

TSV
800
PRETO

"O PROFESSOR UNIDOCENTE NA ÁREA RURAL"

- Um Estudo de Caso -

O PROFESSOR UNIDOCENTE NA ÁREA RURAL

- Um Estudo de Caso -

Nadir Zago

Dissertação submetida como requisito parcial para
a obtenção do grau de Mestre em Educação

Rio de Janeiro
Fundação Getúlio Vargas
Instituto de Estudos Avançados em Educação
Departamento de Psicologia da Educação
1980

Aos meus pais,
Ernesto e Vilma

AGRADECIMENTOS

À orientadora Lícia do Prado Valladares, pela leitura do trabalho, críticas e sugestões muito oportunas.

À CAPES pela bolsa de estudos que ofereceu-me durante a realização do mestrado.

Aos professores do IESAE (F.G.V.) que também colaboraram com sugestões e incentivos.

Aos professores, pais de alunos, membros da 9.^a UCRE, da Prefeitura Municipal de Joaçaba e ACARESC, que sempre estiveram prontos em fornecer as informações solicitadas.

Aos colegas de trabalho da Faculdade Notre Dame (RJ) e FIDENE (RS), que sempre dispuseram-se a trocar idéias sobre a temática abordada.

À FIDENE pela concessão de tempo que possibilitou a conclusão deste trabalho.

A todos aqueles que, de forma direta ou indireta colaboraram na efetivação desse trabalho, em especial à Maria Ilse, Dalva e Ane.

SUMÁRIO

	P.
1. INTRODUÇÃO	1
2. RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO ENSINO PRIMÁRIO NA ÁREA RURAL	10
2.1 - <u>Aspectos históricos do ensino primário na área rural brasileira</u>	10
2.1.1 - O movimento de Ruralização do Ensino	13
2.1.2 - A atuação do INEP	19
2.1.3 - O ensino rural a partir da Lei de Diretrizes e Bases aos nossos dias	22
2.2 - <u>O professor da escola "Isolada Rural"</u>	27
2.3 - <u>Aspectos históricos do ensino primário no Estado de Santa Catarina</u>	38
2.3.1 - O professor primário na área rural do Estado ..	52
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E A ÁREA ESTUDADA	59
3.1 - <u>Procedimentos Metodológicos</u>	59
3.1.1 - A área de execução da pesquisa	60
3.1.2 - Informantes	60
3.1.3 - Instrumentos utilizados	61
3.1.4 - Coleta de dados	62
3.1.5 - Tratamento de dados	64
3.2 - <u>Caracterização do Município de Joaçaba</u>	64
4. O PROFESSOR UNIDOCENTE E AS IMPLICAÇÕES DO SEU TRABALHO NA ÁREA RURAL	73
4.1 - <u>A escola isolada</u>	73
4.1.1 - Características Gerais	73
4.1.2 - Condições Materiais da escola	77
4.2 - <u>Os agentes "promotores da educação" na escola isolada</u>	80
4.2.1 - Dados pessoais	80
4.2.2 - Formação pedagógica	88
4.2.3 - A situação funcional e o ingresso no magistério	93

4.3 - <u>Condições de trabalho</u>	106
4.3.1 - Meios de locomoção e remuneração do professor	106
4.3.2 - Orientações pedagógicas e determinações: às ingerências do sistema educacional no traba - lho do professor	111
4.3.3 - Recursos pedagógicos	128
4.3.4 - As múltiplas atividades do professor unidocen te	132
4.4 - " <u>Um dia de aula na Esccla Isolada</u> "	142
4.5 - <u>Escola - "Comunidade": a dinâmica do controle ..</u>	155
4.6 - <u>E o resultado!</u>	170
5. CONCLUSÕES	178
6. BIBLIOGRAFIA	186

LISTA DE TABELAS

	p.
- Distribuição das escolas por número de séries em cada classe	75
- Distribuição do pessoal docente por sexo e idade ..	80
- Distribuição dos docentes por idade e local de residência rural/urbana	81
- Distribuição dos docentes por sexo e origem rural / urbana	82
- Distribuição dos docentes por sexo segundo o local de residência rural/urbana (fixa e temporária)	83
- Distribuição dos docentes segundo local de residência e tempo de magistério na mesma escola	86
- Distribuição dos docentes por anos de experiência pedagógica	87
- Distribuição dos docentes por sexo e experiência anterior ao magistério	89
- Distribuição dos docentes por sexo segundo o nível de escolaridade	91
- Distribuição dos docentes por sexo e situação funcional no magistério público	94
- Distribuição dos docentes por local de moradia e motivos de ingresso nas escolas de área pesquisada ..	95
- Distribuição dos docentes por local de moradia e motivos que os levariam a permanecer ou não na escola atual	101
- A avaliação do docente relativa ao seu trabalho polivalente na escola	139
- Distribuição dos alunos segundo idade, série e dependência administrativa	171
- Distribuição dos alunos aprovados e reprovados entre novos e repetentes, segundo a série frequentada	172

RESUMO

A presente monografia tem como tema central o professor unidocente que atua em escola da área rural. Para efeito deste estudo, foi realizada uma pesquisa de campo com os professores do meio rural do município de Joaçaba - SC. Trata-se de um município cuja área rural é atendida basicamente por escolas com um único professor. Estas escolas, denominadas "isoladas", encontram-se instaladas principalmente na área rural do país e pertencem na sua maioria à rede municipal de ensino.

Para nortear esse trabalho, organizamos uma retrospectiva histórica ressaltando os principais aspectos que interferiram na expansão da rede escolar primária no interior do país e particularmente no Estado de Santa Catarina.

Foi aproximadamente durante a primeira metade deste século, que houve o maior número de iniciativas em favor da escolarização da população rural. Neste período pretendia-se, entre outras causas, conter a migração rural através da educação. O professor primário fora considerado elemento essencial do sistema educacional, assumindo grande importância para a concretização dos objetivos propostos.

Várias medidas, até os dias atuais têm sido tomadas para elevar a qualificação profissional deste agente, não dando, todavia, solução ao problema. A formação inadequada dos docentes, não constitui o único obstáculo para a educação escolar no meio rural.

O presente estudo e outras pesquisas, vêm demonstrar que ainda hoje a escola acessível à população rural continua sendo a de professor unidocente. Este tipo de estabelecimento de ensino reúne uma série de variáveis que dificultam o ensino proporcionado às crianças do meio rural.

O descompasso existente entre a educação escolar da área urbana e da rural tanto a nível quantitativo' quanto qualitativo, é ainda uma realidade do sistema educacional brasileiro.

O presente estudo permite-nos constatar essa desigualdade, bem como sugere medidas que poderão vir de encontro às necessidades educacionais do meio rural, assim como também novas questões a serem pesquisadas.

RESUME

La monographie suivante a pour thème central le maître d'école "enseignant-unique" qui professe à la campagne. A cette fin, une enquête a été réalisée auprès d'instituteurs ruraux du municípe de Joaçaba-SC. Il s'agit d'un municípe dont la région rurale est déservie principalement par des écoles à un seul maître. Ces écoles appelées "isolées", se situent principalement dans la région rurale du pays et appartiennent dans leur majorité au réseau d'enseignement municipal.

Pour guider ce travail, nous avons organisé une rétrospective historique, faisant ressortir les principaux aspects qui ont interféré dans l'expansion du réseau d'écoles primaires dans l'intérieur du pays et particulièrement dans l'Etat de Santa Catarina.

Ce fut aproximativement durant la première moitié de ce siècle, qu'il y a eu le plus grand nombre d'initiatives en faveur de la scolarisation de la population rurale. A cette époque, on prétendait, entre autres choses, empêcher l'émigration rurale à travers l'éducation. Le professeur primaire a été considéré comme l'élément essentiel du système éducationnel, assumant une grande importance pour la concrétisation des objectifs proposés.

Plusieurs mesures ont été prises, jusqu'à nos jours pour élever la qualification professionnelle de cet agent, n'apportant pas, cependant la solution à ce problème. La formation inadéquate des enseignants, ne constitue pas l'unique obstacle à l'éducation scolaire à la campagne.

La présente étude et d'autres recherches, démontrent qu'encore de nos jours, l'école accessible à la population rurale continue à être l'école du maître unique. Ce type d'établissement d'enseignement réunit une série de variables qui rendent difficiles l'enseignement donné aux enfants du milieu rural.

L'écart existant entre l'éducation scolaire de la région urbaine et de la région rurale tant au niveau quantitatif que qualitatif, est encore une réalité du sistème éducationnel brésilien.

La présente étude nous permet de constater cette inégalité, comme elle suggère des mesures qui pourraient rencontrer les nécessités éducation-nélles du milieu rural, tout comme de nouvelles questions à enquêter.

"Anota aí: aqui no interior tem muita potência adormecida, falta despertar. Precisa ter mais estudo aqui".

(comentário de um agricultor ,
após a entrevista - 16/09/78)

I - INTRODUÇÃO

Apesar de consideráveis esforços realizados pela maioria dos países em matéria de educação, ainda constatamos que principalmente nos países subdesenvolvidos o ensino está longe de se tornar universal. A igualdade de oportunidades educacionais é ainda uma meta não atingida. Na zona rural¹ essa desigualdade, como teremos oportunidade de verificar, é acentuada.

Conforme observa Harry Passow,

"O conceito de igualdade de oportunidades tem implicações educacionais, raciais, políticas e econômicas". Acrescenta ainda o mesmo autor: "Em quase todas as escolas e sociedades os processos educacionais são dominados pelos grupos majoritários, de tal forma que as oportunidades acessíveis àqueles que vivem em ambientes sociais distintos são geralmente restritos".²

Este fato, é visível na realidade brasileira, especificamente no interior do país. Na zona rural, há oferta restrita de oportunidades escolares, além da baixa qualidade do ensino oferecido.³

¹ Os critérios delimitadores das diferenças entre rural e urbano são até hoje uma questão aberta em Sociologia. Ver por exemplo: LEWIN, Helena. A temática do mundo rural nos planos brasileiros de desenvolvimento econômico. Debate e Crítica, São Paulo, (4):83-105, nov. 1974. Não é propósito deste trabalho analisar as proposições teóricas do conceito rural e urbano.

² PASSOW, Harry. Dez causas principais da desigualdade de oportunidades. In: PIAGET, Jean et alii. Educar para o futuro. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1974, p. 91.

³ Esta observação poderá ser constatada no decorrer deste trabalho. Ver também: CUNHA, Luiz Antonio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Ed., 1979.

Um estudo comparativo sobre a escolarização nas regiões rural e urbana do país, demonstrou que, se levado em consideração apenas os dados da zona urbana, o quadro melhora sensivelmente, o que significa que a situação encontrada na zona rural, é muito pior. A existência de um número reduzido de escolas na zona rural, a migração sistemática dos trabalhadores e suas famílias, a incompatibilidade entre o ano agrícola e o ano escolar e a maior importância da escolarização urbana, em termos políticos-eleitorais, são fatores que dificultam o aumento da taxa de escolarização, mesmo que se eleve a renda da população.⁴

Há assim uma grande defasagem entre o ensino proporcionado às populações rurais e aquele proporcionado às urbanas.

"Calcula-se que mais de 45% da população brasileira continua vivendo no campo. Em princípio de 1970, a proporção de não-alfabetizados entre as pessoas de 14 anos e mais alcançava 42% nas zonas rurais, contra 16% nas zonas urbanas, e, entre as crianças de 6 a 13 anos, 55% contra 27%. Embora tais proporções variem de região para região, o diferencial rural-urbano é praticamente o mesmo em todo o país".⁵

Outra questão constantemente ventilada na bibliografia sobre "educação rural", é a grande semelhança dos programas de ensino, quando não idênticos aos da cidade.

Essas semelhanças, não significam, no entanto, que os resultados alcançados sejam os mesmos. Em parte, isso pode ser atribuído: à qualidade do corpo docente, constituído, no meio rural por professores "leigos", ou por normalistas recém formadas que ingressam na profissão atra

⁴ Ibidem, p. 135.

⁵ SZMRECSÁNYI, Tomás & QUEDA, Oriovaldo. O papel da educação escolar e assistência técnica. In: Vida rural e mudança social, São Paulo, Cia Ed. Nacional, 1979, p. 226.

vés das escolas rurais; as próprias características do estabelecimento de ensino que os poderes públicos oferecem às populações rurais; a linguagem empregada na escola, muitas vezes estranha às crianças do meio rural; o recrutamento prematuro dos menores nas tarefas agrícolas.

A concomitância trabalho-escola está presente na vida das crianças do meio rural. Segundo José de Souza Martins,

"quando... a escola é admitida como forma de ocupação do tempo da criança, na população rural, ela o é, acima de tudo, como "equivalente de trabalho". A aceitação da escola é amparada pela valorização do trabalho. Contudo, não se trata em 1º plano, da escola como meio institucional para realização de fins ideologicamente dominantes da sociedade, como meio de adestramento. Trata-se da atividade escolar como "trabalho em si". Os objetivos ou as funções manifestas, tais como concebidos pelos educadores ou pelos que elaboram a política educacional, não são necessariamente compreendidos pela população rural, ou seja, a escola não é incorporada necessariamente nos termos supostos por estes agentes, mas nos termos próprios das classes sociais rurais".⁶

Há que se considerar também a existência ainda hoje, de escola de professor unidocente. "Professor Unidocente", é uma designação atribuída ao indivíduo que leciona em escola constituída por um único professor. As unidades escolares que contêm tal variável, são chamadas Escolas Isoladas (E.I).

⁶ MARTINS, J. Souza. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. Debate e Crítica, São Paulo, (2): jan./jun. 1974, p. 118.

Esta escola conserva ainda hoje a mesma estrutura que existia antes da reforma de 1971. Por isso, usaremos neste trabalho a terminologia "ensino primário" e "professor primário".

O Estado se vê impossibilitado de cumprir a meta extremamente ambiciosa da escolarização obrigatória de 4 para 8 anos. Esta meta não atingiu as E.I., unidades escolares que continuam a ministrar as quatro primeiras séries do 1º grau.

A escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos introduzida, foi desigualmente oferecida às crianças de diferentes classes sociais. Como observa Rossi,

"A comparação entre, de um lado as escolas rurais em que crianças são mantidas, durante 4 ou mais anos, na mesma sala de aula (única), na qual também estudam todas as demais, desde que ingressam na escola pela primeira vez até que resolvam deixá-la, e de outro, toda a sofisticada gama de escolas que atendem à criança burguesa nas grandes cidades, daria a medida dessa desigualdade".⁷

Nas E.I., o ensino geralmente é ministrado por um único professor para alunos de diferentes níveis de escolaridade, na mesma sala de aula e no mesmo período de tempo. Quando a matrícula ultrapassa 45 alunos, a E.I. pode ser desdobrada, e neste caso, o número de séries existentes na escola passa a ser dividido entre dois professores.

Desde a sua criação até os dias atuais, a E.I. continua apresentando as mesmas características. Vale ressaltar que o ensino primário é ainda a única forma de educação escolar acessível à população rural, e a E.I. continua sendo o tipo de estabelecimento de ensino dominante no campo.

⁷ ROSSI, Wagner Gonçalves. Capitalismo e educação. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978, p. 73.

Na área rural predominam as escolas atendidas pela rede municipal. Segundo dados de 1970, no Brasil, essa rede de ensino atendia 62% dos alunos da zona rural, que por sua vez contava com 71% de professores leigos e deste total, 43,3% tinha apenas o curso primário completo e 13,3% não o havia completado.⁸

O corpo docente consiste num dos principais fatores que influenciam na qualidade do ensino.

O professor unidocente figura entre os aspectos pouco investigados pelas pesquisas educacionais. A literatura a este respeito é bastante pobre, e se refere ao professor da área rural como um indivíduo dotado de certas características que dificultariam o próprio ensino no meio rural.⁹ São frequentemente citados, pelos autores, como entraves ao ensino nesse meio, a baixa qualificação profissional, baixa remuneração, precárias condições de trabalho, escolas de difícil acesso, tanto para professores quanto para alunos, escola de uma só sala de aula e um só professor que deve dividir sua atenção entre alunos de diferentes níveis de escolaridade, etc.

Um estudo relativo ao professor unidocente, que leciona na área rural, constitui ainda uma lacuna na bibliografia sobre assuntos educacionais. Este tema, é que pretendemos desenvolver neste trabalho. Para tanto, realizamos uma pesquisa in loco nas E.I. localizadas no meio rural do município de Joaçaba (SC).

⁸ WILLADINO, Gildo. A modernização e o ensino de 1º grau. Brasília, Secretaria de Educação e Cultura, s.d., p. 28.

⁹ Entre outros, os seguintes trabalhos fazem referência a este respeito:

NUNES, Marcia S.M.L. et alii. Estratificação social e educação: caminhos e alternativas para o homem do campo. Dados (16):33-68, 1977.

CALDEIRA, Clovis. Menores no meio rural - trabalho e escolarização. Rio de Janeiro, INEP, 1960. (série 6, v.4)

SZMRECSANYI, Tomás & QUEDA, Oriovaldo. Op. cit., p. 216-33.

Para efeito deste estudo, cabem aqui algumas questões: 1) que fatores determinaram os movimentos em prol da escola primária da área rural? 2) quem são os agentes promotores do ensino primário da área rural? 3) qual o nível de participação das famílias rurais nas atividades escolares? 4) qual o tipo de escola oferecido às populações rurais e que fatores dificultam o ensino primário nesta área? 5) as modernas técnicas agrícolas empregadas no meio rural do município trouxeram benefício às E. I.? alteraram o quadro do professor primário?

Os itens 1 e 5, serão tratados principalmente a partir de referência bibliográfica. Para responder as demais questões, utilizaremos o resultado da pesquisa de campo. Os dados levantados nesta pesquisa, dizem respeito a:

- 1) A Escola Isolada - características gerais
- condições físicas
- 2) Professor Unidocente - dados pessoais
- formação pedagógica
- situação funcional e ingresso no magistério
- 3) Condições de trabalho - meios de locomoção e remuneração do professor
- orientação pedagógica e determinações: as ingerências do sistema educacional no trabalho do professor
- recursos pedagógicos
- múltiplas atividades do professor
- 4) O cotidiano na sala de aula da E.I. - a observação de um dia de aula em cada escola pesquisada.
- 5) Escola - "Comunidade" - A participação da Associação de Pais e Professores (APP) nas atividades escolares e o controle exercido pelos pais sobre o trabalho do professor.

Para desenvolvermos este trabalho, partimos inicialmente de um recuo histórico, destacando nesta 1.^a parte da monografia, os aspectos que interessam o presente estudo. Um estudo retrospectivo do ensino primário e do professor no meio rural, teve como objetivo fornecer subsídios para melhor compreender a existência, ainda hoje, de determinadas práticas escolares, bem como de certas funções atribuídas ao agente de escolarização. Teve também como objetivo, verificar os fatores que contribuíram para a difusão da escola primária no meio rural.

Tomamos como ponto de partida o momento ou a época em que o ensino nas regiões rurícolas do país, torna-se objeto de preocupações de políticos e educadores. Neste contexto procurou-se verificar fatores que determinaram os movimentos em favor da escolarização primária no meio rural e como o professor passou a ser visto, ao longo de várias décadas. Em seguida passamos a abordar aspectos históricos do ensino primário no Estado de Santa Catarina, dando especial importância à figura do professor do meio rural. Santa Catarina mereceu um estudo à parte, uma vez que a área escolhida para execução desta pesquisa acha-se situada neste Estado.

Após a retrospectiva histórica, e como 2.^a parte do trabalho, descrevemos os procedimentos metodológicos da pesquisa e caracterizamos a área em estudo.

Na 3.^a parte, nos restringimos ao problema específico deste estudo, apresentando o resultado da pesquisa de campo. Caracterizamos o professor que atua nas E.I., e discutimos as implicações do seu trabalho na escola da área rural.

Algumas observações são necessárias ao finalizar a presente introdução:

- Através da sondagem bibliográfica como também de contatos com pessoas envolvidas em pesquisas educacionais, não consta que outras pesquisas tenham sido realizadas especificamente sobre o professor unidocente da área rural.

- As publicações sobre o assunto são escassas . Nos livros e artigos editados sobre o ensino elementar, esporadicamente encontram-se algumas páginas, e às vezes pequenos parágrafos que fazem referência ao tema. Quando o fazem, é principalmente no sentido de chamar a atenção sobre a precária formação educacional daqueles que lecionam no interior do país. Por este motivo, um dos principais obstáculos encontrados foi levantar informações que permitissem a composição da retrospectiva histórica sobre o ensino primário na área rural, tanto a nível nacional, quanto a nível do próprio Estado de Santa Catarina.

Conforme comenta Oriovaldo Queda e Tomás Szmrecsányi, a população rural continua marginalizada tanto no aspecto quantitativo como no qualitativo.

"Trata-se ...de uma área de estudos praticamente virgem de pesquisas e de análises sistemáticas. A maioria dos trabalhos existentes sobre o assunto são de cunho ensaístico, mais preocupados em discutir os objetivos da educação escolar no meio rural, do que em avaliar o seu funcionamento efetivo".¹⁰

Temos consciência de que este trabalho é mais uma etapa de um processo de investigação, do que uma análise acabada. Sabemos dos limites apresentados nesta pesquisa. Acreditamos, no entanto, que ela prosseguirá e servirá para uma reflexão crítica mais aprofundada. Esperamos também que o presente trabalho sirva de subsídio para novas pesquisas.

Uma reflexão crítica e teórica será objeto de um trabalho posterior a realizar, possivelmente uma tese de doutorado.

¹⁰ SZMRECSÁNYI, Tomás & QUEDA, Oriovaldo. Op. cit., p. 226.

2. RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO ENSINO PRIMÁRIO NA ÁREA RURAL

2. RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO ENSINO PRIMÁRIO NA ÁREA RURAL

2.1 - Aspectos Históricos do Ensino Primário na Área Rural Brasileira

Nesta parte do trabalho apresentamos os principais aspectos históricos do ensino primário na área rural brasileira. Tomamos como ponto de partida o momento em que a difusão do ensino primário no meio rural, começou a ser cogitada. O marco inicial desse interesse ocorreu na primeira década do século XX, causa que continuou a ser defendida nos anos 20.

As migrações do campo para a cidade e de algumas regiões para outras, foram se tornando cada vez mais intensas a partir do começo do século XX e passaram a constituir uma ameaça à estabilidade da organização econômica e social tradicional, especialmente nas regiões mais pobres e atrasadas. Diante dessa situação, começou a tomar corpo, em alguns círculos mais esclarecidos das classes dominantes, uma ideologia reformista segundo a qual era preciso fazer algo para modificar as precárias condições de vida da população rural, a fim de aumentar sua produtividade econômica, e reduzir os incentivos a sua mobilidade geográfica. O meio imaginado para atingir esses objetivos era o da reforma de algumas instituições, especialmente da educação escolar.¹¹

¹¹ QUEDA, Oriowaldo & SZMRECSÁNYI, Tomás. O papel da educação escolar e da assistência técnica. In: ____ Vida rural e mudança social. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1979, 3 ed. p. 223.

A difusão do ensino elementar através da multiplicação das oportunidades de instrução para o povo, estava diretamente ligada a questões tais como:

- a) O processo de industrialização dando origem a uma preocupação com a ordem social. O desencadear da Primeira Guerra Mundial acelerou a industrialização, na medida em que as dificuldades de importação de produtos manufaturados obrigaram a intensificar a produção industrial para atender à demanda interna. Em decorrência desse fato, destaca-se o início do êxodo das populações rurais para as cidades, atraídas por melhores condições de vida e pela possibilidade de melhor remuneração.
- b) O alto índice de analfabetismo no Brasil suscitava preocupação em elevar a imagem do país entre as demais nações. O Brasil aparecia como líder mundial em analfabetismo, segundo os dados divulgados nos Estados Unidos na 2ª década do século XX.
- c) A nacionalização do ensino no sul do país a partir da Primeira Guerra Mundial.

"Reclamava-se a intervenção da União para o fechamento das escolas "estrangeiras" e o estabelecimento de escolas nacionais, nas quais seria oferecida aos jovens educação moral e cívica. Esta luta surtirá seus efeitos, provocando a única intervenção efetiva da União em favor da difusão do ensino primário durante toda a Primeira República e que, beneficiando os Estados do Sul... explicam, em parte, o aprofundamento das diferenças regionais em matéria de difusão do ensino elementar".¹²

¹² PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos: Contribuição à história da educação brasileira, São Paulo, Ed. Loyola, 1973, p.97.

Além disso a maior riqueza no Centro Sul e as exigências decorrentes do surto de industrialização, também contribuíram para a difusão desigual do ensino no conjunto do país. Esse fator pode também ser explicado pelo papel das oligarquias estaduais em favorecer o conformismo das populações, onde o domínio oligárquico foi maior (como no caso do Nordeste em que aumentaram muito lentamente as oportunidades de educação).

Com as reivindicações em torno da necessidade de nacionalização do ensino no sul do país, teve início em 1917 a participação da União na instrução primária. A medida tomada pelo governo federal foi de fechar escolas particulares nos Estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul, onde a instrução era desnacionalizadora. Em 1919, foram incluídos no orçamento geral da República os recursos necessários à nacionalização desses Estados.

d) A ampliação das bases eleitorais através do aumento do número de votantes.

"A constituição de 1824 estabelecia eleições indiretas e tomava a renda como base eleitoral, excluindo a maior parte da população do processo político. Entretanto, nenhuma restrição existia em relação à instrução... A Lei Saraiva... estabelecia pela primeira vez a restrição ao voto do analfabeto; a partir de 1882, o alistamento eleitoral passava a inscrever apenas os que dominassem as técnicas da leitura e da escrita... Mantinha-se a seleção pela renda e acrescentava-se a seleção pela instrução... A Constituição Republicana eliminou a seleção pela renda, mas manteve a seleção pela instrução".¹³

¹³ Ibidem, p. 82-3.

A difusão do ensino rural que tivera início na 1.^a década deste século, com a revolução de 30 ganhou impulso definitivo apoiado pelo governo. Como causas mais evidentes destacavam a questão do nacionalismo e a migração rural-urbana. Essa preocupação manifestava-se indiretamente através da regionalização do ensino e em seguida através do ruralismo pedagógico.

A educação escolar passou a ser percebida como um instrumento através do qual era possível dar solução aos problemas nacionais. Essa ênfase atribuída à educação era uma forma de

"... mascarar a análise da realidade, deslocando da economia e da formação social a origem dos problemas mais relevantes".¹⁴

2.1.1 - O Movimento de Ruralização do Ensino

Como tentativa de dar, através da escola, solução ao problema de êxodo dos campos, iniciou um movimento no sentido de ruralizar o ensino. Surgia assim o movimento chamado Ruralismo Pedagógico, que teve como precursores, alguns pensadores sociais do começo do século como Sílvio Romero e Alberto Torres, porém, difundido por uma série de educadores, notadamente Sud Menucci e Joaquim Moreira de Souza.

Essa iniciativa surgiu em oposição à escola puramente literária existente em um país que vivia quase exclusivamente do trabalho agrícola. O argumento atribuído era no sentido de que essa escola favorecia o êxodo do homem do campo, levando-o às cidades, engrossando, assim, as fileiras dos desocupados. Pediam os pioneiros do ruralismo escolar, o estabelecimento de uma escola capaz de fixar o homem no campo.

¹⁴ Ibidem, p. 28.

Políticos e educadores viam na educação um dos instrumentos capazes de atender a esse objetivo. Para tanto, era necessário não uma educação qualquer, mas uma educação não somente regionalizada de acordo com os preceitos da Escola Nova,¹⁵ assegurando sua eficiência e penetração, como também uma educação especificamente voltada para o meio rural e seus valores. A ideologia do Ruralismo Pedagógico era uma tentativa de fazer o homem do campo compreender o sentido da civilização brasileira e reforçar os seus valores a fim de prendê-lo à terra; para tanto era preciso adaptar os programas e currículos ao meio físico e à cultura rural.¹⁶

O entusiasmo pela educação foi marchando, ganhando adeptos, conquistando o governo, mantendo-se constante no período de 1930-45. Explicamos essa ênfase em torno da expansão do ensino rural, como uma estratégia governamental para a solução de problemas sociais.

¹⁵ No final da década de 20 iniciava um movimento com a participação de educadores reformistas, preocupados principalmente com os problemas internos do sistema escolar, em especial os de natureza técnico-pedagógica. Pretendiam implantar um modelo de ensino que tinham por base os princípios da Escola Nova, corrente que, na época, representava o mais moderno pensamento liberal em educação. Esta corrente entra em declínio no Estado Novo, pois os educadores liberais recusavam-se a aceitar o novo regime anti-liberal e antidemocrático. Voltou a exercer sua influência no sistema educacional depois de 1946, limitando sua ação a partir de 1964.

Os educadores liberais ligados à Escola Nova preconizavam o respeito à individualidade do aluno, transformando-o em agente ativo do ensino, ao invés de passivo, como na escola tradicional. Entre outras inovações, incentivava o pensamento reflexivo e criador dos discentes, em oposição ao ensino através da memorização. Em suma, esse movimento enfatizava a melhoria qualitativa do ensino.

¹⁶ PAIVA, Vanilda Pereira. Op. Cit, p. 127.

"As greves, iniciadas em 1917 e os distúrbios de rua contra a alta do custo de vida estavam a mostrar a existência da "questão social"; o crescimento das cidades e a incapacidade de absorção de toda a mão-de-obra disponível pelo mercado de trabalho urbano faziam com que o problema migratório fosse vivido pelos grupos dominantes como uma permanente ameaça. Políticos e educadores manifestavam-se no mesmo sentido: era preciso conter a migração e um dos instrumentos para fixar o homem ao campo era a educação".¹⁷

Foi também com esse propósito que surgiu a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres. Esta sociedade, a partir de 1932, começou a desenvolver em todo o Brasil, um movimento em favor da criação de Clubes Agrícolas Escolares. Estimulava-se a organização destes clubes, com a finalidade de tornar a escola primária um forte núcleo de atuação ruralista, e desta forma constituir um meio de deter e prevenir o surto das migrações.

A mesma sociedade, em 1935, organizou em Salvador o 1º Congresso Nacional de Ensino Regional, oportunidade em que foi sugerida a fundação de Escolas Normais Rurais.

Na IV Conferência Nacional de Educação, realizada em 1931, para tratar do tema "As Grandes Diretrizes da Educação Popular", surgiu a idéia de um manifesto que consubstanciasse os ideais dos educadores e fixasse o sentido fundamental da política educacional brasileira. Desse encontro resultou o Manifesto dos Pioneiros, lançado em 1932, o qual pregava a regionalização do ensino, defendia a educação das massas rurais, entre outros propósitos.¹⁸

¹⁷ Ibidem, p. 126.

¹⁸ Ibidem, p. 123-4.

Durante todo o período do Estado Novo, manteve-se constante o interesse pela educação rural, percebida como uma forma de dar solução ao problema migratório.

Em 1937 surge a Sociedade Brasileira de Educação Rural, organizada com o objetivo de propagar a educação rural e de estudar e difundir nosso folclore e artes rurais.¹⁹ Conferências, congressos etc., foram realizados para debater os problemas da educação das áreas rurais.

Em 1942, por iniciativa da Associação Brasileira de Educação, realizou-se em Goiânia, o VIII Congresso Nacional de Educação.²⁰ Temas relativos à "educação rural" foram debatidos durante uma semana, entre destacados líderes do ruralismo do Brasil.

A preocupação com a educação escolar na zona rural não era uma questão estritamente nacional. Em muitos países esse problema era debatido por motivos semelhantes: a Resolução nº LX, aprovada pela 3ª Conferência Interamericana de Agricultura, em Caracas, 1945, dado às dificuldades reinantes no meio rural, como pauperismo, falta de professores e de recursos materiais, recomendava

¹⁹ Ibidem, p. 129.

²⁰ Compõe uma síntese das conclusões a que chegaram os relatores de tese deste congresso: a) necessidade de se organizarem as escolas rurais de acordo com os interesses sociais da região, particularmente no que respeita à saúde e trabalho rural; b) preparo especial do professor rural e melhoria das suas condições de vida; c) acentuação do caráter nacionalista da educação nos núcleos de imigração e rigorosa seleção dos professores para as escolas dessas regiões; d) maior contacto do alto sertão com as zonas de civilização para possibilitar a penetração ali do aparelho escolar. In: MOREIRA, José Roberto. A administração municipal e o ruralismo pedagógico. Revista Brasileira dos Municípios. Rio de Janeiro, 1(1/2): jan./jun. 1948, p. 25.

que as escolas dessa área precisariam ser dotadas de terreno, ferramentas, aparelhos para trabalhar em horta, pomares, jardins, além de pequenas criações, coleções didáticas, de modo que, sem profissionalizar a escola primária, esta deveria identificar-se com a comunidade. Ressaltava que, sem esse ajustamento com o ambiente, estaríamos concorrendo para acelerar a fuga da população rural aos centros urbanos.²¹

Apesar do fervilhar de idéias que caracterizou a década de 30 até 1945, pouco foi o progresso obtido em relação ao ensino primário na área rural. A população rural sofria um descompasso: dos 6 e meio milhões de crianças brasileira em idade escolar, 1.956.900 moravam na cidade, sendo que delas 306.000 não eram atingidas pela escola primária; na zona rural havia 4.540.000, das quais 3.200.000 não eram atendidas pela escola primária.

Segundo Roberto Moreira, em 1945 a escola primária rural brasileira era um mito. Quando existente, era a pobre escolinha do interior, sempre de pouco alcance, sem professor capaz de viver a vida local, ali estando em situações precárias, com falta de formação pedagógica, ou então, porque não seria possível fugir à condição do momento e arranjar outra profissão.

