%). Portanto, torna-se difícil saber as condições desses, segundo a sua relação com a propriedade da casa onde moram.

Os cômodos da casa onde mora o professor podem ser assim descritos: 42,8% das respostas na categoria casa própria, possuem 7 ou mais cômodos, seguindo-se a categoria cedida, com 27,3% nestas condições.

Dentre as condições de saneamento e higiene da residência do professor, tem-se o seguinte: 56,7% são abastecidas com água adquirida através do sistema de poço, e apenas 30,9% têm água encanada; 89,7% possuem banheiro e 65,0% lavanderia. Quanto a privada, 87,6% informaram que as possuem com fossa, enquanto que o restante não possui fossa.

Observe-se que o município de Ceará Mirim é considerado pela Saúde Pública dentro de uma área favorável à esquistossomose[136] Isto levou o mencionado Serviço Público a promover uma campanha de construção de privada com fossas, banheiros e lavanderias na zona urbana e no meio rural[137].

Deve-se ressaltar que o maior número de professores mora na zona rural, área onde se deu a referida campanha, razão pela qual se constata, atualmente, a grande incidência de moradias com dependências sanitárias.

No entanto, esse fato não garante que sejam boas as condições sanitárias e de saúde da população. Nesse pon

---

(136) Sabe-se que a esquistossomose se desenvolve com maior facilidade em regiões cortadas por rios, lagoas e outras formas de reservatórios dágua, onde a população lança os dejetos humanos. Os sanitaristas apontam a falta de educação sanitária uma das causas de contaminação dos indivíduos.

(137) Esta campanha teve como objetivo combater a esquistossomose e foi coordenada pelo Ministério da Saúde.

to, cabe indagar: em que sentido a população foi orientada para conviver com os novos hábitos sanitários? Ela aderiu, por exemplo, ao uso da lavanderia, lavando roupa de pé, quando durante toda a sua vida o fêz de cócora? Passou a usar o sanitário, quando por toda a vida satisfez suas necessidades fisiológicas indo ao mato? E a escola, como fica diante dessa questão: discute-a, coloca-a nos seus programas, incentiva essa nova prática de higiene?

A propriedade da casa e do terreno onde se situa é outro aspecto que se refere à moradia do professor. Neste sentido consultar a tabela 02 (anexo 03) a qual mostra que 72,2% são prorietários da casa em que moram(138). O restante mora em casa cedida (22,7%) por parentes, por outras pessoas, ou vive mesmo na condição de morador(139).

---

(138) Muitas vezes, os domínios da propriedade a que corresponde a casa se estende apenas a um quintal. É uma área pequena que não possibilita o plantio de culturas de subsistência para a manutenção da família. Quando utilizada para culturas, limita-se ao plantio de hortas domésticas e à criação de pequenos animais. No máximo, o proprietário planta um pouco de milho para comê-lo verde.
No restante, esta situação de a moradia ser própria, não afeta as condições de vida do professor. Ele, como todo o restante da população rural também vai para a feira local, no sábado ou no domingo, comprar feijão, arroz e milho e tudo mais de que necessita.

(139) A propósito veja: ANDRADE, Ilza Araújo Leão de. op. cit. Com a proibição do tráfego negro "em conseqüência do decreto nº 731 de 14 de novembro de 1850..." (p.43), e, "A abolição total da escravatura em Mossoró a 20 de Setembro de 1883..." muito repercutiram para a libertação dos escravos que trabalhavam nos engenhos. Daí para frente quem continuou morando nos engenhos (os mais velhos principalmente) passou a perceber um salário como troca do seu trabalho. Surge então o "...Sistema de 'morador' o sistema dominante de relação de trabalho no município..." (p.45) "... caracterizando-se pela moradia dentro das propriedades", pelo direito à terra plantar, a sua subsistência, e acima de tudo pela sua fixação em uma determinada propriedade pelo caráter de permanência do seu trabalho" (p.58).

Não somente os aspectos já discutidos, mas as condições internas da casa do professor, o bem estar que daí advêm para as pessoas, foram objeto de observação, neste estudo.

Além das condições de higiene e saneamento, observaram-se as condições de iluminação. Dentre os informantes, 57,7% possuem energia elétrica em suas casas. Seguem-se 24,7% que usam querosene. O restante utiliza-se de gás butano como alternativa, talvez não exclusiva, dado o seu alto custo e o baixo poder aquisitivo do grupo.

Neste particular, vale ressalter que a energia elétrica, como forma de iluminação no Rio Grande do Norte, estendeu-se ao meio rural na década de sessenta com a energia de Paulo Afonso. Isto se deu dentro do plano do Governo estadual de modernização do setor rural. Daí pra frente, sucedeu-se a sua expansão, e se supõe que instalar energia elétrica em casa passou a ser o sonho para muita gente. Pode-se também supor que a implantação da energia elétrica sucudera-se , no meio rural, o uso de eletro-domésticos, como por exemplo o rádio e a televisão. Sabe-se que estes têm grande poder de alcance, podendo veicular, dentre outras formas, pela propaganda, os valores da sociedade de consumo. Mesmo se sabendo que esta não é a situação comum em Ceará Mirim, não se pode desconhecer que as possibilidades de comunicação aumentam no meio rural dadas as próprias exigências da população em abastecer-se no comércio urbano. Tal fato, leva, inevitavelmente, a reforçar aqueles valores. No entanto, questiona-se, o que representa para esses professores, ou mesmo para o restante da população pobre, a energia elétrica em suas localidades, senão o indício de modernização nos modos de vida das pessoas? Constatou-se que não melhorou profundamente suas condições de vida.

A discussão sobre a moradia do professor não se esgota aí. Pode-se verificar um índice muito elevado de professores que desejam mudar-se de onde estão para outro lugar (45,4%), mesmo considerando que a maioria deles (54,6%) pretende permanecer onde estão.

Dentre os motivos que justificam a mudança, encontram-se as condições de vida[140] (43,2%), seguindo-se a família (18,2%) e os filhos (13,6%).

Observa-se que entre os motivos apresentados prevalecem, como os mais fortes, a família e os filhos. Mesmo entre aqueles que desejam a melhoria das condições de vida, querem-na para a família. Por outro lado, os professores que não pretendem se mudar do lugar onde moram, apontam como justificativa mais forte a propriedade da casa e/ou do terreno (26,4%).

Outros motivos prendem ainda os professores ao lugar da moradia atual (35,8%). Dentre esses, encontram-se "...nasci e me criei nesta comunidade, por isso eu nunca quero me deslocar pra outro lugar" (prof. 15.52, 18 anos de idade, solteiro).

"...já estou muito acostumada na minha cidade, não tenho coragem de me mudar pra outra, a não ser para passeio" (Prof.18.57, 22 anos de idade, solteira mora no local desde que nasceu).

Afirmações como estas e ainda, "gosto muito de onde moro" (Prof. 19.59); "...aqui me sinto bem ambientada" Prof. 14.45), e outras dessa natureza, são freqüentes no grupo de professores que não deseja sair do lugar onde mora.

Verifica-se que essas preferências partem em sua

---

(140) Entende-se por condições de vida as reais formas de trabalho, moradia, saúde, alimentação, vestuário, educação e lazer.

maioria de pessoas que durante toda a sua vida moram naquele local. Não há uma relação direta entre a idade mais avançada e a preferência por não sair. Os opinantes jovens que desejam permanecer, apontam com freqüência o fato de já estarem acostumados ao local.

Pelo que se pode observar, a questão liga-se por um lado à própria história dessas pessoas-nascidas e criadas aí - e que criaram as suas próprias condições de sobrevivência, quer como morador, posseiro, ou mesmo como pequenos proprietários. Por outro lado, cabe indagar sobre as perspectivas de vida nessas localidades, o que poderia se constituir um motivo de atração para os seus moradores aí permanecerem. No entanto, elas são precárias.

Também merece indagar sobre a própria visão que os professores têm de outras localidades, notadamente das cidades de Ceará Mirim e Natal como prováveis pontos de atração para quem deseja melhorar suas condições de vida.

Sentem-se esses professores realmente satisfeitos com as condições em que vivem, ou o mundo que está lá fora (na cidade, por exemplo) amedronta-os pelas incertezas que apontam como um mundo desconhecido por eles? Em que sentido a história destes professores é marcada pela luta para transformar as suas condições de vida? Em que sentido, a educação do professor pode contribuir para que ele compreenda a realidade sócio-econômica onde atua desenvolvendo sobre esta uma ação para modificá-la?

2.2.2. O professor e o trabalho que realiza

Discutidos os dados sobre as condições Sócio-econômicas do professor rural em Ceará Mirim, trata-se agora de

entender seu trabalho, enquanto maioria feminina e dentro das condições funcionais em que se realiza.

O sexo feminino desponta com 97,5%, portanto uma maioria absoluta entre os sujeitos. Tal constatação, tem um maior significado quando se procura compreender determinadas questões sobre o trabalho da mulher. A respeito disto os professores foram indagados. De suas respostas pôde-se constatar que parece natural o fato de assumirem ao mesmo tempo a atividades domésticas: mãe, esposa, cozinha e, cuidar da casa, lavar e passar roupa, costurar etc. Também lhes parece natural fazer um outro trabalho complementar a este: o roçado, rapar mandioca, pesar cana etc.

Essas questões se constitui em um ponto de apoio no decorrer das análises feitas, visto que, observando o trabalho do professor, constata-se que o seu dia a dia vai muito além do seu trabalho em sala de aula. Aí, a questão da sobrecarga de trabalho para a mulher professora se agrava. Dentre os informantes, 66% dizem que trabalham além da sala. Muitos deles exercem funções diversificadas na escola, tais como: direção, respondendo por ela de forma eventual ou sistematicamente; coordenação da merenda escolar, desde a responsabilidadede trazê-la da sede do município até o seu feitio e distribuição aos alunos.

Às vezes, é o professor que também faz a merenda e tem que dar conta do combustível, da água e da "mistura" (açúcar, verdura etc.) Para tanto, ele se desdobra, realizando campanhas, festinhas, e outras promoções. Ainda com relação ao serviço de merenda escolar, é o professor que responde pelo controle burocrático, pois a ele cabe também o preenchimento dos mapas de merenda. A entrega desse material tem um dia mar

cado e independe de coincidir com aqueles dias em que o professor vai à sede do município para planejar atividades ou receber dinheiro. O fato é que ele tem de dar conta do serviço no dia certo e, compulsoriamente, até o dia do seu pagamento mensal.

O professor que atua como um eventual diretor de escola também é responsável pelos mapas de freqüência de todos os seus colegas. Da entrega desses mapas também depende o recebimento do salário mensal no dia previsto. O depoimento que se segue evidencia isto:

> "...*então nós tivemos que partir para suspender o pagamento de alguns professores que deixarem de entregar naquela ocasião o seu cadastro ... se é uma merenda é a mesma coisa. Teve escola que não recebeu exatamente por isso.* (141)

Como se observa, devido às exigências burocráticas, às quais o professor é submetido, o seu salário e a merenda escolar podem ser suspensas pelas autoridades, caso não entregue em dia o mapa da merenda e o cadastro escolar. Além destes encargos, o professor/diretor é também o responsável pelos recursos para funcionamento da escola, por exemplo, o material didático, o livro e outros utensílios que os alunos recebem, até o próprio giz(142). Portanto, o seu trabalho no magistério vai além do ensino em sala de aula, pois, na escola ele é maior responsável para que tudo funcione. A seu cargo estão as condições materiais e pedagógicas através das quais o ensino se realiza.

---

(141) Depoimento do Secretário Municipal de Educação e Cultura, em reunião com os professores de Escolas Rurais, na sede do município em 12/07/1980. Manuscritos do pesquisador, p.2.

(142) Relatório de visita do pesquisador à Escola municipal "*Augusto Xavier de Gois*" em 24/07/80. Não havia giz em nenhuma sala de aula porque o professor não pôde apanhá-lo na SMEC. Manuscrito, p.3.

Essa multiplicidade de atribuições do professor revela a falta da estrutura da escola rural, e, em última instância, é um reflexo do desapreço com que a educação brasileira e, em particular, a escola rural vem sendo tratada.

Outro fato que agrava ainda a questão da sobrecarga de trabalho do professor, além da escola, é o grande peso do trabalho doméstico. Vejam-se algumas das tarefas caseiras do professor, como afazeres de rotina da casa: costura, lava e passa, carrega água e lenha, cuida de animais, dos filhos e do marido; ajuda a despachar na mercearia, faz a feira e ainda trabalha na roça. Quando reside na fazenda as suas responsabilidades se estendem à propriedade do patrão. Ele chega a controlar a venda: da cana-de-açúcar para a usina; do leite; e da própria produção agrícola. Somadas a essas tarefas, o professor ainda presta serviços à localidade, atendendo a pequenas emergências de enfermagem; participa de campanhas e festas, e ensina o catecismo.

Acrescente-se ao exposto o fato de os professores terem que empreender esforços pessoais para obterem promoção profissional. Na concepção destes professores, a melhoria profissional poderá ser obtida através do estudo - (17,5%). Por isso, muitos deles cursam o Logos II ou mesmo outros cursos regulares de 1º e 2º graus.

Esta situação particular pode ser melhor compreendida quando se verifica que o magistério primário no Brasil é, historicamente, conhecido como uma profissão feminina. Um estudo feito por Pereira[143] mostra que "*em 1957* ,

(143) PEREIRA, Luiz. *O professor Primário Metropolitano*. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais; INEP. (Coleção o Brasil Urbano, 3 Sociedade e Educação, 6), 1963.

eram mulheres 93,1% das 283.056 pessoas filiadas a essa atividade profissional na sociedade"(144).

Werebe, apresentando dados do mesmo ano, reforça esta tendência feminina no magistério. Ela mostra que cerca de 170.376 professores primários brasileiros são mulheres, enquanto que apenas 12.680 são homens(145).

A mesma autora, referindo-se à matrícula nos cursos de formação do magistério para o "primário" (Escolas Normais), diz que na...distribuição da matrícula, segundo o sexo dos alunos, encontra-se um total de 175.896 das pessoas do sexo feminino.(146)

Tentando enriquecer esta discussão, procurou-se os dados estatísticos sobre o corpo docente do ensino (público e particular) quanto ao sexo e localização no Brasil no período 71-73. A tabela abaixo oferece dados para esta discussão. Para enriquecer a discussão, é apresentada, a seguir, uma tabela contendo dados estatísticos sobre o corpo docente do ensino público e particular brasileiro, no período 71-73, quanto ao sexo e localização.

Corpo docente no Brasil. Ensino público e particular segundo sexo e localização

Ano	Total*	Feminino	Rural
1971	723.361	605.630	172.210
1972	770.310	642.217	186.280
1973	837.268	714.993	221.707

Fonte: Serviço de Estatística de Educação e Cultura. Anuário Estatístico do Brasil. SEPLAN IBGE. Rio de Janeiro.

* Incluem-se neste total as categorias: sexo (feminino e masculino) e localização (rural e urbano).

(145) Id.ibidem, p.258

(146) Id.ibidem. *Dados do Anuário Estatístico do Brasil*, IBGE, 1965. p. 258.

A partir de 1975, as estatísticas consultadas não apresentam mais dados do magistério por sexo, mas por dependência administrativa. Tornou-se impossível fazer por este caminho uma análise histórica do período estudado quanto à presença feminina no magistério. Sabe-se, porém, que pelo menos no 1º grau, de modo particular, nas quatro primeiras séries, as mulheres são ainda a maioria do magistério. Isto se constata em cursos de formação de professores, seminários, conferências e outros eventos de educação em qualquer parte do Brasil, quando a maioria dos participantes são mulheres.

Diante de tais evidências, tenta-se discutir a predominância feminina no magistério primário, analisando a situação da mulher brasileira no atual momento histórico. Na última década, a mulher vem saindo cada vez mais do plano puramente doméstico, e passa a trabalhar também fora de casa. Razões como o descompasso entre os salários e os aumentos freqüentes do custo de vida conferem a este fato, um caráter de necessidade de sobrevivência. É neste plano que se situa a mulher do meio rural. Historicamente doméstica, aos poucos, como os demais membros da família, se tornam também assalariadas. No Brasil, crescem os percentuais que mostram como evoluiu a participação da mulher no trabalho fora do lar. Entre 1970 e 1980, o número de mulheres que trabalham fora passou de 18,5% para 26,9%(147)

A situação deplorável de trabalho da mulher também é refletida quando se comparam os seus salários com os dos homens: "*30% das mulheres ganham até meio salário mínimo mais da metade das mulheres (53,1%) ganham menos de um salário mínimo*"(148).

---

(147) BOCHINI, Maria Otília. In: *Mulherio*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2(7), Maio/Jun , 1982, p.4.

(148) Id.ibidem. p. 5.

Executando os trabalhos domésticos, em que a mulher faz todos os arranjos nessa área para que a família sobreviva e, trabalhando fora de casa, como assalariada, a mulher brasileira contribui duplamente para a reprodução do capital.

Ao contrário do que se poderia supor, o fato de a mulher ter ampliado o seu campo de trabalho além do doméstico não significa que obteve sua emancipação. Com essa mudança, recai sobre ela uma sobrecarga de tarefas e de responsabilidades cada vez maior, sem que no entanto seja compensada com salário justo. Analisando essa questão, Bochini comenta que a mulher é submetida às profissões menos valorizadas socialmente e por conseguinte, as que oferecem os menores salários. Dentre elas, pode-se enumerar: operária de fábrica, comerciária, enfermeira, trabalhadora rural, gari, empregada doméstica etc. Destaca-se também, entre as profissões menos valorizadas, o magistério (primário, de curso secundário ou superior).

Mesmo admitindo que a mulher brasileira em alguns setores da sociedade tenha evoluído politicamente, participando em movimentos sociais como sindicato, movimentos feministas, associações de bairros e até em partidos políticos, ao nível das profissões um dos aspectos a considerar é o seguinte:

> *"Até nas ocupações consideradas femininas, como é o caso do magistério, observa-se que a participação das mulheres diminuiu à medida que aumentam o prestígio e o salário. As mulheres compõem 95% do magistério primário, mas só 60% do magistério do 2º grau. No ensino superior a percentagem de mulher cai para 23%"* (149)

---

(149) BOCHINI, Maria Otília. op.cit. p.5.