O descompasso entre o ensino proporcionado às populações rurais e urbanas é mencionado com frequência em textos sobre educação rural. Esta desproporção em favor das cidades constituía um fator constantemente discutido pelos defensores do movimento ruralista, que enfatizavam a necessidade de voltarem-se os olhos para o campo, uma vez que nele se concentrava a maior parte da população. Essa população encontrava-se desprovida de recursos assis

²¹ TORRES FILHO, Artur. O ensino primário e a educação rural. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 10(28): mai/jun., 1947, p. 554.

tenciais e educacionais, uma vez que todo favoritismo destinava-se às cidades. Argumentavam também que toda a organização, educacional estava montada segundo moldes urbanos.

Porém, a própria literatura criada sobre a educação rural foi considerada falsa e dissociada da realidade. Segundo Fernando de Azevedo,

"a denominada política de "rumo ao campo" apresenta-se sob aspectos de "idéias salvadoras". Vaga e divagante, essa política pseudo-realista, irradiada, ora das altas esferas do poder público, ora de setores educacionais, nunca chegou a criar um "clima de reflexão" capaz de despertar a consciência do problema e da necessidade de resolvê-lo ... não conseguiria jamais quebrar a força da direção das massas rurais para a cidade, para onde são atraídas pelas suas condições de bem-estar e conforto..." Concordava que só haveria meios capazes de fixar o homem ao campo e o professor à escola se fossem lavadas, para estas regiões, "estradas e, mais do que isso, uma política geral de melhoramentos rurais".²²

A ruralização do ensino era um tema discutido por muitos, encontrando oposição de alguns influentes educadores e intelectuais. Os defensores do movimento propunham uma escola adaptada às condições peculiares de cada região, capaz de fixar o homem ao campo.

Pode-se dizer que o movimento ruralista estava impregnado de idealismo, notório nas justificativas e proposições apresentadas pelos seus defensores. A solução do problema que pretendiam dar através da escola primária era de ordem muito mais complexa e não poderia ser resolvido vendo esta escola de forma independente, esquecendo-se das relações da educação com os fenômenos sociais.

²² AZEVEDO, Fernando de. O problema da educação rural. In, ____: A educação e seus problemas. 2 ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1946, p. 50-7.

O movimento clamava por uma educação de sentido prático e utilitário, insistindo na necessidade de adaptar as escolas à vida rural. Essa finalidade, no entanto, se distanciou das realizações práticas.

Embora com menor expressão, na década de 50, as idéias em torno da ruralização da escola primária e da preparação dos professores em Escolas Normais Rurais, continuavam mantendo influência até praticamente a década de 60, principalmente através da CNER.²³

Ruralizar o ensino, como observou Webere, é uma questão que não foi encerrada, sendo menor, todavia, o entusiasmo de seus defensores, pois já houve tempo e oportunidade para verificar-se a insuficiência, na prática, das medidas que preconizavam.²⁴

2.1.2 - A Atuação do INEP

Em 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), com o objetivo de promover estudos e centralizar informações a cerca da educação nacional.

Em 1942, foi criado o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), destinado à ampliação e melhoria do sistema escolar primário em todo o país, sendo regulamentado somente em 1945, quando se inicia o período de auxílio do Governo Central aos Estados para difusão do ensino elementar.

²³ A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) esteve em execução no período de 1952 a 1962, tendo por principal objetivo o treinamento de emergência de professores e de líderes rurais.

²⁴ WEBERE, Maria José G. Grandezas e misérias do ensino brasileiro. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1963, p. 106-9.

A Constituição de 1946, depois de atribuir à União a competência de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, determinou a aplicação de renda provinda dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino, sendo, no mínimo, 10% dessa renda aplicados pela União, e 20% aplicados pelos Estados, Municípios e Distrito Federal.²⁵

Com o Governo da República, inaugurado em 1946, recebeu a educação para a área rural maior ênfase no seu programa de realizações. No campo, permanecia o problema da educação escolar a nível primário quantitativamente menos difundida e qualitativamente inferior à oferecida nas zonas urbanas.

Desse modo a União daria o prédio, equipamentos e a qualificação do pessoal técnico, e o Estado limitar-se-ia a nomear o professor e a mantê-lo.

Ao Ministério da Educação e Cultura foi atribuída a responsabilidade de aplicação e distribuição dos recursos do FNEP, cabendo ao INEP a elaboração de um programa geral de construção escolar no interior do país. Ficou a cargo deste instituto, o planejamento, execução e fiscalização dos trabalhos referentes ao ensino primário.

O plano de execução do INEP previa:

- a) construção de escolas rurais para os núcleos sem assistência educacional, com residência para o professor;
- b) construção de Escolas Normais Rurais, com internato, e localização em centros que pudessem receber alunos dos municípios vizinhos;

²⁵ MOREIRA, J. Roberto. Educação para o Brasil rural. Revista Brasileira dos Municípios. Rio de Janeiro, 2(8): out./dez, 1949, p. 855.

c) cursos de aperfeiçoamentos para professores rurais nas diversas unidades federadas.

As unidades escolares eram construídas mediante o aproveitamento do material regional que melhor se adaptasse ao clima de cada Estado. Era a escola de sala única, denominada "isolada" que além de número insuficiente, era caracterizada como possuidora de prédios impróprios, sem instalação conveniente, sem o material mínimo indispensável, além de ministrar um ensino incompatível com as exigências do meio.

Em convênio com os Estados, o INEP previa a instalação de unidades escolares onde elas não existissem ou fossem precárias. No entanto, as recomendações técnicas quanto à instalação das escolas não foram observadas, uma vez que interesses tomavam parte na localização das escolas, dando preferência para as suas respectivas zonas eleitorais. Essa interferência continuou até meados dos anos 50, quando mudou a direção do INEP. Através da administração de Anísio Teixeira, foram determinados critérios puramente técnicos para localização das escolas. A essa nova orientação passou a reagir deputados e senadores a esta reação se fez através da política de negociações diretas no Congresso entre os representantes dos Estados, que passaram a discriminar, no orçamento, a localização das escolas, retirando do INEP o poder de decidir sobre elas. Tal situação se manteve durante algum tempo até que o Ministro da Educação, percebendo o poder de barganha que adviria da concentração das decisões sobre o assunto, negociou com os membros do Congresso tal concentração passando a escolha dos locais para a construção de escolas a ser feita através do Gabinete do Ministro. Deputados e Senadores comprometiam-se a não mais discriminar no orçamento tal localização em troca de promessa de uma distribuição equitativa de tais construções e, este novo critério sobreviveu pelo restante da década dos anos 50 chegando a penetrar os anos 60.²⁶ A campanha de cons-

²⁶ PAIVA, Vanilda Pereira. Op. cit., p. 146-48.

truções escolares teve sua duração até 1963,

Sobre esse programa de expansão encontra-se registrada no documento "A Mensagem", de 1947, a construção de mais de 1.000 escolas rurais em andamento, como também a construção futura de 40 Escolas Normais para a formação de professores rurais. São palavras do Presidente da República desta época:

"a falta de um professorado primário, recrutado entre as próprias populações rurais e preparado especialmente para enfrentar os problemas do meio, era, até hoje, uma das mais graves lacunas do nosso sistema escolar primário e uma das principais causas do analfabetismo que grassa em nosso meio rural".²⁷

Igual documento, no ano de 1948, informava que cerca de 2.000 classes, com residência para professores, seriam construídas; e efetivava-se largo plano de construção de escolas normais, para a formação de professores rurais. Em 1949 iniciou-se a construção de mais 4.000 escolas rurais, com residência anexa a professores.²⁸

2.1.3 - O Ensino Rural a partir da Lei de Diretrizes e Bases aos nossos dias

No início da década de 60, entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. O ensino primário, conforme prescreve a lei, "tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social" (art. 25).

²⁷ SOUZA, J. Moreira. Educação rural pela escola primária. Revista Brasileira dos Municípios. Rio de Janeiro, 3(12), out./dez, 1950, p. 1.101.

²⁸ Ibidem, p. 1.102.

Quanto à organização do ensino primário e médio, a lei federal e estadual propusera atender a uma variedade de métodos de ensino e a formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais (art. 20). Segundo o artigo 26, o ensino primário teria um mínimo de 4 anos de duração.

A lei também previa que as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhassem mais de 100 pessoas, seriam obrigadas manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes (art. 31). Os proprietários rurais que não pudessem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deveriam facilitar-lhes a freqüência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades (art. 32).

O que se pode constatar na década de 60, é que o ensino primário na área rural ainda não havia conseguido atingir as metas propostas com veemência durante longos anos deste século.

Com base no censo de 1964, Roberto Moreira critica o sistema dualista de educação elementar no Brasil. Segundo ele, havia um sistema de escola para a área urbana e outro para a área rural, cujas diferenças eram quantitativas e qualitativas.²⁹

O censo de 1964 revelava que, do total das crianças recenseadas de 7 - 14 anos, 51,7% viviam nas áreas rurais. Dessa população, somente 51,4% freqüentavam escola primária, enquanto que a percentagem da população urbana que freqüentava a escola nessa faixa de idade atingia 81,2%. Das crianças que não freqüentavam a escola primária, 72% residiam na área rural, e 28% na área urbana.

²⁹ MOREIRA, J. Roberto, Censo escolar de 1964 e perspectivas de erradicação do analfabetismo no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 44(100): out/dez., 1965, p. 240-9.

O censo escolar revelava que a educação nas áreas rurais sofria desigualdade em relação às áreas urbanas, fato também verificado na década seguintes.

"Os dados da matrícula brasileira informam que, em 1974, a escolarização na zona urbana alcançava taxa bastante expressiva, enquanto na zona rural apresentava apenas 52,8% de matrícula",³⁰

Com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, o antigo ensino primário acrescido do antigo ensino ginasial passa a corresponder ao ensino de 1º grau; e o antigo secundário de 2º ciclo, ao de 2º grau. O ensino de 1º e 2º graus, segundo a nova lei, tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (art. 1º).

Para a zona rural, a lei faz referência no artigo 11, §2º: "Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino". E os artigos 47 e 49: "As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para esse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida pela lei", "As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a proporcionar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas pro -

³⁰ ROCHA, Anna Bernardes Silveira. Educação nas áreas rurais brasileiras. Informativo FAESP; Educação Rural 15. Reunião do Conselho Federal de Educação, São Paulo, Suplemento Especial, p. 12.

priedades",

Com meta bastante ambiciosa, a extensão do ensino obrigatório a partir de 1971, dobrou de 4 para 8 anos de escolaridade, correspondendo ao ensino de 1º grau.

A obrigatoriedade do ensino gratuito de 1º grau proposta pela lei, compreendendo oito séries de escolarização, não parece se aplicar inteiramente na área rural, conforme estabelece o II Plano Setorial de Educação e Cultura, 1975/79. Entre os objetivos específicos do sistema educacional do ensino de 1º grau, o plano prevê:

"expandir a escolarização nas zonas rurais de acordo com as potencialidades e especificidades de cada região do país, procurando assegurar, pelo menos, quatro séries de educação fundamental". É também propósito do plano "melhorar a produtividade deste nível de ensino para a redução dos índices de evasão e repetência escolar, de forma integrada com outros setores da atividade social e econômica".³¹

Quanto ao desenvolvimento dos diferentes graus de ensino a Lei 5692 prevê a progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargo e serviço de educação, especialmente de 1º grau, que pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais (art. 58, parágrafo único).

No âmbito federal, a partir de 1975, através do Ministério de Educação e Cultura e Departamento de Ensino Fundamental, tem início a execução do Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal - PROMUNICÍPIO. Este projeto está fundamentado nos dispositivos da Lei 5692/71, e as ações nele propostas constituem metas do II PND e II Plano Setorial de Educação e Cultura; 1975/79.

³¹ BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria Geral. II Plano Setorial de Educação e Cultura, 1975/79. Brasília, 1976, p. 35-6.

Através do PROMUNICÍPIO, propõe-se "deflagar" um processo contínuo de articulação entre os Estados e seus respectivos Municípios, com vistas ao aperfeiçoamento do ensino municipal".

O ensino sob a responsabilidade municipal apresenta situação insatisfatória, sobretudo se comparado com o ensino sob a responsabilidade direta dos órgãos estaduais. Em geral, naquele os índices de repetência são mais elevados; predominam professores não titulados; apresentam alta taxa de distorção idade/série, além de elevado percentual de escolas isoladas, unidocentes com classes multisseriadas. No ano de 1972, representava 62% da matrícula na área rural, e 16% na área urbana.³²

Segundo relatório da Reunião Técnica sobre Metodologia de Planejamento da Educação para o Desenvolvimento Integrado nas Áreas Rurais, a partir da constatação de que o ensino municipal é predominantemente um ensino para o meio rural, o projeto voltou especial atenção para os problemas do ensino nesta área.³³ O mesmo se propõe à aplicação de recursos, em benefício do ensino municipal de 1º grau, em três projetos considerados prioritários do II Plano Setorial de Educação e Cultura, 1975/79:³⁴

- 1º) a operação-escola, com a finalidade de promover a melhoria do padrão das escolas municipais, especialmente no meio rural, com localização estudada e seleção apropriada dos terrenos, com emprego de material de construção de origem regional;

³² REUNIÃO SOBRE METODOLOGIA DE PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRADO DE ÁREAS RURAIS, Brasília, 6-10. nov. 1978. Coordenação e assistência técnica ao ensino municipal - PROMUNICÍPIO. Brasília, MEC/OREALC, 1978. p. 2-3.

³³ Ibidem, p. 18.

³⁴ Ibidem, p. 12.

29) capacitação de recursos humanos;

39) assistência técnica,

Conforme já apresentado neste capítulo, nas primeiras décadas deste século, a "educação rural" fora assunto discutido com veemência. Nas últimas décadas ela ressurge no debate público. Instaura-se uma nova política de prioridade agrícola, destinada a promover o "desenvolvimento rural".

A partir da década de 60, a UNESCO, FAO, UNICEF e o BIRD, têm proposto estudos e novas estratégias para a educação no meio rural dos países em vias de desenvolvimento. No Brasil, as ações concentram-se na oferta do ensino primário, qualificação do corpo docente, treinamento de mão-de-obra, extensão rural, entre outras.

2.2 - O Professor da Escola "Isolada Rural"

Na literatura pertinente à "educação rural", o professor ocupa um papel central, e é visto como um agente de máxima importância e imprescindível para que a escola primária rural possa atingir seus objetivos. A sua especialização, procedência do próprio meio rural e outros aspectos, tomavam lugar em reuniões, conferências, congressos,³⁵ incentivando a criação de cursos específicos para a formação do professor de escola rural e tomando outras iniciativas.

Com formação deficiente, raramente diplomado, sem orientação didática, não recebendo estímulos e ajuda técnica, atuando em escolas com instalações inadequadas, além de receber remuneração inferior ao professor da área

³⁵ Entre outros encontros, pode-se citar a I Conferência Nacional de Educação, reunida pelo Ministério da Educação, em 1941, no Rio de Janeiro e o VII Congresso Brasileiro de Educação, realizado em Goiânia em 1942, por iniciativa da Associação Brasileira de Educação.

urbana, era o perfil que apresentava o professor primário da área rural. Esta constatação era motivo de constante discussão entre políticos e educadores. Outras dificuldades ainda surgiam quando este indivíduo era proveniente do meio urbano: dificuldade de acesso até as escolas; desconforto em relação às precárias condições de alojamento, entre outras. Havia assim um grande obstáculo ao que propunha atingir o movimento de ruralização do ensino.

Desde 1922, sentia o Governo Federal, que os esforços desencadeados com a finalidade de promover a melhoria sanitária da população rural, só obteriam pleno êxito se fossem apoiados em maior extensão pela educação popular.

Juntamente com a necessidade de dar ao professor uma formação em higiene e profilaxia, juntava-se a idéia da preparação técnico-agrícola dos mestres das áreas rurais. Essa iniciativa fazia parte do movimento de ruralização do ensino, também apoiado pelo Ministério da Agricultura. Segundo os participantes desse movimento, a escola normal existente não satisfazia aos reclamos do ensino nas escolas das zonas rurais.

A mobilização em favor da qualificação do magistério primário tornou-se mais acentuada após a revolução de 30, época em que o movimento de ruralização do ensino tomou maior impulso. Nasceu nesta época a idéia de formar, em cursos especiais, os professores das escolas primárias rurais.

Essas idéias fortaleciam-se apoiadas na observação da migração interna de grandes grupos de população das zonas rurais para as cidades, e ainda de grupos urbanos ou rurais, de Estados do nordeste e desta região para outras.

Políticos e educadores que participavam desse movimento, preocupados com o êxodo rural e suas consequências, defendiam, com entusiasmo, a criação de escolas ruralistas no interior do país, capazes de conter a migração. A qualificação do professor era motivo de forte

preocupação, pois, acreditavam que este, por ser preparado em centros urbanos adiantados e com vistas à educação de crianças da cidade, não se ajustaria à vida social dos campos, sendo, por isso, elemento propulsor do êxodo rural.

Como pretendiam introduzir, no currículo da escola primária, atividades ligadas ao meio, tais como agricultura, horticultura, zootecnia etc., deveria o professor ter conhecimento de tais atividades. Consideravam que somente o mestre especializado, formado em Escola Normal Rural, seria capaz de atingir os objetivos da escola primária da área rural.

Pretendiam formar um professor que conhecesse os principais aspectos da vida do campo, possibilitando assim a sua adaptação e permanência na escola do meio rural. Duas correntes porém divergiam quanto a essa especialização. Uma cogitava a existência de escola normal específica para a formação do professor rural, enquanto a outra não reconhecia a necessidade da coexistência de dois tipos de escola normal. Segundo esta última posição, as cadeiras do currículo deveriam objetivar o que se passava fora do meio urbano, cogitando uma Economia Rural, bem como Pedagogia, Higiene e Sociologia Rural.

A iniciativa de instalar a Escola Normal Rural partiu de Sud Menucci para o Estado de São Paulo nos anos 30. O projeto não foi aprovado neste Estado, mas repercutiu em outras regiões. Surgiu assim, em Juazeiro do Norte, no Ceará, no ano de 1934, a primeira Escola Normal Rural, destinada a preparar o professor primário das zonas rurais do nordeste. A mesma idéia imediatamente foi aproveitada pelos Estados da Bahia e de Pernambuco e, posteriormente, em quase todos os Estados.

A Escola Normal Rural foi desde o princípio uma questão que provocou controvérsias entre educadores brasileiros. Os que se opunham consideravam que o problema da educação rural era de natureza mais complexa e que a sua solução exigia medidas de maior envergadura. Entre estas medidas, situavam a reforma do regime agrário, a melhoria das vias de comunicação, os serviços de assistência e outros.

Verificou-se, mais tarde, que este tipo de escola, destinada à preparação do professor das zonas rurais, não atingira seus objetivos, conforme estudos realizados pelo Centro de Pesquisas Educacionais de Recife. Até 1959 a escola de Juazeiro do Norte já havia preparado 22 turmas de alunos, correspondendo a 484 professores, dos quais 45 encontravam-se em estabelecimentos de ensino primário da área rural, 13 em escolas normais rurais, 11 em outras atividades rurais. Os demais, em estabelecimentos de ensino da cidade ou em outras profissões.³⁶

Nos anos 40, estudos e pesquisas realizados pelo INEP revelavam insuficiência e deficiência da rede de ensino normal rural, excessiva urbanização dos professores primários diplomados e falta de especialização principalmente daqueles que atuavam nas zonas agropastoris. Revelavam também ausência de orientação didática aos professores e dificuldades de alojamento quando estes se deslocavam para a área rural.

"De 85 mil professores do Brasil, em 1945, mais de 40% eram improvisados, sem qualquer formação pedagógica. Quase a totalidade de tais professores atuava e atua na zona rural".³⁷

³⁶ SOUZA, J. Moreira. A escola normal rural de Juazeiro do Norte. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 39(89): jan./mar. 1963, p. 217.

³⁷ MOREIRA, J. Roberto. Educação para o Brasil rural. Op. cit., p. 855.

A expansão da rede escolar, verificada quando o Governo Central passa a prestar auxílio aos Estados para a difusão de ensino elementar, correspondeu nos Estados à criação de um grande número de cargos de professores primários. Esses cargos passaram a ser disputados e negociados pelos políticos locais e foram preenchidos principalmente com a admissão de professores leigos. Mas, além disso, freqüentemente, esses professores leigos, que terminavam por adquirir alguma prática docente depois de alguns anos de experiência, eram substituídos por novos leigos, sempre que o governo era substituído pela oposição, principalmente nos Estados do Nordeste.

A partir da Lei Orgânica do ensino normal, expedida pelo Governo Federal em 1946, a formação do professor primário passou a ganhar maior firmeza e expansão. Foram estabelecidos dois níveis ou ciclos para a formação de pessoal docente primário. O 1º ciclo, de sentido nitidamente regional, era destinado à formação de regentes de ensino. A duração do curso era de quatro anos, e os candidatos deveriam ter, no mínimo, 13 anos e curso primário completo. Esses cursos regionais deveriam ter orientação variada, segundo a região de atividades agrícolas, pastoris, de mineração ou de indústria extrativa vegetal. De uma estrutura simples, estes cursos normais regionais destinavam-se à formação de mestres rurais. O 2º ciclo destinado à formação de professores primários, compreendia 3 anos de estudos após a conclusão do curso de regente ou , após conclusão de 1º ciclo do curso secundário geral.³⁸

Coube ao INEP a execução de um plano que previa a base física do sistema e a pedagógica para o funcionamento do mesmo. Em 1949, teve início um plano de construção

³⁸ LOURENÇO FILHO, M.B. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 20(52): out. / dez, 1953, p. 68-9.

de Escolas Normais Rurais, com localização no próprio interior dos Estados. A construção dar-se-ia em locais que pudessem reunir alunos de municípios vizinhos.

A própria localização da escola normal na área rural tinha por objetivo a fixação do professor. Representava,

"um meio de educar o professor rural na própria zona rural, evitando, assim, o grande perigo de que o professor após o processo de formação profissional, na capital do Estado ou em qualquer outra cidade, fique tão sofisticado e urbanizado que não deseje regressar à zona rural".³⁹

Pretendia-se recrutar para esta escola, jovens do próprio meio rural, aperfeiçoá-los, e assim, solucionar os problemas relacionados com o professor. Segundo Murilo Braga, então diretor do INEP, estas escolas,

"hão de formar os professores de mentalidade nova de que o Brasil precisa. Serão jovens na zona rural, que se tornarão conscientes das necessidades de suas comunidades e que hão de aprender a resolvê-las, valendo-se da escola, não só como instrumento de educação da infância, mas como centro de progresso da localidade".⁴⁰

Após 1945 estendeu-se o número de Escolas Normais Rurais, surgiram os Cursos Normais Regionais e cursos de curta duração, com o propósito de elevar a qualificação do professor da área rural. Alguns Estados, como Goiás, Bahia, Maranhão, introduziam, nos cursos normais, disciplinas como Agricultura e Indústrias Rurais. Em 1950 funcionavam no país 112 Cursos Normais Regionais e 434 Escolas Normais de 2º ciclo.

Na Capital Federal, foram realizados cursos de curta duração, destinados ao aperfeiçoamento de professores dos Estados, devendo estes, após entrar em contato com

³⁹ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Problemas de Educação Rural. Rio de Janeiro, 1950, p. 83.

⁴⁰ MOREIRA, J. Roberto. Educação para o Brasil rural. Op. cit., p. 857.

as novas técnicas pedagógicas, objetivos e propósitos da educação nacional, orientar e dirigir a escola primária e normal, exercendo influência decisiva sobre os sistemas regionais de educação.⁴¹ Um exemplo foi o curso promovido pelo INEP em 1949, realizado pelo professor Robert King Hall, da Columbia University, N.Y., sobre problemas da educação rural.⁴² Outros cursos realizavam-se nos próprios Estados, como os cursos nos períodos de férias, nos Estados de Goiás, Pernambuco, Ceará, Sergipe, Minas Gerais, Piauí.

São palavras do próprio Presidente da República, Eurico Dutra, na última Mensagem ao Congresso, em 1950:

"Para evitar o êrro do passado, quando se pretendia moldar o homem das diferentes regiões do País, segundo os padrões mentais e morais do cidadão das grandes cidades, o Governo viu-se na contingência de formar professores especializados".⁴³

Pregavam os defensores da "educação rural", que somente um especialista, com formação adequada, seria capaz de construir nova mentalidade, como também seria o elemento capaz de conter o êxodo rural. O professor era o elemento destinado para difundir esses ideais preconizados.

⁴¹ MOREIRA, J. Roberto. Educação para o Brasil rural. Op. cit., p. 857.

⁴² Nessa ocasião, foram debatidos os seguintes aspectos:

- a. a integração da escola primária na comunidade rural;
- b. elaboração do programa para a escola primária;
- c. preparação de professores rurais;
- d. o professor rural e o processo de desenvolvimento econômico: tecnologia e ciência;
- e. o professor rural e o processo de desenvolvimento econômico: mudança de padrões culturais;
- f. o papel da escola primária rural na segurança nacional. In: BRASIL. Ministério de Educação e Saúde. Aperfeiçoamento de professores. INEP, Rio de Janeiro, 1950, n. 60, p. 11.

⁴³ SOUZA, J. Moreira. Op. cit., p. 1.102.

"Criar a verdadeira escola rural, com todas as funções que lhe devem ser atribuídas, é também, em grande parte, mudar as atitudes das populações rurais para com as instituições escolares, pois qualquer mudança de atitude requer trabalho de persuasão, que pode ser mais ou menos longo. O principal agente dessa persuasão tem que ser o professor. Daí a importância da sua formação, o que significa que a escola rural, em vez de qualquer um que saiba ler e escrever e contar, exige um especialista que deverá ter tido formação adequada".⁴⁴

Para atingir o que propunham, idealizavam um professor capaz de proporcionar às populações rurais um ensino adaptado ao meio, que tivesse participação ativa na localidade e fosse capaz de transformar a escola num centro da comunidade. Esse elemento, além de especializado, habilitado a compreender e sentir os problemas da região, deveria ser recrutado no próprio meio rural, pois, de modo mais fácil poderia exercer as funções educativas e de lideranças a ele atribuídas.

Na literatura pesquisada, nota-se que a figura feminina é a eleita para assumir essas funções docentes na área rural.

"... é uma missão em que a tarefa de ensinar meninos - para qual homem nenhum, a não ser por exceção, revela a competência da mulher - se deve juntar uma atividade complexa e sutil em que a missionária precisa ser um pouco enfermeira... , fazer um pouco de "serviço social", ...e também aplicar... toda a ciência psicológica adquirida dos mestres...".⁴⁵

⁴⁴ MOREIRA, J. Roberto. Educação rural e educação de base. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 28(67): jul/set., 1957, n. 120.

⁴⁵ FREYRE, Gilberto. Sugestões para uma nova política no Brasil: A RURBANA. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 27(65): jan/mar. 1957. p. 74.

Em 1952 foi instituída a CNER, com a finalidade' de difundir a educação de base no meio rural brasileiro , diretamente ou através de acordos e convênios com órgãos de serviço público, federal ou municipal e entidades de direito público ou privado. O aperfeiçoamento de professo - res rurais era uma das metas propostas pela Campanha. Professores foram treinados, realizados cursos em regime de internato para professores leigos, e criados centros regioniais de treinamento para professores do meio rural.⁴⁶

Nos anos 50 a CNER e o INEP procuravam dar solu-
ção ao baixo nível de qualificação dos professores da área rural do país.

Tendo como causa básica a fixação do homem ao campo, havia a preocupação de formar professores capazes ' de adequar a escola ao meio. Os professores que recebiam treinamento, eram vistos como "Futuros Missioneiros", ca - racterizando o trabalho que estes deveriam exercer não apenas a nível de escola, mas abrangendo também a comunidade. Para isso, a sua atividade docente não deveria limitar- se ao ensino de leitura, cálculo e escrita, mas a de exercer

⁴⁶ Os cursos de treinamento de professores rurais funciona-
vam isoladamente (avulsos) ou em Centros Regionais (fi-
xos), com a finalidade de: a) melhorar os níveis técni-
cos dessa categoria de profissionais leigos que militam
no interior do país; b) ampliar os meios de preparação'
dos professores rurais para que desempenhem o papel que
lhes cabe de líderes em suas comunidades; c) capacitá -
los a desenvolver, através de suas escolas, atividades'
educativas, com vistas à melhoria das condições higiêni-
cas, sociais e econômicas das comunidades. In: BRASIL .
Ministério da Educação e Cultura. Campanha Nacional de
Educação Rural. Relatório apresentado ao Ministro da
Educação e Cultura, Professor Clóvis Salgado Gama, pelo
Coordenador da CNER, Professor Colombi Etienne A., refe-
rente ao exercício de 1958.

um papel mais amplo:

"atingir as comunidades que estando dentro de um círculo de influência deverão ser des-
pertadas para uma melhoria do seu padrão
econômico, social e cultural".⁴⁷

O programa dos treinamentos realizados com a finalidade de formar os professores para a área rural incluía a metodologia da linguagem, da Aritmética, da Geografia e História, das Ciências Naturais, além de disciplinas como: Pedagogia Rural, Noções de Sociologia Rural, Higiene e Legislação Escolar e Noções de Organização de Comunidade e Serviço Social de Grupo. O ensino prático era adquirido através da Escola Rural Modelo, anexa ao Centro Regional, onde eram realizados os referidos cursos.⁴⁸

As iniciativas até então efetuadas não foram suficientes para dar solução ao problema. O Censo Escolar de 1964 indicava que 44,2% dos professores do ensino elementar não possuíam qualificação para a docência. No Rio Grande do Norte esse índice atingia 82%.

Uma especialização com características específicas para professores da área rural continuou a merecer atenção na década de sessenta. Segundo o artigo 57 da Lei de Diretrizes e Bases, nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, "a formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes preservem a integração no meio".

⁴⁷ BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. A valorização do professorado rural através de centros regionais de treinamento de professores rurais. Revista Nacional de Educação Rural. Rio de Janeiro, 3(3): 1º semestre, 1956, p. 97.

⁴⁸ Ibidem, p. 101.

"Embora a lei tivesse dado ensejo a inovações... poucos estados com isso se preocuparam. Pesquisa realizada pelo INEP, em 1966, revelou que, na maioria dos cursos normais estudados, continuava a ser adotado um modelo curricular semelhante, quando não idêntico, ao estabelecido pelas Leis Orgânicas do Ensino Normal, em 1946".⁴⁹

A partir de 1963 para o aperfeiçoamento do professor primário o governo federal criou junto ao DNE, o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério (PAMP), ampliando o trabalho que o INEP vinha realizando. O objetivo essencial deste plano era oferecer treinamento, orientação e supervisão ao professorado não titulado em todo país. No período de 1963-1970 o PAMP dedicou-se à qualificação do professor primário em períodos de férias. Essa iniciativa não impediu, no entanto, que o número de professores sem habilitação continuasse a subir, concentrando-se principalmente nas áreas rurais.

Embora em alguns Estados, incluindo SC, já na década de 60, havia excedentes de profissionais, pesquisa realizada nos Estados de Minas Gerais e São Paulo, por Aparecida Joly Gouveia em 1960, revelou que apenas 32% desejava exercer o magistério primário. Esta constatação foi confirmada por outra pesquisa realizada em 1968 em oito Estados brasileiros, mostrando que apenas 59% dos alunos que frequentavam escolas normais incluídos na amostra, pretendiam exercer o magistério primário.⁵⁰

Fontes recentes informam que os professores da área rural atuam predominantemente em escolas sob a responsabilidade municipal. Essas unidades escolares são, em sua grande maioria, isoladas, unidocentes e com classes multisseriadas. Entre os indicadores que evidenciam a

⁴⁹ INOCÊNCIO, Neyde de R. Formação do magistério de 1º grau. Reconstrução de uma política. Rio de Janeiro, Tese de mestrado, F.G.V., IESAE, 1978, p. 61.

⁵⁰ Ibidem, p. 72-3.

precária situação do ensino municipal, encontra-se a baixa qualificação dos professores. Em 1972, somente 12,3% dos professores da rede municipal possuíam formação pedagógica, contra 77,5% da rede estadual, predominante em escolas da área urbana.⁵¹

Através do PROMUNICÍPIO - projeto em execução a partir de 1975, foram tomadas novas resoluções em favor da qualificação do professor primário. Constituíam um dos objetivos desse projeto,

"concorrer para o desenvolvimento de recursos humanos responsáveis pela administração municipal do ensino de 1º grau e para a implementação desse grau de ensino nas unidades escolares". Faz parte do projeto, dar "apoio financeiro aos sistemas de ensino para a realização de cursos de aperfeiçoamento e/ou atualização de professores municipais, em exercício, envolvidos nas ações do PROMUNICÍPIO".⁵²

A não qualificação de docentes em exercício, principalmente no meio rural, continua sendo ainda hoje um dos mais sérios problemas do sistema educacional brasileiro.

2.3 - Aspectos Históricos do Ensino Primário no Estado de Santa Catarina

A história do ensino primário do Estado de Santa Catarina está diretamente ligada à ocupação de suas terras por imigrantes estrangeiros, desencadeada nos anos 20 do século XIX.

⁵¹ BRASIL, MEC/DEF. Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal - PROMUNICÍPIO. 1975, p. 9.

⁵² Reunião técnica sobre metodologia de planejamento da educação para o desenvolvimento integrado de áreas rurais. Op. cit., p. 4.

Em 1828, chegou o 1º grupo de estrangeiros proveniente da Alemanha, formado por 523 membros, dando assim início a uma política de imigração. O governo destacara Santa Catarina para a localização de elementos alienígenas recrutados em outros países, e que eram destinados a fomentar a agricultura nacional e a aumentar a densidade populacional da nação.⁵³

O primeiro ato da Assembléia Provincial de Santa Catarina a tratar da organização da instrução pública foi a criação da Lei nº 35, de 14 de maio de 1836. Neste ano, a Província possuía 18 escolas públicas primárias, também chamadas de primeiras letras, com 533 alunos, e escolas particulares, com 448 alunos. A rede mantinha-se quase estacionária quanto à sua expansão. Doze anos mais tarde, o corpo discente das escolas públicas e particulares era apenas de 1672 alunos, enquanto a população da província era estimada em 80 mil.

É a partir de 1850 que deu-se o decisivo processo de imigração estrangeira no Estado, caracterizado principalmente por alemães e italianos. Em menor proporção, fixaram-se em Santa Catarina: suíços, suecos, dinamarqueses, noruegueses, holandeses, austríacos, franceses, russos e poloneses. Desde o início do movimento imigratório, a população que aqui chegava tendia reunir-se em comunidades segundo a mesma nacionalidade, formando grupos sociais culturalmente homogêneos.⁵⁴

⁵³ CABRAL, Osvaldo R. História de Santa Catarina. Florianópolis, Ed. Laudes, 1970, 2.ed., p. 207.

⁵⁴ FIORI, Neide Almeida. Aspectos da evolução do ensino público. Florianópolis, EDEME, 1975, p. 75-6.

Em todo esse período inicial de colonização, até a segunda década do século XX, o desenvolvimento do setor educacional do Estado era praticamente nulo. As poucas escolas existentes no início do período republicano eram de iniciativa particular ou pública local. Enquanto a participação pública dava-se na capital da província, nas zonas coloniais encontrava-se um número reduzido de escolas criadas por iniciativa particular.

Como já mencionamos, os imigrantes estrangeiros' chegando em Santa Catarina, procuravam formar núcleos conforme país de origem. Situavam-se geograficamente distante do contato com as populações brasileiras.

As escolas públicas existentes nas zonas coloniais eram insuficientes, e as existentes representavam dificuldade para os imigrantes quanto à comunicação verbal. Além disso, estes davam preferência à escolarização em língua estrangeira. Assim, logo que se estabeleciam, procuravam abrir escolas, provendo-as de materiais e professores seus. Predominava assim nas zonas coloniais do Estado, escolas particulares, organizadas pelos imigrantes estrangeiros. Nelas, eram transmitidos os valores culturais básicos das diversas comunidades de origem, sendo o ensino ministrado em língua estrangeira, geralmente alemã ou italiana. Por este motivo, denominavam-nas "escola estrangeira".

Esta característica - ensino em língua estrangeira - não era encontrada apenas em escolas particulares, pois ocorria mesmo naquelas mantidas pelo governo.

As escolas particulares encontravam obstáculos ' que dificultavam seu funcionamento e contribuíam assim para que fosse ocultada a existência de escolas das quais nunca se teve informações. A resolução de 19 de julho de 1854 exigia, por parte dos professores, ensino da religião católica nas escolas públicas e particulares. Isso criou uma situação difícil, pois, via de regra, os professores ' das escolas particulares não eram católicos. Esse impasse foi solucionado com a reforma de 1880, que estabelecia a liberdade e a secularização do ensino.

A Assembléia Provincial, através da Lei Nº 776, de 21 de maio de 1875, determinava esquemas para uma nova reforma de ensino. Fazia parte um parecer favorável à obrigatoriedade do ensino, à classificação das escolas em rurais e urbanas com currículo diversificado, prevendo para as escolas rurais um ensino para a agricultura. Incluía aumento de salário para os professores, com gratificação para aqueles que lecionassem em regiões longínquas. Esta reestruturação foi considerada, pelo Presidente da Província, como sendo ambiciosa. Justificava o adiamento dessas medidas educacionais por falta de recursos e maiores estudos para a sua implantação.⁵⁵

Após a proclamação da República, a população do Estado aumentou consideravelmente. Se em 1874 era representada por 159.802 habitantes, em 1900 esse número duplicava atingindo o total de 320.289. Neste ano o analfabetismo atingia 74,3%. Continuava o Estado recebendo imigrantes não só do exterior como do interior do país. Em 1920 a população atingia 600 mil habitantes.⁵⁶

O início do período republicano é marcado por uma desoladora situação educacional. Além do problema de assimilação da língua, principalmente por parte dos imigrantes europeus, a densidade demográfica constituía outro fator que dificultava a ação da escola. Foram inicialmente instaladas E.I. Até 1911, a E.I. era o tipo de estabelecimento de ensino existente em todo o Estado. Somente depois desta data é que começaram a aparecer os grupos escolares.

⁵⁵ Ibidem, p. 58-9.

⁵⁶ Desta população, apenas 21.972 sabiam ler e escrever ; 36.363 encontravam-se na faixa etária de 6 a 15 anos ; mas somente 5.244 freqüentavam a escola. Nessa época havia 96 escolas públicas muitas das quais não funcionavam por falta de professor. FIORI, Neide A. Op. Cit., p. 56.

Em 1910 o Governador Vidal Ramos convidou, para organizar o ensino elementar do Estado, uma comissão de professores paulistas, chefiada pelo professor Orestes Guimarães. No ano seguinte, acontece, no Estado, uma das mais decisivas reformas de ensino.

Segundo Roberto Moreira, Orestes Guimarães ao invés de construir uma superestrutura administrativa, iniciou o seu trabalho pela base, construindo unidades escolares. Criou também uma inspetoria e um regulamento de âmbito geral de instrução pública, constituiu um minucioso regimento para os grupos escolares. Estes grupos escolares, tipo de estabelecimento de ensino já existente no Estado de São Paulo, começaram a surgir em Santa Catarina em 1911. Tinham a finalidade de atender a população urbana e sub-urbana. Até esta época, a maior parte das escolas existentes eram as isoladas, que predominam ainda hoje nas zonas rurais. As escolas reunidas,⁵⁷ surgiram no Estado em 1915.

Em 1914 foi oficializado um programa para o ensino primário, destinado aos grupos escolares e escolas isoladas. O programa era seriado, organizado por disciplina, apresentando conteúdo programático e sugestões de atividades para o professor. Este programa permitia a transferência de alunos para outros tipos de estabelecimentos de ensino.

A orientação geral do ensino visava obter a uniformidade da instrução ministrada. Os professores tinham a obrigação de cumprir integralmente o programa de ensino, não podendo inclusive alterar a ordem do programa.⁵⁸

⁵⁷ Conforme o artigo 129 da Lei nº 3735, de 1946, designa-se Escola Reunida (ER) quando há 2 a 4 turmas de alunos e número correspondente de professores.

⁵⁸ FIORI, Neide A. Op. cit., p. 108.

Com a finalidade de fiscalizar e orientar as unidades escolares públicas e particulares, foram criadas inspetorias escolares⁵⁹ e órgãos regionais. A atuação de inspetor escolar era, no entanto, esporádica. Havia reduzido número de inspetores escolares, e grande era a extensão territorial a cada um atribuída. Estas inspetorias atingiram um número de 20, em 1945, e de 45, em 1953. A inspeção escolar obedecia à orientação geral de uniformidade do ensino em todas as unidades escolares.

A atuação da reforma de Orestes Guimarães abrangeu o período de 1911-1935. Durante esse tempo várias leis foram criadas para reorganizar a instrução pública, não se constituindo, no entanto, uma reforma de ensino. Nesta época a rede de ensino público sofreu considerável desenvolvimento. Em 1915, 34% da população escolar frequentava escolas mantidas pelo Governo Estadual, e 66%, escolas particulares e municipais. Em 1935 o corpo discente das escolas mantidas pelo poder público estadual representava 56%; e nas escolas particulares e municipais, 44%.

A preocupação com a nacionalização do ensino, fortificava a passagem para o setor público, da instrução sob a responsabilidade particular.

Em Santa Catarina, como em outros Estados do sul do país, não apenas os imigrantes, mas também os descendentes destas, nascidos no Brasil, desconheciam o idioma nacional. Esse fato despertava a atenção de políticos e educadores e era assunto comentado pela imprensa de todo o país. Este problema constituía uma preocupação tanto do governo federal como do estadual.

⁵⁹ O serviço de inspeção escolar já existia no período imperial. Não era remunerado, e foi, em maior parte do tempo, atribuição das Câmaras Municipais.

Como a reforma de 1911 ocorrida no Estado, dava-se início à Campanha de Nacionalização do Ensino. No entanto, a intervenção do governo federal, no sentido de nacionalizar o ensino, verificou-se depois da primeira guerra mundial.

Com a participação do Brasil na primeira guerra mundial contra o Império Germânico, o governo da União começou a sofrer pressões no sentido de intervir no ensino primário do sul do país. Em 1917, a União decretava que fossem fechadas as escolas dos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, onde não se ensinava eficientemente o português. No ano seguinte, o Decreto-Lei nº 13.014 possibilitou à União subvencionar escolas primárias para as populações de origem estrangeira.

O movimento em favor da nacionalização do ensino foi mais acentuado após a revolução de 30.

No sentido de impedir a desgermanização, no apogeu do nazismo, chegaram, no Brasil, professores para escolas particulares, pastores protestantes, entre outros enviados. Nessa época, ressurgem escolas particulares, provocando um certo retraimento das matrículas nas escolas públicas.⁶⁰

Com a segunda guerra, foram fechadas as escolas particulares e, para substituí-las, novas escolas foram construídas, crescendo significativamente o número destas, no período de 1930-45.

O período de 1937-1945 (Estado Novo) representou um regime político unitário e autoritário. As concepções sociais e políticas então correntes davam especial ênfase à unidade nacional e a escola foi considerada um decisivo fator na obtenção dessa unidade. Os Estados do sul do país representavam um obstáculo para a concretização desse objetivo.

⁶⁰ FIORI, Neide A. Op. cit., p. 162.

Diante disso, em 1938 verificava-se, nesses Estados, um movimento generalizado e decisivo no sentido de nacionalização do ensino. A política de nacionalização, então desencadeada, comportava medidas mais severas daquela iniciada com a reforma de Orestes Guimarães, em 1911. Esta, apresentava concepções consideradas liberais. A professora primária podia ser de origem estrangeira; na escola, o ensino de cânticos pátrios eram obrigatórios, mas não eram proibidos hinos e canções estrangeiras. Medidas mais drásticas foram tomadas a partir do Decreto-Lei nº 88, de 31 de março de 1938.⁶¹ Passou-se a exigir que os professores e diretores fossem brasileiros; obrigou-se o ensino exclusivamente em Português; proibiram-se legendas, inscrições e dígitos em língua estrangeira e a subvenção das escolas por governos ou instituições estrangeiras. Tornava-se obrigatória a colocação da bandeira nacional em todas as salas do estabelecimento.

Poder-se-ia distinguir um tipo de escola de nacionalização subvencionada pelo Estado, e um segundo tipo: "escolas coloniais", entregues aos municípios. Segundo Roberto Moreira, fez-se, em Santa Catarina, um trabalho típico e local, embora unilateral: a escola para o pequeno caboclo analfabeto e a escola para o filho de estrangeiros, mudando ao idioma nacional.⁶²

⁶¹ Decreto-Lei nº 88, de 31/III/1938, "Estabelece normas relativas ao ensino primário, em escolas particulares no Estado". O Decreto-Lei nº 35, de 13/I/1938, "Proíbe o uso de nomes estrangeiros em sedes, ou núcleos, de populações que se criarem, e nos estabelecimentos escolares, ou outros, que recebam auxílio, ou favor, do Estado ou dos Municípios". In: JAMUNDÁ, Theobaldo Costa. Nereu Ramos, o da hora da reconstrução nacional. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina. 1968, p. 23.

⁶² MOREIRA, J. Roberto. A educação em Santa Catarina. Rio de Janeiro, MEC/INEP, 1954, p. 33.

Com a revolução de 1930, surgem, no setor educacional brasileiro, novas lideranças e um fervilhar de idéias inovadoras. Como reflexo deste contexto político educacional, reorganizou-se o sistema educacional catarinense, com base na Reforma Trindade, provocando alterações na filosofia e política educacional desse Estado. Essa nova reforma, introduzida em 1935, inspirou-se nas diretrizes traçadas pelo IV Congresso de Educação realizado na cidade de Fortaleza, sofrendo também influência do sistema de ensino do Distrito Federal. Parece, no entanto, que, apesar de seus propósitos, essa política de ensino pouco frutificou, por ter sido basicamente uma superestrutura administrativa e que nada introduziu de novo nos currículos escolares. A partir de 1938, através de leis e decretos, gradualmente, essa reforma de ensino foi sendo eliminada; porém, sua vigência foi até 1956.⁶³

As idéias a respeito da ruralização do ensino, divulgadas em âmbito nacional, parecem não ter encontrado, no Estado, grande repercussão. Como fora anteriormente mencionado, a nacionalização do ensino a partir principalmente da revolução de 30, foi tema de maior significação para o Estado.

A ação do movimento ruralista fez-se presente principalmente através da criação de Clubes Agrícolas Escolares. A criação destes clubes fora estimulada, com entusiasmo, pela Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, proliferando-se por todo o país.

Em Santa Catarina os Clubes Agrícolas eram organizados, tanto em E.I. da área rural, como em Grupos Escolares da área urbana.

"Era difícil encontrar um grupo escolar que não dispusesse de um jardim e de uma horta. Muitos Clubes Agrícolas contribuíram eficazmente para a cozinha".⁶⁴

⁶³ FIORI, Neide A. Op. cit., p. 144-47.

⁶⁴ MOREIRA, J. Roberto. A educação em Santa Catarina. p. 73-4.

Conforme a circular nº 53 de 1941, constituía principal objetivo do Clube Agrícola,

"propagar o amor à natureza e ensinar aos sócios atividades agropecuárias nos terrenos do estabelecimento de ensino". A finalidade ruralista, que pretendia, através da escola primária, fixar o homem no campo, é evidenciada em outro objetivo desta instituição escolar: "mostrar os perigos do urbanismo e do abandono dos campos".⁶⁵

Através do Decreto Nº 2991, de 28 de abril de 1944, fora imposto aos professores, obedecer à linha renovadora da Escola Nova. Esta medida não solucionou o estado qualitativo do ensino catarinense. A renovação foi mais uma exigência legal do que aplicação prática.

É importante chamar a atenção para o fato de que nesta época, o movimento de renovação escolar e o prestígio dos educadores liberais ligados à Escola Nova, estavam em declínio. Estes se recusavam a aceitar a nova forma do regime vigente no Estado Novo. Após esse período ditatorial, a política educacional voltou a sofrer influência dos educadores liberais.

A reorganização do ensino catarinense que data de 1946, apoiava idéias educacionais inovadoras, embora, ainda mantivesse ligação com a primeira reforma do ensino ocorrida no Estado em 1911.

Algumas concepções implantadas em 1911 constavam inclusive, na íntegra, no Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário, Decreto nº 3735 de 1946.

Alguns artigos da primeira reforma chegavam ser textuais no Regulamento acima citado. Como por exemplo: 1) Art. 47: "A orientação superior do ensino, quanto aos seus métodos e processos, para a uniformidade em todos os

⁶⁵ ESTADO DE SANTA CATARINA. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circulares 1930-41. Imprensa Oficial do Estado. Florianópolis, 1941, p. 168-9.

Grupos Escolares, cabe ao Governo por meio de seus auxiliares"; 2) Art. 39: "As lições dos professores serão ministradas dentro do programa e de inteiro acordo com a orientação dada pelo diretor"; 3) Art. 26: "O programa é o aprovado e mandado adotar pelo Governo"; 4) Art. 27: "Os diretores e professores são obrigados a cumprir o programa em toda a sua inteireza, não sendo permitido suprir partes, saltar ou inverter a ordem em que se acharem essas partes".⁶⁶

A base fundamental da reorganização do ensino de 1946, foi a adaptação do sistema de ensino estadual às leis orgânicas federais do ensino primário e normal. O Decreto estadual Nº 289, de 18 de novembro de 1946, aprovou a Lei Orgânica do ensino primário do Estado, para os estabelecimentos de ensino públicos e particulares.

Apesar do Regulamento para os Estabelecimento de Ensino Primário que data de 1946, reforçar inovações no campo educacional, ele continuava a apoiar, mesmo decênios depois da Reforma de Orestes Guimarães, a uniformidade e a rigidez do ensino no Estado.

Na data de 17 de dezembro de 1946, pelo Decreto Nº 3735, era aprovado novo regulamento de ensino primário. Para o ensino na área rural, estabelecia o artigo 389, do referido regulamento que na medida de possibilidade econômica do Estado e das facilidades oferecidas pelos municípios' ou particulares, as escolas existentes nas zonas rurais ou as que se criassem deveriam ter instalação, que as tornassem adequadas a seus fins e, ao mesmo tempo, favorecesse a estabilidade do professor, pelas condições materiais e morais de conforto". Já o artigo 390, enfatizava a produção de alimentos na escola. Dizia que as escolas isoladas ou reunidas da zona rural tomariam gradualmente o tipo de Granja Escolar. A Granja Escolar constaria de uma área cultivável de, pelo menos, três hectares, com edifício que tivesse

⁶⁶ FIORI, Neide A. Op. cit., p. 186-7.

a sala de aula e aposentos necessários para a residência do professor. Frizava ainda o artigo 306: o desenvolvimento do programa das escolas isoladas e reunidas das zonas rurais seria essencialmente prático, orientado no sentido de fixar o indivíduo ao meio em que vivesse, e adaptado às necessidades e conveniências locais.

Esta orientação proposta pelo Estado é reflexo da nova política de educação primária rural, introduzida pelo governo federal de 1946.

Através do INEP, desenvolveu-se, em âmbito nacional, um plano de expansão de escolas isoladas, com residência para o professor. No Estado de Santa Catarina, durante o período de 1940-50, as E.I. sofreram considerável expansão. Foram criadas, em média, 60 E.I. estaduais por ano. Em 1950 essas escolas atingiam um número de 1689 estabelecimentos.

Aconteceu, no Estado, crescente expansão da rede escolar, porém, não parece ter ocorrido melhora no aspecto qualitativo do ensino. Em publicação editada em 1954, Roberto Moreira criticava a escola catarinense, designando-a autoritária, com programas e currículos pouco flexíveis, sem nenhuma integração ambiental, com ensino de tipo intelectual e limitado às disciplinas, tradicionais: Linguagem, Cálculo, Geografia e História.⁶⁷

Porém, quanto ao aspecto quantitativo, recebia o ensino catarinense comentários favoráveis. Em 1950, segundo Murilo Braga, então diretor do INEP,

⁶⁷ MOREIRA, J. Roberto. A educação em Santa Catarina. p. 34.

"O exame dos dados estatísticos revela que a educação primária fundamental comum apresenta notáveis progressos, talvez como em nenhuma unidade da Federação. Pode-se dizer, sem receios, que a melhor rede escolar brasileira se encontra em Santa Catarina".⁶⁸

O mesmo diretor não deixava, no entanto, de lembrar que a rede escolar ainda apresentava deficiências quanto às instalações pedagógicas.

Em 1954 o INEP elaborou o Projeto de Reforma do sistema de ensino no Estado, tendo como idéia básica a descentralização da administração e da orientação pedagógica do sistema de ensino público de S.C. O projeto não foi executado pelo Governo deste Estado, mas a descentralização dos serviços de inspeção escolar, prevista no documento, fora concretizada em 1955, mediante a criação das primeiras reuniões escolares.

Em 1961, reorganizada a Secretaria de Educação, efetuava-se a elaboração e aprovação do sistema estadual de ensino e a instalação do Conselho Estadual de Educação. Ainda na década de sessenta, estavam presentes no sistema de ensino, idéias educacionais da reforma de 1911, especialmente quanto ao formalismo educacional e à rigidez administrativa. Essas idéias perderam sua influência com as modificações ocorridas no setor educacional em 1970. Nesta ocasião entrou em vigor o Plano Estadual de Educação, que tendo por base a Lei 5692 introduziu entre outras modificações, uma nova estrutura escolar, uma reformulação curricular e programática, como também alterações nos esquema de treinamento de pessoal.

Os grupos escolares foram transformados em escolas básicas, com oito anos de escolaridade obrigatória e

⁶⁸ FIORI, Neide A. Op. cit., p. 195-6.

gratuita. A avaliação, que pelo sistema tradicional se fazia pela reprovação e aprovação, foi substituída pelo avanço progressivo. Entretanto, essas inovações introduzidas não foram implantadas nas E.I. Nestas, continua o sistema de reprovação, e o ensino oferecido corresponde a quatro anos de escolaridade.

Para as E.I., em 1977, o Departamento de Ensino da Secretaria de Educação e Cultura do Estado elaborou um programa de ensino de 1º grau, pretendendo, "dotar de maior riqueza o processo ensino-aprendizagem dessas Escolas Isoladas".⁶⁹

Neste mesmo ano, tiveram início estudos para implantação do PROMUNICÍPIO, em S.C. Em 1978, este projeto fora implantado em vinte e um municípios do Estado. Para 1979 estava prevista a integração de mais vinte quatro municípios, totalizando aproximadamente 25% dos municípios catarinenses.

Mediante esse projeto, a Secretaria de Educação e Cultura, através de assistência técnica e financeira, tem por objetivo criar mecanismos que permitam um maior entrosamento entre Estado e Municípios, a fim de que estes últimos possam melhor assumir seus encargos e desenvolver seus serviços educacionais.⁷⁰

⁶⁹ ESTADO DE SANTA CATARINA. Secretaria da Educação e Cultura. Departamento de Ensino. Programa de ensino do primeiro grau (Escolas Isoladas). Florianópolis, 1977.

⁷⁰ ESTADO DE SANTA CATARINA. Secretaria de Educação e Cultura. Informações básicas sobre o projeto de coordenação e assistência técnica ao ensino municipal - PROMUNICÍPIO. Florianópolis, abr/1978, p. 4.

A grande representatividade das escolas municipais na zona rural, indica que esta região seria beneficiada pelo PROMUNICÍPIO. O município abrangido pela pesquisa de campo, na época que esta fora realizada, não fazia parte deste projeto.

2.3.1 - O Professor primário na área rural do Estado

De modo geral, o quadro já apresentado em páginas anteriores a respeito do professor primário da área rural brasileira, é semelhante ao deste Estado.

A formação pedagógica do professor primário do Estado de Santa Catarina, até 1930, foi praticamente inexistente. Acrescenta-se a esse fator, insuficiente número de professores primários, principalmente na área rural.

Não possuindo escola para a formação de educadores, o Estado enviou em 1840, um professor para cursar a escola normal na Corte. Ao regressar, deveria ele transmitir os conhecimentos adquiridos aos professores em exercício e aos interessados.

Nesse período, decidia-se que a formação dos professores catarinenses dar-se-ia na escola de instrução primária da capital do Estado. Em 1844, 13 professores haviam recebido habilitação nessa escola. Essa iniciativa, não teve êxito.

Em 1874, o Estado possuía 96 escolas primárias muitas das quais não estavam em funcionamento por falta de professores.

"O panorama geral da instrução pública catarinense revelava um deficiente serviço de inspeção escolar, professores sem habilitação e escolas públicas que mal ensinavam seus alunos a ler e escrever".⁷¹

⁷¹ FIORI, Neide A. Op. cit., p. 63.

O Diretor da Instrução Pública concluía que o atraso do ensino era decorrência da falta de formação profissional do professorado. Diante disso, em 1880, autorizava a criação de um curso normal. Mais tarde, revelava o presidente da província que havia desinteresse de todos por este tipo de curso. A matrícula que em 1886 era de 65 alunos, decaía para 35 no ano seguinte.

Em 1904, uma queda do vencimento do funcionalismo público, reduzia ainda mais o número de docentes.

A falta de professores constituía um sério problema. Para contorná-lo, modificou-se o currículo das escolas complementares, onde, além das disciplinas básicas daquele curso médio, incluíam-se noções de Psicologia e Pedagogia. Com isso, jovens inexperientes eram nomeados para as novas escolas que substituíam as "estrangeiras". Descontentes com a instrução oferecida, reagiu a população com ensino a domicílio. Para solucionar esse problema, o governo, através do Decreto-Lei nº 301, de 24/11/1939, estabeleceu normas para a obrigatoriedade do ensino primário, instituiu a quitação escolar e criou o registro do censo escolar. Como não havia escolas em número suficiente, estabeleceu-se que a obrigatoriedade recaía sobre aqueles que residiam dentro de um raio de 3 km da escola.

Para termos uma idéia da falta de professores qualificados ao magistério, nos anos 30, deste século, havia apenas duas escolas normais no Estado - uma particular e outra oficial - ambas localizadas na Capital. A distância que separava estas escolas da capital de outros municípios fazia com que reduzido número de jovens do interior do Estado frequentasse o curso normal. Ser normalista formado era, assim, possuir um título raro.

Dez anos mais tarde criava-se uma Escola Normal no município de Lages, e em 1945, instalava-se uma em Blumenau e outra em Mafra.

Após a década de 30, para suprir a falta de pro-

fessores, as Escolas Complementares⁷² foram transformadas em Escolas Normais Primárias. Estas destinavam-se à preparação de professores primários das zonas rurais.

Só após a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, é que novas Escolas Normais foram criadas como também Cursos Normais Regionais. Estes, com duração de quatro anos, eram destinados à formação de professores para as E.I. da área rural. Com os Cursos Normais Regionais, desapareceram as Escolas Normais Primárias.

Em 1953, existiam, no Estado, 79 unidades de ensino pedagógico, incluindo as Escolas Normais, os Cursos Normais Regionais e o Instituto de Educação, localizado na capital.

Segundo Roberto Moreira, as Escolas Normais Regionais não obedeceram a um critério regional como o nome indica. Não podiam ser regionais, pois só tinham um currículo e um só programa e localizavam-se nos principais centros urbanos do Estado.⁷³

Parece também que o objetivo de preparar docentes para as escolas primárias rurais, não fora atingido. Conforme a observação de Silvio C. dos Santos, a maioria dos alunos matriculavam-se neste tipo de curso, devido à carência de ensino médio e não porque desejassem preparar-se para o magistério.⁷⁴

No Estado, esses cursos contribuíram para elevar o nível intelectual dos professores, mas não chegaram a possibilitar adaptação à realidade regional.

⁷² As Escolas Complementares funcionavam nos prédios dos Grupos Escolares, correspondiam a três anos de cursos. Para frequentá-la, o aluno deveria ter cursado a escola primária.

⁷³ MOREIRA, J. Roberto. A educação em Santa Catarina. p. 81-2.

⁷⁴ SANTOS, Silvio C. dos. Um esquema para a educação em Santa Catarina. Florianópolis, EDEME, jul./1970, p. 12.

A criação da Escola Normal Regional, com localização na própria área rural, era um grande objetivo do movimento ruralista pedagógico. A concretização desse objetivo não se fez sentir no Estado de S.C. Os professores recebiam formação pedagógica através da Escola Normal Regional e da Escola Normal, ambas localizadas na área urbana dos municípios.

As escolas primárias localizadas na área rural - fato que se verificava em todo país - eram as que possuíam o maior número de professores improvisados. O professor provisório prestava apenas um exame de suficiência que contava apenas com noções de Linguagem, Aritmética, Geografia e História e se lhe facultava, depois de ingressar no magistério, fazer um curso oficial de escola normal por meio de exames avulsos.⁷⁵ Segundo Roberto Moreira,

"a política adotada era a de não recusar escolas, e estas surgiam de qualquer modo, com professores capazes ou não, com instalações adequadas ou inadequadas".⁷⁶

No ano de 1940, 2/3 do professorado primário não tinha formação pedagógica especializada para a função. Além do problema da falta de qualificação do professor, o grande centralismo e formalismo do sistema educacional catarinense era outro fator que prejudicava a qualidade do ensino. Durante o Estado Novo, essas características, tornavam-se ainda mais marcantes.

"Quase se poderia dizer que, na época, o conceito de eficiente professor, diretor ou inspetor escolar, incluía forte capacidade de respeitar leis e cumprir ordens".⁷⁷

⁷⁵ MOREIRA, Roberto J. A educação em Santa Catarina. p. 65.

⁷⁶ Ibidem, p. 68.

⁷⁷ FIORI, Neide A. Op. cit., p. 157.

Os planos dos professores deveriam ser seguidos à risca, prevendo, inclusive, perguntas e respostas dos alunos. Em 1944, uma circular do Departamento de Educação estabelecia que a padronização da escrituração escolar deveria ser fielmente cumprida pelos professores e diretores dos estabelecimentos de ensino. Isso sobrecarregava ainda mais o professor da E.I., pois era o único docente no estabelecimento. Ainda em 1946, o novo regulamento de ensino primário, através do artigo 52, estabelecia que diretores e professores eram obrigados a cumprir o programa em toda sua natureza. Esse formalismo fazia-se presente no trabalho dos inspetores escolares. Cabia também estes inspetores, a aplicação dos exames finais nas E.I.

"Havia inspetores escolares que se preocupavam com uma fiscalização exclusivamente formal. Eram lutadores por um formalismo uniforme e eternos vigias de regulamentos. Esses profissionais provocavam pânico entre os professores das escolas e eram reconhecidos como "enérgicos", por sua meticulosidade burocrática...".⁷⁸

A rigidez administrativa, assim como o formalismo existente, foi uma característica marcante do sistema educacional catarinense, e se fez sentir ainda na década de sessenta.

Na década de setenta, há uma iniciativa por parte da Secretaria da Educação e Cultura, como tentativa de elevar a formação pedagógica do professor não especializado nos diversos estabelecimentos de ensino do Estado. O maior contingente destes professores encontravam-se nos estabelecimentos de ensino da zona rural.

Desencadeou-se assim um plano de capacitação para os professores não habilitados da zona rural. Um projeto fora executado no período de 1972-75. Em 1976, nova

⁷⁸ FIORI, Neide A. Op. cit., p. 161.

programação foi realizada através do Curso Supletivo de Qualificação Profissional (CSPQ), a nível de 2º grau. "O curso se enquadra na forma de ensino supletivo, de acordo com os artigos 24 e 25 da Lei 5692/71, tendo por objetivo qualificar professores em exercício nas quatro primeiras séries do ensino de 1º grau, da rede estadual e municipal".⁷⁹

Os alunos participantes deveriam estar exercendo a função de professor em escolas de 1º grau (1.^a à 4.^a série) e ter escolaridade completa de 1º grau. A realização do curso foi prevista durante as férias escolares no período de janeiro de 1976 a julho de 1978. O curso desenvolver-se-ia em três etapas de estudos, efetivadas nos meses de janeiro, fevereiro e julho de cada ano.⁸⁰

Este curso era desenvolvido em cinco estabelecimentos da rede oficial de ensino, distribuídos em diferentes regiões do Estado. A sede de cada região servia como local para concentrar os professores dos municípios vizinhos.

Esta medida adotada para resolver o problema do baixo nível de escolaridade do professor do interior do Estado, fora realizada em programas intensivos de caráter de emergência. Foi nestas condições que grande parte dos professores da zona rural de Santa Catarina, recebeu habilitação a nível de 2º grau.

⁷⁹ ESTADO DE SANTA CATARINA. Secretaria da Educação e Cultura. Curso Supletivo de Qualificação Profissional. Florianópolis, 1977, p. 7.

⁸⁰ Ibidem, p. 25.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E A ÁREA PESQUISADA

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E A ÁREA PESQUISADA

3.1 - Procedimentos Metodológicos

Nesta parte do trabalho vamos apresentar os procedimentos metodológicos e obstáculos encontrados na realização da pesquisa, bem como a caracterização da área estudada.

Ao narrar como a pesquisa transcorreu, é válido, inicialmente, situar como esta se originou.

Nosso interesse pelo tema desta monografia tem suas raízes em experiências pessoais.

Fomos, durante um ano, professora de uma E.I. , localizada no meio rural catarinense. Após esta experiência, acompanhamos o trabalho do professor unidocente du - rante um período de quatro anos, quando então participávamos do Serviço de Extensão Rural no Estado de Santa Catarina. Em Extensão Rural desenvolvíamos um trabalho de Educação Alimentar e Educação Sanitária junto às escolas, donas de casa e grupos de jovens, também denominados "Clubes 4-S".

As características peculiares da E.I., realmente, nos despertavam muita atenção.

Alguns anos mais tarde, quando freqüentávamos o curso de Mestrado em Educação, surgiu a oportunidade de estabelecer novos contatos com professores de E.I. das áreas rurais. Desta vez, participávamos do corpo docente do Curso de Qualificação de Professores a nível de 2º grau, curso este de caráter intensivo e realizado durante período de férias escolares.

Nesta oportunidade estabelecemos contatos informais com grande parte dos alunos, na sua quase totalidade professores de E.I. de áreas rurais e provenientes de diversos municípios do Meio Oeste Catarinense. Nestes en - contos extra-classe os alunos narravam suas experiências

como educadores nestas escolas.

Através de diálogos com os professores unidocentes durante o curso acima citado, e de uma reflexão sobre a nossa experiência anterior, junto às E.I., foi que despertou-nos a curiosidade de fazer uma pesquisa in loco sobre o tema.

Uma vez definida a área de interesse, realizamos um levantamento bibliográfico sobre o assunto e elaboramos o projeto de pesquisa.

3.1.1 - Área de Execução da Pesquisa

Para área de realização desta pesquisa optamos pelo município de Joaçaba, localizado no Meio Oeste Catarinense.

Dentre as razões da escolha do município acima citado, como local da presente pesquisa, podemos destacar:

- a população da área rural é servida basicamente pela E.I., com professores unidocentes, ministrando o ensino de 1.^a à 4.^a série. A E.I., é portanto, o tipo de estabelecimento de ensino representativo da área rural;
- o fato de, no local escolhido, não ter sido realizada nenhuma pesquisa educacional;
- o fato de sermos provenientes do município e, a nossa experiência de trabalho na região, possibilitaram um certo conhecimento sobre esta área, facilitando a realização da pesquisa.