Deve-se levar em conta que a exploração da mulher na sociedade contemporânea, não se prende apenas à questão do sexo. Decorre da própria exploração do capital sobre o trabalho. Fato que, com o desenvolvimento da sociedade, tem levado o trabalho doméstico a se desvalorizar socialmente, na mesma proporção em que o trabalho, em geral, perde seu valor subjetivo.

Nesse contexto, homens, mulheres e crianças são colocadas nas mesmas condições de exploração. Para o capital é importante que a mulher saia do plano puramente doméstico e passe a atuar no nível do trabalho produtivo, com os demais membros da família (marido, filhos etc.) Ela vai constituir o exército de reserva. Cria-se, assim uma inferioridade ideológica face ao trabalho feminino, como forma de justificar a discriminação que se faz entre o trabalho do homem e o trabalho da mulher.

Essa "inferioridade,exclusivamente ideológica..., reflete-se no mundo moderno através dos baixos salários que são atribuídos às mulheres."(150). Na realidade, os baixos salários que percebem as mulheres trabalhadoras têm implicações ainda mais profundas do que a própria discriminação social através do sexo. Ela decorre de situações concretas de trabalho. Escondê-la tratando-a como simplesmente uma luta entre homem e mulher seria desconhecer as demais lutas decorrentes da contradição entre capital e trabalho.

Ninguém mais desconhece que o modelo econômico brasileiro concentrador de renda e levado a cabo nas duas últimas décadas, tem sacrificado duramente todas as categorias assalariadas.

---

(150) "Considerações acerca da questão feminina". In: Revista de debate *PLUPAL*. São Paulo, Centro Acadêmico Armando Salles de Oliveira. 1(1), jul/set., 1978, p.7.

A política salarial implantada após 64, como medida que viabiliza este modelo, segundo Calabri, é um fator responsável pela queda do padrão de consumo das classes assalariadas "em contrapartida com o aumento crescente dos lucros das empresas". Além destes fatores contribuiram ainda; "...encarecimento dos bens de consumo de massa (...) dos produtos de bens de consumo duráveis, (...) bem como, (...) a diminuição da disponibilidade de serviços," face ao acelerado processo de urbanização(151).

Trata-se agora das questões referentes ao trabalho do professor no magistério. Dentre estas, inclui-se o salário como forma de pagamento deste trabalho.

A questão do salário, nesta pesquisa, foi tratada considerando basicamente a instituição empregadora e o nível de qualificação do professor. Toma-se como base o salário mínimo regional em agosto de 80 CR$ 3.189,00 (Três mil cento e oitenta e nove cruzeiros).

Os resultados mostram que o maior índice recaí sobre os professores que ganham menos de um salário mínimo , (77,3%).

Na categoria com mais de um salário mínimo encontram-se 20,6% dos professores, observando-se que não há nenhum caso de salário igual ou superior a dois salários mínimos. Mesmo os professores com curso pedagógico, carga horária semenal de sessenta e quatro horas e vínculo empregatício com Estado/Município, ganham abaixo desse nível salarial.

Vendo-se as diferenças salariais entre professores de uma e outra instância administrativa, nota-se o seguinte: o salário de um professor leigo estadual com 40h ultra-

---

(151) ALVES, Izilda. A política de esmagar salários. *Folha de São Paulo*, 13 de abril, 1980. Folhetim, p. 3.

passa (não muito) dois salários mínimos regionais(152). Significa isto que os professores rurais estaduais, mesmo no município em questão, ganham salários superiores aos professores municipais. Com isto, não se quer dizer que aqueles percebiam bons salários. A campanha reivindicatória destes professores em 1980, teve como bandeira de luta a questão salarial, o que revela a sua insatisfação face ao que percebiam.

O que se constata sobre a questão salarial dos professores rurais é que estes, não tendo apoio estatutário, ficam sujeitos, ao arbítrio da administração pública local.

Diante destas evidências, indaga-se sobre os efeitos concretos de tão baixos salários para a sobrevivência dos professores. Uma coisa se tem por certo: como assalariado, apesar de perceber salários irrisórios, o professor depende do salário para manter a família. E ainda (o mais sério), luta para não perdê-lo, visto que o magistério representa uma rara oportunidade de emprego. E, mais ainda, para manter-se nele, ainda está sujeito a injunções político-partidárias de âmbito local e/ou estadual.

Face a este quadro da realidade do professor rural em Ceará Mirim, o que se pode exigir ou mesmo esperar de le no seu trabalho com o ensino?

Analisando a questão dos salários no magistério, Casimiro dos Reis Filho comenta que o magistério brasileiro, categoria também assalariada, sofre todos os efeitos da política salarial. Enquanto trabalho considerado não produtivo, tem o seu preço também condicionado às medidas políticas econômicas adotadas para as demais categorias de trabalhadores

---

(152) Tabela de carga horária - Parte II - Parte suplementar - Tabela II - Professores Estatutários e contratados (ainda não enquadrados no Estatuto do magistério). Vigência: a partir de julho de 1980.

do país.

Segundo Casimiro, a retração dos recursos para educação, e a proclamação oficial da democratização do ensino, deram-se graças a dois mecanismos básicos: "*O achatamento do salário dos professores que financiou a expansão do sistema educacional brasileiro no período, e a deterioração dos equipamentos, e edifícios escolares*"(153).

Estas medidas políticas têm provocado, nos últimos cinco anos, sérias discussões e as lutas de educadores brasileiros em defesa de melhores condições de ensino. Esta luta vai contra a política educacional levada a cabo a partir de 64, que vem estreitando cada vez mais as possibilidades reais de democratização do ensino. E, conseqüentemente, impede uma boa qualidade deste face às condições reais que oferece.

A então presidente da APEOESP, Eiko Shiraiva, denuncia também a crescente desvalorização dos salários do magistério para financiar a "democratização do ensino".

> "*Nos anos 70, os salários foram baixados cada vez mais. Os professores mais antigos contam que, antigamente, os professores tinham um salário semelhante ao de um magistrado, de um juiz. Hoje em dia o salário de um professor não chega a ser nem o de um técnico bem remunerado. Para conseguir sustentar uma família, o professor tem de dar 40 aulas no Estado e mais uma porção de aulas na rede particular. Então ele se transforma praticamente numa máquina de dar aulas e não consegue ter tempo para preparar aulas nem para estudar*" (154)

Por outro lado, entende-se que os interesses do Estado são antagônicos aos dos trabalhadores assalariados. O Estado tem respondido às reivindicações dos trabalhadores ,

---

(153) REIS FILHO, Casimiro. Mudanças para pior. *Folha de São Paulo*. 21 de out., 1979. Folhetim, p.3. Entrevista ao repórter João de Barros.

(154) ZANFRA, Marco Antonio. A primeira vítima. *Folha de São Paulo*. 21 de out., 1980. Folhetim, p.5.

particularmente, às lutas salariais, dos funcionários públicos, com medidas repressivas. Nesses momentos, argumenta que a oferta de emprego na sociedade é inferior à procura. Daí existir um grande número de desempregados para substituir aqueles: eis aí um mecanismo político-social para manter os baixos salários na sociedade e de modo particular no magistério.

Tais questões se constituem em um desafio, não somente ao poder público que terá de viabilizar medidas que possibilitem oferecer escolas para todos. É também desafio para educadores que terão de lutar por uma política educacional firmada em princípios democráticos e, terão que comprometer-se com a qualidade do ensino. Efeito que se obtém não apenas com o esforço do professor, mas também através de medidas de ordem política, como a melhoria das próprias condições de trabalho do professor, dentre elas os salários.

Feita esta análise sobre os salários dos professores como uma das suas condições de trabalho, e as suas conseqüências políticas, surge uma nova questão: como os professores vêem essas condições face às suas perspectivas de vida?

Dentre as informações fornecidas, a categoria "satisfação com o trabalho" obteve o maior número de respostas positivas (94,8%). Os motivos apresentados têm como justificativa a vocação, o amor para com as crianças ou o desejo de ajudar os outros, inclusive ensinando um pouco do que sabe. "(...)tenho minha vocação para educar" (prof.02.05) "... nasci para o magistério e amo minha profissão"(prof.02.07); "eu gosto muito de trabalhar com crianças" (prof.07.23); "estou dividindo um pouco do que aprendi com as crianças que necessitam..."

Há professores que chegam a considerar o seu trabalho como algo que "ajuda a ver os problemas das pessoas da comunidade..."; ou, mesmo com um tom patriótico "(...) muito satisfeito com a função de professora, porque estou ajudando as crianças a se desenvolver para ajudar o Brasil (prof. 29.79). Apesar desse idealismo, eles não escondem sua insatisfação com o magistério: "temos muitos trabalhos em matar a cabeça com alunos desobedientes"(prof.02.08); "... dificuldades de transporte" (prof. 22.65); "...não é melhor porque o ordenado é pouco" (prof. 32.87). Por fim, a queixa: "(...) professor devia ser mais valorizado" (prof. 33.90). Vale destacar que esta ressalva de insatisfação é feita por um reduzido número de pessoas, pois a maioria fica somente com a dedicação ao trabalho do magistério, pelas razões já mencionadas.

Ao contrário do que se espera, um percentual baixo (5,1%) dos que demonstram insatisfação com o trabalho no magistério, apontam o salário como o motivo principal: "(...) trabalhar tanto, o salário ser pouco" (prof.04.11); "é um trabalho de muitas responsabilidades e o salário não combina com o trabalho" (prof. 04.13). Para esses professores, a desvalorização do seu trabalho está claramente expressa no seu salário. A questão se agudiza quando se percebe que o magistério neste município ainda é uma das poucas oportunidades de emprego. Diz um professor: "ganho pouquíssimo e só leciono porque preciso e aqui não tem outro tipo de trabalho senão ensinar" (prof.17.54).

Quando indagado sobre o desejo de mudar de emprego, 25,7% dos professores responderam afirmativamente. Dentre os motivos que os levam a querer mudar de emprego, encontram-se: 1) O próprio tipo de trabalho. "Onde eu moro não existe trabalho" (prof.04.14); "é um trabalho dificultoso;

2) A falta de perspectiva para a melhoria de vida (no interior da comunidade ou fora dela). Como também à falta de perspectiva no próprio magistério considerado um trabalho desvalorizado leva os professores a indicarem o salário como condição que os impele a deixar o magistério conseqüentemente buscando outro trabalho mais gratificante. Mesmo os professores que afirmam estarem satisfeitos com o magistério, reclamam porque recebem baixos salários.

Assim, percebe-se que suas respostas colocam em oposição o "amor" ao magistério e as precárias condições de trabalho, dentre elas os baixos salários que percebem. Daí, o desejo veemente daqueles que pretendem deixar o magistério, apelando para o trabalho em escritório, fábricas, lojas ou qualquer outro emprego. O magistério não é descartado por aqueles que querem mudar, conquanto pague melhores salários. Prova disso é a esperança que demonstram quanto ao Logos II, (155) como forma de qualificar-se, ou mesmo o desejo de conseguir um contrato pelo Estado que paga melhor do que o município.

Esta preocupação dos professores de obterem um título de qualificação para o magistério vem se evidenciar cada vez mais nos dados que se analisara. Nesta análise, tomam-se duas categorias de professores leigo e o habilitado. A propósito do que significa essas categorias, são os professores excursistas do Logos II, no Rio Grande do Norte, que falam(156):

---

(155) O Logos II é a 2a. fase de um projeto do MEC/DESU que visa qualificar os professores leigos em exercício no magistério de 1ºgrau. A 1º fase (Logos I) se desenvolveu nos Estados do Piauí, Paraíba, Paraná, Rondônia e Rio Grande do Norte. O Logos II tinha como meta habilitar ao magistério de 1º grau, 45.900 professores leigos no período 75/79. Destes, 10.000 se encontravam no RN, nas 4 primeiras séries.

(156) RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. Subcoordenadoria de Ensino Supletivo. *Avaliação* feita pela SESU, junto a 207 professores ex-cursistas do LOGOS II em 133 municípios, Natal, 1982. mimeog.

"...leigo é aquele que não tem seu título em mãos" (42,9%); *"...o leigo não tem o mesmo direito que o habilitado em condições de remuneração"* (157); *"O leigo...não tem conhecimento firme no conteúdo lançado embora tenha segurança em si próprio"* (158). *Para o professor ser leigo se contrapõe a ser habilitado: "...habilitado tem mais condições, é mais esclarecido, o leigo age por vocação"* (20,7%).

Não fugindo à importância da qualificação e "teoria", que destaca com cautela, mas não abre mão dos aspectos que o capacitam para o exercício do magistério: *"O leigo tem somente um pouco de conteúdo e a experiência"* (159).

A crença no magistério como vocação e a confiança em si para exercê-lo, (35,8%) não resistem ao peso que tem a qualificação como critério para a promoção na carreira do magistério.

Acrescenta-se para efeito do que se trata aqui que leigo é todo professor que não obteve ainda a habilitação ao magistério. Portanto, entre eles estão aqueles que concluíram apenas o 1º grau, científico ou técnico; que estão frequentando tais cursos ou mesmo o pedagógico ou Logos II. Apesar deste último corresponder ao curso pedagógico, trata-se se paradamente. Visto que tem caráter supletivo, vem suprir as deficiências dos cursos que existem regularmente funcionando dentro da rede de ensino.

O gráfico, a seguir, mostra como se distribuem os professores rurais de Ceará Mirim em termos de sua instrução.

---

(157) Id.ibidem. p.6.

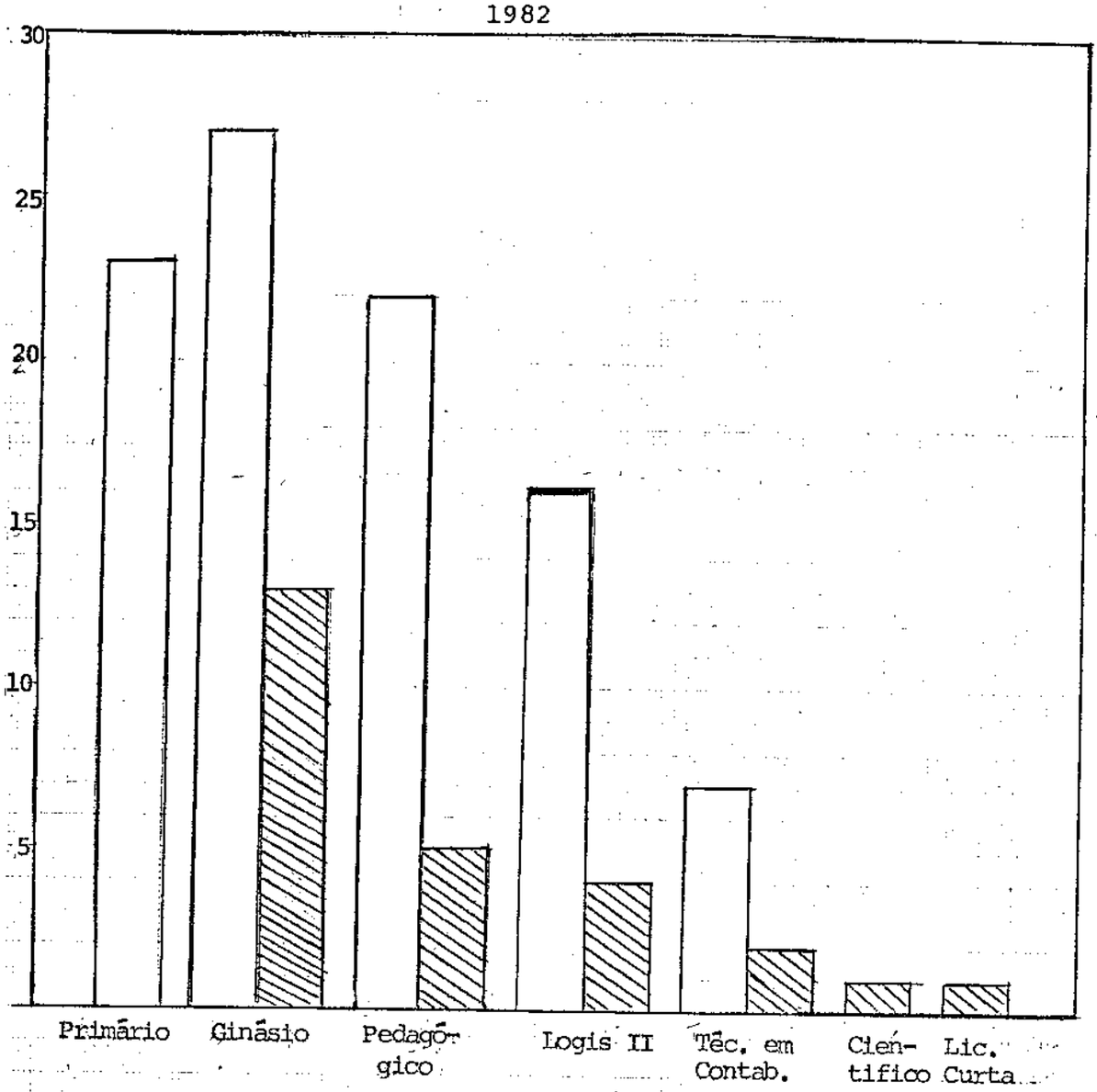
(158) Id.ibidem. p.7.

(159) Id.ibidem. p.8.

GRAFICO 1

Qualificação dos professores, segundo o tipo de curso

1982



Legenda:

Completo

Incompleto

Considerando-se o que se definiu como leigo e habilitado, o gráfico mostra que apenas 9,3% dos professores tem habilitação para o magistério, obtida em cursos pedagógicos regulares ou através do projeto Logos II. Os restantes, 90,7%, são professores leigos. Portanto, em termos de formação pedagógica para o magistério, a situação é deplorável. Este, como outros aspectos que já se verificaram, também podem comprometer a qualidade do ensino nestas escolas.