3.1.2 - Informantes

O nosso principal informante é o professor da E.I. Entrevistamos a totalidade dos professores, uma vez que não fazia sentido extrair uma amostra, já que o número de professores da área rural do município correspondia a 31 em 1978.

Além do professor, também foram nossos informantes os pais dos alunos. Neste caso procedemos por amostragem, selecionando em cada escola 5 pais, que correspondiam aproximadamente a 20% das famílias que mantinham filhos em cada uma das unidades escolares pesquisadas. Esta amostra foi obtida mediante sorteio com a colaboração dos professores. Estes nos forneceram a relação das famílias que tinham filhos frequentando a escola. Cento e cinquenta famílias foram sorteadas. Desta previsão, 92,66% participou da pesquisa. As respostas podiam ser dadas pelo pai, mãe ou ambos. Dificilmente entrevistamos casais. Geralmente comparecia o pai ou a mãe, mas predominaram as entrevistas com o genitor.

Também serviram como informantes: responsáveis pela supervisão e orientação das E.I., Coordenador Regional de Educação e outros profissionais que direta ou indiretamente exerciam influências junto às E.I. da zona rural do município.

3.1.3 - Instrumentos Utilizados

De posse das informações fornecidas pelos professores durante os contatos informais já mencionados e da bibliografia levantada sobre o ensino primário no meio rural brasileiro, foram elaborados os instrumentos para a coleta de dados. O principal instrumento foi a entrevista.

As entrevistas foram utilizadas para a coleta de informações com os professores, pais de alunos e profissionais responsáveis pelo trabalho junto às E.I.

As diferentes entrevistas empregadas nesta pesquisa caracterizam-se predominantemente por questões abertas. Optamos por este tipo de instrumento com o objetivo de possibilitar mais amplitude de respostas.

Outro instrumento construído e que foi preenchido mediante a observação direta do pesquisador e de informações fornecidas pelos professores, foi a "ficha de caracterização da escola".

Decidimos também pela utilização de um "diário de campo" para registro das atividades desenvolvidas pelo professor e alunos na escola e procedimentos metodológicos adotados pelo professor em sala de aula. Fazem parte também do diário de campo, anotações das reuniões pedagógicas com os professores do interior do município.

3.1.4 - Coleta de Dados

Os dados que fazem parte desta monografia foram coletados através de entrevistas, ficha de caracterização da escola, observação nas escolas e em reuniões de professores, registros estatísticos das coordenadorias de ensino, bem como do resultado da pesquisa bibliográfica.

A pesquisa de campo foi iniciada com a testagem dos instrumentos. Após o pré-teste algumas modificações se fizeram necessárias para a elaboração definitiva das entrevistas e formulário de caracterização da escola. O tempo necessário para a pesquisa de campo compreendeu o período de setembro a dezembro de 1978. Dias letivos deste período incluindo inclusive alguns fins de semana foram utilizados para o levantamento do material empírico.

A primeira dificuldade encontrada para realizar esse levantamento, foi a falta de meios de transporte coletivo para as localidades rurais do município. Como veremos posteriormente, quando trataremos das condições de trabalho do professor, são raríssimas as localidades rurais que dispõem de ônibus. Devido a este problema "apelamos"

para "caronas" e auxílio da prefeitura local.

Para a coleta de dados nas E.I., foi solicitado aos órgãos estadual e municipal de educação, uma carta que autorizava nossa presença nos estabelecimentos de ensino. Tanto as pessoas responsáveis pelos órgãos acima citados, quanto os professores foram bastante receptivos' ao trabalho que pretendíamos realizar.

Em cada escola, após nos identificarmos, apresentávamos em linhas gerais os objetivos da pesquisa. Deixávamos claro desde o princípio que não éramos funcionários da Secretaria de Educação e sim que estávamos desenvolvendo um trabalho para apresentá-lo no curso de pós graduação em educação. Acrescentávamos também que manteríamos sigilo sobre as informações que nos fossem prestadas. Incluíamos estes esclarecimentos pois, sentimos diante de alguns professores um certo receio de que determinadas respostas pudessem ser levadas ao conhecimento de seus supervisores.

Permanecemos em todas as E.I. durante um dia letivo, o que propiciou um contato mais próximo com a realidade das escolas. Novos contatos foram feitos com professores para a realização das entrevistas e preenchimento da ficha de caracterização da escola.

Tornava-se mais difícil entrevistar os professores quando estes não residiam nas localidades rurais, pois, nestes casos, imediatamente após a aula, eles apressavam-se para retornar a suas casas.

Quanto ao encontro com os pais, de início, encontramos um obstáculo para que as entrevistas fossem realizadas nas próprias residências. As famílias sorteadas ficaram distribuídas em diferentes pontos das localidades rurais, muitas vezes distantes umas das outras. Tendo em vista a distância até os domicílios e a inexistência de meios de transportes coletivos tomamos a decisão de realizar estas entrevistas nos pontos centrais dos lugarejos, como: escola, pavilhão da igreja ou clube. As entrevis

tas eram individuais, não contando com a presença dos professores.

Em algumas localidades os encontros com pais de alunos só foram possíveis aos sábados à tarde ou domingos, devido à falta de disponibilidade de tempo dos mesmos.

A observação das atividades desenvolvidas nas escolas, a entrevista aberta e o contato direto com o pessoal investigado foram altamente relevantes neste estudo, pois permitiu maior riqueza das informações.

3.1.5 - Tratamento de Dados

O conjunto de dados reunidos a partir de diferentes fontes de informações durante o processo da pesquisa, produziu um acervo de informações superior as necessidades do presente estudo. Portanto, os dados coletados não puderam ser totalmente utilizados na elaboração deste relatório.

As informações colhidas foram categorizadas e os dados foram agregados aparecendo sob forma de tabelas' simples e cruzadas.

Paralelamente a um tratamento quantitativo demos um tratamento qualitativo, usando nos textos discursos dos próprios informantes.

3.2 - Caracterização do Município de Joaçaba

A pesquisa recaiu sobre o município de Joaçaba, localizado na região fisiográfica do Vale do Rio dos Peixes e, mais amplamente, no extremo-leste da região oeste do Estado de Santa Catarina. Dista 470 quilômetros da capital do estado.

O povoamento deste município iniciou-se por volta da primeira década do século XX, por colonos provenientes do Rio Grande do Sul. Na sua grande maioria, esses

imigrantes eram de origem alemã e italiana. O povoamento teve início por ocasião da construção da Estrada de Ferro São Paulo - Rio Grande do Sul.

A 25 de agosto de 1917, foi criado, pela Lei Estadual nº 1.147, o município de Cruzeiro, passando a denominar-se Joaçaba, no ano de 1943. Joaçaba, segundo a língua tupi-guarani, quer dizer "Cruzeiro", "encruzilha da".

Quando da criação, em 1917, o município compreendia uma área de 7.680 quilômetros quadrados.⁸¹ Devido ao desmembramento, pois vários municípios foram criados, essa área ficou reduzida a uma extensão de 344 quilômetros quadrados, sendo que 9,5 km² são ocupados pelo perímetro urbano.⁸²

Segundo o Recenseamento de 1960, a população era de 34.506 habitantes. Devido à criação de 4 municípios, todos desmembrados de Joaçaba nos anos de 1962 e 1963, esta população foi reduzida para 25.000 habitantes, dos quais 15.000, ou seja, 60% vivia na cidade.⁸³

Segundo o Censo de 1970 contava o município com uma população calculada em 55.430 habitantes, dos quais, 43.150 encontravam-se na zona urbana e 12.280 na zona rural.⁸⁴

⁸¹ JOAÇABA. Prefeitura Municipal. Álbum comemorativo do cinquentenário do Município de Joaçaba (25 ago. 1917/1967). Joaçaba, 1967, p. 35.

⁸² COMPANHIA DE DISTRITOS INDUSTRIAIS DE SANTA CATARINA. Levantamento sócio-econômico de Joaçaba. s.d., 1977, p.11.

⁸³ JOAÇABA. Prefeitura Municipal. Álbum comemorativo do cinquentenário do Município de Joaçaba (25 ago. 1917/1967). Op. cit., p. 35.

⁸⁴ Fonte: Prefeitura Municipal de Joaçaba.

Se compararmos a população do município no ano de 1963 com a de 1970 (sete anos mais tarde), verificaremos que a população da zona urbana passou a representar 77,84% para 22,15% na área rural.

Esses dados mostram que o município sofreu um processo de urbanização. Joaçaba é centro polarizador⁸⁵ da região, atraindo tanto populações rurais do próprio município, como de municípios vizinhos.

A topografia, mesmo acidentada, não contém o crescimento urbano, que se estende desordenadamente, em todas as possíveis direções.

A estrutura fundiária do município, como do Estado, caracteriza-se pela predominância do minifúndio, estrutura essa derivada das formas de ocupação da terra, ao longo de sua formação histórica.

No município onde foi realizada a presente pesquisa e outros situados na mesma região, as áreas colonizadas foram divididas em pequenos lotes pelas empresas colonizadoras, e a área de terra vendida mais freqüentemente aos colonos era uma colônia, constituída de 24,2ha.⁸⁶

Segundo informações prestada recentemente pela ACARESC (Associação de Crédito e Assistência Rural do Estado de Santa Catarina), o município de Joaçaba conta com 1245 propriedades rurais, apresentando a seguinte estrutu

⁸⁵ "Este encargo lhe adveio pela localização geográfica central em relação ao Meio-Oeste e dos meios de comunicação, bem como seu ativo comércio de diversificado parque industrial". In: JOAÇABA. Prefeitura Municipal. Estrutura Sócio-Econômica do Município de Joaçaba. Joaçaba, 1975, p.4.

⁸⁶ MASSIGNAN, Aurivan. Estrutura fundiária e densidade demográfica na região do meio-oeste catarinense. Revista de Geografia. Joaçaba, 1(1): jan./mar. 1978, p. 22.

ra fundiária:	0	-	10 ha	=	16,70%
	11	-	20 ha	=	29,39%
	21	-	30 ha	=	34,53%
	31	-	50 ha	=	11,32%
	51	-	100 ha	=	7,22%
	acima de		100 ha	=	0,80%

Verificamos que aproximadamente 50% dos imóveis rurais têm área inferior a 20 ha, até 30 ha acham-se 80,62% das propriedades rurais e 11,32% estão na faixa de 31-50ha. Somente 8,02% das propriedades rurais contam com área acima de 50 ha.

Segundo dados de 1976, no Estado de S.C., a situação era assim representada:

"... 70,36% dos imóveis rurais, ocupando' 24,25% da área total, possuem menos de 25 ha... 89,37% dos imóveis rurais, correspondentes a 44,23% da área, apresentam área inferior a 50 ha".⁸⁷

Tal situação retrata a predominância da pequena propriedade, explorada em regime de economia familiar, que constitui, a principal base produtiva da agropecuária catarinense.

Esta observação é válida para a área pesquisada. A família, na sua grande parte, é proprietária de uma colônia de terra, da qual participam, para o seu cultivo, pais e filhos. O trabalho do assalariado ou a forma de arrendamento das terras não é expressivo.

A unidade econômica familiar visa uma produção fundamentalmente doméstica, praticando uma economia mista: economia de subsistência e economia de mercado.

⁸⁷ ESTADO DE SANTA CATARINA. Secretaria de Abastecimento. Comissão Estadual de Planejamento Agrícola - CEPA / SC. Síntese informativa sobre a agricultura catarinense. 1976, p. 4.

As culturas de maior representatividade do município, são o milho e a soja. O milho é a cultura de maior expressão econômica do município. Sua produção destina-se quase exclusivamente a alimentação de suínos. Na pecuária, destacam-se a suinocultura e a bovinocultura. Outros produtos são considerados de subsistência.

"Aproximadamente 1.207 produtores rurais cultivam o milho. Noventa e cinco por cento (95%) dos produtores têm na cultura do milho, associado ao suíno, a principal fonte de renda".⁸⁸

Possui o município uma topografia bastante acidentada, e por isso mesmo, pouco propícia à agricultura e de difícil mecanização. Segundo informações do técnico da ACARESC: "pela topografia bastante acidentada é baixo percentual de agricultores que têm potencial de introdução de máquinas auto-motoras nas suas propriedades. A evolução da tecnologia agropecuária é crescente baseada principalmente na mecanização a base de tração animal". Considera, o mesmo técnico, que "a pequena propriedade do município é bastante evoluída pela adoção da maior parte da tecnologia existente, para essa situação (minifúndio e topografia acidentada)". Segundo levantamento realizado em 1978 por técnicos da ACARESC, 64% dos produtores haviam feito análise de solo, 59% usaram calcário, 87% usavam semente híbrida, 69% usavam adubação mineral de manutenção e 57% haviam realizado adubação de correção.

"... se presencia hoje a recuperação intensa do solo e a introdução de modernas técnicas de produção. Isto assegura uma duplicação dos produtos agrícolas".⁸⁹

⁸⁸ ACARESC. Plano de aplicação de recursos de fundo de participação dos Municípios. Joaçaba, 1980.

⁸⁹ JOAÇABA. Prefeitura Municipal. Estrutura sócio-econômica do Município de Joaçaba. Joaçaba, 1975, p. 9.

No ramo da pecuária: a) toda a produção de suínos é endereçada aos frigoríficos da região, e abastecedores , dos grandes centros consumidores do país; b) elevado número de proprietários dedicam-se ao aperfeiçoamento do gado leiteiro; c) este ramo vem destacando-se com a introdução de raças melhoradas e a racionalização das técnicas de criação, sobretudo na suinocultura.⁹⁰

Se, através da modernização, procurou-se elevar a produção agropecuária do município e da região, por ou tro lado, o setor industrial passou a receber também in - centivo.

Para apoiar e desenvolver o processo de indus - trialização do município, criou-se o Conselho de Desenvol^uvimento Industrial de Joaçaba (CODIJO). Em fase de execu^ção encontra-se o Distrito Industrial do município, que prevê a instalação de novas indústrias de pequeno e médio porte. Dentre as indústrias de maior expressão existen - tes, destacam-se as de beneficiamento de madeira, a fabri^{ca}ção de máquinas e implementos agrícolas, motores, turbi^{na}s hidráulicas, algumas fundições, industrialização de soja e couro.

No setor educacional, em 1978 o município conta^{va} com os seguintes estabelecimentos de ensino:

a) <u>de 1º grau</u> :	Escola Básica: Estadual	- 5
	Particular	- 4
	Grupo Escolar: Estadual	- 3
	Particular	- 1
	Escola Reunida: Estadual	- 1
	Particular	- 1
	Escola Isolada: Estadual	-12
	Municipal	-22
b) <u>de 2º grau</u> :	Colégios: Estadual	- 2
	Particular	- 3

⁹⁰ Ibidem, p. 10.

- c) de 3º grau: conta o município com uma Fundação Educacional, onde há os cursos de Administração de Empresas e de Educação (Pedagogia e Estudos Sociais).

Das 34 E.I. existentes no município, trinta, ou aproximadamente 90%, encontra-se localizadas na zona rural. Como este tipo de estabelecimento de ensino oferece apenas as 4 primeiras séries, os filhos dos agricultores que prosseguem os estudos, dirigem-se para as Escolas Básicas que encontram-se localizadas na sede do município ou distritos. Como os meios de transportes coletivos são raros no interior, um número reduzido de ex-alunos das E.I. prosseguem os estudos. Quando o fazem, andam vários quilômetros, ou, em algumas localidades, adotam o sistema de "lotação". Soube-se que muitos alunos desistem porque torna-se "muito caro ter que pagar a condução", além do material escolar que necessitam adquirir.

O Estado de Santa Catarina, para fins educacionais, acha-se dividido atualmente em dezenove unidades denominadas "Unidade de Coordenação Regional de Educação" (UCRE).

Segundo o coordenador da 9ª UCRE, a este órgão regional "compete coordenar o ensino da região".

Joaçaba é sede da 9ª UCRE, abrangendo quinze municípios: Joaçaba, Água Doce, Treze Tílias, Catanduvas, Jaborá, Ponte Serrada, Irani, Herval d'Oeste, Erval Velho, Lacerdópolis, Campos Novos, Tangará, Ibicaré, Capinzal e Ouro.

Há, em cada município, um setor denominado Supervisão Local de Educação (SLE). A SLE conta com uma supervisora⁹¹ para o ensino de 1º e 2º graus do meio ru -

⁹¹ Segundo informou o coordenador da 9ª UCRE "os supervisores locais de educação ... não são necessariamente habilitados na área específica. Entretanto, são elementos que dispõem de licenciatura plena em áreas diversas". Disse ainda o mesmo coordenador que a "Secretaria Estadual de Educação abriu vaga para lotar uma supervisora... para cada SLE, e a 9ª UCRE não teve candidatos..."

ral e urbano do município. Esta supervisora tem a função de inspecionar, administrar e orientar as escolas da rede estadual.

Para atender as escolas da rede municipal a Secretaria Municipal de Educação, conta com elementos que têm as mesmas funções do supervisor da rede estadual, porém, sem habilitação específica para tal função.

4. O PROFESSOR UNIDOCENTE E AS IMPLICAÇÕES DO SEU TRABALHO NA ÁREA RURAL

4. O PROFESSOR UNIDOCENTE E AS IMPLICAÇÕES DO SEU TRABALHO NA ÁREA RURAL

4.1 - A Escola Isolada

4.1.1 - Características Gerais

Através de um registro escolar estatístico existente na 9.^a UCRE sabemos que, no município de Joaçaba, as primeiras escolas localizadas na área rural, surgiram na década de 30 deste século. Até o final da década de 50, em 66,6% das localidades onde foi realizada a pesquisa, já havia escola. Grande parte delas foram instaladas no período em que o governo federal decidiu desenvolver uma campanha de construção de escolas rurais.⁹² Segundo informações obtidas na 9.^a UCRE e Secretaria Municipal de Educação, a documentação mais antiga dessas escolas foi destruída por motivo de incêndio, impossibilitando, assim, um maior desenvolvimento do assunto quanto ao surgimento das mesmas.

Para criação de uma E.I., segundo informações colhidas na 9.^a UCRE, os moradores das localidades rurais encaminham à Coordenadoria acima citada, um pedido solicitando a criação da escola. Este pedido é enviado juntamente com o levantamento do número de alunos em idade escolar. De acordo com informações da Supervisora Local, a Coordenadoria verifica a necessidade da criação da escola, constatando a existência de estabelecimentos de ensino próximos da localidade donde foi encaminhado o pedido.

92

Esse dado confere com o já exposto em outra parte deste trabalho (aspectos históricos).

Posteriormente, envia para a Secretaria Estadual de Educação, um processo solicitando a criação da escola. Acrescentou ainda a Supervisora, que o terreno onde são construídas as escolas, dificilmente é comprado pelo Estado. Em geral, o terreno é doado pela prefeitura ou por moradores da localidade.

Já segundo o Diretor da Secretaria Municipal de Educação, todos os municípios são obrigados a instalar escolas nos diversos centros comunitários, quando as distâncias a serem percorridas pelos alunos da área rural excede a 4 quilômetros.

Das trinta E.I. existentes na zona rural pesquisada, 60% era mantida pelo governo municipal, e 40% pelo governo estadual. O total de alunos matriculados no início do ano letivo, era de 625, sendo 53,28% na rede municipal.⁹³

O ensino na zona rural do município de Joaçaba está sob a responsabilidade do governo estadual e municipal, não existindo unidades escolares da rede particular. Daí tratarmos nesta pesquisa apenas do ensino público.

A escola representativa da área rural do município, é a E.I. Nesta, como já fora mencionado em páginas anteriores, são proporcionadas as quatro primeiras séries.

Na quase totalidade das escolas, o ensino é ministrado por apenas um professor para todas as séries e, no mesmo período de tempo. A escola típica da área pesquisada é, portanto, a unidocente, representando 93,4% do total.

Dependente do número de alunos matriculados, a escola pode funcionar no mesmo período de tempo com as quatro, três ou menos séries. Na área rural do município, na época da pesquisa, a distribuição das séries numa mesma classe, era a seguinte:

⁹³ Fonte: Unidade de Documentação e Informática. Sub-Unidade de Coleta e Processamento, 9ª UCRE, 1978.

Tabela nº 1 - Distribuição das Escolas por número de séries em cada classe.

Número de séries por classe	Dependência administrativa		Total
	Municipal	Estadual	
4 séries	14	9	23
3 séries	2	2	4
2 séries	2	2	4
1 série	-	1	1
Total ⁹⁴	18	14	32

Estes dados mostram que 76,6% das escolas com - portavam as quatro séries reunidas no mesmo período de tempo e numa única sala; 13,3% com três séries reunidas numa mesma sala de aula; 13,3% com duas séries, e, em apenas uma escola (3,3%) havia uma classe com somente uma série.

As E.I. da rede municipal contavam, na época da pesquisa, com um número médio de 17,8 alunos. Este número elevava-se para 20,2 nas escolas da rede estadual. O número mínimo de alunos encontrados foi 6, e o número máximo de alunos, por classe, foi 30.

Se estas unidades escolares possuíam um número de alunos que podemos considerar satisfatório, é importante lembrar que vários eram os níveis de escolaridade (séries), num mesmo turno e numa mesma sala de aula.

Essas escolas funcionavam em um turno e no período matutino, em geral, entre 7:30 às 11:30 hs. Nos meses de inverno, as aulas, na maior parte das escolas, eram ministradas na parte da tarde.

⁹⁴ Sendo duas escolas desdobras, as trinta escolas existentes totalizam 32 classes de alunos.

A distância desses estabelecimentos de ensino ' em relação à sede do município é a seguinte:

<u>Distância/km</u>	<u>Nº de escolas</u>
6 - 10	8
11 - 15	9
16 - 20	7
21 - 25	4
<u>26 a mais</u>	<u>2</u>
Total	30

Muitas destas escolas estão situadas em locais de difícil acesso, devido às precárias condições das estradas. Em vista disso, esta distância torna-se significativa uma vez que, 25,8% dos professores saíam diariamente da sede do município para as diversas escolas do meio rural. Em algumas, quando chovia, tornava-se impossível a passagem de determinados veículos. Esse fato foi vivenciado durante a pesquisa de campo. Em um local, foi necessário que agricultores, com auxílio de animais, retirassem o veículo atolado na lama.

Os estabelecimentos de ensino pesquisados (E.I.) encontram-se situados em pequenos lugarejos da área rural, possuindo em média vinte famílias.

Em várias localidades rurais, além da E.I., encontravam-se também: clube recreativo, pavilhão de festas, igreja, cemitério, campo de futebol e cancha de bocha, localizados próximos uns dos outros e são centros de encontro dos moradores, principalmente nos fins de semana.

Em algumas localidades, no entanto, somente havia as residências familiares e a escola. Esta, servindo também de local para a celebração de cultos religiosos ; daí encontrarem-se estátuas de santos em algumas escolas.

4.1.2 - Condições Materiais da Escola

Em geral, as escolas da área rural dispõem de amplo terreno. Este, em média, tem uma área de 1.790m^2 . A área média da escola, por sua vez, é de 60m^2 , possuindo as seguintes dependências: uma sala de aula (em apenas uma escola encontramos duas salas), cozinha, sanitários e varanda. Quanto ao tipo de construção, 46,6% era de madeira e 53,3% de alvenaria.

Atualmente, encontram-se na área rural do município, escolas recentemente construídas, outras já antigas e em más condições de funcionamento e ainda as que foram reconstruídas com material da escola que existia anteriormente. A época de construção e/ou reconstrução dessas escolas é variada, como pode-se observar no quadro abaixo:

<u>Período</u>	<u>Nº de escolas</u>
1940 - 50	2
1951 - 60	3
1961 - 70	9
1971 em diante	14
sem informação	2

Na década de setenta, foi construído o maior número de E.I. Nota-se que em várias localidades já existia escolas; apenas foram construídos novos prédios. Estes, em geral, são de alvenaria, encontrando-se em melhores condições de funcionamento.

O número de dependência era o mesmo para qualquer escola. Acrescentando instalação sanitária para o sexo masculino e outra para o sexo feminino, nas construções de alvenaria. Nas escolas de madeira, essa instalação era do tipo "privada com fossa" e, em geral, apenas uma. A situação do prédio como um todo, das escolas de madeira, variava de uma para outra. Algumas, em melhor estado de conservação, outras, no entanto, apresentavam instalações inadequadas. Era o caso de uma escola construí-

da em 1949. Além do mau estado do prédio escolar, não havia água instalada, necessitando-se buscá-la nas residências dos alunos. Segundo o professor, utilizavam a água do riacho para a limpeza da escola. Em outra, construída em 1970, os pais dos alunos aguardavam que o Estado construísse nova escola, pois, segundo a professora, "ela está ficando torta e pode cair". Em outra localidade, fazia dois meses e meio que as aulas estavam sendo ministradas no pavilhão da igreja (local em precárias condições), pois a professora aguardava que operários da prefeitura viessem pintar a escola reconstruída. Caso semelhante foi verificado em outro local, onde há um mês, o professor lecionava em uma velha casa, aguardando que fossem feitos reparos no prédio escolar.

Na cozinha, onde era preparada a merenda escolar, encontrava-se o material estritamente necessário, ou seja: fogão (em 53,3% das escolas, este era a lenha, em 36,6% a gás, e em uma utilizavam fogareiro); água encanada (73,3%); pia (73,3%); armário ou prateleira (66,6%). Outros materiais como: panela, canecas, talheres, havia em todas as escolas. Em oito destas, havia filtro, e em uma adquiriram liquidificador para o preparo da merenda.⁹⁵

Na maior parte das escolas havia boas condições de higiene. Na sala de aula o piso era de madeira e este geralmente encerado. Para conservar a limpeza, os alunos trocavam de calçado ou entravam descalços na sala de aula.

Encontramos 50% das E.I., com iluminação elétrica. Em outras, existia a instalação, porém ainda não havia sido feita a ligação. Tivemos a oportunidade de visitar algumas escolas em dias chuvosos, com iluminação precária.

Quanto ao mobiliário, 80% das escolas possuíam' carteiras duplas e 20% carteiras simples ou individuais . Fazia também parte do mobiliário: um armário, mesa e cadeira para o professor. A Bandeira Nacional marcando presença em todas as salas de aula. Cortinas também foram encontradas em quase todas as escolas. Em algumas , havia também caixa de pronto socorro, folhagens, estátuas de santos,

Nas paredes da sala de aula, estavam dispostos' vários cartazes, em geral, sobre datas comemorativa, civismo, religião, higiene e alimentação.

Notamos uma grande preocupação com o embelezamento da escola. Para isso, os professores são incentivados a cuidar da limpeza da mesma, como também a formar no estabelecimento, jardim e horta, cercado ao redor da escola.

Como forma de transferir para os pais dos alunos a responsabilidade da conservação da escola, foram utilizados determinados recursos, como as campanhas denominadas "Minha escola é a mais bonita", "Escola cuidada , criança educada", estipulando prêmio para a que melhor se destacasse. Essas iniciativas tiveram o apoio dos órgãos municipais e estaduais de educação, ACARESC e CNAE.

O professor, tenta obter a participação dos pais na realização dos melhoramentos da escola. Esse tema, ocupa a maior parte das reuniões da APP. Grande parte dos pais entrevistados, demonstraram grande satisfação por contar com uma "escola bonita" na localidade.

A preocupação com o aspecto físico da escola e principalmente com a formação da horta escolar, tem raízes históricas e perdura até os dias atuais. A escola da área rural além de transmitir conteúdos, fora idealizada' para servir de exemplo e de centro da comunidade.

4.2 - Os Agentes "Promotores da Educação" na Escola Isolada

4.2.1 - Dados Pessoais

Os dados aqui revelados são resultados da pesquisa que abrangeu o universo dos professores das 30 escolas isoladas da área rural do município de Joaçaba. Ao todo somam 31 professores, sendo 83,8% do sexo feminino e apenas 16,1% do sexo masculino. A predominância de professores do sexo feminino na área rural, também foi verificada em pesquisa realizada em outra parte do país.⁹⁶ Vale, no entanto, notar que esta característica não é específica à área rural, uma vez que o elemento feminino é predominante também no magistério de 1.^a à 4.^a série da área urbana.

Como podemos verificar na tabela Nº 2, prevalece também, na área rural pesquisada, um corpo docente jovem.

Tabela nº 2 - Distribuição do Pessoal Docente por Sexo e Idade.

IDADE	SEXO		TOTAL
	M	F	
19 - 24	-	10	10
25 - 30	-	10	10
31 - 36	-	2	2
37 - 42	2	2	4
43 e mais	3	2	5
TOTAL	5	26	31

A tabela acima revela que 32,2% dos professores encontravam-se dentro da faixa etária de 19-24 anos e 64,5% entre 19-30 anos. E predomínio de um corpo docente jovem,

⁹⁶ Pesquisa realizada em Barra do Corda, Estado do Maranhão. Ver: SPAGNOLO, Fernando. A escola rural de Barra do Corda: Expectativas e Realidades. Rio de Janeiro, Tese de Mestrado. PUC, 1979, p. 59.

foi igualmente verificado na área rural de Barra da Corda, onde quase 70% dos professores da área rural tinham entre 16 e 25 anos de idade.⁹⁷

Todos os professores do sexo masculino, que faziam parte da nossa pesquisa, apresentavam idade acima da média do grupo pesquisado, que é de 30,5 anos. A idade destes professores variava de 39 a 51 anos, sendo que 3 deles encontravam-se na faixa etária de 44-51 anos. Pode-se supor que o magistério de 1.^a à 4.^a série na área rural estudada, seja uma atividade em extinção para o elemento masculino.

Uma variável intimamente relacionada com a idade dos docentes, refere-se ao local de residência dos mesmos.

Tabela nº 3 - Distribuição dos Docentes por Idade e Local de Residência Rural/Urbana.

IDADE \ LOCALIZAÇÃO	LOCALIZAÇÃO		
	RURAL	URBANA	TOTAL
19 - 24	4	6	10
25 - 30	4	6	10
31 - 36	2	-	2
37 - 42	4	-	4
43 e mais	5	-	5
TOTAL	19	12	31

Como podemos verificar, 100% dos professores acima de 30 anos que atuavam nas escolas da área rural pesquisada tinham residência fixa nesta área. Daqueles que deslocavam-se do meio urbano para lecionar no meio rural (38,70% do total de professores), 50% estava na faixa etária de 19-24 anos e 50% entre 25-31 anos. Residir na área ru-

⁹⁷ Ibidem, p. 59.

ral, parece ser uma variável que determina a fixação do professor neste meio.

Quanto ao estado civil, todos os professores do sexo masculino e dez do sexo feminino, eram casados. Aproximadamente a metade do total de professores eram solteiros.

Dos doze professores que se deslocavam da área urbana para lecionar na área rural, cinco eram casados. Destes doze professores, quatro residiam na área rural durante o período letivo, sendo todos solteiros.

Através da tabela nº 4 podemos observar que grande parte dos professores que atuavam nas E.I. pesquisadas, tinham suas origens no meio rural.

Tabela nº 4 - Distribuição dos Docentes por Sexo e Origem Rural/Urbana.

ORIGEM	SEXO		TOTAL
	M	F	
Rural	5	16	21
Urbana	-	10	10
TOTAL	5	26	31

Como podemos observar na tabela acima, mais da metade dos professores tiveram o meio rural como área de maior influência em sua formação. Todos os professores do sexo masculino eram originários do meio rural, sendo que 3 deles, naturais das próprias localidades onde encontravam-se instaladas as escolas em que lecionavam. Do total de professores entrevistados, 67,74% era originário do meio rural, sendo que 61,28% (tabela nº 3) ainda permanecia neste meio. Os demais, provenientes do meio urbano do município pesquisado e de municípios vizinhos.

Tabela nº 5 - Distribuição dos Docentes por Sexo Segundo o Local de Residência Rural/Urbana (Fixa e Temporária).⁹⁸

LOCAL DE RESIDÊNCIA	SEXO		TOTAL
	M	F	
<u>ÁREA RURAL:</u>			
residência fixa na localidade da escola	5	11	16
residência em outra localidade rural	-	2	2
residência temporária na localidade da escola	-	5	5
<u>ÁREA URBANA:</u>			
residência na área urbana do município	-	4	4
residência na área urbana de municípios vizinhos	-	4	4
TOTAL	5	26	31

A variável "local de residência", permite-nos distribuir os professores em cinco grupos.

Encontramos professores que residiam na área rural e na mesma localidade da escola. Estes, em geral, além das atividades docentes, desenvolviam trabalhos agrícolas. Era o caso de todos os professores do sexo masculino que alteravam seus trabalhos entre a escola e a lavoura ,

⁹⁸ Entende-se por residência fixa na localidade da escola, quando o professor reside na localidade, independentemente do período letivo. Entende-se por residência temporária, quando o professor reside com uma família da localidade da escola, permanecendo nesta apenas durante o período letivo.

conforme pudemos constatar em algumas de suas afirmações :
 "... Estou trabalhando aqui (escola) há 15 anos e meio .
 Desde que comecei a dar aula sempre trabalhei na roça e na
 escola". "Sempre me dediquei à agricultura. Hoje, ainda
 meio dia, trabalho na lavoura...". "Fiquei no seminário'
 dos padres até o ginásio completo. Quando voltei, iniciei
 atividades agrícolas e como professor de escola isolada..."

A possibilidade de exercer atividades docentes e
 agrícolas, talvez esteja contribuindo para a longa perma -
 nência desses elementos na mesma escola.