Ora, está claro que a formação pedagógica ou mesmo o nível de instrução não é um critério exigido para ser professor nas escolas rurais de Ceará Mirim. Isto está evidente no percentual de professores com apenas o curso primário (23,7%). Acrescente-se que, com a ampliação do primeiro grau de 4 anos para 8 anos por força da nova legislação(160) as 5 séries foram extintas gradativamente. O "primário" que continuou a ser entendido na prática destas escolas como as 4 primeiras séries do 1º grau, para muitos dos professores é o nível máximo de ensino que possuem. Com ele, passam a ser professores nas mesmas séries.

Nas suas localidades os professores são as únicas pessoas que tem pelo menos este nível de ensino (o primário). Passam a ser professores circunstancialmente. Neste sentido, indaga-se sobre uma proposta político-educacional que incentive o seu próprio trabalho com bons salários, promovendo a sua qualificação profissional, enfim, ampliando as possibilidades de realizarem um melhor ensino. Afinal de contas, é uma questão de justiça, pois são estes os professores que estão levando à frente o ensino nas escolas rurais.

---

(160) Lei 5.692 de 11.8.1971.

Por outro lado, indaga-se também sobre uma política educacional a nível da administração estadual e municipal que incentive aqueles que concluem o curso pedagógico a trabalhar em escolas rurais. Medida que seria também associada àquelas que buscam a melhoria do ensino nas escolas normais, e que viriam beneficiar o ensino de 1º grau.

Diante da carência de pessoal habilitado ao magistério no meio rural, da falta de incentivos aos formados nos centros urbanos para trabalharem em escolas rurais, que perspectivas têm essas escolas para melhorarem o nível de qualificação do seu corpo docente?

Claro que não se pode responsabilizar a qualificação do professor como causa primeira e última do fracasso do ensino (isto já se viu). Também não se pode negar que a competência profissional, hoje, é muito importante para quem tralha em educação. Além do mais exige-se do professor um novo papel na sociedade atual: que ele seja também e acima de tudo um educador.(161)

Não se pode desconhecer que a "imcompetência técnica" do professor, principalmente das quatro primeiras séries, tem sido usada pelos organismos oficiais, como pretex

(161) GADOTTI, Moacir. "Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira". O autor atribui a 'prática educativa' uma identidade com a 'prática social' que a seu ver corresponde a trabalho. E acrescenta "O pedagogo, fazendo prática social, está exercendo seu papel específico na sociedade, que é o de vincular o ato educativo e o ato político, a teoria e a prática da transformação". (...) nos coloca seguidas questões... para que, como, para quem, contra quem estamos trabalhando? Exige de nós... atenção às necessidades, da nossa sociedade, aos seus problemas, às suas angústias e inquietações que são as inquietações do nosso povo, seus problemas". In: *Educação e Sociedade*. São Paulo, Cortez e Morais. 1(5-16) set., 1979, p.6.

to para impor mecanismos de dominação política.(162)

Por isso, não se acredita que a saída para o magistério seja a qualificação tal qual vem sendo feita. Um conhecimento acabado, legitimado como o melhor para todas as camadas da população. Feita desta forma, tem servido apenas para discriminar, cada vez mais, as classes econômicamente desfavorecidas e, consequentemente , para dominá-las, dentre outras formas pela própria alienação da sua condição de explorado pelo Estado.

Somem-se a estas questões a relação que existe no magistério brasileiro entre o salário e a formação profissional.

A exigência da qualificação do professor está prevista na legislação do ensino de 1º e 2º graus. "Art. 16 - A formação do professor será feita em nível de 2º grau, ou em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação"(163). Há, portanto, um escalonamento dos professores segundo o nível de formação.

No âmbito estadual, o Estatuto do magistério(164) também escalona em "classes" por nível de qualificação: segun

(162) Analisando-se a programação dos treinamentos realizados pela SEC/RN com o pessoal das escolas rurais de Ceará Mirim (1977-78), observa-se a predominância do objetivo "INSTRUMENTALIZAR Supervisores e professores de 1º e 4º série..." Esta instrumentalização significa o domínio no uso dos Roteiros Programáticos, de modo a seguí-los "rigorosamente" (expressão de um professor). O não saber do professor, definido pela ótica oficial, gera a necessidade de ensinar-lhe a fazer o seu trabalho. Consequentemente, a manter sobre ele um permanente controle. Esta negação do saber pode ser assim explicado "...a educação , como Sistema é um Subsistema dependente do Sistema econômico; ele é um subsistema que, dentro de uma sociedade de classes, exerce um papel ideológico, o de ocultar o projeto social e econômico da classe dominante". GADOTTI, Moacir. op.cit,, p. 9.

(163) Lei 5.692/71.

(164) RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. *Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus*; consolidado. Natal, 1980. art.17, p. 12.

do grau, graduação e pós-graduação. Este se constitui no plano básico para a carreira do magistério.

Paira uma questão: e como ficam os professores não titulados da rede municipal?

Agrava-se esta questão quando se verifica que 72,0% dos professores em Ceará Mirim estão ligados a administração municipal, que paga salários mais baixos que o Estado.

Ora, sabe-se que os salários do magistério público, além de estarem relacionados com questões mais amplas de política salarial, dotação orçamentária, política de pessoal etc, dependem também do nível de qualificação. Sua ausência contribui para a incidência de salários baixos. Embora esse critério não seja válido para os professores municipais de Ceará Mirim, pois aí o critério "qualificação" não é sequer considerado. O professor leigo ganha o mesmo salário que o professor com curso pedagógico. Além do mais, neste sentido, os professores não têm nenhum apoio estatutário. Por isso, não somente o nível de qualificação, mas também o tempo de serviço e outros critérios de promoção profissional são desprezados. Daí constatar-se a partir de depoimentos dos próprios professores que eles não têm estímulo para prosseguir com os estudos.

A diferença dos salários dos professores se dá apenas em decorrência da carga horária semanal ou pelo fato de pertencerem à esfera estadual ou, concomitantemente, às duas mencionadas esferas da administração pública (Estadual e municipal).

Com os professores da administração estadual, a situação não é a mesma. O ensino de 1º e 2º graus tem o

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

seu estatuto que, "...*com base na Lei Federal de 11 de Agosto de 1971, organiza a carreira (e) es cendo normas especiais sobre o seu regime jurídico... 1º)* (165).

Mesmo que se saiba que a efetivaçã
práticas decorrentes deste instrumento legal t
satisfação entre os profissionais por ele regi
nos oferece a estes um apoio legal sobre cujas
rão surgir novas medidas em seu favor. Não é be
dos professores rurais que de nada disso dispõem,
ra iniciar sua luta por melhores condições de traba

nº 5692, tabele-

Ainda a respeito do magistério de 1º e 2º "(*Art.*
no Rio Grande do Norte, é importante acrescentar que s
baram os concursos públicos(166). As contradições de p
das
fessores passaram a depender de injunções político-partidá
rias. Qualquer pessoa pode ser professor, independente da
formação que tenha. E dada a escassez de emprego que acom-
panha a crise gerada na atual sociedade, a pessoa que quer
entrar para o magistério, como forma de obter um emprego, a
ceita também qualquer salário, mesmo que depois venha lutar
pela sua melhoria.

((165) RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus. op.cit., p. 9.

(166) O último concurso público para professores de 1ºgrau esfera estadual professor de ensino-5 (PE-5) no Rio Grande do Norte realizou-se no dia 27 de fevereiro de 1982. Baseou-se na portaria nº 80 de 25/01/1972, Secretaria de administração, Publicada no D.O. de 26/01/1972. O referido concurso constava do seguinte:

- Prova de conhecimentos;
- Prova de títulos;
- Especialização
- Aperfeiçoamento
- Aprovação em concurso
- Tempo de Magistério.

Esta é também uma das causas da desvalorização do magistério, onde as pessoas mais qualificadas procuram outros setores para trabalhar. Ou, quando permanecem nele, têm que se desdobrar numa longa jornada de trabalho, comumente em mais de um emprego para sobreviver.

Não há estímulo para este profissional na sociedade nos dias atuais. O professor vê a cada dia seus salários serem achatados pelos altos custos de vida e a qualidade do ensino se degradando cada vez mais. Vive-se um momento da história, onde a educação brasileira se torna cada vez mais seletiva. É muito reduzido o número daqueles que têm acesso às universidades ou mesmo às escolas de 2º grau. Como a seletividade da escola se dá fora dela, ao nível das classes sociais, a grande maioria daqueles que atuam de 1º a 4º série do 1º grau (principalmente no meio rural), não tiveram acesso aos cursos superiores ou mesmo ao 2º grau. Os professores rurais se originam, em última instância, de camadas pobres da população, onde suas condições de classe limitam as perspectivas de acesso e permanência na escola, bem como a empregosbem remunerados. Por isso, é que eles permanecem aí. Não somente por uma vocação, ou mesmo, por amor ao magistério, conforme eles mesmos disseram. No entanto, não significa que eles permaneçam aí, nesse lugar, quase inertes por toda a vida. A sua história é a história de uma classe. Por isso, as mudanças que venham ocorrer no magistério na zona rural, estão ligadas com as lutas na sociedade para modificar as suas próprias condições enquanto classe social. Dentre estas, estão as lutas pela democracia em todos os níveis da sociedade e que de modo particular atingirá a educação e o ensino. Aí então a escola rural em Ceará Mirim já não terá mais o teto caíndo, um precário serviço de merenda escolar ou professores

mal pagos e mal preparados. Mas, professores e alunos certamente terão um ambiente físico e as outras condições que vão lhes permitir ter um conhecimento que ajude a compreender melhor a sua realidade e, com isto, poder participar da sua transformação.

CAPÍTULO 3

O PROFESSOR E O ENSINO

No capítulo anterior discutiu-se sobre a escola rural em Ceará Mirim onde os professores dessas escolas são caracterizados.

Neste capítulo, mostra-se como se processa o trabalho docente desses professores. Para isso, foram feitas entrevistas com 10 professores, procurando-se abordar quatro pontos fundamentais sobre o seu trabalho: a organização do ensino a nível dos planos; o relacionamento com os alunos; os recursos de ensino utilizados, e a avaliação da aprendizagem.

3.1. O professor e os planos de ensino

Os professores foram unânimes em afirmar que o "planejamento" é uma atividade fundamental no seu trabalho como docentes. Define-se como "planejamento" momentos específicos do trabalho docente onde se fazem os planos de ensino bimestral e diário.

O plano bimestral sistematiza as atividades de ensino para um bimestre, inclusive a avaliação da aprendizagem. É feito sob a coordenação dos supervisores da SMEC. A respeito dele, diz um professor: "O planejamento é feito na Secretaria de Educação, tira um dia para se reunir todos os professores" (prof. 11.35).

A reunião como estratégia de trabalho viabiliza, neste caso, uma "proposta" de ensino que vem para as escolas

rurais através dos Roteiros Programáticos, padronizando o conteúdo e as atividades por série. Constitui-se num momento importante para o controle pedagógico do ensino. Pois, com base nos planos bimestrais, os professores fazem os planos diários.(167)

Isto se constata no que diz o professor:

> "... *Então eu ensinava aqui por livre e espontânea vontade... Num tinha reunião... Agora, porque a gente vai tudo a base de reunião...do planejamento e não sei o que lá. Então eu vou ... seguindo assim, a base do roteiro planejado*" (*Prof. 26.72*).

Este professor estabelece um marco no tempo ao usar o verbo no passado. Antes havia liberdade e domínio total sobre seu trabalho. Hoje, aqui, ele se despede daquela prática e é absorvido pela burocracia. Não enaltece a reunião como oportunidade de discutir sobre as suas dificuldades como professor, por exemplo. Mas destaca o fato de ter que seguir o "roteiro planejado".

O mesmo professor, colocando ainda um marco no tempo quanto ao seu trabalho docente, faz a seguinte declaração: "...*pegava o livro: hoje é substantivo, estudava tudo de substantivo, então o aluno tinha que aprender...saía sabendo de gramática portuguesa, do substantivo até o advérbio, pronome e hoje eles conhece assim pouco, palavras...*" (prof. 26.72).

Permeia o depoimento uma concepção de ensino onde o saber é transmitido de quem sabe mais para quem sabe me

(167) Segundo os professores, todos os dias há um momento reservado para programar as atividades diárias, quer seja na escola, ou mesmo em suas casas. Esta programação possibilita distribuir as atividades segundo um tempo, onde os professores o explicitam com os termos "antes", "depois" (do recreio); ou com a expressão "o dia todinho", "todo dia", "até 9hs" etc.

nos ou nada sabe. Para este professor, até o momento por ele precisado (1980), "...há uns cinco anos atrás..."[168] se sentia seguro sobre o quê e como ensinar. Até aí, ele também estava revestido de autoridade para decidir sobre todo o seu trabalho como professor. Ele tinha o domínio sobre todo o processo de ensino. Por isso, sentia-se seguro ao conduzi-lo.

A introdução de uma "nova maneira" de conduzir o ensino, representou para ele uma ruptura no seu domínio do saber aprendido e transmitido aos alunos. Significou a própria alienação do trabalho, em que o conteúdo e as atividades que ministra resultam de uma imposição. Os problemas e as possibilidades de professores e alunos não chegam a ser criticados ou refletidos; menos ainda, são considerados nos momentos em que alguém decide, por exemplo, sobre os programas de ensino. Constata-se ainda que a introdução do saber técnico representa a quebra da sua estabilidade pessoal e profissional, a perda do domínio de um conhecimento historicamente adquirido e já confirmado como eficaz na sua prática docente.

Nesta prática, o planejamento, mesmo criticado pelo professor, conforme se verificou, constitui-se uma atividade de rotina no seu trabalho. Desta rotina, passa-se a falar a partir de depoimento dos professores.

> *"O diário eu faço durante o dia, como hoje, já fiz agora de doze a uma...às vezes quando num dá tempo pra o outro dia, quando chega uma visita ou qualquer coisa eu faço à noite, mesmo com os musquito, mais eu faço à noite". (Prof.11.35).*
>
> *"Sempre a gente sai 10 minutos ou 20 antes do horário previsto pra planejar pra outra turma*

(168) Este período coincide com a implantação do PAEM (1976), quando a supervisão pedagógica, através das SMEC passou a trabalhar diretamente com os professores de escolas rurais no Rio Grande do Norte.

por que todo professor do município tem dois horários, dois turnos..." (Prof.11.34).

O fato de o professor ter que planejar para dar aula, parece dar-lhe certa segurança no trabalho. Primeiro, porque tem um guia (há de se convir que se fugir dele poderá perder-se sem saber que rumo tomar) e, segundo, preserva se de qualquer punição por parte do poder burocrático. Ele pode até chegar a ser premiado com o título de "bom professor", cumpridor dos seus deveres" etc.

O prêmio e a punição talvez não sejam as únicas razões que convencem o professor, quanto à obrigatoriedade de fazer o plano de ensino. Ele explica suas próprias razões para usar tal expediente:

"...meu tempo de trabalho na escola...é muito pouco, então...é integrado, minhas aulas são toda integrada uma com a outra porque se a gente for separar Comunicação, Estudos Sociais, Ciências e Matemática, num dá de maneira nenhuma...integrada um dentro do outro, aí o tempo dá demais". (Prof.15.49).

Ao que parece, o professor está realmente convencido de que o planejamento integrado como estratégia de trabalho é a única forma de conciliar a exigüidade do seu tempo com as múltiplas tarefas do programa de ensino que tem a cumprir. Constata-se que o professor não percebeu claramente a questão de ter pouco tempo para trabalhar com os alunos como uma questão estrutural. A escola de 1º grau oferece no máximo 4 horas diárias de trabalho escolar. O mais comum na prática das escolas rurais em estudo é este tempo ser reduzido para 3h e 30. Considerando-se que este tempo é o único que o professor tem para trabalhar com o

aluno e a extensa programação de ensino a ser cumprida, o tempo é realmente pouco. Aqui não se pretende reforçar a prática institucional de usar o tempo em função de uma programação a ser cumprida. Indaga-se, entre outras coisas sobre o tempo que é necessário e possível ao filho de trabalhador rural passar na escola e ficar sob sua orientação para adquirir o conhecimento necessário à compreensão das relações de trabalho, ao uso das técnicas e instrumentos comumente usados pelos trabalhadores. Que tempo é necessário para compreender a problemática da sua classe como classe trabalhadora explorada pelo capital e expropriada da terra? Que tempo é necessário para que os alunos aprendam o que podem fazer para modificar as suas condições de trabalho? Quanto tempo é necessário para que o filho do trabalhador compreenda que a educação a saúde etc, são direitos de todos? Tais indagações se aplicam aos professores. Por exemplo, por quantas horas de trabalho diário deveria ser pago um professor rural e com qual salário (salário digno) para que possa viabilizar tal projeto político-educacional?

Pelo que se pôde apreender das entrevistas, tais questões não chegam a ser discutidas pelos professores de Ceará Mirim. Eles estão preocupados em cumprir as tarefas que lhes são atribuídas. Dar aula, cumprir o programa de ensino, a carga horária prevista pela lei e o horário de aula (três horas e meia diariamente) obter o máximo de aprovação. Por isso, para os professores entrevistados, a integração é compreendida, não apenas no sentido de conciliar o tempo, mas também com a finalidade de obter o maior rendimento possível da aprendizagem. O que poderá ocorrer na integração dos conteúdos pela globalização destes? É o que se vê nos depoimentos seguintes.

"Integrado, vamos dizer...eu dou Ciências, então eu vou fazer uma leitura de Ciências porque enquanto eu faço a leitura com os alunos eu tô dando Comunicação...eu tô dando Ciências e Comunicação, e naquela Leitura eu vejo que dá pra aproveitar Matemática...eu passo problemas...e se a leitura der pra dar Estudos Sociais, eu já tô integrando, ...quer dizer que eu estou dando tudo de uma vez só..." (Prof.15.49).

"...o dia do Indio a gente fazendo uma leitura sobre o Indio a gente tá integrando tudo...Estudos Sociais, o Indio, quando a gente fala nos alimentos já tá batando Ciências, num é? Só ali também forma um problema sobre alimentos...aí já tá dando matemática" (Prof. 15.49).

No primeiro exemplo, o texto de Ciências gera a "Leitura em Comunicação"; "matemática" e "Estudos Sociais".No segundo exemplo, o texto de Estudos Sociais vai gerar uma aula de "Ciências" e de "Matemática".

Em ambos os casos, há uma tentativa de não trabalhar os conteúdos de forma estanque. Um mesmo texto oferece o conteúdo para as diversas atividades.(169)

Os procedimentos para se desenvolver uma aula promovendo a integração dos conteúdos são descritos pelo professor, a seguir:

...Vou partir as "palavras". Pra ele contar quantas letras tem na palavra. Já entrei em que? Em Matemática. Começa a contar quantas letras tem nesta palavra,...depois quantas sílabas... vamos ligar agora os pedacinhos das palavras iguais, ...começo a contar os conjuntinhos... Depois eu vou contar as palavrinhas de duas palavras que dá o numeral 10 e vem dizer que dez é uma dezena por que é um numeral 1...e o 0. Depois dele fazer a dezena com as palavrinhas... ele vai contar 12 letrinha...pra tirar a dúzia e ele vai aprender o que nós compramos por dúzia... já podemos partir pra Ciência mesmo na Leitura:

---

(169) Definição proposta pelo parecer 252/71 do CFE na Sistematização do currículo de 1º e 2º graus. Segundo esta definição os conteúdos ficam organizados da seguinte forma: no 1º grau, de 1a. a 4a. série - atividades; de 5a. a 8a. série, Áreas do Estudo e, no 2º grau, Disciplinas.

Quando você caminhava pra escola como era que o tempo tava? Era frio, era quente, hoje amanheceu diferente de onte?...quando você caminhava você viu quantos pés de coqueiro? quantos pés de árvore? a árvore tinha fruta?...que qualidade era a fruta? Você já comeu a fruta? ...Aí a gente parte para Estudos Sociais...quando você almoça? Você almoça 2hs da tarde?...Você tem feijão...Você ou...é seu pai que planta ou ele compra? de quanto ele compra? a onde ele compra? pra ele comprar quem trabalha só é ele? É difícil pra ele comprar essas coisas?...Aí ele começa a dizer que é difícil que ele compra isso, mas ele não planta aquilo... a minha mãe cria galinha...ela mata... duas galinhas por semana...a gente não compra carne... É carne de charque...essa iluminação, a gente pergunta.... como foi que veio, quem foi que trouxe, o governo do município...que na 1a. série...ele sabe é o governo do município é quem nos ajuda... (Prof.11.35).

No primeiro momento da aula, o professor usa a palavra como conteúdo para trabalhar com matemática. Sílabas e letras têm agora importância numérica. Estas representam "Conjuntos", "Dezenas", "Dúzia", etc.

Na explicação de como as palavras geram conjuntos representados por numerais, o professor não entra em detalhes técnicos sobre este processo. No entanto, tem uma preocupação prática "...ele vai aprender o que nós compramos por dúzia..."

A seguir o professor considera oportuno "partir para ciência". Toma como conteúdo o tempo, explorando os "conceitos", "frio", "quente", "hoje" e "ontem". Sem detalhes, ele se limita a repetir os tópicos do programa de ensino estabelecido pela SEC.

Quando trata de Estudos Sociais, enfatiza a questão da sobrevivência da família. Este fato, portanto, não garante que nestas escolas se discuta efetivamente o assunto, considerando a própria realidade.

Conforme se verificou na fala do professor, ele tenta introduzir em suas aulas uma discussão sobre as condições de vida da família do aluno. No entanto, mesmo chegando a especulação, como: "quem trabalha?" ..."É difícil pra ele comprar..."etc, as respostas que o próprio professor simula para estas questões ficam no plano da acomodação às condições vigentes". ...Aí ele começa a dizer que é difícil..." "...a minha mãe cria galinha..."etc.

Pelo menos não se pôde verificar se este professor discute sobre os motivos geradores das condições em que vivem as famílias no meio rural, em Ceará Mirim. Talvez se possa dizer que o professor, ao discutir tais aspectos da realidade, demonstrou sua compreensão apenas descrevendo-a. Para explicá-la melhor, ele teria de ultrapassar as barreiras da sua própria história, que a estrutura político-social engendrou para ele ou para a escola, onde estudou (ou ainda estuda) e trabalha. Nesta escola, o conteúdo de ensino e as práticas pedagógicas são alienantes.

A propósito da alienação que permeia os conteúdos dos programas de ensino para o meio rural, um documento que analisa os "Roteiros Programáticos" mostra o seguinte: "*...a concepção da realidade, implícita no documento em questão, é de cunho nitidamente funcionalista*"(170). Portanto, a realidade social se constitui "um todo harmonioso" e deve ser mantida como tal.

---

(170) A propósito consultou-se o relatório preliminar de um estudo feito pela UFRN/SEC/RN, sobre uma programação da TV Universitária, canal 5, do RN, dirigida às Escolas Rurais do referido Estado. Neste relatório avalia-se o conteúdo dos Roteiros Programáticos para o ensino no meio rural 1a. a 4a. série, o qual subsidia tal programação. Natal, 1981. mimeog. s.p.

Quanto ao processo de trabalho não são discutidas

> "...*as condições em que o trabalho ocorre; como o trabalhador se insere nesse processo, quais são as tarefas que lhe compete realizar, qual é a jornada de trabalho necessária à concretização de tais tarefas, qual é a forma de remuneração e sob quais condições ela se realiza*". (171)

O que se deduz é que tal abordagem não é feita nos programas oficiais de ensino, que também são utilizados como "guias" nas programações teleducativas para o 1º grau na zona rural.

Isto ocorre não só devido aos programas apresentarem uma abordagem da realidade "...como algo naturalmente "bom", inexplicável na sua formação histórica e por isso mesmo inquestionável"(172). Mas, a prática pedagógica, principalmente, viabiliza na escola, o desenvolvimento desta concepção idealista da sociedade. E, em vez de ultrapassar a abordagem dos programas como instrumento estático, esta concepção de sociedade é reforçada na prática pedagógica dos professores: tanto nos planos de ensino, como no desenvolvimento destes (em reuniões, situações de aula-exposição, exercícios, e avaliações-provas e testes).

3.2. O professor e o aluno

A relação professor/aluno foi um outro aspecto investigado neste estudo. Por se tratar de uma relação entre pessoas e, em particular, uma relação pedagógica, discutem-

(171) Veja o estudo mencionado, s.p.

(172) A propósito ver análise dos Roteiros Programáticos op. cit. s.p.

se aqui aspectos específicos que se referem ao ensino, começando por situar a quantidade de alunos com que trabalha cada professor.

Os professores entrevistados, informaram o seguinte: 42,3% trabalham com 15 a 30 alunos; 31,0% trabalham com 31 a 50 alunos e o restante, 21,6% com 51 a 70 alunos. Portanto, mais da metade dos professores, trabalham com mais de 30 alunos. Levando-se em conta as condições sob as quais eles vivem e trabalham, questiona-se: qual a qualidade de ensino que estes professores podem oferecer?

Sabe-se que nas escolas, relações de poder mediatizam as relações entre professor e aluno. O professor, enquanto agente do "sistema de ensino", recebe instruções das instâncias superiores[173], incorporando-as às suas práticas pedagógicas. Estas práticas se dão entre um indivíduo (professor) junto a um grupo (alunos) e estimulam entre os sujeitos do processo de ensino principalmente a incorporação de valores dominantes na sociedade. Valores estes, que nem sempre coincidem com aqueles cultivados pelo próprio educando. Uma coisa aqui preocupa, bem ou mal, estes professores têm uma responsabilidade sobre a educação dos seus alunos.

BC/5384

Aspectos desta questão são evidenciados nas informações dos professores sobre as dificuldades que encontram no trabalho docente. Destes professores, 76,3% apontam o envolvimento do aluno na força de trabalho como motivo para faltarem às aulas, na época do plantio e do corte da cana-de açúcar. Segundo eles, os pais quando abordados sobre esta questão argumentam o seguinte: "...eles trabalham pra ganhar dinheiro" (prof.02.04); "... precisam trabalhar um pou

(173) No caso, as determinações para o professor, procedem da SMEC, ou da SEC/RN.

co ganhar o meio de comer". (Prof.03.10); "...trabalho para ajudar em casa como também no material escolar, roupas e calçados" (Prof.06.20).

Para os pais, o trabalho dos seus filhos é indispensável à sobrevivência da família em termos de alimentação, escola, vestuário etc. O trabalho exige deles um tempo determinado, assim como ocorre com a escola. Ambos se constituem em ocupações para a criança. No entanto, dada a premência do trabalho para que a família sobreviva, torna-se difícil conciliar escola e trabalho, mesmo que este se assemelhe àquela enquanto ocupação do tempo. Isto significa dizer que o trabalho do menor no campo faz parte das estratégias para a sobrevivência familiar: portanto, historicamente isto se tornou premente.

A propósito do trabalho do menor no campo, José de Souza Martins, falando sobre a crescente pobreza que se desencadeou na sociedade brasileira a partir de 1964, diz: *"Hoje, cerca de 4,5 milhões de crianças menores de 14 anos trabalham na lavoura, o que representa cerca de 20% dos trabalhadores rurais"*.[174]

Os trabalhadores são alvo de exploração do capital. Esta é uma questão que a escola não poderia desconhecer. No entanto, desconhece enquanto prática pedagógica. Quando abordados a respeito da forma como discutem com os pais sobre a falta às aulas, os professores rurais de Ceará Mirim, apontam como estratégias pedagógicas: reuniões, visita à casa dos pais, comunicado através de bilhete etc. Sua interpretação do problema se encaminha antes para, explicar as conseqüências da falta como aspecto negativo para a apren

(174) GABRIEL, Daise. O campo nos limites da violência. *Folha de São Paulo*, 13 abr., 1980. Folhetim, p.5.

dizagem do que para entender a própria condição sócio-econômica do menor camponês que freqüenta a escola rural.

Dizem os professores: "...os filhos ficam prejudicados..." (prof.11.35); "...as faltas está acarretando prejuízo..." (Prof.13.41); "...os alunos faltando às aulas torna-se prejudicado nas avaliações..." (Prof. 14.46); prejudica o rendimento da criança". (Prof. 15.49).

Os professores ao apontarem tais conseqüências, usam um argumento oficial o qual coloca, como critério de rendimento da aprendizagem, a aprovação no final do ano. Não levam em consideração a própria condição de classe do aluno (menor) que é obrigado a trabalhar junto com os demais membros da família para sobreviver. O trabalho para estes meninos[175] representa a sua própria vida, enquanto cria e produz as condições próprias de sua existência. O professor, assim como os demais mentores da idéias e dos valores dominantes que veiculam na escola, não vêm o trabalho desta forma. Este se opõe à escola e, vir para ela e ser bem "sucedido" é o ideal proposto. O fato de não vir para a escola porque tem que trabalhar para comer, vestir, estudar é uma realidade negada.

Tal concepção de trabalho não se evidencia nos programas de ensino para o meio rural[176] e nem nos livros didáticos[177]. Não aparece com o significado que se aca-

---

(175) Quase rapazes ou mesmo rapazes e moças, pois, nas escolas onde se trabalhou há alunos com menos de 7 anos e mais de 18 anos.

(176) Ver análise feita sobre os Roteiros Programáticos para o ensino do meio rural. 1a. a 4a. série.

(177) A propósito, ver Nosella, Maria de Lourdes C. Deiró. *As Belas Mentiras*. A ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979. (coleção universitária).

bou de apresentar mas, "...como um grande amigo,... "companheiro inseparável..." "...uma das maiores virtudes que pode o homem possuir..." Enfim, comenta Nosella: "O trabalho, de acordo com os textos de leitura, parece ser um esforço sempre recompensado por um bom dinheiro,..."(178)

Os programas, os livros, assim como fatores diversos(179), influenciam o professor na sua disposição para reproduzir o que é ditado. Por outro lado, este professor pode se dispor a introduzir aspectos críticos sobre a realidade, da qual os conteúdos oficiais, na escola, via de regra, não se ocupam(180). Pelo menos, alguns professores expressaram o verdadeiro sentido do trabalho ao traduzirem os reais motivos da incompatibilidade com a escola: "eles trabalham para ganhar dinheiro..." "ganhar o meio de comer..." No entanto, a ligação que aí se faz é apenas no sentido da conciliação: trabalhar num horário e estudar noutro; trabalhar dias da semana e estudar noutros etc. Mas o professor não faz a crítica a uma escola que não pensa nas relações de trabalho. Pensada, organizada e funcionando como um modelo que vem de fora e se impõe à realidade rural, é um modelo de ensino que traduz as práticas políticas autoritárias, segundo as quais as camadas populares não participam das decisões. Fato comum aliás, não apenas a escola das populações rurais.

A propósito do relacionamento professor - aluno familiares, na escola, um estudo feito pela SEC/RN mostra

---

(178) Id. ibidem. p. 123-24.

(179) Veja o que se respondeu à questão: Quem é o prof. rural? E ainda o trabalho da supervisão junto a estes professores.

(180) Veja também neste trabalho, o posicionamento dos professores quanto ao conteúdo que deve ser ensinado na escola rural em Ceará Mirim.

que os professores seguem as práticas institucionais, ou seja, cumprem as exigências feitas pela instituição: cobrança de taxas (para gás, água etc); freqüência às aulas; obtenção pelo aluno de um bom rendimento nas aulas etc. Tais exigências se sobrepõem às possibilidades e aos próprios interesses do aluno e como é o caso dele ter que apreender um conteúdo, desprovido de significado(181).

Retomando um pouco os argumentos dos professores: "...as faltas está acarretando prejuízo..." "...as faltas reprovam..." etc. é licito esperar que se encontre, no dispositivo de freqüentar às aulas, uma perspectiva democrática para a escola. Tal prática ocorreria como um direito dos filhos de todos os trabalhadores, os quais, em última instância, pelo seu trabalho, pagam a educação dos seus próprios filhos. Sobre tal escola esses trabalhadores, teriam o domínio, visto que os conteúdos e as práticas, que nela se desenvolvem, representariam os seus problemas como trabalhador no campo e as suas relações com o restante da sociedade. Claro que este é um projeto de educação não mais para , porém do meio rural, não teria apenas a escola como o seu lugar de realização. Nem tampouco teria na educação o motor que proporciona as transformações da sociedade. Mas, poderia apoiar-se nesta, como no conjunto das organizações da sociedade civil para superar a dominação material e espiritual que pesa principalmente sobre os trabalhadores e suas famílias.

Dadas as condições sócio-econômicas, o menor no campo precisa trabalhar para sobreviver. Em decorrência ,não pode freqüentar a escola sem prejuízo do trabalho que reali-

---

(181) RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. Unidade Setorial de Planejamento. *Estudo do Ensino de 1º grau na zona Rural com vistas à proposição de alternativas para o seu desenvolvimento* . Convênio MEC/DEF/Governo do Estado do RN/SEC. Natal, 1978.

za. Em conseqüência disso, não se instrumentaliza, por exemplo com a leitura, escrita e cálculos matemáticos, necessários as exigências da sociedade atual. Por outro lado, os mecanismos oficiais, dentre eles a legislação(182), fecham, cada vez mais, as possibilidades de as camadas pobres da população obterem um título de conclusão de curso de 1º grau.

Claro que o filho do pobre, pela sua própria condição de classe, já é eliminado antes de entrar e no interior da própria escola. E também não se acredita que com o título conferido pela escola se chegue à ascender socialmente. Mas, defende-se que os filhos de trabalhadores cheguem democraticamente à escola e possam cumprir toda a escolarização a que têm direito como cidadãos. E pelo acesso ao saber, melhor conheçam e compreendem a sua própria realidade.

No que se refere à compreensão da realidade como um aspecto do conteúdo do ensino, observou-se na fala dos professores uma tendência a tratá-la de forma isolada. Isto é comprovado pelo que diz o professor sobre o que faz em sala de aula. É o que se vê nos depoimentos que se seguem.

Prestar "atenção" e fazer o que o professor "manda", é o que interessa...

> *"Eu acho assim, que ele deve se comportar,.... prestando atenção... e fazendo o que a gente manda, não arengando com os outros. Um dia desses peguei ele aqui e botei pra ele fazer o*

(182) A Lei 5692 de 11.8.1971 ampliou de 4 para 8 anos de duração o ensino de 1º grau. Na zona Rural, onde se trabalhou, nenhuma escola ultrapassa as quatro primeiras séries. Daí, a continuidade do curso implica na "criança" deslocar-se para a cidade mais próxima. Via de regra, isto não ocorre porque as famílias, de baixo poder aquisitivo, não podem dispensar os filhos como mão de obra familiar e, mantê-los na cidade para estudar.

trabalho... eu num falo nunca que ele vai ficar aqui preso não; eu digo...meu filho vai fazer so zinho porque se você ficar no meio dos outros você não aprende. Aí coloquei ele aqui, abri o livro e quando eu vi ele tava com o caderno que não tinha mais onde colocar letra" (Prof.29.78).

Em sala de aula, este professor assume, junto aos alunos, os mesmos posicionamentos que assume ao tratar com as famílias de assuntos relativos à freqüência escolar. Ele defende as razões oficiais da escola onde se cultiva o individualismo e, submete o aluno ao trabalho escolar como uma tarefa árdua a ser cumprida. Sente-se autoridade, portanto pode punir; punir com o isolamento,com uma tarefa pesada. É uma punição explícita que está na prática pedagógica do professor, mas que ele tenta esconder, não falando para o aluno que ele está "preso". É a prática secular do castigo que ainda está viva na escola rural. E, que pela tentativa de escondê-la, se converte na própria violência simbólica instalada e legitimada pela autoridade pedagógica do professor.