Outro aspecto revelado pela pesquisa, é que
 61,53% dos professores do sexo feminino era originário do
 meio rural, sendo que 57,6% destes declarou ter trabalha
 do na agricultura: "Até os 20 anos ajudava em casa e na
 roça. Fiz ginásio e o curso normal, à noite..." "Ajudei
 meu pai na roça até 24 anos..." "Trabalhei com meus pais
 na roça até 14 anos. Depois, 9 anos, trabalhei de emprega
 da doméstica. Neste tempo concluí o curso normal..."

35,48% dos professores do sexo feminino, eram mo-
 radores da mesma localidade da escola (residência fixa). Gran-
 de parte destes professores declararam ainda exercer ativi
 dades agrícolas: "Além de dar aula ajudo também meu pai na
 roça, mas não todos os dias". "Até agora trabalho na la -
 voura (há 28 anos trabalha na mesma escola)".

Estes dados nos mostram que a atividade de ensi-
 no não era exclusiva para a totalidade dos professores do
 sexo masculino e para um número significativo do sexo femi
 nino. Havia professores que tinham sua renda própria pro-
 veniente do magistério e concomitantemente participam da
 produção agrícola.

O interior do município, como já vimos, caracte-
 riza-se por pequena propriedade rural. Nela, pais e fi -
 lhos participam das atividades de produção. Antonio T.
 Grilo, em pesquisa realizada em área também constituída '
 por pequenas propriedades, observa:

"Em termos de organização propriamente familiar o chefe, teoricamente, é responsável por todo o trabalho e participa de funções muito variadas. Isto, porém, não ocorre de maneira absoluta: tarefas rotineiras acabam aos poucos se constituindo em funções específicas de outros membros da família ... Se ao nível da representação o trabalho feminino aparece circunscrito às tarefas "de casa", ... na realidade, a força de trabalho feminino extrapola os limites do "lar" e se insere plenamente no processo produtivo".⁹⁹

Encontramos ainda professores que pela inexistência de meios de transporte coletivo para determinadas localidades rurais, residiam com uma família da localidade, para a qual pagavam uma mensalidade. Eles representavam 16,12% dos docentes, dentre os quais quatro eram provenientes da zona urbana e um da zona rural de outro município. Três deles, lecionavam na mesma escola num período de dois a quatro anos, e dois ingressaram no ano da pesquisa. Estes professores eram solteiros e geralmente permaneciam na localidade somente nos dias de atividades escolares.

Em decorrência da dificuldade de locomoção até a escola, parece só restar uma alternativa para este grupo de professores: residir na área rural durante o período letivo. Neste caso, o estado civil, é uma variável que contribui para que o professor aceite o trabalho na E.I. do meio rural, mesmo que, por um período curto de tempo.

Um outro grupo, representado por dois professores, residia na área rural porém, não nas mesmas localidades onde encontravam-se situadas as escolas que lecionavam. Dirigiam-se para estas, diariamente. E, por fim, 25,8% dos professores do sexo feminino residiam no meio urbano do município e de outros municípios, e, diariamente, deslocavam-se para as E.I.

⁹⁹ GRILO, Antonio T. A terra tolhida. Escola rural em área de produção familiar. Tese de mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Barão de Mauá". Ribeirão Preto, 1978, p. 43 e 47.

Conforme indicam os dados da tabela nº 6, há uma forte relação entre o local de residência do docente e o tempo de magistério na mesma escola da área rural.

Tabela nº 6 - Distribuição dos Docentes Segundo Local de Residência e Tempo de Magistério na mesma Escola.

LOCAL DE RESIDÊNCIA	TEMPO DE MAGISTÉRIO (ANOS)								TOTAL
	- 1 a 3	4 a 6	7 a 9	10 a 12	13 a 15	16 a 18	19 a 21	22 e +	
ÁREA RURAL:									
residência fixa na localidade da escola	3	2	1	-	4	2	1	3	16
residência temporária na localidade da escola	4	1	-	-	-	-	-	-	5
residência em outra localidade rural	2	-	-	-	-	-	-	-	2
ÁREA URBANA:									
residência na área urbana do município	4	-	-	-	-	-	-	-	4
residência na área urbana de municípios vizinhos	4	-	-	-	-	-	-	-	4
TOTAL	17	3	1	-	4	2	1	3	31

Como podemos observar na tabela anterior, dos 16 professores, com residência fixa na localidade da escola, dez (62,5%) trabalhavam há mais de 13 anos na mesma escola; um (6,2%) num período de 7 a 9 anos, dois (12,5%) entre 4 a 6 anos e três (18,7%) entre 1 a 3 anos. Isso indica que o local de residência é uma variável que contribui para a fixação do professor, reduzindo assim a mobilidade desses agentes no meio rural. Dos demais casos: permanência na localidade da escola somente em dias letivos, residência em outra localidade rural e na área urbana, 93,53% estava no período de menos de um a três anos na mesma escola, sendo que destes, 66,6% estava a menos de um ano. Apenas um professor encontrava-se lecionando há 4 anos na mesma escola, e era prove-

niente de outra localidade rural.

O tempo de experiência dos professores no magistério, variava entre menos de um a 32 anos, conforme os dados da tabela abaixo:

Tabela nº 7 - Distribuição dos Docentes por Anos de Experiência Pedagógica.

Anos de experiência	nº de professores
1 ano	6
2 anos	3
3 anos	3
4 - 6 anos	4
7 - 9 anos	3
10 - 12 anos	-
13 - 15 anos	4
16 - 18 anos	3
19 - 21 anos	1
22 e mais anos	4
TOTAL	31

Aproximadamente 20% dos professores ingressou no magistério no ano em que foi realizada a pesquisa e quase 40% possuía menos de um a 3 anos de experiência na atividade docente. Estes dados indicam que grande parte das escolas pesquisadas, eram atendidas por pessoal com pouca experiência no campo de ensino, como também sugerem mobilidade do professorado das E.I. No entanto, como podemos observar na tabela nº 6, a mobilidade é reduzida na medida em que os professores residem na área rural.

4.2.2 - Formação Pedagógica

O baixo nível de escolaridade dos professores , especialmente da zona rural, constitui um grave problema do sistema educacional a nível nacional. Vejamos essa situação na área pesquisada,

Inicialmente cabe destacar que um número significativo de professores entrevistados, começou a lecionar em escolas do meio rural porque na época que assumiram a função, não havia outro professor para exercer as atividades docentes da escola. Esse comentário pode ser observado em declarações como estas: "... o mais que me forçou pegar à escola, era por falta de professor e a própria comunidade insistiu..."; "... a professora (anterior) foi embora em setembro e não tinha outra... eu era o único que tinha a 3ª série ginásial..."; "aqui não tinha professora, vieram me pedir para dar aula..."

Os professores que iniciaram a atividade no magistério conforme a situação acima citada, situavam-se entre aqueles que possuíam mais tempo de exercício na profissão. Esses professores eram originários do meio rural.

Conforme se pode verificar no quadro Nº 8 , os professores, antes de ingressar no magistério, exerceram as mais variadas funções. Porém, a grande maioria trabalhou na agricultura,

Tabela nº 8 - Distribuição dos Docentes por Sexo e Experiência anterior ao Magistério.

ATIVIDADE	SEXO		TOTAL
	M	F	
Agricultura	5	12	17
Agricultura e Emprego Doméstico	-	1	1
Agricultura, Emprego Doméstico e Comércio	-	1	1
Agricultura e Comércio	-	1	1
Emprego Doméstico	-	3	3
Comércio	-	3	3
Instituto de beleza	-	1	1
Magistério como primeira atividade	-	4	4
TOTAL	5	26	31

A concentração em atividades agrícolas anteriores ao magistério chega a 64,51%. Dado este que está relacionado com a predominância dos professores de origem rural.

Para 22,5% do universo pesquisado, o grau de escolaridade ao ingressar na função docente era equivalente a penas ao antigo curso primário.¹⁰⁰

Os comentários que seguem exemplificam esta observação: "Trabalhei na roça até 31 anos. Comecei dar aula somente com a 4.^a série do primário, depois fiz curso suple-

¹⁰⁰ Pesquisa realizada em município do Rio Grande do Sul, constatou o mesmo fato. Segundo comentário do autor, "como se pode imaginar, os colonos que por acaso souberam ler, escrever e calcular, de improviso foram constituídos professores desse meio". In: MASSAROLO, Adelino. A educação no meio rural de Barreiro. RJ, Tese de mestrado. F.G.V./IESAE, 1977, p. 84.

tivo e normal em período de férias..."; "Trabalhei até 32 anos na roça. Comecei a dar aula com a 5.^a série e já continuei a estudar no curso normal regional..."; "Até 12 anos trabalhei na roça. Comecei a lecionar quando tinha o quarto ano primário. Estava com 16 anos..."

Conforme constatamos, os professores mais antigos no magistério, geralmente eram convidados pelas próprias pessoas da localidade para assumir a função docente na escola. "No início tinha uma professora que era muito velha. Os pais... fizeram uma eleição e me convidaram para ser professora aqui..."; "Desde muito nova tive vontade de ser professora. Vim nesta escola a pedido do pessoal daqui. Vieram pedir, por favor, para mim dar aula..."; "Aqui comecei a dar aula porque a comunidade pediu..."

Atualmente, a participação dos moradores da localidade da escola na escolha do professor, é menor, uma vez que a seleção do mesmo parte da Coordenadoria Estadual ou Municipal de Educação e o principal requisito é que, o candidato tenha concluído o curso normal. Porém, na ausência de elemento com habilitação, são admitidos indivíduos com inferior nível de escolaridade ou com outra habilitação. Conforme declarou o Diretor da Divisão de Educação e Cultura do Município: "Há, às vezes, duas vagas e trinta candidatos, mas com custo se arranja (o número para preencher estas vagas). Muitas escolas, no interior, não tem ônibus. A maioria dos candidatos são da cidade e muitos não querem parar no interior, por isso muitos desistem".

O que se pode constatar é que a falta de professores, com formação pedagógica a nível de 2º grau (curso normal), não está na carência destes indivíduos, mas na dificuldade, muitas vezes encontrada, de se conseguir pessoal disposto a lecionar no interior.

No momento da pesquisa, o nível de escolaridade dos professores estava distribuído da seguinte maneira:

Tabela nº 9 - Distribuição dos Docentes por Sexo Segundo o Nível de Escolaridade.¹⁰¹

ESCOLARIDADE	SEXO		TOTAL
	M	F	
1º grau: 1. ^a a 4. ^a série (curso primário)	1	-	1
1º grau: 5. ^a a 8. ^a série (curso ginásial completo)	1	3	4
1º grau: 5. ^a a 8. ^a série (curso ginásial incompleto)	1	1	2
2º grau: curso normal (completo)	1	18	19
2º grau: curso normal (incompleto)	-	2	2
2º grau: outro curso (contabilidade)	-	1	1
curso normal e universitário incompleto	1	-	1
curso normal e universitário completo	-	1	1
TOTAL	5	26	31

Considerando o curso normal como formação mínima necessária para o exercício no magistério de 1.^a à 4.^a série, a qualificação de 32,25% dos docentes pesquisados estava aquém das condições básicas exigidas. Os docentes da área rural do município com curso normal completo, representavam 67,74%. Vale ressaltar que deste total, 38% fez esse curso em regime parcelado, durante as férias escolares.

A escassez de recursos humanos qualificados nas escolas da área rural, é ainda mais desconcertante em outras regiões do país. A exemplo disso, podemos citar o resultado da pesquisa verificada na área rural de Barra do Corda, onde:

¹⁰¹ Por nível de escolaridade entende-se a última série frequentada.

"80% dos professores não passaram do 1º grau e só 3% tem o curso normal completo' ... é pequeno também o número de professores que estão estudando".¹⁰²

Através da pesquisa acima citada, observou-se também o baixo nível de conhecimento dos professores, mesmo daqueles com curso normal completo.

"Acreditamos que a formação pedagógica seja apenas um critério aproximativo para indicar o montante de conhecimentos e habilidades acumulados pelo professor e sua real capacidade no desempenho da atividade docente".¹⁰³

A observação acima é válida para a presente pesquisa e para melhor exemplificar transcreveremos algumas anotações registradas no diário de campo:

"A coordenadora local, que fazia visita de supervisão na escola, chamou a atenção da professora sobre um pequeno cartaz, preso na parede, onde estava escrito: "colocar' as palavras em ordem analfabética". Após passar os exercícios no quadro, a professora comentou: "podem escrever bem degavarinho". Repetiu a mesma observação: "façam bem degavarinho".

"O professor comentou que hoje está fazendo recapitulação de Língua Nacional e acrescentou: "agora nós vamos ver as palavras que nós ocupamos "s", "ss", "ç". Alguém é capaz de dizer uma palavra com "ss"?". Os alunos mencionaram palavras tais como: professor, passarinho. E com "c cedilhado perguntou o professor. Um aluno respondeu: roça". O professor mandou que os alunos procurassem o termo "faça" no dicionário. Havia um dicionário e dois alunos manuseavam-no. Não conseguindo localizar o termo, o professor avisou

¹⁰² SPAGNOLO, Fernando. Op. cit., p. 61-2.

¹⁰³ Ibidem, p. 63.

que se não estivesse com "ç" poderia ser encontrado com "ss". Depois ele mesmo olhou no dicionário e concluiu que a palavra não estava no mesmo. Mandou então que os alunos escrevessem com "ss".

No 1º e 2º casos, as duas professoras concluíram o curso normal e lecionavam há 4 e 14 anos respectivamente. No último caso, o grau de escolaridade do professor correspondia ao 1º grau incompleto (antigo curso primário) e sua experiência no magistério era de 33 anos.

Além destes exemplos, as próprias citações dos professores que utilizamos para exemplificar partes deste trabalho, são mais um indício do despreparo profissional destes indivíduos.

Verificar o nível de conhecimentos dos professores, não foi preocupação deste trabalho. No entanto, pelos exemplos acima citados, podemos indagar sobre a real capacidade dos mesmos no desempenho da atividade docente.

4.2.3 - A Situação Funcional e o Ingresso no Magistério

Tivemos a oportunidade de notar que há acentuadas diferenças entre o ensino na área rural e na área urbana. Comum a estas duas áreas, é, no entanto, a forma de admissão do professor no magistério público.

O vínculo empregatício dos professores das escolas pesquisadas está ao encargo dos órgãos estadual e municipal, com predominância neste último.

A situação funcional destes professores pode ser melhor observada no quadro a seguir:

Tabela nº 10 - Distribuição dos Docentes por Sexo e Situação Funcional no Magistério Público.

SITUAÇÃO FUNCIONAL	SEXO		TOTAL
	M	F	
Efetivo	5	6	11
Substituto	-	7	7
Contratado	-	13	13
TOTAL	5	26	31

Para ser efetivo no Estado, o indivíduo deverá prestar concurso público, ingressar e lotar em escola onde houver vaga. Na ausência do elemento efetivo, o Estado admite o professor substituto.

O setor de Educação do Município, que há anos atrás efetivava os docentes, passou apenas a contratá-los. Conforme informou o Diretor da Divisão e Cultura do Município, os candidatos inscritos são selecionados obedecendo aos seguintes critérios: média geral do curso normal e média das principais disciplinas do currículo, estágio ou experiência no magistério e se o indivíduo está cursando faculdade de Pedagogia. Aqueles que obtiverem a maior soma de pontos serão os primeiros a escolher as vagas. Preenchendo a vaga, o candidato é contratado. Segundo o mesmo diretor: "... contrata-se por um ano. Se a pessoa dá conta da escola e tem bom relacionamento com a comunidade, contrata-se para o ano seguinte. A partir do segundo ano o contrato é por tempo indeterminado..."

Conforme podemos observar na tabela acima, aproximadamente 1/3 das escolas tinha professores efetivos, logo, predominava no conjunto das escolas, docentes em regime de trabalho temporário (contratados e substitutos) e em decorrência desse fato uma descontinuidade no processo educativo.

Entrevistando cada professor sobre os motivos que o levaram a lecionar na área rural, obtivemos dados que podem ser enquadrados nas categorias que seguem na tabela a se

guir. As respostas foram dadas, tomando como ponto de referência a primeira escola da área rural onde trabalharam.

Considerando-se os docentes por local de moradia (rural/urbana), podemos observar os motivos que contribuíram para o ingresso dos mesmos, nas E.I. da área rural.

Tabela nº 11 - Distribuição dos Docentes por Local de Moradia e Motivos de Ingresso nas Escolas da Área Pesquisada.

MOTIVOS	LOCAL DE MORADIA DO PROFESSOR		TOTAL
	<u>RURAL</u>	<u>URBANA</u>	
- Por possuir escolaridade mínima exigida e o magistério constituir a única alternativa ocupacional além do trabalho agrícola.	2	-	2
- Por iniciativa dos pais dos alunos	6	1	7
- Por conveniência pessoal : proximidade escola-residência	5	1	6
- Por receber convite do professor anterior	3	1	4
- Por receber convite do professor anterior e proximidade de residência-escola.	1	-	1
- Por ter sido convidado por outro elemento (não citou)	-	1	1
- Por designação dos órgãos estadual e municipal de educação, em escolas onde havia vaga.	2	8	10
TOTAL	19	22	31

Como já nos referimos em outra parte deste trabalho, diversas localidades rurais não dispõem de meios de transporte coletivo. Nas escolas destas localidades longínquas, onde dificilmente se consegue uma normalista que queira permanecer no local, as jovens que residem nestas regiões e possuem o 1º grau completo (antigo ginásio), são convida -

das para assumir funções na escola. Este é o caso do primeiro item da tabela anterior. Como nos declarou uma professora: "... o ano passado a coordenadoria convidou quem tinha o ginásio para dar aula. Havia eu e outra, então foram no colégio para ver quem tinha nota mais alta...".

A situação funcional, neste caso, se resume numa substituição. Mesmo assim, há preferência pelo magistério ao trabalho agrícola: "...emprego aqui é dar aula ou trabalho na roça, eu prefiro dar aula". Em alguns casos, lecionar na E.I. constitui uma das poucas opções de trabalho no meio rural além das atividades agrícolas.¹⁰⁴

Considerando ainda os professores que residiam na área rural, verificamos que outro motivo que os levou a lecionar nesta área, foi através de convite dos pais dos alunos. Assim ingressaram na atividade docente, 22,58% dos entrevistados. A iniciativa partiu dos pais porque as crianças estavam sem professor. Na época que assumiram a função, apenas um, dentre os sete, possuía o curso normal; nos demais casos, a escolaridade correspondia ao antigo curso ginasial incompleto e ao antigo primário.

Mesmo com escolaridade incompleta, os professores começaram a lecionar porque: "Aqui não tinha professora. Vieram me pedir para dar aula. Fiquei com dó...". "Vim nesta escola a pedido do pessoal daqui. Vieram pedir, por favor, para mim dar aula". "O que mais me forçou pegar a escola era por falta de professor e a própria comunidade insistiu".

¹⁰⁴ Segundo pesquisa realizada em Barra do Corda "... só 7% acham que se abandonassem o magistério estariam em condições, em pouco tempo, de empregar-se em alguma outra atividade diferente, ganhando um salário melhor. Mais de 40% têm certeza de que não poderia conseguir outro emprego". IN: SPAGNOLO, Fernando. Op. cit., p. 72.

Outro professor declarou: "Eu tinha recém voltado do colégio. Os professores vinham aqui, sempre vinham de fora e não estava dando certo. A professora foi embora e não tinha outra. Eu era o único que tinha a 3.^a série ginasial. Peguei para lecionar meio contra a vontade. No outro ano o pessoal (pais dos alunos) quis que eu ficasse mais um ano, e foi indo...".

Essa iniciativa é decorrente da dificuldade muitas vezes encontrada em se conseguir um professor para a escola da área rural. Os pais dos alunos solicitavam, que indivíduos da localidade ou fora desta, assumissem a função docente. Vale assinalar que a forma de ingresso no magistério das escolas estudadas, via convite dos pais dos alunos, era uma prática bastante comum no passado. Dentre os sete casos considerados, todos se referem há mais de sete anos de atividade. Não apenas por falta de professor, os pais tomavam iniciativa; a insatisfação destes em relação ao professor em exercício, também os levou a intervir.¹⁰⁵

Como indica a tabela anterior, havia um número de docentes que iniciaram suas atividades nas escolas por conveniência, ou seja, a localização favorável da escola. É o caso destes professores: "Fui me inscrever para pegar essa escola. Se eu pegasse outra, não ia. Aqui estou em casa". "A casa dos pais é próxima da escola e o motivo de estar aqui ainda é este".

O que se tornou decisivo para outro professor foi, além da conveniência citada acima, o convite que recebeu do professor anterior: "O professor que havia, pretendeu não lecionar mais e veio me procurar. Resolvi pegar a escola. Aqui é pertinho. Se fosse para pegar outra mais distante, não teria aceitado".

¹⁰⁵ Posteriormente voltaremos a considerar este aspecto.

Semelhante a este, houve outros casos em que o próprio docente transferiu suas atividades para outro indivíduo que convidou para o substituir. Como nos mostra a tabela nº 11, não faltaram casos de indicação feita à pessoas do próprio círculo familiar: "Comecei a trabalhar com minha prima porque ela tinha muitos alunos. Depois, ela saiu e eu fiquei porque não tinha professor...". Outra disse: "Na primeira escola, minha prima ia casar e me convidou para dar aula". Um terceiro comentou: "Quem dava aula antes, era uma cunhada minha, ela casou e me pôs para terminar o ano...".

Associado a estes fatores, a conveniência de lecionar em escola próxima à residência, talvez seja o fator mais decisivo.

Havia ainda 1/3 do total de docentes que lecionava na área pesquisada porque, segundo eles, foi o único local onde encontraram uma vaga. Inscreveram-se para lecionar e a eles foram indicadas as escolas onde faltava professor. Não havendo vaga em estabelecimento de ensino com localização mais apropriada, este grupo optou pela E.I., permanecendo na espera de uma vaga em local mais favorável.

O número limitado de vagas na área urbana, faz com que candidatos ao magistério público primário, aceitem a E.I. com a esperança de mais tarde conseguir remoção. Em vários casos, a E.I. da área rural constitui, uma forma de acesso ao magistério público.¹⁰⁶ Assim responderam alguns professores porque lecionavam na área rural: "Porque eu ingres

¹⁰⁶ A própria legislação do ensino público abre essa possibilidade. Segundo o Estatuto do Magistério Público do Estado de Santa Catarina-Lei nº 5.205, de 28 de novembro de 1975, "A partir do ingresso, é necessário o transcurso de, pelo menos, em (1) um ano para que o ocupante de cargo integrante do magistério possa postular remoção ou qualquer ato que o coloque em exercício em outro estabelecimento de ensino ou repartição" (art. 24).

sei e tive que pegar uma escola do interior e não tinha nenhuma vaga no centro". "Porque na cidade não tem vaga ... estão lotadas. As professoras com mais tempo de serviço têm preferência...". "Procurei e não tinha no centro. Nós somos pobres, e a gente precisa trabalhar, então peguei fora..." . "Me formei para dar aula. Preciso trabalhar. Só para quem precisa mesmo, para andar tanto. Quando fui escolher vaga ' só tinha duas escolas...".

Esta constatação é corroborada por outro dado que consta na tabela nº 10: é a situação da professora substituta que, em vários casos, é a pessoa improvisada para preencher o lugar de docentes que utilizaram a escola apenas como um "trampolim". Declarou-nos uma professora substituta: "A professora efetiva não vai mais lecionar porque conseguiu remoção". Outra professora, também substituta, disse-nos: "Lecionei um ano nesta escola. Veio uma professora que ingressou, então eu fui dar aula em Leãozinho. Depois voltei para cá porque ela desistiu". Caso semelhante é o desta jovem : "...Em 1977, duas vezes por semana eu dava aula nesta escola... e recebia da professora (efetiva)... ela não podia vir porque fazia faculdade; então eu a substituí (na sua ausência). A escola era desdobrada e vinham duas professoras de Joaçaba dar aula aqui... Este ano sou substituta (durante todo o ano letivo). As duas professoras não voltaram".

Quando se considera a situação funcional do professor substituto, fica evidente a sua instabilidade no magistério. Ele poderá estar preenchendo uma vaga devido ao afastamento temporário do professor titular, ou, na existência de cargo vago, poderá exercer a atividade até que ali se estabeleça um professor efetivo. Segundo informou a Supervisora Local da rede estadual: "... O professor substituto não tem direito à licença de gestação ou para tratamento de saúde. Tem direito às férias somente quando trabalha além de 180 dias".

Além das razões apresentadas na tabela nº 11 , cerca de 40% acrescentou que ingressou no magistério por

vocação.¹⁰⁷ Embora não possamos discordar dessa afirmativa, ela não é específica para o meio rural. O que nos interessou foram os motivos que os levaram a lecionar nesta área.

Ao solicitarmos aos entrevistados se pretendiam continuar na escola no próximo ano, obtivemos respostas que foram categorizadas conforme o quadro seguinte:

¹⁰⁷ Em sua tese de mestrado, Fernando Spagnolo observa que "... a origem da assim chamada "vocação para o magistério" deve ser procurada na falta de alternativas profissionais no interior, que não sejam trabalhos manuais" . In: SPANOLO, Fernando. Op. cit., p. 72.

Tabela nº 12 - Distribuição dos Docentes por Local de Moradia e Motivos que os Levariam a Permanecer ou não na Escola Atual.

MOTIVOS:	Local de Moradia		TOTAL
	<u>RURAL</u>	<u>URBANA</u>	
<u>De permanência:</u>			
- residência no local da escola	9	-	9
- gosta de lecionar no local	3	1	4
- é a única opção de trabalho	1	-	1
- há possibilidade de lecionar em duas escolas	-	1	1
- há meios de transporte até a escola	-	1	1
Subtotal	13	3	16
<u>De Saída:</u>			
- pretende mudar de atividade para obter melhor salário	1	1	2
- insatisfação profissional	1	-	1
- dificuldade de locomoção até o local de trabalho	-	3	3
- não gosta de lecionar	-	1	1
- quer ficar em escola próxima ao centro da cidade	-	1	1
Subtotal	2	6	8
<u>Estão na dependência de alguns fatores:</u>			
- caso haja vaga em escola cuja localização é de maior conveniência	2	2	4
- mudará se não houver aumento salarial	1	-	1
- mudará se com licenciatura plena conseguir melhor remuneração em outro local	1	-	1
- continuará na mesma escola se conseguir mais um estabelecimento de ensino para lecionar	-	1	1
Subtotal	4	3	7
TOTAL GERAL	19	12	31

A análise cuidadosa desta tabela nos mostra em primeiro lugar que aproximadamente a metade dos professores' pretendiam continuar na mesma escola, 25,8% não tinha esta intenção, e 22,58% estava colocando em questão a sua permanência na escola rural onde lecionam.

Analizando as várias alternativas, podemos constatar que, dos docentes que pretendiam continuar na escola, a maioria residia na área rural. Esta variável pode ser considerada como o principal fator de fixação do professor nas escolas do interior. Nove, entre dezesseis professores, responderam que pretendiam continuar na escola, porque residiam na mesma localidade. Assim se expressaram alguns dos entrevistados: "Já estou habituada. Nasci e me criei aqui. A gente conhece família por família, conhece o problema que cada um tem". "Moro aqui, estou pertinho da escola, conheço o pessoal, as crianças". Para mim é a escola mais favorável; sou daqui e me dou bem com a comunidade".

Aos 9 casos acima mencionados, podemos acrescentar mais dois. Vale lembrar que dentre os quatro casos que aparecem na tabela na categoria "gosta de lecionar no local", existem dois, cujos professores ao serem entrevistados, um declarou que fez transferência para a escola atual, porque esta era mais próxima de sua residência e o outro, que lecionava na escola pesquisada porque foi a única opção de trabalho que encontrou na região. Quanto aos outros dois professores, parece, no entanto, que realmente queriam permanecer' pela razão que citaram, ou seja "porque gostam de lecionar no local". Ambos não residiam permanentemente na localidade da escola, mas nela permaneciam durante os dias letivos. Segundo suas justificativas, pretendiam continuar porque: "me sinto bem trabalhando aqui"; o outro disse: "prefiro ficar onde gosto".

Um dado que vale lembrar, é que nos dois últimos casos citados as professoras eram solteiras. O estado civil,

conforme já mencionamos em outro item do trabalho,¹⁰⁸ seria outro fator que contribui para a fixação do docente na escola da área rural. Lembramos que esta observação é válida com relação aos docentes que, para lecionar, deslocam-se do meio urbano ou de outras localidades rurais.

Parece entretanto que deslocar-se da cidade, ou de outro local distante, seria o principal motivo das transferências dos docentes do meio rural, uma vez que, associado a este fator, encontra-se a carência dos meios de transportes no interior do município. Este problema pode ser sentido nas declarações que seguem: "Não quero mais dar aula aqui. Quero ver se mudo, senão vou deixar minhas pernas lá. Me sinto doente. É muito longe, tenho que sair às 5:15 horas de casa... Quero mudar, nem que seja para ganhar menos...". "Se fosse possível queria remoção, porque aqui é longe, gasta-se bastante e tem o problema do horário do ônibus...". Caso semelhante era o de uma professora que não pretendia mais continuar na escola porque "Há dificuldade com o horário de ônibus e porque tenho que tomar dois".

Este obstáculo era sentido principalmente pelo professorado que residia na área urbana, mas não exclusivamente. Encontramos três casos em que os professores residiam na área rural, sendo que dois deles deslocam-se diariamente e com certa dificuldade para as escolas onde lecionavam, pois nestes locais, não havia meios de transporte coletivo.

As razões apresentadas por professores que já se transferiram de escola, vêm corroborar com esta análise. Dos 15 docentes que fizeram transferência, cerca da metade afirmou ter mudado para uma escola que oferecia mais fácil acesso. Assim declararam alguns docentes: "Não havia ônibus que passasse na outra escola". "Por causa da distância, era muito longe para mim. Lá eles não gostavam que eu fosse em-

¹⁰⁸ Ver a parte referente aos "dados pessoais dos professores".

bora. Vim para cá porque era uma escola que não tinha professor, e para mim a mais favorável era esta, devido à condução". "Porque era mais perto da cidade e para mim mais tarde conseguir fazer faculdade". Em 25,5% dos casos, o motivo foi por mudança de residência. A razão da transferência, nestes casos, também recai sobre a proximidade resi-dência-escola.

Para poder transferir-se,¹⁰⁹ o professor está na dependência da existência de uma vaga. Os exemplos que seguem são taxativos: "Se eu não conseguir mais perto, pretendo continuar. A gente tem que ir agüentando. Têm preferência aquelas que dão aula há mais tempo". "Depende, se não tiver outra mais perto".

É interessante notar que, apesar da baixa remuneração dos professores, somente alguns mencionaram este fator como determinante na sua decisão de permanecer na escola.¹¹⁰ Os poucos casos assim se manifestaram: "... Se fosse começar lecionar, não começaria mais. A gente pensa que no outro ano o salário vai melhorar e não melhora... Se a situação financeira não mudar, vou desistir". "Pretendo fazer concurso da Caixa Econômica ou do Banco. Se não passar, pretendo continuar em uma escola mais próxima...". "Se com licenciatura plena não consigo uma renda maior, que compen

109 Conforme análise das respostas de professores já transferidos, a instabilidade decorrente da situação funcional é outro fator que favorece o deslocamento dos mesmos, como se pode observar nas declarações: "... Na outra escola preencheu vaga com professora efetiva, eu era substituta e não tinha chance. Era escola do pró-prio local onde eu morava. Depois que vim para esta escola, vieram... pedir para mim voltar. Eu preferi ficar aqui". Outra declarou que mudou "porque lá (escola anterior) era uma substituição...".

110 Em conformidade com esta observação, dentre os quinze professores já transferidos de escola, apenas um citou como causa do deslocamento a baixa renda e a impossibilidade de lecionar em mais de um turno.

sa, eu mudo de escola". "Fiz concurso do INPS. Se for chamada, vou mudar para procurar uma melhora em termos de salário...".

Em alguns casos, nota-se que os professores pretendiam não apenas a transferência para uma escola com melhor localização, como também um interesse em abandonar o magistério por uma profissão que pudesse oferecer um salário mais compensador. Verificamos, na pesquisa realizada, que a ascensão almejada nestes casos, tem relação com o estado civil dos entrevistados. Essa relação existe também para aqueles que colocavam como motivo de permanência na escola, a condição de lecionar em dois turnos, forma esta de elevar o salário. Dentre os seis professores que colocaram estas questões, apenas um era casado, e este, do sexo masculino. Quanto ao local de residência, a metade deles residia na área urbana.

Pode-se inferir que o magistério esteja satisfazendo para a maioria pesquisada, na medida em que é um meio de contribuir no orçamento familiar. Isso é válido principalmente para aqueles que residem na área rural, onde, como já mencionamos, "dar aula" é a única alternativa além do trabalho agrícola.

Outra razão apresentada sobre a não permanência na escola, foi mencionada por dois professores. Estes citaram como motivos, a "insatisfação profissional" e o fato de "não gostar de lecionar". No primeiro caso, a professora comentou: "... Gostar de lecionar eu não gosto muito... O mais que eu quero sair daqui é por causa da comunidade..." A outra disse que está dando aula porque foi solicitada. "Fazia duas semanas que não tinha professor aqui, então eu vim. O ano que vem não vou mais trabalhar como professora, porque não gosto".

Como tivemos a oportunidade de notar, quase todas as situações analisadas estão relacionadas com as condições de trabalho. Enfocaremos a seguir, de forma mais detalhada, essas condições que dizem respeito ao professorado da zona rural.