Diante de tal circunstância, que sentido tem a aprendizagem para o aluno senão o de estimular a revolta, o individualismo, e a possibilidade de tantos outros comportamentos desta natureza? Ou até mesmo afastar a criança da escola, desestimulando-a para a aprendizagem escolar ou outras de caráter semelhante? A Serviço de quem se coloca o professor que considera as coisas "...lá de fora" como algo separado da aprendizagem escolar?

Para os professores que trabalham nas escolas rurais estudadas, estas questões não estão esclarecidas. Um deles, falando sobre o pouco interesse dos alunos em estudar, encontra como explicação:

"...as crianças de hoje...num ligam pra aprender, principalmente os alunos da zona rural... eles sempre dizem assim: tá eu qué me importa, meu pai num sabe ler e passa nunca morreu...tem uns qué dizem qui num quer passar porque se terminar num vai estudar fora aí num quer passar... os pais também num tem nenhum interesse... num liga, pronto, deixa o aluno sem estímulo pra nada". (Prof.29.78).

Na interpretação do professor, o desinteresse do aluno é causado por ele próprio ou pelos seus pais. Talvez se ele, como os demais professores, compreendessem que existe uma dissociação entre a escola e a vida, melhor entenderiam o desinteresse dos alunos durante suas aulas. Também os ajudaria no próprio domínio de procedimentos pedagógicos que possivelmente motivariam a aprendizagem, na pior das hipóteses, de um conteúdo alienante. Seria uma espécie de "treino" "fixação", ou coisa semelhante. Mas o professor rural, do qual se ocupa este estudo, não possui tais conhecimentos(com raras exceções supõe-se que os têm aqueles que fizeram o curso pedagógico) Psico-Pedagógicos. Tampouco suas condições de trabalho(183) favorecem a uma maior disposição no trabalho com os alunos.

No depoimento que segue, pode-se ver como o professor pensa a respeito:

"...eu acho que o comportamento do aluno na sala de aula eles deve um pouco mais de atenção que eles num tem...é isso que dificulta a aprendizagem do aluno, ... eles se envolve muito com as coisas lá de fora, na hora eles num tem um mínimo, muito pouco interesse, aí a dificuldade" ... (Prof.15.49).

(183) Aspecto já discutido na caracterização do professor.

Para este professor, a escola e a sala de aula, em particular, são um mundo à parte na vida do aluno.

Tal dissociação tem um peso muito grande sobre as crianças da escola rural, visto que elas, conforme se viu, constituem parte significativa da força de trabalho familiar. E historicamente a eles se impõe o destino histórico de seus pais, no que se refere à educação formal: se quer concluem as quatro primeiras séries do curso "primário". E, menos ainda, têm chances de prosseguir além dessas séries. Neste caso, dizem os professores rurais que elas se acomodam e preferem permanecer na série (3º série, por exemplo) como forma de permanecer na escola. Mesmo que o aluno não veja na escola uma razão histórica para freqüentá-la "...meu pai num sabe ler e passa...", por outro lado, freqüentar a escola representa ainda para ele, como para a sociedade burguesa, um valor social. Em suma, a visão dos professores traduzem seus valores com relação à escola. Na sua opinião a escola representa um escudo protetor de quem, não podendo sair da localidade para estudar, (no caso do aluno), "prefere" permanecer na escola, mesmo que ela não modifique as condições de classe.

A partir dos depoimentos dos professores nas entrevistas, pôde-se verificar que a sua forma de conceber a escola é dissociada do mundo real onde vivem ele e seus alunos. A escola é vista como importante e disto tentam eles convencer os alunos, com argumentos, tais como: "....*tem aqueles que agente ...vai aconselhar, vai mostrar que aquilo vai servir para ele no futuro, que ele vai se arrepender...*"

Segundo a percepção do professor, no futuro, o aluno ainda será punido com o arrependimento de não ter estudado. É como se ele, pessoalmente, fosse o responsável

pelo seu sucesso ou fracasso na escola e na vida. No entanto, sua proposta como forma de estimular os alunos a estudarem é de conciliação entre escola e trabalho.

> *"Bom, é possível. A gente sempre diz pra eles que se eles estudar à tarde vã trabalhar na parte da manhã...muitos fazem, né? agora muitos que estudam à tarde vão pela manhã e num querem vir mais para a escola, fica no trabalho...precisa...o pai é pobre...a gente vê que eles têm necessidade".*

A perspectiva de uma escola onde se tem o trabalho como o seu próprio conteúdo aqui é descartada. Assim, mesmo sabendo que o menino trabalha porque "é pobre" e "tem necessidade", o professor não conseguiu ainda estabelecer esta relação que daria ao saber um significado na história do aluno. Pois, um saber que se encaminha na compreensão da realidade pode melhor instrumentalizar os indivíduos a participarem de sua transformação.

A propósito, diz Lombardi ao comentar Gramsci:

> *"Gramsci, precisamente con el fin de garantizar la participación activa del educando en la conquista del saber, proyecta la necesidad de incluir, ya desde clases elementales, el trabajo en la escuela, en cuanto "el concepto y el hecho del trabajo (de la actividad teórico práctica) es el principio educativo inmanente a la escuela elemental, porque el trabajo e identificado en el orden natural".* (184)

Tal perspectiva não se evidencia nas escolas onde se trabalhou. Programas e planos de ensino, pensados e feitos fora da ótica do meio rural e menos ainda popular, orientam a prática pedagógica do professor, conforme seu próprio depoimento, como já se viu, anteriormente, esta não é uma escola do meio rural. Aqui, escola e trabalho são in

---

(184) LOMBARDI, Franco. *Gramsci; ideas pedagógicas*. s.l. Pilas editores, s.d., p.74.

compatíveis. Seus conteúdos são tratados de forma dissociada, a escola nega o trabalho como "princípio educativo", negando-se, pois, enquanto instituição educativa. A escola e a vida são mundos diferentes que pouco se aproximam e muito se distanciam. Tal distanciamento ocorre porque a escola rural, assim como o contexto onde se situa, é burguesa. Cultivam-se aí os interesses e as idéias dominantes na sociedade. Predominam os valores que mantêm o reino do capital, da propriedade privada e do poder de mando. Cultivam-se pela valorização da escola, o trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual. Enfim, na escola, está instalada a burocracia, que comporta além do autoritarismo, práticas pedagógicas alienantes. A propósito da alienação, Motta afirma: "...*as pessoas não falam em seu nome, não têm domínio do seu próprio destino, não são incluídas no processo de decisão, mas são falados pelos dirigentes*".(185)

A prática autoritária que ocorre na sala de aula, como já se viu, reflete, em última instância, o autoritarismo que existe numa maior amplitude em outros níveis da sociedade. Instalar uma prática democrática aí, significa, em primeiro lugar, compreender o peso que historicamente o autoritarismo traz para os indivíduos ou grupos. Enquanto tal, a prática autoritária pode anestesiar a capacidade crítica e criativa dos indivíduos, reduzindo-os a mero objetos a serviço do poder. Por outro lado, no seu interior podem-se gerar iniciativas de organizações e de lutas como respostas históricas às próprias condições que gerarem o autoritarismo. São respostas reveladoras da própria criatividade de uma classe oprimida e daqueles que junto a ela buscam saídas para a

(185) MOTTA, Fernando C.Prestes. *O que é burocracia*. São Paulo, Brasiliense, 1981. p. 73.

sua condição de opressão.

3.3. O professor e o material de ensino

Viu-se, neste capítulo, a propósito do trabalho dos professores com alunos, que na escola predominam relações autoritárias, tal como ocorre na sociedade. Além do mais, as práticas pedagógicas apontadas nestas relações são práticas alienantes.

Enquanto recurso auxiliar do trabalho dos professores passa-se a discutir os materiais de ensino. Dentre estes dar-se-á destaque ao livro didático, respeitando a ênfase dada pelos professores por ocasião da pesquisa, de um modo geral, e das entrevistas em particular.

Os professores entrevistados apontam como material didático: livro didático, cartilha, mapa, jornal, cartaz, livrinhos de história, quadro negro, giz, cartolina, tinta, pincel, cola, carimbo, quadro valor do lugar, joguinhos, palitos de picolé, tampinhas, caroços de milho.

Estes materiais podem se classificar como os mais "complexos"(186), por exemplo, os livros, que passam desde o crivo político-ideológico às malhas da concorrência do mercado editorial. E, os mais "simples", como caroços de milho, feijão etc., que estão ao alcance direto do professor e dos alunos.

Do conjunto de materiais apresentados, todos os

---

(186) Não que se desconheça a existência de modernos materiais de ensino, existentes no mercado, como por exemplo, os que são usados em escolas urbanas "bem" equipadas. É o caso dos laboratórios de ensino de "Formação especial" e das "Ciências exatas" e "biológicas". Dada a precariedade destes recursos nas escolas rurais e a complexidade qualitativa (como se explicou no texto) tomou-se o livro didático como material mais complexo.

impressos ou industrializados são adquiridos sob a forma de "doação" da SEC/RN, conforme dizem os professores. No entanto, as decisões sobre a escolha de todos eles são tomadas à revelia do professor. Eles apenas recebem o material e, no caso do livro, às vezes são treinados para utilizá-los.(187)

O fato é, que pelo menos na escola rural onde trabalha o professor abaixo mencionado, o livro didático ainda é um motivo para ser feliz:

> "...o aluno, ele vai se sentir até mais feliz com o livro na mão dele...eles gostam muito de folhear, de ver, de ler...só copiando eles ficam assim um pouco chateado. Todo dia copiar...nunca como o livro que vai ajudar muito mais". (Prof.30.83).

Assim é definida por este professor a importância atribuída ao livro didático. Um tom de afetividade permeia a relação do sujeito (o aluno) com o seu objeto (o livro) em que este parece satisfazer a curiosidade do aluno ao folhear suas páginas e entrar em contato com as idéias do autor. O livro em mãos representa um maior incentivo para a leitura, a qual quando é feita copiando do quadro de giz para o caderno, torna-se uma atividade enfadonha. Além de ser um processo cansativo, por causa do esforço mecânico, tal atividade não resulta e nem encaminha a uma leitura da realidade. Os textos usados nestas leituras, segundo os professores, são extraídas dos livros-texto. O fato é que os livros não existem apenas como instrumento de deleite, seu conteúdo também deve ser questionado.

A propósito dos conteúdos dos livros usados nas escolas os professores opinam:

---

(187) Foi o caso da cartilha, quando a SEC treinou os professores rurais para usá-la.

"*Bem eu acharia que ele deveria ter textos bem menores porque seria mais compreensivo...*" (Prof. 35.94).

"*Eu escolheria o livro com as características da localidade deles, da cidade deles, mais também com alguma coisa de outras cidades. Eu acho muito importante a gente também saber das outras coisas de outras cidades que a gente não conhece*". (Prof.11.34).

"*Eu acho que deve falar de tudo, num só do meio...que ele vive,...que ele num vai viver toda vida só ali, eu acho que deve falar também do meio la fora...ela vai ter que sair... dali...*" (Prof.15.49).

Na fala destes professores há uma crítica ao livro didático. Isto se evidencia quando eles apresentam algumas saídas não apenas de caráter técnico, propondo textos "menores", mas acompanhados de uma explicação e de uma proposta de conteúdo.

Tais argumentos são fundamentados na necessidade de conhecer a própria realidade, quer mais próxima, quer mais distante. A necessidade de conhecimento desta última é expressa sob a forma de "...outras coisas de outras cidades.." ou "...vai ter que sair...dali", e tem um tom profético. Reflete o próprio destino das populações pobres do meio rural, expropriadas da terra como o seu lugar de moradia e de sobrevivência.

Na opinião do professor Balzan[188] "... livro didático é conseqüência e causa, ao mesmo tempo, de um ensi

(188) CARDOSO, Irede. Pesquisador aponta a má qualidade do livro didático. *Folha de São Paulo*, 18 de jul., 1982. Caderno 2. p.19. O artigo trata de 5 pesquisas, dissertação de mestrado em educação da UNICAMP sobre o "Livro didático". Envolvem as áreas de ensino de Estudos Sociais, Ciências, Biologia, Física e Química.

no deficiente..." Na opinião dos professores e dos seus alunos, na escola rural o livro - para a maioria, único instrumento auxiliar no processo ensino-aprendizagem - tem uma grande importância. Portanto representa um ponto de apoio. Pelo fato de ele ser criticado por pesquisadores brasileiros[189] por sua "má qualidade", ou pelo aspecto ideológico da mensagem que veicula, o livro existe nas escolas como instrumento de trabalho necessário. A pesquisa de Eloisa, indicada por Balzan, mostra que 78,6% dos professores com os quais trabalhou[190] usam o livro texto como recurso auxiliar. O "manual didático" é, para quase a metade dos informantes, o recurso exclusivo para preparar suas aulas. Assim, continua o comentário, o livro passa a definir o conteúdo, a metodologia de ensino e a própria avaliação da aprendizagem, diz Balzan.

Claro que não é o livro o único responsável pelos entraves a um ensino voltado para os problemas e interesses das camadas populares, que particularmente freqüentam as escolas rurais de que se trata. Sem dúvida são pertinentes as críticas que se fazem aos livros didáticos e à forma como são usadas. No entanto, o que têm feito os críticos destes, no sentido de auxiliar aos usuários do livro para que eles possam também criticar o livro que usam? E, partindo daí mo

(189) A propósito ver os trabalhos de Eloisa de Mattos Hofling (Estudos Sociais); Gilberto Luiz de Azevedo Borges (Ciências); Hilario Fracalanza (Biologia); Décio Pacheco (Física); e Roseli Pacheco Schnetzler (Química), mencionados no artigo anterior. NOSELLA Maria de Lourdes Chagas Deiró. op.cit. a autora analisa o aspecto ideológico da mensagem contida nos livros didáticos.

(190) Pesquisa feita junto a professores de 1º grau, em Piracicaba, São Paulo.

dificar sua atitude frente ao livro? Como se poderia desenvolver projetos alternativos de elaboração de materiais de ensino?

Com relação ao uso do livro didático nas escolas rurais se deduz que é um instrumento necessário ao professor. Dada a precariedade de recursos de ensino e outras dificuldades, pertinentes ao seu trabalho docente, longa jornada de trabalho, baixíssimos salários, dentre outros, o professor em geral usa o livro que mais o ajuda. No caso, o que traz os exercícios prontos e não tem textos muito longos. A abordagem da realidade também já é um critério que eles elegem para a escolha do livro. A esse respeito se questiona: como o professor pode escolher os livros que vai usar? è que possibilidade tem este professor para, em conjunto com os alunos, criar também os seus próprios textos de leitura? Entende-se que as respostas a estas questões não poderiam ser dadas pelos professores de forma isolada. Senão, pela organização da categoria para melhorar as condições de trabalho, ao mesmo tempo as condições para aperfeiçoar-se como profissional. Assenhoreando-se do processo de trabalho e participando politicamente das decisões sobre o ensino. Portanto, a questão do professor criar formas alternativas de textos ou outras formas de leitura não é apenas uma questão técnica, mas de caráter político. O tempo para se pensar sobre o livro didático não existe ainda. Certamente deve ser criado, mas como um projeto alternativo.

3.4. O professor e a avaliação do processo ensino aprendizagem

Falando ainda sobre o trabalho do professor, discute-se agora sobre a tarefa da avaliação. Para os 10 pro

fessores entrevistados, a avaliação significa uma medida qualitativa da aprendizagem representada por uma nota(191);e/ou a promoção de tarefas diárias com acompanhamento individual, aluno por aluno. Aos resultados deste último procedimento é atribuído um conceito(192). Este procedimento é compreendido como parte do valor da nota que o aluno precisa obter para ser aprovado. Ou obtém-se por meio da atividade diária, atribuindo pontos para os comportamentos dos alunos em sala de aula. É um professor que diz:

> *"...a gente...dá conceito ao aluno porque tem aluno que vai nas provas ele fica nervoso e... num tira nota suficiente mais a gente ver que aquele aluno...participa das aulas, ele merece uma nota melhor, então a gente dá o conceito a esse aluno ...a gente dá o conceito...se o aluno é bem comportado".* (Prof.15.49).

A atribuição do "conceito" é feita também sob a forma numérica e computado como nota final. É assim que se procede: "...a prova...vale 70 pontos e 30 é de conceito" - (Prof.11.35). Diz outro professor: "...tem só a notinha da prova não, tem a nota do conceito também" (Prof.15.49).

Nota ou conceito como forma de avaliação da aprendizagem, pelo que expressaram estes professores, a avaliação é compreendida como um processo ou como momentos específicos. O "conceito", conforme foi definido, se aplica mais à idéia de processo na avaliação. Veja-se como os professores procedem neste sentido:

> *"A avaliação...a gente faz todo dia. Durante a aula a gente tá avaliando o aluno... durante o mês a gente avalia com conteúdo, tem conceito com um trabalho..."* (Prof.15.49)

---

(191) A nota é representada numericamente por uma escala de 01 a 10.

(192) É definido como "...um tantinho de nota...", ótimo,bom, regular e ruim (Prof.15.50); ou A, B, C, D, (Prof.30.83).

> *"A avaliação de cada dia eu faço só comigo. Eu avalio quando eu começo a trabalhar no 1º bimestre,...no terceiro eu já sei meu aluno que vai passar. Eu fico avaliando a cada dia e querendo aproveitar dele cada vez mais".* (Prof.15.30).

Aqui os professores fazem uma nítida separação entre a avaliação como processo e avaliação como um momento específico (a prova). Também tomam a idéia de avaliação como medida do aproveitamento, ou do rendimento da aprendizagem. Tal concepção, quando não explícita, permeia o discurso de todos os professores entrevistados.

Outra dimensão conferida a este processo é a avaliação mensal, através de teste, cujo resultado se soma à nota do bimestre. É um professor que descreve o procedimento:

> *"A gente faz assim: todo final de mês a gente faz uma espécie de teste no caderno dele mesmo,...corrige aí diz...é um teste, que ninguém vai faltar porque aquilo ali serve para nota. ...Você não pode faltar. Aí fica* incentivando *para ver se eles num falta...se ele tirou 5,0 na prova...a gente já aumenta 1 ponto pra ele que é pra ficar com 6,0...* (Prof.29.78).