4.3 - Condições de Trabalho

4.3.1 - Meios de Locomoção e Remuneração do Professor

Para melhor compreensão da função do professor na área rural pesquisada, tornou-se indispensável conhecer as condições de trabalho dos mesmos. Esta foi uma das questões que nos preocupou, inclusive para podermos confrontar com as informações obtidas na retrospectiva histórica já apresentada. Segundo esta, o professor rural sempre enfrentou inúmeras dificuldades para desempenhar as suas atividades no interior do país.

Na área pesquisada, como já tivemos a oportunidade de notar, este problema ainda é marcante.

Ao analisarmos estas condições, nos reportaremos aos dados fornecidos pelos entrevistados, como também àqueles observados e registrados em nosso diário de campo.

Como já mencionamos em páginas anteriores, um dos obstáculos que considerável número de professores enfrentava era provocado pela falta de meios de transporte até determinadas escolas.

Temos de lembrar que os professores são oriundos da área rural e da urbana. Principalmente os últimos, sentem o problema da falta de meios de transportes coletivos para as diversas localidades do interior do município.

Dos trinta e um informantes, constatamos que vinte e dois, para se dirigir até o local de trabalho, iam a pé, sendo que destes, três, andavam três a quatro km; dois, de dois a três km; dois, de um a dois km; e quinze andavam até um km. Para a maior parte dos elementos deste grupo, não havia outro meio de locomoção. Eram aqueles que residiam na própria localidade da escola, em outra localidade rural, e aqueles que nelas permaneciam somente durante os períodos letivos.

Com relação à locomoção desses professores até o local de trabalho, a situação encontrada se apresentava' de maneira bastante variada, conforme podemos constatar em algumas afirmações:

"No começo era difícil a caminhada (4 km), agora já acostumei". "Todo fim de semana vou para casa de meus pais e volto na segunda-feira, a pé (8 km). Não passa ônibus na localidade, só há uma lotação nas segundas, quartas e sextas-feiras, mas esta não coincide com o horário das aulas".

Outra professora que percorria 7 km entre ida e volta do trabalho, comentou que não podia residir na localidade da escola, pois a família necessitava de seus trabalhos. Fazia, então, o trajeto a pé. "Não há condução que passa no local. Estou querendo uma (escola) mais perto de casa, mas se não conseguir, fico aqui. Pela distância, já acostumei".

Outros situavam essa problemática por ocasião das reuniões pedagógicas, realizadas mensalmente. Exemplo concreto foi deste professor: "Quando vou nas reuniões pedagógicas, vou a pé. Saio de madrugada, percorro dezesseis quilômetros, pois não tem condução". Outro comentou: "Para ir nas reuniões, ando três quilômetros e meio para tomar o ônibus". Em apenas um caso, o professor ia à escola de condução própria.

Complementando estes dados, encontramos seis docentes que se utilizavam de ônibus; mas além deste, necessitavam caminhar em média seis quilômetros. Para exemplificar essa problemática, caso típico é o da escola de Passo da Invernada. Chegamos neste local vinte minutos após o horário, segundo o qual deveria ter iniciado a aula. A professora ainda não estava presente. O motivo está bem claro nesta observação do diário de campo:

"Quando a professora chegou, disse que fazia quatro ou cinco quilômetros a pé, sendo "tudo morro"; por isso chega sempre depois das oito horas".

Para alguns professores, este fator (caminhar vários quilômetros) não parecia constituir um obstáculo: "já estou acostumada". É o caso desta professora que, ao deixar o ônibus, percorria três quilômetros a pé, para chegar ao local de trabalho. A mesma comentou que teve sorte em conseguir este estabelecimento e que estava acostumada a andar bastante. Podemos no entanto perceber que "estar acostumada", não é suficiente para continuar na escola, já que ela própria afirmou ter grande interesse em conseguir uma escola mais próxima.

O ônibus é um meio de locomoção suficiente apenas para dois professores dos trinta e um mencionados. Mesmo assim, conforme observamos:

"Chegando às 11:30 horas... a professora ficou preparando tarefas até às 13, horário que inicia a aula... Depois do expediente fica mais uma hora esperando o ônibus. Principalmente por este motivo pretende mudar de escola no próximo ano".

Devido a esta não coincidência, foi inclusive permitido em uma escola, reduzir o período escolar diário. As professoras deste estabelecimento passaram a diminuir trinta minutos do período de aula para poder tomar o ônibus, uma vez que, para chegar até o ponto deste, andavam dois quilômetros. Uma delas justificou que se não fosse embora no ônibus das 11 horas, o outro sairia às 13. Disse que isso é impossível porque "às 13 horas começo a trabalhar em outra escola". Comentou ainda que "o ideal seria vir de condução própria, mas que o salário não pagaria nem as despesas". Como observa Gadotti:

"À primeira vista parece estranho que um país que optou pela "via desenvolvimentista" como o Brasil, tenha no seu período mais recente, se caracterizado por um descaso quase total pela educação. O Brasil é talvez um dos poucos países do Terceiro Mundo, hoje, que pretendem "arrancar para o progresso" sem investir em educação".¹¹¹

Grande parte das "soluções" encontradas para os problemas educacionais, vêm em prejuízo dos alunos. Naturalmente não os favorece, por exemplo, a redução do período escolar - situação anteriormente citada - principalmente nas condições de ensino das E.I. Por outro lado, a medida adotada, constitui uma forma de garantir o professor na escola.

Para se submeter ao magistério na E.I., com precárias condições de trabalho, cabe aqui uma pergunta: "Qual é a remuneração deste professor"?

Na época da pesquisa (set./dez.1978), segundo os dados fornecidos pela Coordenadoria Regional de Educação, o salário percebido sofria mudança segundo o nível de instrução e o tipo de curso frequentado.¹¹² Assim, o professor normalista recebia Cr\$ 1.752,00; com outro curso a nível de 2º grau, Cr\$ 1.572,00; e Cr\$ 1.450,00 a nível de 1º grau. Havia pequena diferença para aqueles vinculados à rede municipal de ensino.¹¹³ Vale salientar que o salário mínimo vigente nesta região era de Cr\$ 1.449,60.

¹¹¹ GADOTTI, Moacir. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo, Cortez, 1980, p.123.

¹¹² O salário para aqueles que atuam na área urbana, obedece o mesmo critério.

¹¹³ A situação é ainda pior em outras áreas do país. Segundo pesquisa realizada em Barra do Corda, em 1977, "30% dos 204 professores lotados nas escolas rurais percebiam o salário mensal de Cr\$ 150,00; 55% Cr\$ 180,00 e 15%, Cr\$ 250,00". Os professores normalistas recebiam Cr\$ 400,00. In: SPAGNOLO, Fernando. Op. cit., p. 70.

Esta soma se elevava quando o professor lecionava em dois turnos, ou com a inclusão de salário família e avanços trienais. Cinco mil e novecentos cruzeiros (equivalente aproximadamente a quatro salários mínimos) foi o salário mais elevado percebido por um dos trinta e um entrevistados. Este, no entanto, exercia a função há 13 anos na E.I.; durante o outro turno lecionava, em outro estabelecimento de ensino, para 5.^a à 8.^a séries, as seguintes disciplinas: OSPB, Ed. Moral e Cívica e Ciências. Trabalhava também em três períodos noturnos por semana, em escola de um município vizinho. Em 29 lugar, encontramos um docente com salário de Cr\$ 3.600,00, (correspondente a pouco mais de dois salários mínimos) o qual estava há 23 anos no magistério. Dos trinta e um professores entrevistados, 64,5% tinha seus vencimentos abaixo de dois mil cruzeiros, girando em torno do salário mínimo vigente no Estado, na época da pesquisa.

Para receber seus vencimentos, o professor devia deslocar-se para a sede do município, na data marcada para a reunião pedagógica. Seu salário ficava ainda mais reduzido, devido às despesas efetuadas nesta ocasião. Exemplo vivo é o desta professora que lecionava vinte e oito anos na mesma escola e recebia Cr\$ 3.374,00: "Muitas vezes fui nas reuniões a pé, mas agora não dá mais. Vou de carona ou pego condução própria. Cobram de Cr\$ 120,00 a Cr\$ 180,00 cruzeiros para me levar e buscar. Quando é carona, cobram Cr\$ 20,00. Este ano fui duas vezes com condução própria. Não recebo ajuda de custo".¹¹⁴

¹¹⁴ Na época da pesquisa, somente os professores da rede municipal recebiam ajuda de custo para despesa com transporte. Conforme informou a Supervisora local das escolas estaduais, "já se pensou em conseguir um passe gratuito para essas professoras que dependem de ôni - bus... ainda está em estudo".

As condições relativas aos meios de locomoção , como também a remuneração, não são atrativos para aqueles que se dedicam ao magistério, principalmente na área rural. Conforme comentário feito pelo próprio Diretor de Educação e Cultura do Município: "a remuneração dos professores não é salário que atrai gente "com condições" para o magistério".

4.3.2 - Orientações Pedagógicas e Determinações: às ingerências do Sistema Educacional no Trabalho do Professor

Diante das constatações já referidas, principalmente quanto à formação educacional e às dificuldades encontradas pelo professor em seu trabalho, seria de esperar que a ele fosse dirigida uma orientação eficiente, capaz de fornecer-lhe elementos que viessem superar muitos dos obstáculos encontrados.

Os dados coletados nos mostram, porém, as limitações dessa orientação oferecida ao professor da rede estadual e municipal de ensino.

Informações a este respeito foram fornecidas pelas entrevistas realizadas com os professores e com os responsáveis pelo ensino da área rural do município. Estes prestam orientação aos professores através de reuniões mensais e de visitas às escolas.

Esta última modalidade conserva ainda a tradicional forma de inspeção, como podemos notar nos comentários' abaixo.

De acordo com informações da Supervisora Local de Educação, que atendia os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus da rede estadual, as suas atribuições em relação às escolas isoladas consistiam em: "inspecionar o professor, se ele está atendendo aos objetivos propostos no programa de ensino, olhar as instalações das escolas, fazer avaliações (com os alunos), geralmente uma vez por ano...; observar o caderno, letra e se os exercícios estão

corrigidos..., fazer levantamento dos bens móveis... das escolas...".

Para melhor exemplificar essa forma de atendimento às escolas, nos valem também de relatório de supervisão:¹¹⁵

A - SITUAÇÃO ADMINISTRATIVA

A professora é substituta, está com seus vencimentos em dia. A escola está bem cuidada, muito limpa. As carteiras estão conservadas, apesar de serem muito antigas. Os alunos têm o material necessário para a aprendizagem.

B - SITUAÇÃO PEDAGÓGICA

A professora é substituta, mas muito esforçada. A aprendizagem é boa.¹¹⁶ Precisam melhorar a letra. Os alunos apresentam muitos erros de ortografia.

C - SITUAÇÃO FÍSICA

O prédio da escola é muito antigo, está bem estragado. A situação é precária. No momento, o número de alunos é seis, o que não vejo necessidade de que seja construída escola nova. Existem nas proximidades duas escolas municipais..., com número de alunos bem acentuado, com uma distância mínima de 3 km até estas escolas.

D - ANÁLISE E PARECER DO DIRETOR DA ESCOLA OU DO PROFESSOR DE ESCOLA ISOLADA

A escola continua funcionando normalmente; os pais estão trabalhando ativamente, para conseguir reerguer o prédio e as condições financeiras da escola. Não gostaria que a escola fechasse, pois a distância mínima para a próxima escola é de três km. Acho injusto que ... feche, justamente agora que todos estão trabalhando em benefício da escola.

¹¹⁵ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. 09 Unidade de Coordenadoria Regional. 02 Supervisão Local de Educação. Relatório de Supervisão: 06/09/78.

¹¹⁶ No final do ano, dos cinco alunos matriculados nesta escola, quatro foram reprovados. (Informação retirada do Movimento Escolar Geral por Sexo e Situação na Série . Ano 1978).

E - ANÁLISE E PARECER DA UCRE, COM INDICAÇÃO DOS PROBLEMAS QUE SERÃO SOLUCIONADOS PELA PRÓPRIA UNIDADE REGIONAL, E ALTERNATIVAS PARA RESOLUÇÃO DAS DEMAIS QUESTÕES. OPINIÃO SOBRE O RELATÓRIO DO SLE.

A escola já vem funcionando há vários anos com matrícula reduzida. Os alunos que frequentam, moram nos arredores perto da escola.

Há grande preocupação, no sentido de que a escola não feche, ressaltada no depoimento do professor. Os pais realmente procuram conservar a escola.

A professora precisa incentivar os alunos na melhoria da letra e ortografia.

Encontramos em relatórios, expressões como: "a aprendizagem está eficiente", ou "a aprendizagem está boa". Até que ponto se pode fazer esta afirmação, tendo em vista o reduzido período de permanência na escola? Exemplo típico é o relatório citado anteriormente, quando se verifica' no final do ano, que dos cinco alunos que frequentavam a escola, apenas um foi aprovado.

De modo geral, nos relatórios que analisamos, todos referentes ao segundo semestre de 1978, verificamos que eram observados quase que exclusivamente os seguintes aspectos: vencimento do professor (se estava em dia), o estado do prédio e móveis da escola como também da horta e jardim, a higiene da sala de aula e demais dependências, letra dos alunos e ordem nos cadernos.

Quadro semelhante constatamos em relação às escolas da rede municipal. Entrevistamos a pessoa que desenvolvia o trabalho de "orientação pedagógica", principalmente em relação à Educação Moral e Cívica. A mesma informou "... verifico a parte do ensino, se o aprendizado está bom... Vejo, através do programa, o que o aluno está seguindo. Faço vistoria nos cadernos dos alunos. Verifico' se o professor tem o diário de classe. Procuro aplicar algumas técnicas novas com os alunos ou para o professor. Quando visito a escola, faço mais trabalho com o aluno; o professor pode até fazer outra atividade".

Parece-nos que essa orientação dirigida ao aluno, a ponto de deixar o professor fazer outra atividade, dilui-se na medida em que o orientador esporadicamente aparece nas escolas.

As prioridades do trabalho da orientadora acima citada, estão bem caracterizadas no roteiro do termo de visita. Neste roteiro encontra-se questões a respeito do professor, aluno e escola. Com relação ao professor: observação do asseio, saúde e disposição do mesmo; como ele aceita a orientação; se prepara diário de classe; qual a situação do ensino, e matéria orientada na visita, o relacionamento com a comunidade e os resultados das visitas anteriores. Quanto ao aluno: asseio, vivacidade, se assimilou a matéria dada, se há progresso visível, e se possui caderno de Educação Moral e Cívica. Quanto ao prêdio escolar: ordem, conservação e limpeza.

Na realidade, os elementos responsáveis pelo atendimento às escolas da área rural, limitem-se mais a observar as condições físicas da escola, organização da horta e jardim, relacionamento do professor com a comunidade, e outras irregularidades, como, por exemplo, aplicação do programa de ensino, "letra dos alunos e ordem nos seus cadernos", ficando em segundo plano a orientação técnico-pedagógica.¹¹⁷

¹¹⁷ Comentários retirados de alguns relatórios de supervisão, ilustram a ênfase dada no aspecto físico do estabelecimento. "O prédio é novo, está bem cuidado e conservado. A sala se apresenta bem limpa, organizada, com muitas folhagens plantadas pelos próprios alunos. A professora está de parabéns. O jardim e a horta estão bem cuidados..." E outro: "O professor e alunos precisam organizar com urgência uma horta. O pátio e o jardim estão muito descuidados; precisa melhorar o aspecto físico do terreno que pertence à escola".

A presença dos responsáveis pela supervisão e orientação nas E.I. é acidental. Quando vão até as escolas, passam a exercer uma forma de controle sobre o trabalho do professor.

Indiretamente esse controle se dá através de relatórios descritivos¹¹⁸ das atividades realizadas na escola, lançando mão também de testes elaborados por eles, aplicando-os aos alunos.

O que afirmamos acima pode ser observado nos comentários dos próprios responsáveis pelo ensino nas E.I. : "A Coordenadoria (municipal) faz uma avaliação, em geral duas vezes por ano, através de um questionário e um teste oral. Se considerar só o que o professor diz, vai tudo 100%. Assim, o professor se vê obrigado a fazer uma avaliação certa... Se o aluno não atingiu a nota mínima, 5, não passa para a série seguinte". Em relação às escolas da rede estadual, essas avaliações ocorrem geralmente uma vez por ano; "são testes de acordo com o programa de ensino para ver se... está sendo usado; para dar uma visão se o professor está trabalhando dentro dos objetivos e para comparar uma escola com a outra...".

Consideramos esta modalidade - de verificar os conhecimentos dos alunos e por outro lado, exercer controle sobre o trabalho do professor - a própria violência simbólica, tanto em relação ao corpo discente quanto docente da escola.

Vejamos a contradição existente entre a prática acima citada, e a proposta de avaliação do Programa de Ensino para as E.I. Segundo o referido programa, o professor deve estabelecer critérios em função dos objetivos que estão sendo trabalhados com os alunos a fim de atribuir

¹¹⁸ Conforme declarou uma professora: "pedem comprovante de tudo o que é dado; ...estão por dentro de tudo. Fazem do visita ou não, estão sabendo o que foi realizado na escola".

com maior eficiência a nota merecida. E ainda, a auto-avaliação do aluno será um instrumento para auxiliar o professor no seu desempenho de avaliador. Inclui entre uma das funções da avaliação, "determinar se o planejamento está adequado ao nível e experiência dos alunos, possibilitando reformular as atividades quando necessário".¹¹⁹

A auto-avaliação do aluno bem como a utilização da avaliação como um meio para reformulações de atividades, nos parecem ocorrer somente "no papel".

De acordo ainda com o mesmo programa: "Conferir' objetivos e resultados nos permite constatar e controlar as mudanças de comportamento, isto é, transformações (se houver) nas atitudes, nos interesses, nos hábitos de trabalho, no desenvolvimento físico e intelectual e no ajustamento social e pessoal".¹²⁰ Em que medida alguém que esporadicamente frequenta a escola pode constatar e controlar essas mudanças?

Outra questão aqui se levanta: qual seria a repercussão dos testes aplicados por elementos praticamente' estranhos ao aluno?

Estes testes podem ter efeitos negativos, conforme observaram dois professores: "... em uma aplicação de teste que fizeram, fiquei até com vergonha. As crianças sentem-se meio amedrontadas¹²¹ e ...saíram-se mal no teste...". "O ano passado foi a coordenadora que fez prova final dos alunos. Teve pais que não gostaram. Eles acham que por ser a coordenadora, as crianças ficaram nervosas e podiam ter se saído melhor, se fosse a professora. Talvez

¹¹⁹ Programa de ensino do primeiro grau (Escolas Isoladas). Op. cit., p. 23-4.

¹²⁰ Ibidem, p. 23.

¹²¹ Durante a fase de coleta de dados, em uma escola, a professora nos disse que os alunos estavam receosos, pois achavam que iríamos aplicar as provas.

não tinha reprovado...".

Os elementos citados, nos mostram um aspecto da discrepância entre o programa de ensino para as E.I., e os procedimentos adotados nestas escolas.

Ainda em relação a orientação, as declarações dos professores revelaram que, além do número reduzido de visitas dos responsáveis pela orientação nas escolas da área rural do município, estas visitas deixam ainda a desejar quanto à sua finalidade.

Na época da pesquisa, ou seja, durante os meses de setembro a dezembro de 1978, em algumas escolas ainda não havia comparecido nenhum dos elementos das coordenadorias de ensino. Na maior parte, estiveram uma vez durante este ano, e, em um número insignificante de escolas, compareceram mais de uma vez.

Esta constatação é confirmada através de entrevistas com os supervisores. Um deles, informou: "as visitas foram restritas; há dificuldade financeira da prefeitura (problema com transporte) e também devido ao curso que faço na Faculdade. Quinze dias por mês estou fora..." Para o outro, o número de visitas às escolas era relativo: "é difícil ir uma vez por mês. Dentro do esquema que a Secretaria (Estadual de Educação) está exigindo, a gente tem que visitar todas, para recomeçar as visitas. Antes, a gente ia nas mais perto. A média é uma visita cada dois meses, dentro deste (novo) esquema".

Este novo esquema, segundo informação da pessoa entrevistada, passou a ser adotado a partir do 2º semestre de 1978, incluindo o controle da parte administrativa, física e pedagógica da escola. Acrescentou ainda: "até o momento (setembro/1978), a gente notou que sem querer olha e observa mais a parte administrativa".

"A burocratização da educação capitalista, tão criticada, pode ser vista a um nível do sistema educacional e a um nível de unidade escolar... Assim, ao nível do sistema, articula-se uma pirâmide hierárquica que tem seu ápice a nível ministerial, chegando aos inspetores de ensino, que, representando a autoridade pública, fiscalizam em cada unidade escolar o cumprimento dos ritos e formalidades prescritas nas leis escolares".¹²²

Os professores demonstraram descontentamento quanto à forma como estava sendo conduzida a supervisão nas escolas. Afirmações como as que seguem ilustram algumas das críticas feitas: "Em visitas, não somos quase orientados. Uma visita (da supervisora) foi para conversar um pouco com as crianças..." "Este ano não recebi nenhuma visita". "Este ano recebi uma visita do Coordenador para aplicar teste, (quando) ele deu uma olhadinha na escola". "Visita na escola já faz ano que não recebo mais. Considero isso uma necessidade. Nas reuniões é sempre muito apurado e é pouca a orientação". "Recebi duas visitas: uma da responsável da merenda e uma do coordenador. Foi simples, rápida, mais para entregar alguma coisa".

Apesar desta insatisfação quanto ao tipo de visita, os professores reclamaram a necessidade de maior assiduidade do Supervisor ou Orientador junto às escolas, conforme se pode observar nestas declarações: "às vezes a gente fica meio perdido, não sabe se está certo ou errado". "... mais visitas seria melhor para saber no que a gente precisa melhorar". "Eu acharia melhor a gente conviver mais com o pessoal da coordenadoria, que apontasse os pontos negativos". "Poderíamos receber mais ... visitas dos coordenadores nas escolas, pois as crianças gostam disso...".

¹²² ROSSI, Wagner Gonçalves. Op. cit., p. 120-1.

Declarações como as citadas acima foram fornecidas tanto por professores apenas com o 1º grau de escolaridade, quanto por aqueles com o curso normal completo. Além da carência de recursos pedagógicos, a qualificação real dos professores e a falta de estímulos para quem leciona na área rural, o quadro é desolador. Esta observação é muito bem ilustrada pelo comentário de uma professora após a entrevista: "Mande essa pesquisa para a Secretaria (de educação), talvez eles façam alguma coisa. Às vezes dá um desânimo, dá vontade de largar tudo. A gente está tão isolada aqui".

A "reunião pedagógica" é outra medida utilizada para orientar os professores. Estas, como já citamos, são realizadas mensalmente, para os professores da rede estadual e municipal de ensino, com uma duração aproximadamente de três horas.

Nestes encontros, segundo informaram os professores entrevistados, havia pouca orientação pedagógica; predominavam explicações sobre a organização administrativa e burocrática da escola. Os professores entregavam relatórios e outros papéis que eram solicitados na reunião anterior, como também preenchiam algumas fichas.

Recebiam a relação de conteúdos que seriam desenvolvidos durante o mês seguinte e esclarecimentos sobre o programa de ensino. Em algumas reuniões eram distribuídos modelos de exercícios mimeografados, e/ou apostilas sobre atividades escolares. Sobre tais apostilas, eram feitos alguns comentários.

Mas, segundo um número significativo de professores, as informações com relação ao programa de ensino, à didática e ao conteúdo, eram insuficientes. Enquanto alguns se limitaram em citar a orientação como insuficiente, outros mencionaram a necessidade de reforçar a sua formação profissional em determinadas áreas.

Declarações como estas mostram algumas das necessidades sentidas pelos docentes: "... eles deveriam ensi -

nar como dar aula para as quatro séries juntas...". "Eu acho que a orientação não é suficiente... deveria ter mais explicações principalmente em Português, que tenho mais dificuldade". "...eu gostaria que tivesse mais orientação sobre Estudos Sociais e Língua Nacional". "A gente precisa receber orientação em todas as áreas..." "Para a gente que está começando e com pouco estudo, essa orientação deveria ser mais. Em Matemática eu gostaria que fosse dado mais orientação...". Pode-se comparar esta observação com a de outra professora que lecionava há mais tempo no magistério: "Para mim é suficiente, mas eu não sei se, para aquele que começa a dar aula, essa orientação é suficiente".

As limitações dos professores em relação à formação pedagógica é um fato que os responsáveis pelo atendimento às escolas da área rural não desconhecem. A falta de treinamento para professores de E.I. foi citada pela Supervisora Local, como um dos principais problemas em relação à educação na área rural, enquanto que para o Diretor da Secretaria de Educação do Município, o problema está na deficiência dos cursos normais da região.

Diante da falta de um aprendizado específico, o professor vai sendo treinado a suas próprias custas, ou seja, pela sua própria experiência no magistério. Como disse um deles, "Com o tempo a gente vai adquirindo prática". As reuniões, a que já fizemos referência, não oferecem condições necessárias para preencher esta lacuna.

Além dos elementos diretamente ligados à Coordenação de Ensino da rede estadual, ou da Secretaria de Educação do Município, participavam das reuniões pessoas responsáveis pela Merenda Escolar, pelo Serviço de Extensão Rural e pela coordenação das aulas de religião, as quais, segundo os entrevistados, davam informações e solicitavam trabalhos que deveriam ser realizados pelos professores nestas áreas. A este respeito, uma professora faz o seguinte comentário: "eles acarretam muito a gente: dar o programa de ensino, mais o da ACARESC, Religião, Educação

Moral e Cívica. Às vezes não consigo dar tudo. E outro: "todos aproveitam o professor nas reuniões para dar encargos... É quase impossível fazer o que eles pedem. Na Semana da Comunidade, pediram para os professores visitar as casas das famílias para fazer levantamento (de saneamento básico e construção de hortas)".

Uma questão também levantada por vários professores foi sobre o tempo reduzido das reuniões para receber informações de várias pessoas. Desta forma, disseram "... a gente não aproveita nada...", "...sai com a cabeça estourando, é só pedido de trabalho...", "...tem muita gente para falar", "...é quase sempre muito apurado e pouca orientação", "...muita gente fala nas reuniões em pouco tempo... a gente sai quase tonta...".

Muitos sugeriram que fosse dado mais tempo para as reuniões, enquanto outros ressaltaram a sobrecarga de trabalho dado aos professores nestes encontros.

As duas reuniões que tivemos oportunidade de assistir vêm confirmar as colocações feitas pelos professores. Eis o resumo:

Reunião Pedagógica realizada na data de 30/10/78, para os professores da rede estadual de ensino.

A responsável pelo Serviço de Extensão Rural junto às escolas iniciou a reunião. Fez chamada dos professores e em seguida um levantamento das melhorias efetuadas na escola durante o ano de 1978... Concluindo o levantamento, solicitou que cada participante fizesse um comentário sobre a Semana da Saúde e Comunidade.¹²³ Ca

¹²³ Durante uma semana coordenadorias de ensino, ACARESC, CNAE, Rotary e Prefeitura Municipal, coordenaram trabalhos sobre saúde junto às escolas da zona rural e urbana. Para o meio rural foram destacadas equipes de estudantes, que após receberam treinamento, transmitiram às famílias rurais ensinamentos sobre primeiros socorros.

da um falou sobre as atividades desenvolvidas durante esta semana. Houve reclamações sobre a equipe de estudantes da cidade, encarregada de dar palestra sobre "Primeiros Socorros", aos pais dos alunos. Uma professora falou que os pais acharam muito difícil entender a palestra e que a mesma se resumiu numa leitura.¹²⁴ A outra falou que os estudantes não compareceram "deixando os pais duas horas esperando..." Uma professora lembrou que os pais gostariam de receber orientação sobre como educar os filhos. Foi sugerido a esta professora, convidar pessoas para dar orientação. Citaram alguns nomes. Continuando, solicitou ainda, dos professores, um levantamento das melhorias efetuadas na comunidade durante a semana a que já nos referimos. Acrescentou: "somente mediante este levantamento poderei organizar meu relatório". Escreveu no quadro as aulas para o mês seguinte: Vacinação e Boas Maneiras.

A segunda pessoa a participar da reunião disse que o motivo de sua presença deve-se a um assunto presente: "política". Em primeiro lugar falou para os professores orientar a população como votar corretamente. Acrescentou que o Secretário da Educação pede para os professores apoiar os candidatos do governo. Pediu em especial para os professores votar no seu candidato, que é o "candidato do magistério". Disse que a primeira reivindicação '

¹²⁴ Situação semelhante tivemos a oportunidade de presenciar em outra escola quando realizávamos a pesquisa de campo. Havia aproximadamente 30 adultos e mais os alunos da escola, reunidos para ouvir a "palestra". Não houve diálogo. Durante aproximadamente uma hora a plateia ouviu passivamente a leitura de uma apostila sobre primeiros socorros, com vários termos técnicos. A isto podemos chamar de "invasão cultural", momento em que o invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os invadidos, jamais com eles. "O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação". In: FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977, 3 ed., p. 41-2.

que fará se o mesmo for eleito, será para a professora substituta ter direitos iguais à efetiva (licença para gestação). Acrescentou que tem material (cadernos, lápis, borracha) para ser distribuídos nas escolas e que fará isso em reuniões com os pais. Marcou com os professores uma data para realizar a referida reunião.

A Supervisora Local falou sobre dias letivos do mês de novembro, data da próxima reunião, início das férias, preenchimento incorreto do relatório bimestral, forma de ensinar a letra cursiva aos alunos. Após essas observações, leu os objetivos do programa de ensino referentes ao mês seguinte e distribuiu modelos de exercícios mimeografados.

Reunião Pedagógica com os professores da rede municipal , realizada na data de 7/11/78.

A reunião iniciou às 9 horas. A primeira pessoa que se pronunciou, foi para fazer campanha política.¹²⁵ Distribuiu um pacote de material escolar, folhetos da campanha e uma carta assinada pelo candidato. Nesta, ele destacava o seguinte:

"Os professores já estão conscientizados' de que, unidos, representam uma grande força eleitoral. Basta você arrumar quatro votos. Se você e os outros 3.000 professores da região fizerem isso, estarão garantindo a minha eleição, dando-me força política de reivindicar, que poderei usar na defesa de seus interesses".

Continuou a reunião o Diretor da Secretaria de Educação do município. Comentou sobre as folhas a serem preenchidas pelos professores e materiais que devem ser

¹²⁵ Fez comentário semelhantes ao da reunião citada anteriormente.

entregues na Coordenadoria até o final do ano letivo. Salientou que os professores devem comemorar o Dia da Bandeira, procurando envolver o máximo a comunidade. Deve ser entregue um relatório sobre esta atividade. Cada professor recebeu as fichas a serem preenchidas.

A representante do Serviço de Extensão Rural entregou aos professores uma ficha para o levantamento das melhorias conseguidas na Semana da Comunidade. Acrescentou que este levantamento deve ser entregue "sem falta para a próxima reunião". Citou as aulas de Educação Sanitária e Alimentar para o mês: Vacinação e Boas Maneiras . Distribuiu folhetos sobre o assunto (não houve explicações).

A Supervisora da SEMAE (Setor Municipal de Alimentação Escolar) entregou um formulário para ser preenchido durante a reunião. Por falta de tempo lembrou que poderia ser entregue até o dia 20/11. Acrescentou: "quem atrasa, paga multa".

A Orientadora de Educação Moral e Cívica, distribuiu a cada professor uma apostila de Língua Nacional com modelos de exercícios. Fez um rápido comentário sobre este material. Lembrou que leu exercícios¹²⁶ dos alunos com muitos erros. Chamou a atenção dos professores sobre este fato. Recomendou: "façam o relatório das atividades com capricho, para incluir no meu relatório".

A responsável pelo trabalho de religião, em primeiro lugar, disse o seguinte: "eu quero primeiro o relatório de vocês". Distribuiu um modelo de dramatização . Concluindo, solicitou o número de alunos aproximado para 1979 e lembrou que receberam livros para serem entregues'

¹²⁶ Os professores entregam exercícios dos alunos, conforme solicitação desta Secretaria.

até o "Dia das eleições", e que cada professor pode pegar o número de que necessita.

Esse espaço criado teoricamente para servir de "encontro pedagógico", como vimos é também utilizado para campanhas eleitorais. Os políticos não desconhecem que há deficiência de recursos materiais nas escolas. Utilizam então a distribuição de materiais escolares justamente nas reuniões com os pais para justificar a "preocupação com o ensino". Para isso envolvem também o professor, pois é o elemento que fará a divulgação da reunião junto aos pais dos alunos.

As reuniões "pedagógicas" se resumem mais numa cobrança de trabalhos, os quais são utilizados como uma forma de exercer controle sobre o trabalho do professor, bem como servem de instrumentos para as pessoas que trabalham junto às E.I. justificar em seus relatórios a importância de sua função junto às mesmas.

Acreditamos, no entanto, que essa medida vem reforçar a divisão do trabalho docente em múltiplas atividades e funções acarretando prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma as reuniões pedagógicas perdem o seu caráter original, deixando de ser o que o próprio nome indica "PEDAGÓGICA". Do ponto de vista pedagógico, mostram-se inconsistentes.

Os dados revelaram que a dinâmica adotada nestas reuniões não preenche as necessidades dos docentes. Nas entrevistas, alguns deles chamaram atenção para este fato, salientando a necessidade de mudar a técnica empregada. Na opinião dos mesmos, estas reuniões deveriam ser um encontro que permitisse: a) aos professores debaterem as dificuldades e trocar idéias; b) pesquisa; c) preparar material em conjunto.

Acrescentaram que as reuniões deveriam ser mais práticas e dinâmicas, oferecendo oportunidades para expo-

sição de novos assuntos, pois "é quase sempre a mesma coisa".