A avaliação, enquanto procedimento usado no ensino, aqui tem efeito de motivação para freqüência às aulas, conforme afirma o professor. Entretanto, os motivos dos alunos faltarem às aulas são de natureza sócio-econômica e procedem das condições de classe dos alunos. Ao mesmo tempo, decorrem da falta de motivação gerada pelas próprias condições de ensino que a escola rural oferece. Portanto, como a iniciativa da avalição sob qualquer forma isenta a participação do aluno e não leva em conta tais condições, encobrindo-as, os testes neste caso, funcionam também como um instrumento de coerção.

Dentro desta perspectiva, se colocam os demais mecanismos de avaliação da aprendizagem visto que a iniciativa e o julgamento dos resultados são unilaterais. O professor "avalia", o aluno é "medido" pelo que deveria produzir, dentro da ótica oficial, como resposta ao programa de ensino e às tarefas dele decorrentes. O aluno não é avaliado pelas suas respostas aos desafios de uma aprendizagem a que ele é capaz de responder como filho de trabalhador do campo. A avaliação, como o ensino que está sendo avaliado, desconhecem esta realidade.

Por isso, como o aluno não participa das decisões, ele está sendo julgado segundo uma medida-a nota.

Com estes momentos a avaliação de "todo dia", o "teste" do final de mês o professor chega a um terceiro momento da "avaliação" - o bimestre. Neste momento, volta o controle da SMEC, como se verá pelo que dizem os professores:

> "...*a avaliação do bimestre a gente prepara na Secretaria...lá a professora prepara vamos dizer 3º, 4º e 2º...ver se tá adequada mais ela diz pra gente assim: que cada uma prepara...o nível dos seus alunos aí ela passa o visto...*" (Prof.15.49).

> "...*A gente cada um prepara então eu me encarrego de levar pra Secretaria pra rodar...preparam depois elas me entregam, a gente compra o Stencil, passa tudinho pra o Stencil e depois vai rodar...*" (Prof.29.79).

Diretamente na SMEC ou na escola (com o diretor e/ou o supervisor), os dois exemplos resumem a prática pedagógica que centraliza também a avaliação da aprendizagem. Embora o professor goze de uma autonomia relativa para decidir sobre a avaliação levando em conta "o nível dos seus alunos",

não está isento do "visto" do supervisor. Uma questão prática, no segundo exemplo, coloca também em dúvida o respeito ao nível dos alunos (pelo menos numa mesma turma). Trata-se do fato dos professores arcarem com as despesas para a compra de Stencil e a própria mão-de-obra para preparar a prova. A indicação, sempre no singular, do designativo "prova" ou "teste" pode também indicar que não se faz tal distinção por grupos de alunos (numa mesma série).

Com algumas ressalvas que os professores fazem em seus depoimentos à "autonomia" que gozam para avaliar o ensino, tal processo é controlado pelo mesmo esquema burocrático que os programas de ensino, o material didático etc.

Indagados sobre a divulgação dos resultados da avaliação, relatam os procedimentos que variam por série e entre os professores:

> *"Os resultados na 1a. série eu mesma num dou a nota, que é uma briga, uma confusão...eu boto bom,...ótimo...regular, eu só nunca botei péssimo ou ruim. Eu boto bom, devia ser melhor...da 2a. série em diante é que elas usam colocar nota".* (Prof.15.50).

Um tratamento especial é dado aos alunos da 1a.série por este professor. Ele se preocupou com o próprio nível de compreensão do aluno para interpretar a nota. E a eles atribuir um conceito, não significando que este apareça no âmbito burocrático como tal. O conceito também é transformado em nota por este professor, na 1a. série. É ele mesmoque diz: "...a gente dá os pontinhos de conceito, a gente dá 2". Observe-se que 2 está na escala que define a "nota", critério oficial para divulgação dos resultados da aprendizagem. Contudo, não é comum nas respostas dos professores es

te tratamento específico por série na divulgação dos resultados.

Os depoimentos dos professores apontam procedimentos sem especificação por série. Tais procedimentos ultrapassam a sala de aula, o que ocorre entre professores e alunos, os resultados são encaminhados à SMEC, aos pais dos alunos e subsidiam novos planejamentos. É o que mostram os depoimentos que seguem. "A gente bota na caderneta e faz outro papel com as mesmas notas...pra Secretaria". (Prof.30.82)

Nesta situação, os resultados seguem a direção inversa que tomaram as diretrizes curriculares: eles vão para a SMEC, instância através da qual os programas chegaram à escola rural.

As notas passam a configurar as estatísticas sobre a educação rural em Ceará Mirim. Aprovados, reprovados ou evadidos são os números que vão indicar. Mas, finalmente, os números têm significados. No caso, as notas já não representam simplesmente a medida de uma quantidade. Poderão indicar a qualidade do ensino naquelas áreas. As notas poderão ser um indicativo da qualidade e da quantidade do conteúdo ministrado.

Os resultados da avaliação não circulam apenas ao nível da instituição. Chegam aos pais, conforme relatam os professores:

> *"O resultado final, eu faço reunião. Reuno os pais pra num dizer que passou o filhinho de fulano por proteção. Leio e entrego a cada um. A gente faz um papelzinho bunitinho e entrega a cada um o resultado".* (Prof.29.78)
>
> *"...eu anoto...os pontinhos que eles tiraram na provinha deles e mando que eles levem pra casa ...pra os pais deles verem aquela notinha que*

eles conseguiram durante aquele período e no final do ano quem for aprovado comunico...os pais ...se eles forem reprovado comunico o motivo..." (Prof.35,94).

Aos pais se comunicam os resultados de um processo, do qual ele esteve ausente em todas as decisões que encaminham o processo ensino-aprendizagem dos seus filhos. Um produto do sucesso ou do fracasso escolar. Em última instância, produto que legitima a capacidade ou incapacidades individuais dos alunos para responderem aos desafios impostos pela instituição escolar. Não somente a aprovação, mas os pais são comunicados dos motivos que levarem seus filhos à reprovação escolar. Aqui, não são ouvidos para defenderem os seus filhos julgados pela escola como incapazes (reprovados). Mas se tivessem essa oportunidade assim não os julgariam. Os pais destes alunos conhecem pelo menos as razões pelas quais os seus filhos vão trabalhar em vez de ir a escola.

Daí porque antes da seleção pelos testes e provas escolares, os alunos procedentes das camadas pobres da população já são selecionados. Portanto, a estes alunos, uma resposta não pode ser dada pela escola que aí está. Seletiva e anti-democrática, nesta escola também os professores, por mais que se esforcem pessoalmente em utilizar os melhores procedimentos de ensino, não obterão os melhores resultados.

Finalizando a discussão acerca dos resultados da avaliação, os professores falam sobre o uso dos dados em novos planejamentos.

"...às vezes quando a gente vamos planejar pra o outro ano, a gente lembra de alguma coisa"... (Prof.15.50)

"...a gente considera...ver se o aluno aproveita o planejamento passado...se o aluno não tiver tido a aprendizagem a gente tem que aproveitar aquela matéria que o aluno que não aproveitou e torna a repetir". (Prof.15.49)

Pelo menos, na percepção destes professores, os resultados da avaliação não se constituem em um simples mecanismo burocrático. Têm uma finalidade imediata no seu trabalho subsidiar o novo planejamento de ensino, no bimestre ou do próximo ano.

Independentemente do designativo que recebe (nota, conceito, prova, teste ou mesmo "trabalho", "exercícios" etc.) a avaliação da aprendizagem, descrita pelos professores tem um caráter ideológico. Assim como o conteúdo que avalia, a nota ou o conceito, enquanto mecanismos de avaliação colocam sob medida semelhante pessoas socialmente diferentes (191). A prova (ou o teste) que aprova ou reprova são usados para esconder a seletividade social decorrente da condição de classe.

O professor está diante de tudo isso. Às vezes, se coloca claramente como um agente do sistema, um borocrata, executor de ordens. Às vezes procura encontrar saídas para o ensino, ao nível individual, honrosas até. Em meio a tudo isso, ele encontra barreiras. Produzidas pelo próprio "sistema de ensino", pelas suas limitações pessoais e profissionais. O professor busca respostas e as encontra. Incentivos (poucos), frustrações, talvez as suficientes para ele recuar. Mas ele não recua face às dificuldades no planejamento, ao

(191) Cabe lembrar que o ensino em todas as escolas públicas do Estado é regido pelas mesmas normas da avaliação. A avaliação enquanto norma trata a todos igualmente, como se na realidade assim fosse.

relacionar-se com os alunos, no manejo com o material de ensino e menos ainda face ao produto do seu trabalho na avaliação de aprendizagem. Que força o impele e o encoraja? O amor ao magistério, a falta de opção por um novo emprego? Eis algumas questões que os professores não se propuseram ainda.

Concluindo este capítulo sobre O PROFESSOR E O ENSINO, acrescenta-se uma discussão sobre a supervisão pedagógica face ao trabalho do professor.

3.5. O professor e a Supervisão pedagógica

Sabendo-se que o supervisor pedagógico, como os professores, não participam da elaboração dos programas de ensino (Roteiros Programáticos) admite-se, no entanto, que eles orientem os professores na execução destes programas. A orientação pedagógica, neste caso, é viabilizada através de mecanismos como o planejamento, as visitas à sala de aula e a avaliação. Tais mecanismos caracterizam o trabalho do supervisor junto ao professor, determinando, ao mesmo tempo, as relações que se estabelecem entre eles.

Considere-se, de início, que o supervisor recebe uma formação específica superior à do professor. Sua função básica é intermediar as relações dentro da hierarquia do ensino. Para isto detém um saber sobre o como ensinar, o que na ótica oficial complementaria o saber do professor sobre o que ensinar. A própria posição do supervisor na hierarquia escolar suscita uma relação de domínio sobre o trabalho do professor.

Considere-se também que o próprio supervisor, como elemento que coordena a atividade do "planejamento escolar", também não participou da elaboração dos Roteiros Progra

máticos. Neste sentido, verifica-se que há uma concentração do poder decisório no topo da hierarquia, decrescendo na medida que se aproxima da base. Aí, como executores, eles cumprem tarefas e mantêm o seu controle. Iludem-se que estão participando, enquanto executam o que já foi decidido para ser feito.

Veja-se o que dizem os professores a respeito do seu relacionamento com a supervisão no processo de planejamento: "...*eles aí é quem marcam se dá pra terminar no meio dia a gente termina, se não dá vai o dia todo*"... (Prof.15.49).

Para este professor, a sua relação com o supervisor é marcada pelo distanciamento entre o que manda e o que obedece. São "eles" que determinam o tempo necessário para planejar. Não importa que as necessidades do professor exijam maior tempo. Também não importam as dificuldades para o professor se deslocar à sede do município, bem como nela permanecer durante todo o dia (transporte e hospedagem principalmente). Neste sentido, o supervisor funciona também como controlador do tempo.

Da mesma forma, ele controla a freqüência dos professores, chegando a punir com repreensão aqueles que faltam às reuniões. "...A gente tem de ir por causa daquela reunião, senão diz que é irresponsável...aí as cara,...aí as piadas". (Prof.33.89)

O professor, neste caso, encara o supervisor de forma impessoal. Identifica-o com uma simples-expressão,"diz" sem enunciar o seu nome, ou mesmo o designativo, supervisor. O verbo empregado na 3a. pessoa do singular caracteriza a impessoalidade.

Além disso, o professor evita o desgaste pessoal decorrente do mau tratamento que recebe por parte do supervisor. Por isso, obedece rigidamente às determinações advindas através de sua autoridade. O supervisor é alguém que vem dar ao professor um saber que (supostamente) ele não tem. Sobre isto diz um professor: "...uma menina que veio dar um treinamento, não sei se ela é do PAEM (Prof.35.94). O designativo "menina" não faz superar a distância existente entre o professor e o supervisor. E, por outro lado, o contexto do treinamento define uma relação de domínio pelo saber técnico do supervisor com relação ao professor.

O depoimento que segue reforça este argumento:

> *"...Ela veio pra dar um treinamento e ensinou bem direitinho e eu achei que foi uma maravilha. Eu sempre tinha vontade de fazer assim, sempre eu fazia, mas sem a autorização de ninguém; então quando ela falou eu fiquei contente porque eu já fazia um pouquinho,..."* (Prof.29.78).

Neste depoimento, a supervisão representa a verdade a ser seguida. "Ela" é em última instância a dona desta verdade incontestável, que pelo domínio da técnica tem poderes para difundí-la, ensinando a quem não sabe. O saber que dela emana, chega a encantar o professor: "...foi uma maravilha".

É sim uma "maravilha" este saber que é guardado em sigilo para um pequeno grupo apenas! Seus possuidores exercem o poder de mando sobre todos os demais que não o possuem. Impõem-no a todos quanto possam atingir, difundindo-o como forma de uniformizar o conhecimento, as idéias, os valores, que contribuem para manter a ordem vigente.

Este saber tem sido eficaz em expropriar o saber do professor. No caso acima, o professor poderia ensinar até empiricamente, como "sempre" fazia. No entanto, o treinamento gerou nele uma situação de segurança diante do que já fazia "sem autorização de ninguém". Após o treinamento que gerou uma "nova forma de ensinar", legitimada pelo poder do supervisor, o professor sente-se seguro. Portanto, vence o saber que vem revestido da autoridade que legitima o trabalho do Supervisor como agente burocrático. Vence, enfim, o poder que emana da própria organização burocrática.

Neste sentido, o que se observa é que o trabalho pedagógico feito junto ao professor, tem contribuído para a alienação do seu saber, do seu jeito de ensinar, aderindo às formas técnicas que até então estavam fora do seu alcance. Assim, ele se aliena pois não domina todo o processo de sua prática. Verifica-se, então, que seu trabalho se limita a reproduzir tópicos do programa de ensino. No entanto, desconhece o porquê da escolha de um conteúdo e ainda suas conseqüências no aprendizado de seus alunos. Isto é, organiza o seu plano seguindo uma nova maneira, mas não sabe como tal forma se originou nem tampouco a sua finalidade. Nenhuma explicação é dada ao professor a respeito dos objetivos de determinado tipo de ensino. À burocracia escolar, não interessa que o docente domine todo esse processo, pois o importante é que ele cumpra as tarefas por ela estabelecida. É provável que o mesmo processo de alienação ocorra com os supervisores de que se fala no momento.

No entanto, a respeito do trabalho do supervisor os professores insistem que é um obstáculo à sua liberdade de decisão sobre o ensino na escola. Desta forma, é irreversível a ruptura ocorrida no saber do professor em decorrência

do trabalho da supervisão introduzido nos últimos anos nas escolas rurais.

Esta ruptura significa que já não pode mais continuar ensinando do seu jeito. Diz ele:

> *"Agora, eu acho difícil por causa da supervisão ... Eu acho que se eu fosse ensinar do jeito que eu ensinava e ele chegasse aqui e pegasse o meu caderno de plano ia dizer que estava fora do roteiro e que não aceitava. Tem que ficar do jeito que recebe a orientação. Que tá no roteiro, que está nos planos, que tá nos livros..."* (Prof.26.72)

Neste caso, prevalece o saber que está no "Roteiro" (192), designativo ideológico que esconde o caráter de determinação dos "conteúdos" e das "atividades" que ele contêm. A prova disto é que os planos são feitos a partir destes e que a estes se volta na avaliação, como forma de controle do que nele esta explicitado. Não pode sair "fora do roteiro", afirma. Assim não é tão flexível o quanto se pensa, é mesmo um programa de ensino, que deve ser seguido pelo professor!

Em outro depoimento, o mesmo professor chega a sugerir que a supervisão não é necessária. Sem esta, ele poderia trabalhar do seu jeito e conseqüentemente os seus alunos aprenderiam o que ele sabe. Diz o referido professor:

> *"E, se não viesse ninguém aqui, se deixassem eu fazer da minha maneira, do meu jeito, eu tenho certeza que só não aprendiam quem não quizesse mas o que quizesse eu deixava ele aprender pelo menos do que eu sabia".* (Prof.26.72).

---

(192) Refere-se os Roteiros Programáticos para o Ensino na Zona Rural - 1a. a 4a. série, mencionado anteriormente.

O que se percebe é que o professor está diante de um processo irreversível de burocratização da "escola como organização complexa", conforme o dizer de Tragtemberg(193). Nesta, as práticas escolares, que constituem o universo pedagógico, são responsáveis pela inculcação ideológica e se resume a "...deveres, disciplinas, punições e recompensas".(194)

O professor não consegue sair deste círculo, porque está agindo isoladamente, sem nenhuma força que provém da organização da categoria de trabalhador em educação. O professor está preso nas malhas do autoritarismo que chega a frustrar esta organização(195). Isolado, ele se sente impotente, inseguro para enfrentar os problemas que surgem no seu trabalho. Submete-se à administração burocrática do ensino, e é explorado pelas exigências desta,no cumprimento de múltiplas tarefas. No entanto, guarda a ilusão de que aí tem liberdade para agir, desejando até ser livre da supervisão como se ela fosse sua única amarra.

---

(193) TRAGTEMBERG, Maurício. "A escola como organização complexa". In: *Educação brasileira contemporânea;* organização e funcionamento. São Paulo, MCGRAW-Hill, 1976. p.15-30.

(194) Id.ibidem, p.20.

(195) Mesmo que tenham esbarrado na repressão, própria do autoritarismo vigente, os movimentos reivindicatórios de professores (como de outras categorias de assalariados) em diversos Estados brasileiros, dentre eles o Rio Grande do Norte, a partir de 1978, dão prova de que estas categorias compreendem a via da organização como saída para a solução dos problemas que afligem a todos na sociedade. Tal compreensão não é a dos professores rurais em Ceará Mirim, como também de outros municípios do Rio Grande do Norte. Em termos de organização promovida pela APRN, sabe-se que esta associação de professores de 1º e 2º graus, não tem um programa de trabalho que chegue até às escolas rurais no Estado. Tampouco não se conhece uma forma de organização dos professores rurais, nos próprios municípios, que os leve a se mobilizarem como "categoria". Daí permanecerem isolados neste sentido.

Não entenderam ainda os professores, que este personagem, distante deles, chegando a ser impessoal, está dentro da estrutura burocrática. Intermedeia as relações de poder que se dão na sociedade, da qual a escola é uma engrenagem onde essa estrutura se reflete e se reproduz.

Esta impessoalidade é inspirada na própria função do supervisor e vem se constituir no seu poder de mando, de punir e de premiar, que encanta e sufoca, ao mesmo tempo, os que com ela se relacionam.

Que a supervisão existe, é um fato, e como um veículo necessário à divulgação do saber e dos valores burgueses. Sem dúvida enfatizando a divulgação dos valores, pois nisto a escola, da qual o supervisor é agente, tem sido pródiga. Os conteúdos nela veiculado são encaminhados desta forma. Portanto, é lógico que a preocupação da escola, antes de instrumentalizar os educandos com um saber culto ou mesmo um saber técnico, representado pelo aprendizado da linguagem em suas múltiplas formas, da matemática e das Ciências, é de transmitir e perpetuar valores da sociedade burguesa. Por outro lado, os tecnocratas, responsáveis pela elaboração e execução dos programas de ensino, não têm acima de tudo sensibilidade e até preparo científico para tratar de tais questões. A elaboração de programas com tal enfoque exige a participação de professores, pais e outras pessoas que representam os interesses reais dos trabalhadores, cujos filhos são os alunos das escolas públicas.

Aqui, retorna a questão da estrutura burocrática que coloca de um lado os que decidem e de outro os que executam, alienando-as do processo global de trabalho.

Ressalta-se, no entanto, que tal situação pode ser revertida. Um impasse se coloca para o professor e o obriga a desenvolver um determinado conteúdo de ensino, limitando assim o seu poder de decisão. Este impasse pode motivar a busca de explicações da realidade que gerou tal impasse, e criam as condições para ultrapassá-lo, dado o seu caráter político e que ultrapassa a sala de aula. Mas, está dentro dela, nas palavras, no próprio ato pedagógico como ato político, no processo de ensino. Enquanto ato educativo, este processo transborda a sala de aula, porque o seu conteúdo decorre da sociedade para onde o ato educativo se estende também nas práticas sociais e políticas. Na escola, como na sociedade, funcionam os esquemas de prêmios e punições.

São formas de incentivar ou de reprimir idéias, emoções, sentimentos e muitas outras capacidades do educando. Ao analisar esta questão, dizem Paulo Freire e S. Guimarães que "a...superposição da escola sobre a realidade contextual do educando..."(196) traz como conseqüência:

> *"...a imobilidade mental mais do que a física; esse quase gosto por não falar, por não perguntar, por não inquirir... É bom observar como tudo isso é a expressão, uma vez mais, do autoritarismo brasileiro, como expressão deste é também o centralismo que a gente observa na política brasileira"* (197)

A escola está aí neste contexto indicado pelo educador. Nela estão os seus agentes (porta-vozes do "sistema"), mas estão também as pessoas que podem expressar os interesses de uma classe social sofrida, abafada, explorada enquanto clas

---

(196) FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação;* diálagos. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

(197) Id.ibidem. p.38.

se e enquanto "categoria" (professores e alunos). O que têm feito ou mesmo podem fazer estas pessoas, engajadas nas lutas das "minorias" ou das maiorias (os explorados) como contribuição para modificar a perspectiva imobilista que o ensino atualmente submete, educador e educando?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sempre maior a expectativa do projeto que as condições concretas para realizá-lo; Afinal, dentro do que se acredita, o que é possível, se faz. Foi assim estudada a educação rural em Ceará Mirim.

Este estudo ajudou a esclarecer questões mais gerais, como o fato de o Rio Grande do Norte, na década de setenta, despontar como "favorito" na implantação de experimentos educacionais. Alguns desses experimentos são dirigidos ao meio rural e resultam da política oficial de protecionismo à Região Nordeste. Na ocasião, são realçados os contrastes entre riqueza e pobreza extrema.

Com o incentivo público o capital faz aplicações no nordeste, ao mesmo tempo que carreia divisas dessa região, se expandindo em favor do Centro Sul.

A estrutura de poder, apoiada nas oligarquias agrárias e industriais da região e sustentada pelo aparato político e tecnocrático, muito tem contribuído para o atraso da região.

As classes populares não participam efetivamente do poder político, conseqüência imediata de sua exclusão do poder econômico.

A educação pública, com algumas exceções[198] é pensada e decidida por especialistas. Alunos e professores são excluídos das decisões — o que quase sempre também acontece

---

(198) No R.G. do Norte se conhecem: a Campanha "De pé no chão também se aprende a ler", promovida em Natal, no início da década de sessenta pelo então Prefeito Djalma Maranhão e a Campanha de Alfabetização de adultos que usou o "Método Paulo Freire", com experiência, sobretudo, em Angicos e Natal.

no resto do país.

O saber popular é desconsiderado e o saber burguês imposto sem reflexão crítica e possibilidade de recriação.

As escolas das classes populares são de qualidade questionável: os prédios e os equipamentos, o material didático, a estrutura administrativa e pedagógica e a qualificação dos professores refletem o descaso do poder público. Medidas provisórias são adotadas, como o treinamento de professores para atingir objetivos imediatos do ensino. Os professores reclamam da qualificação para o magistério como incentivo na promoção profissional.

A estrutura administrativa e pedagógica da escola rural sobrecarrega o professor e descaracteriza o ensino enquanto prática crítica e criativa.

Os professores insatisfeitos com as suas condições de trabalho, não se organizam para resolvê-los conjuntamente. Carregam os problemas da escola, do ensino e dos alunos como se fossem seus, sem atribuir à estrutura social a origem desses problemas.

O professor se esforça em abordar questões da realidade dos alunos em sala de aula. É impelido a desenvolver um programa oficial de ensino que foge à realidade.

Poder e saber se contrapõem e a iniciativa de um possível projeto alternativo levado a cabo por alguns professores é tolhida, impedindo, assim, que o poder e o saber dominantes sejam superados pela crítica e por uma prática pedagógica atraente à crianças, jovens e adultos.

Não se patenteia uma educação cujo conteúdo aborde isoladamente as questões do meio rural. Já não é possível

isto ser feito. Rural e Urbano se intercomplementam como um todo da sociedade. O que se defende é a educação como um projeto popular. Essa é a perspectiva que possibilita às crianças das classes trabalhadoras terem a sua escola como uma escola da própria vida. A escola para o meio rural já não é mais necessária. Deve ser superada por uma escola do meio rural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Denise de Felippes Oliveira, et alii. *Inovações educacionais no Estado do Rio Grande do Norte*; análise de experimentos. Natal, 1981.

ALTHUSSER, Louis. *Posições*; resposta a 8 perguntas. Rio de Janeiro, Graal, 1967.

ALVES, Izilda. Nordeste; onde o pobre é mais pobre. *Folha de São Paulo*, 13 abr., 1980. Folhetim, p.14.

_____. A política de esmagar salários. *Folha de São Paulo*, 13 abr., 1980. Folhetim, p.3.

ANDRADE, Ilza Araújo Leão de. *Condições de trabalho e migração*; um estudo de caso da Região açucareira do Vale do Ceará Mirim. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1980.

_____. *O processo de proletarização do trabalhador rural e sua organização política*; o caso de Ceará Mirim. Natal, 1983, mimeog.

ANDRADE, Manuel Correia de. *A Terra e o homem no Nordeste*. 4. ed. São Paulo, Ciências Humanas, 1980. (Brasil) ontem e hoje, 10).

BERGER, Manfredo. Sistema educacional e superação da dependência. In.: *Educação e dependência*. 2.ed. Porto Alegre, DIFEL, 1976, p. 269-304.

BOCHINI, Maria Otília. O trabalho dignifica o homem; já a mulher, quem dignifica? *Mulherio*. São Paulo, 2(7):4-5, maio/jun., 1982.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *A reprodução*; elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975. (Educação em questão).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comp. *A questão política da educação popular*. São Paulo, Brasiliense, 1980.

BRANDÃO, Zaia. Comp. *Democratização do ensino*; meta ou mito? Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979 (Educação em questão).

BRASIL. IBGE. *Censo demográfico*; dados distritais; Rio Grande do Norte. Rio de Janeiro, 1982. 23v. (Recenciamento Geral do Brasil, 1980, v.1, t3, 8).

_____. IBGE. *Sinópse preliminar do censo agropecuário*; Ceará; Rio Grande do Norte. Rio de Janeiro, 1982. (Recenciamento Geral do Brasil, 1980, v.2, t1, 5).

_____. Leis, decretos, etc. Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968. In.: CARVALHO, Guido Ivan de. Ensino Superior; legislação e jurisprudência, São Paulo, Ed. Rev.Tribunais, 1975. v.1, p. 83-99.

_____. Leis, decretos, etc. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. In.: BREJON, Moysés. Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus; leituras. 7 ed. São Paulo, Pioneira, 1976. p.231-45.

_____. Ministério da agricultura. Centro de Pós-Graduação em Desenvolvimento agrícola, EIAP/IGV, *Evolução recente e situação atual da agricultura brasileira*. Brasília, 1979. (Coleção estudos sobre o desenvolvimento agrícola, 7)BINAGRI.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Documentação. *Política nacional integrada da educação;* proposições preliminares para sua formação; fundamentos diretrizes, roteiro. Brasilia, 1975.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. *O Currículo para o ensino de 1º grau no meio rural*. Brasília, 1976.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. *Planejamento de Currículo numa abordagem administrativa*. Brasília, 1975.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Supletivo. *Educação para o meio rural;* ensino de 1º grau. Brasília, 1979.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Supletivo. *Projeto Locos II*. Brasilia, 1975.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º grau. *Manual de trabalho*. Brasília, 1979 (EDURURAL/NE-BIRD - acordo)

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. *Estudos sobre a Região Nordeste visando a educação no meio rural*. Brasília, 1977, 2p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. *Proposta preliminar de um plano educacional para a zona rural da região do Geridó;* 1978/80. MEC/SEG/UNESCO. Natal, set/out., 1976.

_____. Presidência da República. Plano Nacional de Desenvolvimento; 1975-79, II. Brasilia, s.d.

_____. Presidência da República. Plano Nacional de Desenvolvimento; 1980-85, Projeto, III. Brasília, 1979.

BRAVERMAN, Harry. Trabalho e força de trabalho. In.: *Trabalho e capital monopolista*. 2.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1980. cap. 1., p.49-6.

_____. A divisão do trabalho. In.: *Trabalho e capital monopolista*. 2.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1980. Cap. 3. p.70-81.

_____. A estrutura da classe trabalhadora e seus exércitos de reserva. In.: *Trabalho e capital monopolista*. 2.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1980. cap.17, p. 319-340.

_____. As camadas médias do emprego. In.: *Trabalho e capital monopolista*. 2.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1980. cap. 18. p. 341-346.

_____. Trabalho produtivo e trabalho improdutivo. In.: *Trabalho e capital monopolista*. 2.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1980. cap. 19, p. 347-358.

_____. Nota final sobre a qualificação. In.: *Trabalho e capital monopolista*. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1980, p. 359-379.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Comp. *Retrospectiva da educação rural no Brasil*. Rio de Janeiro, FGV, 1979.

CARDOSO, Fernando Henrique. *O modelo político brasileiro*. 2. ed., São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1973.

CARDOSO, Irede. Pesquisador aponta a má qualidade do livro didático. *Folha de São Paulo*, 18 jul., 1982. Caderno 2. p. 19.

CARVALHO, Horácio Martins. Planejamento e Estado nas sociedades-capitalistas. *Encontros com a civilização brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1(9):49-77, mar., 1979.

CECCON, Claudino et alii. *A vida na escola e a escola na vida*. 2. ed., Petrópolis, Vozes/IDAC, 1982.

CHAUI, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo, Brasiliense, 1980.

COHN, Amelia. *Crise regional e planejamento;* o processo da criação da SUDENE. São Paulo, Perspectiva, 1976 (Debates C. Sociais).

CONSIDERAÇÕES acêrca da questão feminina. *Plural*, São Paulo, 1(1):6-9. jul/set., 1978.

CUNHA, Luiz Antonio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. 3.ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978.

_____. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. *Educação e Sociedade*. São Paulo, 4:79-110, set., 1979.

CUNHA, Marcos. *Reforma Agrária*. Campinas, 11(4):6-13 jul/ago., 1981.

DEIRÓ, Maria de Lourdes C. *As belas mentiras;* a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979 (Coleção Universitária).

FAGUNDES, José. *Bozano; uma escola da comunidade; análise de uma experiência educacional com projetos*. Rio de Janeiro, FGV, 1977, Tese de mestrado.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a liberdade* e outros escritos. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

_____. *Cartas a Guinê Bissau; registros de uma experiência em processo*. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. (Coleção o Mundo hoje).

_____. *Educação como prática da Liberdade*. 6.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976. (Questões atuais).

_____. *Educacion e cambio*. Buenos Aires, Busqueda,1976.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 5.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo § GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre a educação;* diálogos. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982. v.1.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo, EDART, 1978.

FUKUI, Lia. Educação e meio rural, breve contribuição visando a proposição de temas para a pesquisa sócio-educacional. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 30(2):141-47. fev. 1978.

GABRIEL, Daize. O campo nos limites da violência. *Folha de São Paulo*, 13 abr., 1980. Folhetim, p. 5.

GADOTTI, Moacir. Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira; introdução a uma pedagogia do conflito. *Educação e sociedade*, São Paulo, Cortez e Moraes, 1:5-16, set., 1978.

GERMANO, José Willington. *Lendo e aprendendo;* a campanha de pé no chão. São Paulo, Autores Associados. Cortez; Natal, ADURN, 1982. (Coleção Teoria e práticas Sociais).

GIORGIO, BINI et alii. *Los libros de texto en América Latina*. México, Nueva imagem, 1977.

GOLDMANN, Lucien. *Ciências Humanas e Filosofia;* que é a Sociologia. 6. ed., Rio de Janeiro, Difel, 1978.

GRIFITHS, V.L. Problemas de educação rural. *Cadernos de pesquisa*. Rio de Janeiro, 10:41-45, ago, 1974.

GRILO, Antonio Theodore. *A Terra Tolhida;* escola rural em área de produção familiar. Ribeirão Preto, ago., 1978. Tese de Mestrado.

HARPER, Babette et alii. *Cuidado, escola!* desigualdade, domesticação e algumas saídas. 4.ed. São Paulo, Brasiliense, 1980.

HEREDIA, Beatriz Maria A. de. *A morada de vida;* trabalho familiar de pequenos produtores do Nordeste do Brasil. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. (Estudos sobre o Nordeste, 7).

HUBERMAN, Leo. De onde vem o dinheiro? In.: *História da riqueza do homem*. 16.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1980. Cap. 14, p.167-182.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica Formal; lógica dialética*. 2.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979. (Coleção perspectivas do homem, 100).

LINHART, Robert. *O açúcar e a fome;* pesquisa nas regiões açucareiras do Nordeste brasileiro. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

LOMBARDI, Franco. *Gramsci;* idéias pedagógicas. s.l., Pilas, s.d.

MARTINS, José de Souza. A questão agrária no Brasil. In.: *Capitalismo e tradicionalismo;* estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo, Pioneira, 1975. cap.5, p.51-55.

_____. Avaliação da escola e do trabalho no meio rural. In.: *Capitalismo e tradicionalismo; estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil*. São Paulo, Pioneira, 1975. cap. 7. p.83-102.

_____. Frente pioneira; contribuição para caracterização sociológica. In.: *Capitalismo e tradicionalismo;* estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil São Paulo, Pioneira. 1975. Cap.3. p. 43-50.

_____. Modernização agrária e industrialização no Brasil. In.: *Capitalismo e tradicionalismo;* estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo, Pioneira, 1975. cap.1. p.1-14.

_____. O campo nos limites da violência. *Folha de São Paulo*. 13 abr., 1980. p.5.

_____. *Sobre o modo capitalista de pensar*. São Paulo, Hucitec, 1978, Ciências Sociais.

MARX, Karl. Mercadoria e dinheiro. In.: *O Capital;* crítica da economia política; o processo de produção do capital. 4.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 6v. (Coleção Perspectivas do homem, 38) cap.1 v.1. p.41-93.

MEDEIROS, Leonilde Sérvulo de. CONTAG: um balanço. *Reforma Agrária*. Campinas, 11(6:9-16) nov./dez., 1981.

MELO, Fernando Homem de. Energia e agricultura; aspectos alocativos e distributivos. *Reforma agrária*. Campinas 11(1:2-15) jan.,fev., 1981.

MORAES, Plinio Guimarães, comp. Acordo põe fim à greve dos canavieiros potiguares. *Reforma agrária*. Campinas, 12 (5):55 set./out., 1982.

_____. Govêrno constata escravidão no Pará. *Reforma agrária*. Campinas, 10(3):29, maio/jun., 1980.

MOREIRA, Raimundo. *O Nordeste brasileiro;* uma política regional de industrialização. Rio de Janeiro, Paz e Terra 1979.

MOTTA, Fernando C. Prestes. *O que é burocracia.* São Paulo, Brasiliense, 1981.

NIDELCOFF, Maria Tereza. *Uma escola para o povo.* 2.ed. São Paulo, Brasiliense, 1979.

NISKIER, Arnaldo. "A educação rural como instrumento de expansão econômica e social". *Revista Forum educacional.* Rio de Janeiro, 2(3):75-91 jul/set. 1978.

OLIVEIRA, Francisco de. *Elegia para uma Religião;* SUDENE, Nordeste, Planejamento e conflito de classes. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. (Série estudos sobre o Nordeste).