Por que não deixá-los apresentar alternativas ' que venham ao encontro de reais necessidades?

A título de exemplo, citamos comentário feito por uma professora: "A gente tem orientação mas não é suficiente. O importante seria que a gente pudesse reunir - se entre professores, para debater as dificuldades e trocar idéias..., poder contar as dificuldades, e os outros darem sugestões. Deveria ser um encontro que tivesse um tempo de discussão, liberdade para debater assuntos de interesse para o professor. A reunião é mais para dar aquilo que acham que vai ser necessário. Poderia ser um encontro de pesquisa. No interior o professor não tem nada para pesquisar". No entanto, através da observação feita nas reuniões assistidas, os professores participaram praticamente como ouvintes, falando apenas quando solicitados.

Os dados da pesquisa, sugerem que a programação ditada pelos órgãos que administram, supervisionam e orientam as E.I., são de natureza essencialmente normativa. As orientações transmitidas, são necessárias mas não suficientes, como também é inadequada a metodologia adotada nas referidas reuniões, tendo em vista as reais necessidades dos professores da região pesquisada. Podemos inferir que os elementos encarregados de dar assistência às escolas rurais, estão até certo ponto desvinculados desta realidade.

"Do lado do funcionamento do sistema observa-se que as atividades educacionais no meio rural sempre foram marcadas por um tipo de distorção e inadequação, originadas basicamente pelo fato de serem definidas, coordenadas e administradas por um sistema nitidamente urbano. Apesar da legislação educacional recomendar que seja feita a adequação às características regionais e que seja garantido o respeito às realidades locais, o meio rural é tratado como uma extensão do meio urbano e não como uma realidade específica".¹²⁷

Os dados que levantamos nesta parte do trabalho, não nos parecem muito diferentes daqueles descritos pelos educadores na década de 30 e 40. No artigo de Almeida Junior "Os sete pecados capitais da escola rural" que data de 1941, entre as causas mais gerais do pouco rendimento das escolas, chamava a atenção para a falta de estímulos oferecidos aos docentes, uma vez que na escola rural trabalha um só professor e este raramente recebe a visita do inspetor. Mencionava também a falta de oportunidade de aperfeiçoamento oferecida ao professor rural, para que este pudesse acompanhar a evolução pedagógica.¹²⁸

¹²⁷ AMARAL SOBRINHO, José. Educação no meio rural. Educação, Brasília, 8(30): abr./jun., 1979, p. 44.

¹²⁸ ALMEIDA JUNIOR, A. Os sete pecados capitais da escola rural. Revista Brasileira de Estatística. Rio de Janeiro, 2(8): out./dez., 1941, p. 1215-20.

4.3.3 - Recursos Pedagógicos

Somam-se às demonstrações anteriores, a precariedade de recursos pedagógicos existentes nas escolas. Esta condição restringe as estratégias de ensino quase que exclusivamente à comunicação verbal, oral e escrita.

A partir de 1976, a Secretaria de Educação e Cultura, com a participação do Instituto Nacional do Livro e FENAME, mantém um sistema de empréstimo de livros didáticos às escolas, denominado "Banco do Livro". Em termos administrativos, este funciona junto à Coordenadoria Local de Educação, incluindo as escolas da rede estadual e municipal.

Em geral o material fornecido pelo Banco do Livro, na época da pesquisa, era o que fazia parte da pequena estante da escola. Eram livros de exercícios para os alunos, referentes às disciplinas da Língua Nacional, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, utilizados somente em sala de aula. Segundo a pessoa responsável pelo controle desse material, "os alunos somente podem levar os livros para casa quando o professor achar necessário, mas neste caso, o professor é o responsável". Acrescentou ainda: "De três em três anos os livros são renovados. Os exercícios são feitos a lápis, para que os mesmos possam ser utilizados no ano seguinte".

Uma vez que na área rural é elevado o índice de repetência e os livros são renovados de três em três anos, esses se tornam repetitivos. Conforme observou uma professora: "estes livros que têm aí precisavam mudar, os alunos já conhecem de cor".

No entanto, no próprio programa de ensino para as E.I. encontramos a seguinte observação:

"Ler é interpretar mensagens escritas; logo, o conteúdo de um livro ou de qualquer outro material de leitura (fichas, cartazes, revistas, jornais e outros) de verá estar de acordo com os interesses dos alunos, e com as suas atividades".¹²⁹

Os livros que as E.I. recebem são organizados nas grandes metrópoles, e segundo essa realidade, portanto, fora do contexto do alunado da zona rural. Questionamos se estes livros de leitura são capazes de despertar o interesse dos alunos.

Além dessa desintegração, segundo informações dos professores, diversas escolas não possuíam livros em número suficiente, ou seja, um por aluno. Isso acontecia principalmente com aqueles referentes a Ciências e Estudos Sociais.

Além do material acima mencionado encontrava-se nas escolas: um livro do Cinquentenário do município, um ou dois dicionários, um atlas pedagógico, alguns livros de educação moral e cívica. Acrescentava-se a estes um número de dez livros em média, os quais estavam velhos e desatualizados. Um número limitado de escolas dispunham de maior número de livros dos já enumerados.

Para uso do professor, nas escolas haviam em geral: livro de Educação Religiosa, programa de ensino, manual do professor. Nas escolas municipais, acrescentava-se uma enciclopédia ilustrada de educação básica e outra coleção pedagógica de educação primária.

Quanto aos recursos audio-visuais, eram os cartazes os mais facilmente encontrados. Alguns impressos, mas a maioria confeccionados pelo professor. Referiam-se principalmente às datas comemorativas.

Pôde ser constatado durante a pesquisa, que os recursos audio-visuais eram pouco utilizados pelos profes

¹²⁹ Programa de ensino de 1º grau (Escolas Isoladas). Op. cit., p. 57.

sores. O quadro de giz constituía instrumento básico em sala de aula, entretanto, pequeno, menor do que as necessidades.

Nele eram expostos trabalhos para as quatro séries. Observamos em uma escola, que o professor, com dificuldade, esquematizava no quadro, exercícios para todas as séries, devido ao reduzido tamanho do mesmo. Em outra, havia dois pequenos quadros, um, no entanto, encontrava-se rachado e ambos mal instalados. Por este fato, segundo a professora, "já quase caiu em cima dos alunos".

Havia em todas as escolas, Bandeira Nacional e do Município, mapa do Brasil e do Estado e um pequeno globo. Em algumas, encontrava-se flanelógrafo, cartaz de pregas, um conjunto de carimbos. Como material de apoio, somente duas escolas possuíam mimeógrafo.

Para melhor equipar as escolas estaduais de recursos didáticos, o Estado mantém um Sistema de Material de Ensino-Aprendizagem (SMEA), que no município, funciona junto a dois estabelecimentos de ensino, localizados um na sede da área pesquisada e outro na sede de distrito, os quais atendem Escolas Básicas e Isoladas.

Estes estabelecimentos têm a finalidade de serem Escolas Centro Irradiadores de Material de Ensino Aprendizagem (MEA). É objetivo do MEA, divulgar, trocar, emprestar, receber e produzir material de ensino aprendizagem às escolas. Cada Escola Centro Irradiadora (ECI):

"responderá pela irradiação e atendimento em termos de MEA a todas as escolas de sua área, estabelecendo-se para tanto uma rede de relações entre as escolas de cada área e destas com a ECI".¹³⁰

¹³⁰ ESTADO DE SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Centro de Material de Ensino Aprendizagem. Sistema de Material de Ensino Aprendizagem - SC - SMEA. Informações básicas. s.d.

Apesar de pretender estender-se às escolas da área rural, sabe-se que estas são as menos favorecidas pelo SMEA. O próprio isolamento dessas escolas dificulta o intercâmbio e um reduzido número delas utiliza esse sistema de trabalho.

Uma das dificuldades mencionadas pelos professores para o exercício de sua profissão, foi exatamente a carência de material, principalmente quanto a livros e as más condições do quadro de giz.

Alguns comentários retirados das entrevistas com os professores ilustram essa abordagem: "...se tivesse um quadro (de giz) melhor, já ajudaria um pouco a gente..."; "o quadro (de giz) é um só e é pequeno"; "...falta material para os alunos (livros) e falta livros para o professor. Pesquiso nos livros dos alunos"; "...falta livros para pesquisa. Estudo Sociais só tem um... Aqui não tem mimeógrafo, máquina de bater (escrever). O professor deveria receber mais material..."

Desde o início do Movimento Ruralista levantava-se o problema da carência de recursos pedagógicos nas escolas da área rural. Nota-se, no entanto, que essa insuficiência de materiais continua a existir ainda em nossos dias. Os recursos que as E.I. dispõem para os professores desenvolverem suas atividades, se resumem num equipamento precário. Entretanto, os próprios indivíduos que elaboraram o programa de ensino para as E.I., parecem desconhecer essa realidade. Vejamos por exemplo:

"Para o estudo da fotossíntese consulte-se os livros indicados", e, na página seguinte: "Para este estudo (corpo humano) é necessário que o professor disponha de mapas do corpo humano, cartazes, gravuras e inclusive órgãos de animais".¹³¹

¹³¹ Programa de Ensino de 1º grau (Escolas Isoladas), Op. cit., p. 139-40. (O grifo é nosso).

Em nenhuma escola pesquisada encontramos este tipo de mapa.

Acreditamos que em decorrência da falta de material didático, e de outras condições das E.I., surgem problemas como o baixo rendimento escolar, altos índices de reprovação, reforçando a desigualdade no desempenho escolar das crianças de diferentes classes sociais.

4.3.4 - As Múltiplas Atividades do Professor Unidocente

Sob este título, focalizaremos as atividades que estão sob a responsabilidade do professor da área rural pesquisada.

Vale lembrar que nas trinta escolas onde fizemos a pesquisa, salvo algumas exceções, durante um período de quatro horas de trabalho diário, um único professor atendia, na mesma sala de aula e no mesmo período de tempo, a todas as séries existentes.

A situação encontrada era a seguinte: em vinte e seis escolas, as aulas eram ministradas por um único professor em apenas um turno; duas eram desdobradas, sendo que em uma delas, o mesmo professor lecionava nos dois turnos; em outras duas também havia apenas um professor, mas as quatro horas de trabalho eram divididas em dois períodos, sendo duas horas para a 1.^a e 2.^a série e duas horas para a 3.^a e 4.^a.

Sobre esta última modalidade, uma professora comentou: "Considero essa divisão de turmas melhor para trabalhar e atender a 1.^a série. A 3.^a e 4.^a séries têm quase o mesmo programa".

O revezamento entre as séries é uma alternativa que o professor vê para melhorar o rendimento dos alunos e também para facilitar o seu trabalho. Por outro lado, traz conseqüências negativas, uma vez que o período escolar desses alunos fica reduzido pela metade.

Podemos notar acentuada desigualdade entre as condições de ensino oferecidas à população rural e àquela que reside na área urbana. Uma das condições: na área urbana do município não há escola com professor unidocente.

Sem pretendermos estabelecer distinções entre o ensino nas duas áreas, vale ressaltar que o alunado das E.I. leva desvantagens, uma vez que o tempo e a atenção de um único professor têm que ser divididos entre os alunos das várias séries.

Além desta característica, constatamos através da observação e entrevistas, o grande número de tarefas sob a responsabilidade um único docente. Como disse um dos entrevistados: "Aqui no meio rural, um professor precisa fazer de tudo". Das suas funções, as mais relevantes constam na relação abaixo:

- dirigir a escola;
- administrar aulas;
- preparar a merenda para os alunos;
- manter a limpeza;
- organizar a horta escolar;
- organizar o jardim da escola;
- realizar reuniões com a APP;
- comemorar as datas cívicas e outras datas festivas.¹³²

Pela relação acima, pode-se observar que o professor precisa ser polivalente: ao mesmo tempo que ensina, exerce a função de diretor da escola, faz matrícula dos alunos, mantém em dia a documentação escolar, encaminha mensalmente à Coordenadoria de Ensino "A papelada do mês", conforme eles mesmos se referiram. Fazem parte desta bu -

¹³² Segundo os entrevistados, algumas datas são comemoradas somente com os alunos; outras envolvem a participação das famílias da localidade. São comemoradas principalmente: as datas cívicas, Dia dos Pais, Dia das Crianças e do Professor, Semana da Saúde e Comunidade, Semana da Alimentação e encerramento das aulas.

rocracia, os relatórios das comemorações escolares, das aulas de religião, atas das reuniões com a APP, preenchimento de formulários, etc., segundo eles, realizados sempre fora do período escolar.

Promovem também, com as famílias da localidade, festas ou bailes a fim de arrecadar fundos para a Caixa Escolar.

Somam-se a esses afazeres, a preparação da merenda escolar,¹³³ limpeza da escola, organização da horta e jardim. Conforme expressou-se um dos entrevistados: "O professor de escola isolada é servente, professor e diretor".

Na época da pesquisa, apenas cinco professores não preparavam a merenda na escola. Uma professora declarou que não preparava, porque "os alunos não gostam"; outro argumentou que o fogão estava estragado e também porque há dois anos a escola não recebia alimentos. Em três casos, dois dos quais tivemos oportunidade de observar, a merenda era preparada na residência dos professores.

Nas demais escolas, ou seja, vinte e cinco, para a preparação da merenda escolar o professor contava com o auxílio dos alunos maiores (3.^a e 4.^a séries). Para exemplificar, transcrevermos parte de uma aula observada e registrada em diário de campo:

Sobre a mesa da professora havia uma bacia com arroz. A mesma comentou: "Aqui a gente cozinha e ensina ao mesmo tempo". Neste dia ela estava fazendo avaliação de Estudos Sociais. Mandou um aluno, que já havia respondido as questões, "escolher o arroz". Mais tarde comentou com os alu -

¹³³ Os alimentos são distribuídos pelo Setor Municipal de Alimentação Escolar, havendo também fornecimento pelas famílias locais. As verduras colhidas na horta escolar também são destinadas à preparação da merenda".

nos da 2.^a série: "Vou até à cozinha e venho fazer o teste com vocês". Pouco depois dirigiu-se novamente para a cozinha, porque "um aluno avisou que a sopa estava derramando..."

A descrição seguinte, refere-se a uma situação semelhante observada em outra escola:

Durante a aula a professora comentou para a 2.^a série: "Enquanto a professora vai preparar a merenda vocês vão ler no livro..." ~~Notamos~~ que enquanto ela saiu da sala, durante 18 minutos, vários alunos conversavam. De volta, tomou leitura individual dos alunos da 4.^a série... Dirigiu-se novamente para a 2.^a série e disse: "Leiam mais uma vez para contar em poucas palavras como vocês entenderam essa estória... a professora vai ver a merenda e já volta". Mais tarde mandou uma aluna à cozinha...

E assim como estas, encontramos as mais variadas estratégias utilizadas pelos professores, para a preparação da merenda escolar, concomitante ao desenvolvimento da aula: "Faço merenda quando tem. Os alunos acendem o fogo antes de eu chegar na escola...". "Colocamos (os alimentos) no fogão antes de começar a aula, depois cuidamos durante a aula". "... Sô no começo eu fazia a merenda; agora são os alunos. No começo da semana já escalo (os alunos responsáveis). Naquele dia a aula deles é preparar a merenda".

A maior parte dos informantes disseram que não a preparam diariamente. O motivo, muitas vezes, está na falta de alimentos, ou, como argumentou um dos entrevistados: "A merenda atrasa a hora da aula". Segundo os mesmos informantes, quando não há merenda na escola, os alunos trazem de casa.

Esta atividade que acabamos de descrever absorvia em média de 20 a 30 minutos do professor durante o período de aula, sem contar o tempo gasto também pelo aluno.

O Programa de Alimentação Escolar para os alunos da escola primária, vem sendo executado desde o fim do Estado Novo pelos governos federal e estadual. Este programa tem servido como instrumento para aumentar a frequência dos alunos nas escolas, diminuindo assim a evasão escolar. Sabe-se porém, que ele não vem sanar as consequências deixadas pela subnutrição. "As consequências da situação de fome não aparecem apenas quando as crianças nascem e não recebem a quantidade e qualidade mínimas necessárias de alimentos para o seu desenvolvimento. Começam muito antes, quando estão no útero materno e, até mesmo, antes de serem concebidas, com a situação de fome das suas mães ainda crianças... A subnutrição nos primeiros meses de vida e mesmo até os primeiros dois anos pode, então, provocar perdas irreparáveis no cérebro, pelas interrupções dos processos de divisão celular e deposição de mielina".¹³⁴

A Campanha da Merenda Escolar através da distribuição de alimentos, constitui uma medida paliativa, procurando demonstrar a preocupação governamental com a população de baixa renda. No entanto, esse programa de assistência alimentar não vem atender às necessidades das crianças em idade escolar, conforme declarou a responsável pelo Programa de Alimentação Escolar do Município: "É indispensável a complementação de alimentos da comunidade e da horta (escolar). A quantidade de alimentos que recebemos da Campanha é insuficiente. Em 1978 a quantia recebida daria para três ou quatro meses".

Em que medida a própria Campanha vem favorecer a escola da área rural pesquisada? Não temos elementos suficientes para responder esta questão, mas conforme argumentaram vários professores, ela não se justifica uma vez que as crianças trazem alimentos de casa e não aceitam os alimentos fornecidos (não gostam). No entanto, os

¹³⁴ CUNHA, Luiz Antonio. Op. cit., p. 191-2.

professores cumprem com a tarefa que lhes é imposta, mesmo que ela se torne uma sobrecarga, considerando as condições de trabalho de que dispõem.

Para resolver esse impasse, os alunos auxiliam o professor na preparação da merenda como também na limpeza, uma vez que na E.I. não há servente. Logo, a limpeza da escola fica a cargo do professor e alunos.

Para realizar esta última atividade, levavam em média 20 minutos do período escolar diário; e aos sábados, segundo informou a maior parte dos entrevistados, utilizavam, em média, uma hora e meia para a faxina geral. Em visita a uma escola, para efeito desta pesquisa, a professora comentou: "Antes de iniciar a aula... os alunos fazem limpeza na sala e isso é contado como tempo de aula".

Alguns professores, para dispor de mais tempo em sala de aula, deixavam para fazer esta tarefa antes do início ou após o término das aulas, ou não a faziam diariamente. Verificamos que estes professores, pertenciam ao grupo que residiam na área rural. As citações abaixo exemplificam o que acabamos de expor: "Cada dia ficam duas crianças ajudando depois do horário de aula". "A limpeza é feita com os alunos, mas não todos os dias". "A maior parte das vezes é minha filha que faz a limpeza. De vez em quando, no sábado, solto um pouco mais cedo e os alunos me ajudam".

A mesma preocupação foi colocada por alguns professores quanto aos trabalhos na horta escolar e jardim: "Durante a aula nunca empenhei as crianças na horta. Quase sempre é na hora do recreio. Às vezes, antes ou depois da aula". "Não fico muito na horta porque tem bastante matéria..." "Quando o trabalho é prolongado na horta, faço fora do horário de aula".

Um terço dos professores trabalhava na horta com os alunos, uma vez por semana; os demais uma, duas e três vezes por mês. Para esta atividade gastavam em média, uma hora e meia.

A horta escolar, segundo dois dos trinta e um professores, não era aceita pelos pais. Conforme comentaram: "Os pais falam que os filhos vêm na escola para aprender e não para cuidar da horta. Isso eles fazem em casa". "Os pais não apóiam a horta (escolar). Aham que cada um tem em casa".

Ao analisarmos as entrevistas realizadas com pais de alunos, verificamos que dos 139 informantes, 129 consideravam importante ter uma horta escolar; apenas seis responderam negativamente, enquanto quatro acharam indiferente. Talvez a maior parte dos entrevistados concordavam, porque esse assunto era tratado com freqüência nas reuniões com a APP. Como observou um dos elementos entrevistados, "A professora sempre quer que tenha uma horta - nha. Eu pra mim tanto faz". E outro: "...Parece que eles exigem que tenha horta na escola".¹³⁵

Concordando ou não, geralmente são os pais dos alunos que fazem o cercado da horta e o trabalho mais pesado, como revirar a terra e adubá-la. Colaboram também, como veremos posteriormente, com a manutenção da escola. Daí, ser de grande interesse para o Município e Estado, a existência da APP.

Ao professor cabe promover reuniões com a APP. Nas escolas municipais, na época da pesquisa, essas reuniões deveriam ser realizadas mensalmente. Nas escolas estaduais, estas ocorriam em média uma vez por bimestre.

135

Aquelas que responderam afirmativamente deram as seguintes justificativas: é importante porque: 1) a criança aprende a plantar; 2) pode explicar em casa o que aprendeu na escola; 3) as verduras são importantes para a saúde; 4) a horta escolar faz parte do ensino; 5) aproveitam-se as verduras para a merenda; 6) a horta enfeita a escola; 7) trabalhar na horta, distrai as crianças. Para aqueles que não a achavam necessária, a justificativa era sempre deste tipo: "em casa os filhos aprendem a plantar... horta e jardim tiram horas de estudo".

Além destas funções que mencionamos, os docentes, especialmente os que residem na área rural, realizam outras atividades. Frequentemente são convocados a participar dos acontecimentos locais. Tornam-se os principais representantes da população rural.

Dos professores entrevistados, oito declararam que auxiliavam nos cultos religiosos; seis, na preparação das crianças para a primeira comunhão. Alguns disseram 'que eram solicitados para colaborar nas festas da igreja e outros acontecimentos da localidade, como também, confidentes dos moradores os quais pediam sugestões para resolver seus problemas pessoais: "...me consultam quando têm problemas no banco, comércio... doença".

Após estas colocações, é válido perguntarmos-nos o que o docente pensa sobre as múltiplas tarefas que ele executa. As respostas que obtivemos foram categorizadas conforme expressa a tabela abaixo.

Tabela nº 13 - A avaliação do Docente relativa ao seu trabalho Polivalente na Escola.¹³⁶

RESPOSTAS	N = 31
- excesso de atividade para uma só pessoa	20
- dificuldade para lecionar para as quatro séries reunidas	10
- excesso de burocracia (relatórios, etc.)	10
- baixo nível salarial	03
- o preparo da merenda toma muito tempo do professor	10
- extenso programa de ensino	03
- atividades normais para o professor	02
- acostumou-se a desempenhar estas atividades	01
- são atividades que fazem parte de sua função de professor	01

¹³⁶ Foi considerado mais de uma resposta por professor entrevistado.

Dos trinta e um entrevistados, quatro pareciam aceitar essas atividades, segundo eles porque: "são normais para um docente"; "estão dentro de sua função" ou "já está acostumado com elas". Verificamos, no entanto, que três deles contradizem-se ao enumerar as dificuldades em relação ao trabalho na escola. Entre outros obstáculos, os três citaram o fato de atender a todas as séries juntas. Assim se referiu um deles: "é difícil trabalhar com as quatro séries; o aproveitamento não chega a 40%". E outro: "com as quatro séries, o ensino não é dado como deveria ser... são muitas tarefas para um só professor".

Na realidade, para apenas um professor, essas tarefas não constituíam um problema. Vale notar que este possuía, em sua escola, apenas seis alunos matriculados.

A maior parte dos entrevistados, consideraram excessivas as atribuições para o professor que leciona na área rural. Estas foram algumas das colocações que fizeram: "É muito trabalhoso para um só professor. Tem que ser um professor muito esforçado para fazer tudo isto, e ter muita saúde". "O trabalho todo é demais para uma pessoa só organizar, e para a criança... assimilar...". "Eu acho que é bastante trabalho; quando chega o fim do ano estou entregue... No interior, a gente pega alunos que nem sabem pegar o lápis".¹³⁷

Encontramos também aqueles mais otimistas: "é bastante para fazer, mas tendo boa vontade, vai... Me sinto bem fazendo isso..."; "é trabalhoso, mas se o professor tem boa vontade ele realiza... com isso ele se torna benquisto...".

Como foram consideradas todas as respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa, encontramos dez que enfatizaram o fato de lecionar para todas as séries, como sendo a maior problemática encontrada. Conforme comentou um

137

Na área pesquisada, não há escolaridade anterior à 1ª série primária.

professor, "... sempre tem uma série na espera, aguardando a sua vez. Por mais que o professor procure fazer rápido, ele não consegue abranger todas as séries, deixar sempre ocupadas". E outro: "...o fato do professor dar aula para as quatro séries, não dá para atender bem aos alunos; ...ficam tempo sozinhos e começam a brincar."

Outros destacaram a preparação da merenda escolar como sendo uma atividade que toma muito tempo do professor, como também do aluno. Além do tempo dispensado, o vaivém provocado entre sala de aula - cozinha prejudica o ensino. Este fato pode ser sentido nas afirmações como estas: "o fato do aluno sair para ver a merenda, tira a atenção dos outros". "O aluno que sai para fazer a merenda, sempre perde parte da aula". "A gente perde bastante tempo na merenda escolar. Deixar só para as crianças fazer não dá. Às vezes a gente está fazendo um ditado, tem que sair para ver a merenda...".

Além das várias turmas reunidas numa mesma sala, e do tempo dispensado à preparação da merenda, o professor da E.I. critica a burocracia exigida como um fator que interfere negativamente em seu trabalho.¹³⁸ A este respeito, os seguintes comentários representam o consenso dos entrevistados: "...se o professor não tivesse toda essa papelada, teria tempo para preparar coisas melhores para os alunos...". "... a gente mais se preocupa em fazer relatórios do que preparar aulas...". "... muita coisa que a criança não aproveita são esses relatórios, tempo que a gente se dedica nisso e que poderia ser dedicado à criança".

¹³⁸ As entrevistas sugerem que entre o Setor Estadual e o Municipal de ensino, o segundo oferece maior dificuldade neste aspecto, uma vez que exige relatórios, etc., em maior número.

"Em meio à crescente burocratização da escola e da própria sala de aula, os docentes têm parte crescente de seu tempo absorvido por atividades não docentes, incluindo, não só as tradicionais anotações de frequência, elaboração, aplicação e correção de provas e exames, como inovações consubstanciadas na apresentação de detalhados planos de atividades, relatórios e levantamentos estatísticos sobre os resultados, os quais valem por si mesmos, na medida em que legitimam a existência de cargos de coordenação, supervisão e controle, cujos titulares raramente se utilizam efetivamente dos "dados" levantados...".¹³⁹

Pode-se inferir que o ensino nestas condições, com grande dispersão devido a diferentes atividades, evidentemente não favorece o desenvolvimento de um bom trabalho.

4.4 - "Um dia de aula na Escola Isolada"

Sabendo-se que as escolas pesquisadas possuem apenas um professor, e este leciona para diversas séries em um mesmo período, é importante e curioso saber como aí se desenvolve o processo ensino-aprendizagem.

Para ter uma idéia a este respeito, permanece - mos durante um dia letivo em cada estabelecimento de ensino pesquisado. As anotações feitas sobre as aulas assistidas nestas ocasiões permitem-nos fazer uma síntese da metodologia adotada pelo professor unidocente.

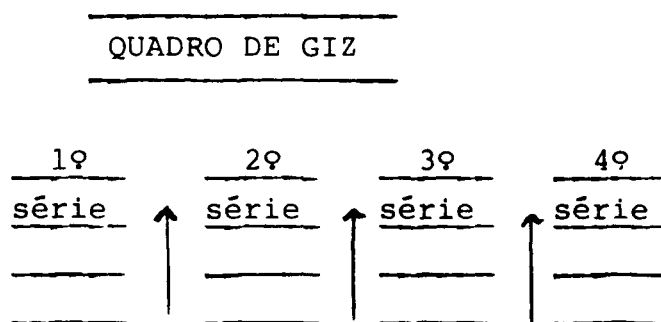
Como já tivemos a oportunidade de ler em páginas anteriores, o período de um dia de aula na E.I. é frequentemente interrompido durante o preparo da merenda escolar, que normalmente envolve a participação do professor e de alunos.

¹³⁹ ROSSI, Wagner Gonçalves. Op. cit., p. 122.

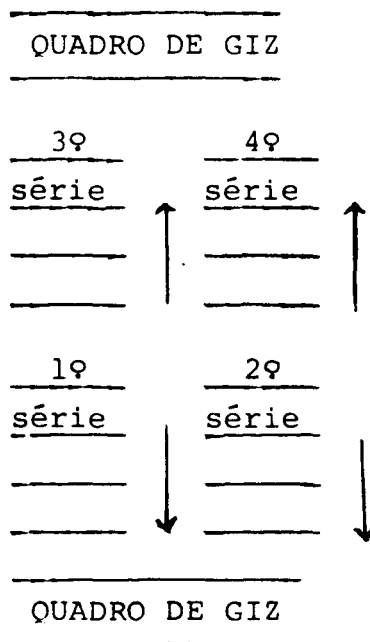
Sem levarmos em conta este aspecto, já descrito anteriormente, procuraremos descrever qual o procedimento comumente adotado, em sala de aula, pelo professor que leciona para várias séries ao mesmo tempo.

Inicialmente cabe destacar que, para facilitar o trabalho do professor, os alunos se encontravam agrupados na sala de aula de acordo com a série que frequentavam. Os esquemas abaixo são exemplos de situações encontradas com maior frequência.

Esquema Nº 1:



Esquema Nº 2:



No primeiro exemplo todos os alunos ficavam voltados para um único quadro de giz existente; já no segundo exemplo, havia dois quadros dividindo a turma: um grupo voltado para o quadro localizado na frente, e outro pa

ra o quadro localizado no fundo da sala.¹⁴⁰

O professor estabelecia, no quadro, uma divisão com um traço de giz para cada série. Isso criava certa dificuldade, pois normalmente o espaço tornava-se limitado, comprimindo as tarefas ali registradas.

No início e no término das aulas, era hábito, em todas as escolas, a oração em conjunto. Foi observado também que, com frequência, os alunos oravam quando iam para o recreio e quando regressavam do mesmo.

Após a oração e chamada dos alunos, na quase-totalidade das aulas assistidas, a atividade seguinte era a correção das tarefas de casa. Como eram várias séries, portanto atividades geralmente diferentes, o professor corrigia os exercícios de alguns alunos, individualmente (uma ou mais séries), enquanto alunos de outras séries resolviam-nos no quadro, sendo posteriormente verificada a correção pelo professor.

No restante do tempo de aula o professor ficava em um constante vaivém entre uma série e outra, passando exercícios, ouvindo leitura ou tomando tabuada, etc. Podemos observar que dificilmente o professor conseguia manter ocupados os alunos de todas as séries.

A título de exemplo, transcreveremos parte de "um dia de aula", em duas das trinta escolas pesquisadas. Estes exemplos têm como objetivo ressaltar a dinâmica do professor unidocente em sala de aula.

Às 8h 30 min os alunos entraram na sala de aula. Um deles comentou com a professora que o irmão faltou porque "ele pegou gripe", e outro aluno justificou que o irmão faltou porque "pegou um prego no pé".

A professora lembrou a todos: "Vamos corrigir os temas". Foi em todas as car-

¹⁴⁰ Tanto no 1º como no 2º caso, a distribuição dos alunos por séries varia conforme o critério adotado pelo professor.

teiras verificar os cadernos, enquanto alguns alunos resolviam, no quadro, operações envolvendo divisão. Após esta atividade ela entregou livros aos alunos da 4.^a série e mandou-lhes resolver os exercícios no caderno. Para a 2.^a série, falou: "vamos ver as sílabas: monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabos, e fazer exercícios". Escreveu no quadro o exercício, que consistia em ligar as palavras de acordo com o número de sílabas, e comentou: "vocês devem estar lembrados", isso é bem facilzinho".

Para os alunos da 1.^a série, que aguardavam a professora, a mesma disse: "escrevam ditado de frases". Lembrou aos alunos: "sempre no início de cada frase, letra maiúscula". Ditou três frases e passou um novo exercício para a 2.^a série; este também sobre o número de sílaba das palavras. Passou um exercício semelhante para a 3.^a série e continuou a ditar frases para a 1.^a série, (duas). Foi então fazer correção dos exercícios da 4.^a série, ao mesmo tempo em que chamava a atenção de alguns alunos da 2.^a série: "não conversem muito alto".

A nova atividade para a 4.^a série foi procurar no dicionário significado de palavras. Voltou-se para a 1.^a série e comentou: "agora o 1º ano vai trabalhar com o livro, enquanto faço ditado com o 2º ano. Primeira série, vocês vão copiar do livro "O Avião e o Tutuca".

Os alunos da 2.^a série esperavam pelo ditado, enquanto a professora olhava os cadernos da 4.^a série. Depois comentou: "vamos ver, 2º ano: linha nova, letra maiúscula, parágrafo". Ditou o seguinte: "O livro é um grande amigo nosso, ele nos..." Parou de ditar e comentou: "Deixa eu dar uma olhadinha na merenda, se já ferveu a água". Quando voltou, perguntou: "onde nós paramos"? Continuou o ditado, mas interrompeu-o para perguntar aos alunos da 4.^a série se já haviam terminado o exercício. Uma vez que eles haviam concluído, ela acrescentou: "espera só um momentinho"; e prosseguiu novamente com o ditado da 2.^a série. Finalizando-o, mandou passar um traço e fazer leitura silenciosa. Foi corrigir exercícios dos alunos da 4.^a série; depois distribuiu, aos mesmos, jornais para leitura. Chamou a atenção de dois alunos que estavam conversan-

do. Comentou com os alunos da 4.^a série : "enquanto a professora vai preparar a merenda, vocês vão ler no livro. Leiam a mesma leitura de ontem, bem baixinho, sem atrapalhar. O 1.^o ano também, leiam a leitura que vocês copiaram". Chamou a atenção de alunos que estavam conversando, e enfatizou: "olha que eu deixo sem recreio".