PEREIRA, Luiz. *O professor primário metropolitano.* Centro Brasileiro de Pesquisas educacionais; INEP. Rio de Janeiro, (Coleção O Brasil Urbano, 3, Sociedade e Educação, 6) 1963.

PEREIRA, Luiz C. Bresser. *Desenvolvimento e crise no Brasil.* 7.ed., São Paulo, Brasiliense, 1977. 239p.

PINHEIRO, Jorge. Emprego um sonho em extinção. *Folha de São Paulo,* São Paulo, 13 abr., 1980. Folhetim, p.4.

QUEDA, Oriwaldo e SZMRECSÁNYI, Tomás. O papel da educação escola e da assistência técnica". In.: *Vida rural e mudança social.* 2.ed., São Paulo, Nacional, 1976. cap. 17.p. 216-233.

REIS FILHO, Casimiro. Mudamos para pior. *Folha de São Paulo,* 21 out., 1979. Folhetim, p.3. Entrevista ao repórter João de Barros.

RENAUD, Sainssanlieu. *Sobre a reprodução* de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Cap. VII. In.: *Democratização do ensino:* Meta ou Mito? Org. Zaia Brandão. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979. cap.7. p.139-159.

RIO GRANDE DO NORTE. EMATER. *Aspectos complementares da educação;* diretrizes. Natal, 1980.

RIO GRANDE DO NORTE. Leis, decretos, etc. *Estatuto do Magistério público de 1º e 2º graus; consolidado e legislação Correlata.* Natal, Secretaria de Educação e Cultura, 1980.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Agricultura. Fundação Estadual de Planejamento Agrícola. *Educação rural POLO NORDESTE;* adequação ou imposição; Versão preliminar. Natal, 1981.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. *Avaliação 81.* (mimeog) Natal, Unidade Setorial de Planejamento, 1981.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de educação. *Diagnóstico do Sistema educacional do Rio Grande do Norte;* informações principais. Natal, 1972.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. *Programa de Expansão e Melhoria da Educação no meio rural.* Natal, 1979.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Ecultura. *Programação.* Natal, Coordenadoria de Apoio ao Ensino, 1981. mimeog.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. *Estudo do ensino de 1º grau na zona rural com vistas à proposição de alternativas para o seu desenvolvimento;* Convênio MEC/DEF/Governo do Estado do RN/SEC. Natal, Unidade Setorial de Planejamento, 1978.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. *Programa de assistência educacional aos municípios;* Realizações. Natal, 1978.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. *Programas de cursos de treinamentos para professores das escolas rurais de Ceará Mirim.* Natal, Coordenadoria Educacional. Subcoordenadoria de Ensino de 1º grau. 1977-78.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. *Projeto de capacitação de recursos humanos para o meio rural;* modalidade de ensino supletivo. Seps/MEC. Natal, 1979. mimeog.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. *Relatório. Natal, Coordenadoria de Apoio ao Ensino, 1980.*

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. *Relatório de implantação dos roteiros programáticos para o ensino meio rural.* Natal, Subcoordenadoria de Ensino de 1º grau, 1976.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. *Roteiros Programáticos para o ensino da ZONA RURAL 1a. a 4a.* série. Natal, Coordenadoria Educacional. Subcoordenadoria de Ensino de 1º grau, 1977.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. *Subsídios para elaboração do III Plano setorial de educação, cultura e desportos.* Natal, 1979. (mimeog.)

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação. *Tabela de Carga Horária.* Natal, 1980.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria do Planejamento. Fundação Instituto de desenvolvimento do Rio Grande do Norte. *Diagnóstico Estrutural do Estado;* Síntese. vol. I, Natal, 1975.

SENNA, Júlio Gomes de. *Ceará Mirim;* exemplo nacional; (1938-72) s.n.t. v.2.

SILVA, José Francisco Graziano da. "Ainda (e até quando?) o problema do bóia-fria" *Reforma Agrária,* Campinas (SP) 12(5):1-2 set./out. 1982.

SILVA, José Francisco Graziano da. comp. et alii. *Estrutura agrária e produção de subsistência na agricultura brasileira*. São Paulo, Hucitec, 1978.

SILVA, José Francisco Graziano da & HOFFMANN, Rodolfo. A concentração Judiciária. *Reforma Agrária*. Campinas.(SP). 10(6:3-17). nov./dez., 1980.

SILVA, José Francisco Graziano da. Quem tem medo da reforma agrária? *Folha de São Paulo*, 03 de fev. de 1980. Folhetim, p. 5. Debate coordenado por Galeno de Freitas.

SKIDMORE, Thomas. O governo transitório; 1954-1956. In.: *Brasil: de Getúlio a Castelo*. 5.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1976. cap.5., p.181-202.

SODEPO, Fernando Pereira. O Estatuto da Terra, de 1964 a 1979. *Reforma Agrária*, Campinas, 10 6:(3-20) nov./dez., 1979.

SOUZA, Lincoln Moraes de. *Desenvolvimento capitalista e proletarização no campo*. Introdução. Brasília, Unb, 1979.

TRAGTEMBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In.: *Educação brasileira contemporânea*: organização e funcionamento. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil. 1976, cap. 1. p. 15-30.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "Júlio Mesquita Filho". Faculdade de Ciências Agronômicas. *Estrutura agrária e produção de subsistência na agricultura brasileira*; estados da reação nordeste. Botucatu, Convênio FCMBB/Contag, 1977.

VASCONI, Tomas A. Contra la Escuela; borradores para uma crítica marxista de La educación; *Sociedad y desarrollo*. Santiago, Universidade do Chile, 2:5-25, abr./jun., 1972.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. "Algumas reflexões sobre o campesinato do nordeste: conceito e realidade". *Revista Ciência e Cultura*. 29(5):537-544, out., 1976.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A questão agrária na SBPC; Resenha dos Debates na 32a. Reunião Anual. *Reforma agrária*. Campinas (SP), 10(3:18-24). mai./jun., 1980.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. *Capital e propriedade fundiária*; suas articulações na economia açucareira de Pernambuco. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

WEREBE, Maria José Garcia. A formação dos professores primários. In.: *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. 3.ed. São Paulo, Difusão européia do livro, 1968. Cap.6, p.223-229.

ZANFRA, Marco Antonio. A primeira vítima *Folha de São Paulo*. 21 out., 1980. Folhetim, p.5.

WORLD BANK. *Northeast basic education project*; project to working papers State of Rio Grande do Norte.
Regional Projects Departament Latin América and the Caribbeam Regional office, 1980.

ANEXO 01

Prezado Professor,

Com às questões deste questionário, queremos obter informações sobre a sua situação como professor e sobre o trabalho que realiza.

Portanto, as respostas que vai dar às questões são todas muito importantes para o estudo que estamos fazendo com o professor rural.

Agradecemos então ao Sr(a) pela sua participação neste nosso estudo.

ESCOLA:

Nome: _____

Nº: _____

PROFESSOR:

Nome: _____

Nº: _____

TURNO:

Matutino: _____

Vespertino: _____

Intermediário: _____

Noturno: _____

APLICADOR: _____

Data: _____, _____ de _____ de 19___

I - I D E N T I F I C A Ç Ã O

1. SEXO:

____ masculino

____ feminino

2. IDADE:

____ anos

3. ESTADO CIVIL:

____ solteiro

____ casado

____ viúvo

____ amasiado

____ desquitado

4. O Sr.(a) TEM FILHOS?

____ sim

____ não

5. QUANTOS FILHOS O Sr.(a) TEM?

____ com menos de sete anos

____ entre sete e dez anos

____ entre dez e quatorze anos

____ com mais de quatorze anos

6. ONDE O Sr.(a) NASCEU?

a. Município _____

b. Estado _____

c. Zona: ____ rural

____ urbana

7. ONDE O Sr.(a) MORA ATUALMENTE? (Rua, nº, cidade, sítio, município).

_____

_____

_____

8. DESDE QUANDO O Sr.(a) MORA NESTE LOCAL?

_____

_____

_____

9. A CASA E O TERRENO ONDE O Sr.(a) MORA É:

____ próprio

____ alugado (Cr$ _____)

____ cedida (por quem) _____

10. A CASA DO Sr.(a) TEM QUANTOS CÔMODOS?

(Descreva por ex: área coberta na frente, sala(s), cozinha, quarto(s), outros)

_____

_____

_____

11. NA CASA DO Sr.(a) TEM:

____ banheiro

____ lavanderia

____ privada

12. ESTAS DEPENDÊNCIAS SANITÁRIAS SÃO:

____ juntas (indique quais) _____

____ separadas (indique quais) _____

____ dentro de casa (indique quais) _____

____ fora de casa (indique quais) _____

13. A PRIVADA DA CASA DO Sr.(a) TEM FOSSA?

____ sim

____ não

14. NA CADA DO Sr.(a) TEM:

____ água encanada

____ energia elétrica

____ fogão a gaz

15. DE QUE MANEIRA O Sr.(a) CONSEGUE EM SUA CASA: ÁGUA, LUZ E FOGO PARA COZINHAR NO CASO DE NÃO TER ÁGUA ENCANADA , ENERGIA ELÉTRICA E FOGÃO A GÁS:

_____

_____

_____

_____

16. O Sr.(a) PRETENDE MUDAR-SE DE ONDE ESTÁ PARA MORAR EM OUTRO LUGAR?

____ sim

____ não

17. POR QUE?

_____

_____

_____

18. POR QUE O Sr.(a) ESCOLHEU ESTE OUTRO LUGAR PARA MORAR?

_____

_____

_____

_____

II - S I T U A Ç A O D E T R A B A L H O

19. QUAL É A SUA QUALIFICAÇÃO (DIGA SE TEM O CURSO PEDAGÓGICO, LOGOS II, PRIMÁRIO, GINASIAL, ACRESCENTE ATÉ QUE SÉRIE CURSOU)?

_____

_____

_____

_____

20. INFORME SE O SEU CONTRATO E/OU NOMEAÇÃO ESTÃO (ESTÁ) LIGADOS AO ESTADO OU AO MUNICÍPIO:

a) 1º contrato _____

b) 2º contrato _____

c) Nomeação _____

21. HÁ QUANTO TEMPO O Sr.(a)

a) tem o 1º contrato: ____ anos ____ meses

b) o 2º contrato: ____ anos ____ meses

c) a nomeação: ____ anos ____ meses

22. QUAL É A CARGA HORÁRIA SEMANAL DO Sr.(a)?

a) no 1º contrato _____

b) no 2º contrato _____

c) na nomeação _____

23. QUAL O SALÁRIO MENSAL DO Sr.(a)?

a) como contratado

. pelo 1º contrato Cr$ _____

. pelo 2º contrato Cr$ _____

b) como nomeado Cr$ _____

24. ALÉM DAS HORAS PREVISTAS NO(s) CONTRATO(s) E NA NOMEAÇÃO O Sr.(a) DEDICA MAIS HORAS DE TRABALHO À ESCOLA?

____ sim

____ não

25. QUANTAS HORAS O Sr.(a) DEDICA COMO PROFESSOR ÀS ATIVIDADES DE:

a) planejamento _____

b) correção de trabalho dos alunos _____

c) preenchimento de fichas, formulários, relatórios _____

_____

d) em outras atividades além destas indicadas _____

_____

_____

26. O Sr.(a) DESENVOLVE OUTRAS ATIVIDADES ALÉM DO MAGISTÉRIO?

____sim

____não

27. QUAL(is) É(são) ESTA(s) ATIVIDADE(s)?

_____

_____

_____

_____

28. O Sr.(a) TEM CARTEIRA ASSINADA?

____ sim

____ não

29. O Sr.(a) TEM DIREITO A:

a) fundo de garantia

____ sim

____ não

b) assistência médica, dentária, hospitalar, medicamento

____ sim

____ não

30. A ASSISTÊNCIA QUE O Sr.(a) RECEBE É PRESTADA ATRAVÉS DE:

____ INAMPS

____ IPE

____ FONRURAL

____ SESP

____ ASSOCIAÇÃO

____ PARTICULAR

____ SINDICATO

____ LBA

____ outras formas (especificar) _____

_____

31. O Sr.(a) PERTENCE A:

____ Associação de professores

____ Associação de pais

____ outras associações de classe ou grupo (especificar)

_____

_____

32. O Sr.(a) PARTICIPA DE REUNIÕES DESTA ASSOCIAÇÃO; CLUBE OU GRUPO?

____ sim

____ não

33. O Sr.(a) ACHA IMPORTANTE PARTICIPAR DE UMA ASSOCIAÇÃO DE CLASSE OU GRUPO?

____ sim

____ não

34. POR QUE?

_____

_____

_____

_____

35. ASSINALE A(s) SÉRIE(s) EM QUE O Sr.(a) LECIONA:

____ 1a. série

____ 2a. série

____ 3a. série

____ 4a. série

36. EM QUE TURNO(s), SÉRIE(s) O Sr.(a) LECIONA?

a) matutino ____ série _____

b) intermediário ___ série _____

c) vespertino _____ série _____

d) noturno ____ série _____

37. COM QUANTOS ALUNOS O Sr.(a) TRABALHA?

a) na 1a. série ____

b) na 2a. série ____

c) na 3a. série ____

d) na 4a. série ____

38. QUAL(is) A(s) IDADE(s) DOS SEUS ALUNOS?

a) 1a. série: idade _____ anos

b) 2a. série: idade _____ anos

c) 3a. série: idade _____ anos

d) 4a. série: idade _____ anos

39. O Sr.(a) TRABALHA COM MAIS DE UMA SÉRIE NO MESMO TURNO?

____ sim

____ não

40. DE QUE MANEIRA O Sr.(a) TRABALHA MAIS DE UMA SÉRIE NO MESMO TURNO?

____ desenvolvendo o mesmo planejamento (conteúdo e atividades)

____ desenvolvendo um planejamento próprio para cada série

____ outras formas (especificar) _____

_____

41. O Sr.(a) TEM DIFICULDADE NO SEU TRABALHO COMO PROFESSOR?

____ sim

____ não

42. QUAIS SÃO ESTAS DIFICULDADES?

_____

_____

_____

43. DE QUE MANEIRA O Sr.(a) RESOLVE ESTAS DIFICULDADES?

_____

_____

_____

44. EM QUE ÉPOCA DO ANO OS ALUNOS DO Sr.(a) MAIS FALTAM ÀS AULAS?

_____

_____

_____

45. POR QUAL(ais) MOTIVO(s) OS ALUNOS DO Sr.(a) FALTAM ÀS AULAS?

a) ____ doença

b) ____ trabalho em casa

c) ____ trabalho fora de casa

d) ____ outros motivos _____

_____

_____

46. O Sr.(a) DISCUTE COM OS PAIS SOBRE O PROBLEMA DOS ALUNOS FALTAREM ÃS AULAS?

____ sim

____ não

47. COMO O Sr.(a) E OS PAIS DISCUTEM SOBRE O PROBLEMA DOS ALUNOS FALTAREM ÃS AULAS? _____

_____

_____

48. O Sr.(a) ESTÁ SATISFEITO COM O TRABALHO DE PROFESSOR?

____ sim

____ não

49. POR QUE?

_____

_____

_____

50. O Sr.(a) PENSA EM MUDAR DE EMPREGO?

____ sim

____ não

51. POR QUE?

_____

_____

52. QUAL SERIA ESTE OUTRO EMPREGO?

_____

_____

ANEXO 02

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

1. O Trabalho do Professor

1.1. Como divide o tempo de trabalho nas atividades docentes: planejamento, aula, correção de trabalhos de alunos, preparação e correção de provas, preenchimento de cadernetas, boletins, fichas, etc.

1.2. Descreva a forma como desenvolve uma aula de Linguagem, Estudos Sociais, Ciências, Matemática, procurando esclarecer: explica o assunto, faz anotações, orienta os exercícios acompanha o trabalho dos alunos.

1.3. Desde quando dá aula da forma atual?

1.4. Por que você dá aula da forma que descreveu?

1.5. Você já deu aula de outro jeito?

1.6. Qual era esse outro jeito?

1.7. De qual forma se sente melhor trabalhando?

2. Relação Professor/Aluno.

2.1. Qual deve ser o comportamento do aluno na escola e em sala de aula?

2.2. Que dificuldades e facilidades encontra para ensinar: o conteúdo, os métodos de ensino, o número de alunos, o material didático?

3. Material Didático.

3.1. Que material didático usa em sala de aula?

3.1.1. O material é da escola, seu, dos alunos ou dos colegas?

3.2. Como é selecionado o material: com a participação do professor?

3.3. Como utiliza o livro didático? (Transmite o conteúdo, acrescenta o conteúdo de outras fontes, inclusive da própria realidade?)

3.3.1. Faz os exercícios seguindo os do livro ou criando novos exercícios?

3.3.2. Qual sua opinião sobre o livro texto que usa:
. é compreensível, por você e pelos alunos?
. de que falam as histórias e as ilustrações?

3.3.3. Como deve ser o livro para trabalhar com seus alunos?

4. Avaliação do processo ensino aprendizagem.

4.1. Como são avaliadas as atividades de ensino? (provas, testes, exercícios, outras).

4.1.1. Quem prepara as avaliações?

4.1.2. De quanto em quanto tempo são feitas as avaliações?

4.1.3. De que forma os resultados são apresentados? (notas, conceitos)

4.1.4. Em que se baseia a avaliação? (Portaria?)

4.1.5. De que forma os resultados são usados?

4.1.6. Como é feita a divulgação da avaliação?

Tabela 1

Nº de cômodos existentes nas residências dos professores, segundo a forma de propriedade

1982

Forma de propriedade da residência	CÔMODOS											
	Total		3 a 4		5 a 6		7 e +		Sem resposta		Resposta incompleta	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Própria	70	72,2	6	6,2	28	28,8	30	31,0	1	1,0	5	5,2
Alugada	5	5,2	-	-	4	4,2	1	1,0	-	-	-	-
Cedida	22	22,6	2	2,0	11	11,3	6	6,2	2	2,1	1	1,0
Total	97	100,0	8	8,2	43	44,3	37	38,2	3	3,1	6	6,2

Fonte: Coleta direta de dados