Enquanto a professora saiu da sala durante dez minutos (para preparar a merenda), vários alunos conversavam. Quando voltou, tomou leitura individual dos alunos da 4.^a série. Os alunos da 1.^a série, estavam sem fazer nada. Voltou-se para a 2.^a série e comentou: "leiam mais uma vez para contar em poucas palavras como vocês entenderam essa estória, como tema. A professora vai ver a merenda e já volta".

Voltando, ouviu a leitura individual dos alunos da 1.^a série. Mandou uma aluna ir à cozinha observar a merenda. Os alunos da 2.^a e 4.^a séries estavam sem nenhuma atividade. A professora mandou um aluno da 4.^a série recolher os livros, e dois alunos da 2.^a série preparar a distribuição da merenda. Depois deu o sinal para o recreio... Trinta minutos antes de finalizar o tempo de aula, os alunos foram dispensados para a limpeza da escola.

No exemplo citado acima, a professora era normalista. Há dois anos vinha de ônibus de um município vizinho para lecionar nesta escola. Sua experiência no magistério era de oito anos. Segundo comentário vindos de fontes da Secretaria Municipal de Educação, era considerada a melhor professora municipal.

No exemplo seguinte, a professora possuía apenas o 1.^o grau e residia na localidade da escola. Era o primeiro ano de experiência no magistério.

...Às 9 h 30 min, terminou o recreio. Os alunos e a professora oraram ao entrar na sala. A professora corrigiu as operações que estavam anotadas no quadro e completou oralmente o exercício da 1.^a série: O galo... O aluno... Eu... A gaita... Um aluno da 4.^a série pediu para a professora dar mais contas. Ela passou então uma multiplicação, pedindo a prova real da mesma: 398×452 . Uma operação de multipli

car também foi dada para a 3.^a série : 8576X65. Um aluno deu um tapa nas costas de outro, e a maioria estava conversando. Outro aluno pediu se a professora não iria tomar a tabuada. Esta respondeu que faria isto amanhã. No quadro completou o exercício com os alunos da 1.^a série e mandou-lhes formar frases com algumas palavras. Os da 2.^a série estavam com um livro de ciências que foi entregue logo após o recreio. Alguns alunos ainda conservavam o livro fechado, limitando-se a conversar com os colegas. A professora dirigiu-se a eles e perguntou: "qual é o animal parecido com o cachorro?". Fez um pequeno comentário a este respeito. Depois, mandou-lhe escrever os nomes dos animais parecidos com o gato.

A professora passou a olhar os cadernos, chamando a atenção dos alunos quanto à indisciplina. Andava de um lado para outro. Vários alunos levantaram-se de suas carteiras.

Os alunos da 4.^a série tentavam resolver a multiplicação com prova real; dois deles não conseguiram. A professora resolveu-a em uma folha, depois mandou um aluno fazê-la no quadro.

Recolheu os livros de Ciências da 2.^a série. Um aluno desta mesma série perguntou como escreve-se a palavra "leão". A professora ditou letra por letra. Mandou os alunos da 1.^a série ler as frases que escreveram em seus cadernos. Anotou algumas no quadro. Chamou um aluno da 3.^a série para resolver no quadro a multiplicação. Este fez o cálculo incorreto. A professora apagou e o fez novamente. Os da 2.^a e 4.^a séries estavam sem atividades.

Das 9h 30min às 10h 30min, os alunos da 3.^a e 4.^a séries resolveram uma multiplicação (a indicada acima).

A professora distribuiu caderno de desenho para os alunos da 3.^a e 4.^a séries. O desenho era livre. Os da 1.^a e 2.^a séries estavam sem atividade. Depois voltou a falar com os alunos da 2.^a série sobre os animais parecidos com o gato. Mandou-lhes escrever "em que estes animais são diferentes". Fez a seguinte observação: "2.^a série, amanhã tem desenho se vocês ficarem bem quietinhos".

Os alunos da 3.^a série pediram para a professora passar "temas" sobre operações.

A professora anotou para os mesmos: arme e efetue: $7.862 \times 26 =$. Uma aluna da 1.^a série pediu: "professora, dá continha". A professora anotou um problema com cálculo de edição, depois resolveu-o com os alunos. Em seguida passou outro. Chamou atenção dos alunos que conversavam: "olha que quem conversa fica aqui...".

No final da aula, alunos da 4.^a série ficaram para fazer a limpeza da sala de aula.

Conforme notamos nesta descrição, alguns alunos pediam à professora para dar atividades como: "dar mais contas e temas", "tomar a tabuada". Ao entrevistarmos os pais desses alunos, alguns reclamaram que a professora "dá pouco tema", "não explica bem", "as crianças fazem muita bagunça". É possível que os pais dos alunos dessa escola incentivem seus filhos para exigir da professora maior número de atividades, e aquelas que consideram mais relevantes.

A professora do exemplo acima citado, ao conduzir a aula, não conseguiu coordenar o trabalho das 4.^a séries; ora mantinha os alunos ocupados, ora estes ficavam por longo período, sem atividades.

Este é um caso típico, mas não único. Um fato bastante notável na grande parte das aulas assistidas, era a dificuldade apresentada pelos professores do "manejo" das diversas turmas com diferentes níveis de escolaridade. Havia sempre alunos de uma ou mais séries sem nada fazer, enquanto aguardavam o professor. Quando o professor é iniciante, esse quadro é ainda mais dramático.

As nossas escolas normais preparam o professor para atuar na área urbana, embora o professor de escola pública normalmente inicie a sua carreira na área rural. Ao exercer o magistério na escola unidocente, encontram uma defasagem entre o ensino das escolas normais, e as reais condições de funcionamento da escola primária do meio rural.

Diante de uma realidade totalmente nova para ele, não há outra alternativa senão apelar para a experiência do "dia-a-dia". É através desta experiência, que ele vai obtendo maior habilidade para dirigir o trabalho com as diversas séries reunidas.

As observações feitas diretamente em sala de aula permitem-nos concluir que, com exceção do quadro de giz, raramente os professores utilizam outro material para o desenvolvimento de suas aulas.

Dois professores fizeram uso de gravuras; um utilizou-a para dar uma aula de religião,¹⁴¹ e outro, para a formação de sentenças. Um terceiro serviu-se de cartazes para leitura com alunos da 1.^a série e para a mesma finalidade; outro professor lançou mão de fichas com palavras.

É importante lembrarmos também que as E.I. pesquisadas não possuíam biblioteca, e os livros existentes, além de número reduzido, eram utilizados quase exclusivamente em sala de aula.

Dentro deste contexto, podemos deduzir que os alunos são pouco estimulados para a leitura. Anotações de uma aula ilustram o que acabamos de expor:

Os alunos liam em voz alta e muito lentamente. A professora observou: "Gente, assim não dá..." Um aluno respondeu: "como é que a gente vai fazer se não tem livro para estudar?" Diante dessa observação, a professora acrescentou: "a dificuldade aqui é essa: não tem material e os livros devem ficar na escola".

Durante uma entrevista, um pai de aluno também levantou este problema: "...o livro deveria ser levado pelo menos uma ou duas vezes por semana para casa".

¹⁴¹ A professora iniciou, comentando que a aula teria por tema a "ajuda mútua" ...Falou 30 min sobre o tema, sem dar oportunidade de participação dos alunos.

Dadas as precárias condições com que o professor unidocente é obrigado a lecionar, as aulas se desenvolvem de uma forma pouco ou nada atrativas, limitando-se, quase que exclusivamente, à transmissão dogmática de conteúdos.

As noções transmitidas pelo professor são, de modo geral, apresentadas rapidamente, para que ele possa dispor de tempo para atender as demais séries. Com esta preocupação, outros objetivos relevantes ficam esquecidos, como, por exemplo, a participação ativa do educando no processo de ensino-aprendizagem.

As aulas geralmente são monótonas e consistem ' na transmissão de conteúdos e em exercícios pouco atraentes, dificilmente deixando oportunidade para qualquer debate.

Uma vez que são realizadas avaliações para verificar se o programa está sendo seguido, é provável que a preocupação do professor com o cumprimento do programa esteja contribuindo para a "monotonia escolar", aulas que transcorrem sem dar oportunidade para o aluno "pensar" , tirar suas conclusões. Como observa Paulo Freire, uma educação problematizadora requer tempo.

"Poder-se-á dizer... que não há tempo a perder, visto que existe um programa que deve ser cumprido. E, uma vez mais, em nome do tempo que não se deve perder, o que se faz é perder tempo, alienando-se a juventude com um tipo de pensamento ' formalista, com narrações quase sempre exclusivamente verbalistas. Narrações cujo conteúdo "dado" deve ser passivamente recebido e memorizado para depois ser repetido".¹⁴²

Verificamos que os alunos são passivos, ouvintes e cumpridores de ordens, ditadas pelo professor. Respondem às questões no caderno e no quadro de giz; e, em menor

¹⁴² FREIRE, Paulo. Op. cit., p. 53.

número de vezes, de forma oral. Dificilmente notamos um aluno se manifestar por espontânea vontade.

Observamos que algumas atividades aplicadas aos alunos são iguais para séries diferentes. É o caso da hora de "tomar a tabuada", da aula de religião, e, outras tarefas. Foram encontrados, também, casos em que diferentes séries têm o mesmo conteúdo curricular. Nota-se, por exemplo, o caso verificado nesta escola:

Enquanto alunos da 2.^a série faziam exercícios no caderno, a professora dava um ditado para a 3.^a e 4.^a séries. Segundo a mesma professora, "como só eram dois alunos da 4.^a série, a matéria desta era a mesma que a da 3.^a série".

Pelas condições de ensino oferecidas na área rural, a escolarização desse alunado é prejudicada, como no caso acima; ou como em outra escola onde não foi oferecida a matrícula para a 1.^a série porque, segundo a professora, "só havia um aluno; então ela pediu ao Coordenador para deixar para o próximo ano".

Tudo nos leva a crer que casos como estes e especialmente as condições de aprendizagem oferecidas, contribuem sensivelmente para o baixo rendimento do alunado das E.I.

Prova concreta é o elevado índice de repetência, especialmente na 1.^a série. Não são raros os casos de alunos que precisam repetir esta série mais de uma vez, para serem alfabetizados. Comentou a professora após a leitura de um aluno: "ele já sabe ler, e outros que já estão 2, 3 anos aqui (1.^a série), ainda não sabem..."

Se nos reportarmos às condições sob as quais se desenvolvem as atividades escolares, várias questões podem ser levantadas.

Uma delas será quanto ao aproveitamento escolar de uma criança, quando a ela são apresentadas atividades com uma seqüência frequentemente "truncada". Exemplo característico é o "ditado" de frases ou palavras. Com freqüência foram observadas situações em que o professor di-

tava algumas palavras para uma determinada série ao mesmo tempo em que chamava atenção para a indisciplina de alguns alunos; passava novos exercícios para outros que já haviam concluído suas tarefas, e ainda ia até a cozinha para preparar a merenda.

Outra questão que se coloca, é que possivelmente por ser professor polivalente tanto em relação às várias atividades da escola como também aos vários níveis de escolaridade, torna-se menor o seu interesse pelos alunos que apresentam maior grau de dificuldade em relação à aprendizagem. Esta atitude do professor foi bem destacada em uma escola. A professora fez o seguinte comentário no intervalo da aula:

...Os alunos da 1.^a série, vão todos ser reprovados. Segundo esta professora, "são todos retardados... são fracos, não aprendem, por isso mesmo deixo-os meio parados durante as aulas". A ausência de atenção aos alunos da 1.^a série, tivemos oportunidade de constatar enquanto assistíamos aula desta professora. Mais tarde, enquanto uma aluna desta mesma série fazia a leitura, a professora chamou-lhe a atenção, pois estava lendo com muita dificuldade. Disse que não tinha paciência, e mandou-a sentar.

"As expectativas pouco otimistas que os professores e o pessoal escolar têm a respeito das crianças de classe inferior ou culturalmente diferente confirmam e reforçam quase sempre as limitadas expectativas de sucesso que a criança tem sobre si mesma. Imaginando que esses alunos não possam alcançar grande coisa, o professor talvez não lhes dedique uma instrução eficaz, em razão do que, quando fracassam, confirma-se as previsões negativas formuladas pela escola".¹⁴³

¹⁴³ PASSOW, Harry. Op. cit., p. 87.

Além desse fator discriminativo, constatou-se ' em algumas escolas, que para resolver problemas de indisciplina, os professores agiam de forma autoritária, aplicando castigos, tais como: fazer o aluno ficar de joelhos ou deixá-lo fora da sala de aula. Outra forma de punição nos foi dita por um pai de aluno durante entrevista com o mesmo: "o professor deixa os alunos de castigo, fechados' no banheiro".

Outros professores, para manter a disciplina, u tilizam-se de ameaças, como essas: "se você continuar assim, vai ficar de castigo o dia todo"; "eu te ponho para fora da escola e você sabe que daí..."; "olha que eu deixo sem recreio"; "eu te puxo a orelha".

O professor utiliza-se também da autoridade que a ele é delegada, para causar o temor da reprovação : "...se não estudarem, vão "rodar"; "A prefeitura é que vai fazer exame aqui, não é a professora. Vão fazer um exame para saber se vocês têm condições de ir para a 4.^a série, ou ser um "caranguejo" e voltar para trás..."

A atitude autoritária, enérgica do professor, é reconhecida a valorizada pelos pais dos alunos, enquanto' constitui uma forma de garantir a ordem na escola, como também o respeito do aluno pelo professor.

É importante notar que a questão a respeito do castigo aplicado aos alunos, não foi prevista no roteiro' da entrevista, mas mesmo assim, a quase totalidade dos pais entrevistados fizeram referência ao assunto.

Analisando comentários desses pais, verificou - se que para um número significativo deles "ser enérgico em sala de aula", é uma característica positiva do professor; também apóiam a aplicação de castigos físicos, quando necessário. Essa forma de encarar a repressão na escola é expressa em frases do tipo: "gostaria que fosse como no nosso tempo: passar o laço quando precisar"; "devia (o professor) ser mais enérgico com as crianças... ter mais liberdade de dar umas "varadas" nos alunos, eles não têm

receio do professor"; "...o governo devia dá uma lei mais severa pros professores. Os alunos tomam conta do professor".

"... em muitas famílias ainda perduram rígidos traços patriarcais, onde "bater na criança" decorre de um direito indiscutível dos seus membros adultos. Isso propicia a tolerância, quando não a aceitação, de penas físicas infligidas aos alunos da escola primária".¹⁴⁴

Na área rural, o professor tem autonomia, quanto às normas disciplinares e administrativas, e de forma mais limitada quanto ao conteúdo curricular.

Vale lembrar depoimentos de alguns professores, através dos quais se pode verificar certa autonomia com relação ao programa de ensino. "...pego o plano que "eles" dão, mas quando chega a hora de aplicar, dou o que acho mais necessário. Se o aluno sabe as tabuadas e as quatro operações fundamentais direito, eu acho o essencial. Não adianta saber as fórmulas matemáticas e depois não conseguir aplicar na realidade..."; "...não ligo muito o programa, sigo 50%... tem muita coisa que não se adapta..." Outro professor disse seguir 60% ou 70% do programa, e fez o seguinte comentário: "fujo muito (do programa) ... acho vantajoso fugir e dar o que é mais necessário aos alunos. A gente tá por dentro daqui..."

É interessante notar que declaração como as acima foram feitas por professores que residiam na área rural e há vários anos lecionavam na mesma localidade. Além de possuírem maior conhecimento das necessidades locais, é provável que a iniciativa dos mesmos, quanto às alterações do programa de ensino, seja decorrente de sua maior estabilidade profissional.

¹⁴⁴ PEREIRA, Luiz. A escola numa área metropolitana. São Paulo, Pioneira, 1976, 2 ed., p. 118.

Embora onze, ou aproximadamente um terço dos professores, considerem inadequado o programa de ensino a plicado nas E.I., apenas seis declararam que modificam ' parte deste programa, para melhor atender os alunos.

Não nos propomos neste trabalho analisar o conteúdo curricular das E.I. uma vez que esse já seria tema suficientemente amplo para elaborar uma monografia.

O nosso principal propósito, nesta parte do trabalho foi mostrar como o professor a que nos referimos, dispondo de uma série de condições desfavoráveis, conduz' o seu trabalho em sala de aula.

4.5 - Escola - "Comunidade": a dinâmica do controle

O "bom relacionamento" do professor com os pais de alunos e a participação destes na solução dos problemas da escola são aspectos altamente valorizados pelos órgãos que coordenam as escolas estaduais e municipais da área pesquisada.

Este aspecto é condição inclusive de permanência do professor na escola. Conforme informou o Diretor da Secretaria de Educação do Município "...contrata-se (o professor) por um ano. Se a pessoa dá conta da escola e tem bom relacionamento com a comunidade, contrata-se para o ano seguinte...". Quanto aos professores da rede estadual, segundo comentou a Supervisora, "... quando o professor é substituto e há muita reclamação, ele é dispensado. Se ele é efetivo, implica em ...inquérito administrativo".

Para fomentar o envolvimento escola-"comunidade", cabe aos professores a obrigatoriedade de realizar reuniões com a Associação de Pais e Professores.

A APP compõe-se de pais ou responsáveis de alunos, professores do estabelecimento de ensino e outras pessoas da localidade. Dentre esses indivíduos, alguns fazem parte da Diretoria da referida Associação.

A APP é apresentada como órgão de auxílio à escola. Além disso, aparece como uma instituição democrática, que veicularia a opinião da "comunidade", aberta ao diálogo com as autoridades escolares. E de forma menos explícita, aparece como meio de exercer controle sobre a instituição escolar.

Vejamos os objetivos que constam no Estatuto da APP. No capítulo I "Da constituição e suas finalidades", artigo 29: "Constitui finalidade específica da Associação de Pais e Professores a integração escola-comunidade em termos de conjugação de esforços, articulação de objetivos e harmonia de procedimentos, o que se caracteriza principalmente por: a) estimular a transformação da escola em Centro de Integração e Desenvolvimento Comunitário, por meio da participação da família na escola e da escola na comunidade; b) promover a aproximação e cooperação entre pais e professores de modo a interessar os membros da comunidade pelas atividades escolares e a escola pelas atividades comunitárias; c) interessar a direção do estabelecimento na promoção, bem como participar no funcionamento de cursos de interesse e necessidades comunitárias, inclusive quanto à orientação pré-escolar; d) promover atividades culturais, tais como: palestras, reuniões, seminários, dias de estudo, festas, projeções de filmes, slides e todas as demais que não sejam privativas da escola ou de outras entidades; e) participar na solução de problemas de freqüências, higiene, disciplina dos alunos, e ainda programas que se refiram a horários e períodos de aulas, tarefas escolares, trabalhos em equipe, uniformes, livros, transportes etc..., sempre dentro da harmonia que deve marcar a convivência de pais, professores e alunos; f) cooperar na conservação e recuperação normal do prédio e equipamento da escola; g) administrar, de acordo com o Regimento Interno da Associação de Pais e Professores e as normas baixadas pelo Conselho Fiscal, os recursos consti-

tutivos do Fundo Escolar".¹⁴⁵

O Programa de Ensino das E.I. preconiza que são os pais, alunos, lideranças comunitárias e professores , que vão determinar os objetivos gerais que pretendem alcançar durante o ano.¹⁴⁶ Qual seria então a finalidade de um estatuto para a APP "uniformizado" para todo o estado ou município?

Sob a finalidade específica de "Integração escola-comunidade", acha-se implícita a idéia de transferir ' para às famílias dos educandos, os custos complementares' da educação. A APP torna-se o campo privilegiado para a integração de recursos em benefício da escola. Esta ênfase pôde ser notada através de slogans fixados em algumas escolas: "A amizade e a cooperação de pais e professores' trarão resultados positivos à escola". "Participe para modificar". "Integrar forças vivas na solução de problemas comunitários", "Uma comunidade unida é uma comunidade que cresce". "Comunidade é a união de todos para o bem comum", "Comunidade é viver uns para os outros". "Viva em comunidade e seja feliz".

Objetivos como: transformação da escola em Centro de Integração e Desenvolvimento Comunitário; funcionamento de cursos de interesse e necessidade comunitárias , inclusive quanto a orientação pré-escolar; promoção de atividades culturais, tais como: palestras, reuniões, seminários, dias de estudo, festas, projeção de filmes, slides e todas as demais que não sejam privativas da escola ou de outras entidades, estão presentes no estatuto, po-

¹⁴⁵ ESTADO DE SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. 09 Coordenadoria Regional de Educação. Estatuto da Associação de Pais e Professores (APP), Florianópolis, 1977.

Obs: O regulamento da APP das escolas municipais , contém pequenas variações, não alterando, no entanto, as diretrizes gerais.

¹⁴⁶ Programa de ensino de primeiro grau (Escolas Isoladas). Op. cit., p. 15.

rêm, não na prática escolar. Há assim, discrepância entre o Estatuto e o real funcionamento da APP.

Analisando as atas das reuniões da APP, realizadas em 1977-78, podemos concluir que estes objetivos são bastante utópicos, estando muito além do que realmente ocorre nas escolas pesquisadas. Concluimos que, o objetivo maior, é transferir para os pais dos alunos a responsabilidade de manutenção da escola.

Alguns objetivos parecem ser atingidos em parte, quando o professor reside na própria localidade rural. Conforme dados revelados pela pesquisa, esses professores participam das mais variadas atividades realizadas na localidade: atuam nos cultos, preparam as crianças para a primeira comunhão, participam das festas da escola e igreja e outras iniciativas locais.

Por outro lado, a participação da família na escola se dá essencialmente a nível da conservação do prédio, do equipamento da escola, e do próprio controle do trabalho docente. Conforme disse um professor: "A reunião é mais para ver os trabalhos que devem ser feitos na escola".

Por ordem de incidência dos assuntos tratados nas reuniões com os pais, os mais freqüentes referem-se as melhorias que necessitavam ser realizadas na escola, como, por exemplo, a proteção e encanamento d'água, construção de fossa de lixo e "privada", organização de horta e jardim, e outros melhoramentos, compra de materiais necessários, principalmente para a limpeza do prédio, e para a merenda; prestação de contas do dinheiro em caixa.

No que diz respeito aos alunos, pelas atas das reuniões podemos constatar que os assuntos mais citados foram: andamento das aulas e aprendizagem dos alunos; participação dos pais na vida escolar do filho (auxiliar nas tarefas escolares); higiene dos alunos e do material escolar; comentários sobre boletins; comportamento e freqüência dos alunos na escola e alteração do horário das au -

las.¹⁴⁷

Notou-se ainda que a programação de promoções para angariar fundos para a escola, bem como a programação de datas comemorativas, são temas também tratados nas reuniões.

Os assuntos citados não esgotam o que foi apresentado aos pais em reuniões, mas foram os mais constantes. O levantamento dos assuntos tratados demonstra que a preocupação quanto à promoção cultural dos pais, frisada no Estatuto da APP, é praticamente irrelevante.

A média de freqüência nessas reuniões, na época da pesquisa, era de 70%. Em algumas escolas a freqüência não ultrapassava a 50%, enquanto em outras, chegava a 90% ou mais. Segundo os professores, a ausência de alguns pais nas reuniões é justificada pelo fato de trabalharem intensamente nas épocas de plantio e colheita; e pelo excesso de reuniões realizadas.

Tudo indica que essas reuniões acontecem com certa freqüência, mais por imposição administrativa, do que pela necessidade sentida pelos professores e pais de alunos. Assim se expressaram alguns professores: "Não é sempre que a gente precisa, mas em geral sim, um ou outro assunto sempre tem. Muitas vezes os pais acham demais..." "Acho que é demais; às vezes não tem assunto. Um dia eu cheguei para eles e pedi para "puxar" o assunto". "Eu acho que não precisa uma por mês, mas como é exigido, a gente tem que fazer. Já foi falado com o coordenador, mas ele disse que queria. Às vezes nem tem assunto..."

As reuniões da APP eram realizadas aos domingos; sábados a tarde ou pela manhã. Nos dias Santos, ou, quando havia missa na localidade, o professor aproveitava o encontro para tratar de assuntos da escola.

Quanto a participação dos pais, por sexo, predominava nas reuniões a figura masculina.

¹⁴⁷ No inverno, a maior parte dos professores passa a lecionar no período da tarde.

Independentemente destas reuniões, conforme informaram os professores, os pais vinham à escola para fazer alguma melhoria no prédio ou arredores do mesmo; resolver algum problema com o aluno; para realização da matrícula; dar algum aviso que deveria ser transmitido às famílias da vizinhança ou para fazer reclamações.

A participação do Estado e do Município nas E.I., se limita quase que exclusivamente à construção do prédio escolar e pagamento dos professores.

Para suprir as deficiências de ordem material da escola, a contribuição dos pais acontece das formas mais variadas. Entre elas podemos citar a doação de gêneros alimentícios para a merenda escolar, prestação de serviço, ajuda material para fazer reparos no prédio.

Em algumas localidades, a escola foi reconstruída pelos próprios moradores; em outra, fizeram a instalação elétrica. Em um número maior de escolas, os pais pintaram o prédio, protegeram a fonte d'água e fizeram o encanamento da mesma até a escola. Na quase totalidade destes estabelecimentos os pais cercaram a horta, contribuíram para a construção dos canteiros e colaboraram com a merenda escolar. Vários professores declararam que foram os pais os construtores da fossa de lixo, do esgoto para a cozinha, da "privada", do cercado ao redor da escola ; auxiliaram também na organização do jardim, da limpeza do terreno após as férias. A participação dos pais ocorre também quando há necessidade de consertos, como por exemplo, no telhado, nas janelas e outros.

Para adquirir o material necessário à escola, a APP obtém o dinheiro através de lucro de promoções, como festas, torneios, bailes; outras através da cobrança às famílias de uma pequena taxa mensal ou anual; ou, ainda , taxa de matrícula. Em três escolas, o dinheiro em caixa foi arrecadado através da venda do material do prédio antigo. Outras modalidades foram encontradas: num estabelecimento a renda era fruto da venda da colheita de milho plantado no próprio terreno da escola; noutro era prove -

niente da venda de alguns produtos, como doces, bebidas , etc., nos finais de semana, em um pequeno galpão construído pelos moradores.

Como ilustração, reproduziremos depoimento de dois professores: "Temos a caixa escolar. Para ter fundos, é feito baile ou festa. Tudo o que falta para a escola, mesmo material escolar, quando tem bastante fundos, e até merenda é comprada com esse dinheiro ...Quando precisa de conserto é só avisar os pais que eles arrumam . Trazem estrume para a horta; já fizeram calçada, colocaram cascalho, fizeram fossa para o lixo, esgoto, encanamento d'água. Eles estão sempre prontos para ajudar" . "... Tudo o que tem na escola, com excessão das carteiras, mesa do professor, quadro e armário, foi a comunidade que doou. Promovem festas ou baile para arrecadar dinheiro".

A escassa participação dos órgãos públicos nas escolas rurais faz com que os moradores tomem partido no sentido de conservá-las através de seus trabalhos. Esta prática, parece ser fruto de constantes reuniões da APP , através das quais o professor procura transmitir as informações que recebeu nas "reuniões pedagógicas" e em visitas do Supervisor na escola.

Pode-se inferir que os pais fazem as melhorias necessárias à escola, pois é a E.I. o único estabelecimento de ensino existente nas "áreas rurais, capaz de dar , por mais precário que possa ser, os ensinamentos elementares de leitura, escrita e cálculo, a seus filhos.

Há acentuada desigualdade entre as escolas de diferentes classes sociais. Como observa Gadotti:

"Nossa educação é classista. Bairro pobre, escola pobre. Bairro rico, escola rica. Região pobre, escola pobre. Região rica, escola rica. Há um mecanismo muito simples que a política educacional do regime militar elaborou: o governo abre uma escola, fornece-lhe os elementos primários para que ela possa entrar em funcionamento, muitas vezes apenas por razões "polítiques". Depois ele a abandona, não lhe fornecendo mais o material necessário. Incentiva a criação de APMs que através de festinhas e quermesses tentam suprir as necessidades materiais da escola".¹⁴⁸

Essa transferência de responsabilidade para os pais, foi bem evidenciada nas entrevistas com os agentes da supervisão escolar: "A escola é da comunidade, não do prefeito... deve ser cuidada por parte dos pais". "A gente favorece muito os pais, porque eles ajudam muito na escola", foi o que disse outra Supervisora.

Além da participação na manutenção da escola, em algumas localidades os pais procuram interferir no programa de ensino. Demonstraram insatisfação quanto aos conteúdos escolares e solicitaram que fossem incluídos assuntos que consideram "práticos para a vida", ou seja, que venham atender aos seus interesses.

"Entre as "plataformas" dos programas de educação rural e as "necessidades" expressas pelas populações, há um espaço vazio: as "plataformas" refletem, normalmente, as diretrizes de fora, traduzem as pirações de outros. Impostas de cima, chegam aos supostos "interessados" sem que lhes seja perguntado o que trazem em comum com a sua cultura, com suas expectativas. As "necessidades" que exprimem o sentir, o pensar e o querer de quantos acreditam e têm na esperança concreta o ponto de apoio para as suas lutas, nem sequer são consideradas".¹⁴⁹

¹⁴⁸ GADOTTI, Moacir. Op. cit., p. 129.

¹⁴⁹ CALAZANZ, Maria Julieta Costa. Educação rural no contexto de uma região: necessidades e perspectivas. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas/IESAE, 1980, p. 5.

Foi colocado a pergunta aos professores se "há manifestação dos pais sobre o que vem sendo ensinado na escola". Dos trinta e um professores entrevistados, aproximadamente um terço respondeu afirmativamente. Segundo eles, as solicitações feitas pelos pais foram para ensinar "bastante matemática", "contas de juros", "medição de roça", sobre "venda de produtos agrícolas", "como lidar com banco" (empréstimo, preenchimento de cheques). Em uma escola foram solicitados o ensino da tabuada e a alfabetização, a serem ministrados pelo método antigo. Outros pedidos foram levantados quanto ao uso do caderno de caligrafia, mais tarefas para casa e ensino de religião.

Para ilustrar, esse comentário, transcreveremos alguns depoimentos recolhidos nas entrevistas: "Os pais pediram para dar matérias que eles ocupassem na colônia: contas de terreno, contas de juros, empréstimo de dinheiro. Ensinar coisas práticas para a colônia...". Outro disse "...área de terreno, medição de roça; foi comentado em reunião que isso é para a vida, e quem trabalha na roça precisa saber isso". "Falaram que não tem igreja. Pediram para ajudar na religião. Passei a (dar aula de religião) duas vezes por semana", foi o que comentou outro professor.

Segundo dois terços dos professores, os pais não interferem no que vem sendo ensinado na escola. Deste grupo, alguns professores lembraram comentários dos pais em reuniões, como: "o importante é ensinar ler, contar e escrever". Outros disseram que os pais nada falam a este respeito. Em alguns locais eles concordam com o que o professor está ensinando, "... Na reunião, os pais disseram que, como professora, eu deveria estar preparada para saber o que deve ser dado". E outra: "sempre dizem que confiam no que a professora dá".

Fazendo uma análise superficial, pois não foi nosso propósito analisar a programação de ensino das E.I. tudo nos leva a crer que o conteúdo transmitido nestas escolas não vem atendendo às reais necessidades da popula -

ção rural, uma vez que a maior parte das crianças, após concluírem o curso primário, não prosseguem os estudos . Como observa Saviani:

"... não podem os membros da elite arvorar-se em representantes e intérpretes das aspirações de todo o povo. Como podemos, então, saber quais são as necessidades e aspirações dos brasileiros? Parece-me que só há uma resposta: ouvindo-os, aprendendo com eles, confiando na sua capacidade de decidir a respeito do que é ou não melhor para eles, debatendo, discutindo criticamente as diversas alternativas. Nota-se, porém, relutância e uma certa desconfiança das elites a respeito da capacidade do povo de autodirigir-se".¹⁵⁰

A escola se propõe a reproduzir os conteúdos previstos pelo sistema de ensino, entrando em discrepância com o rural, aparecendo como elemento estranho ao mundo que pretende escolarizar. Não há, portanto, uma "escola rural", mas uma escola primária que, como as demais, tem a função de reproduzir os universais da cultura burguesa. A escola unidocente vai reproduzir no meio rural, sob forma de conhecimento normativo, os elementos fundamentais que permitem a ideologização do trabalhador.

"... a educação institucional está sob a direção da classe dominante que lhe impõe os objetivos de seu interesse, pelo que a avaliação dos resultados da educação não é mais que um meio da classe dominante controlar a escola, mantendo-lhe a sujeição absoluta aos seus desígnios e evitando eventuais desvios indesejáveis".¹⁵¹

A nível de proposta, conforme consta no programa de ensino das E.I.:

¹⁵⁰ SAVIANI, Durmeval. Educação: do sendo comum à consciência filosôfica. São Paulo, Cortez, 1980, p. 131.

¹⁵¹ ROSSI, wagner Gonçalves. Op. cit., p. 131-2.

"Na elaboração do plano geral da escola, professor, pais, alunos e lideranças comunitárias vão determinar os objetivos gerais que pretendem alcançar durante o ano. Estes objetivos serão estabelecidos em função das necessidades locais que precisam ser sanadas".¹⁵²

A análise dos temas tratados nas reuniões com a APP, nas escolas pesquisadas, durante os anos de 1977 e 1978, nos permite verificar que tal fato não ocorreu.

Outro aspecto que nos interessa analisar nesta parte do trabalho é quanto à forma de controle advinda dos pais na permanência do professor na escola.

Verificamos que, se por um lado o professor é inspecionado pelos órgãos estadual e municipal de educação, por outro, ele também é controlado pelos moradores da localidade,

Esta observação pode ser confirmada através das entrevistas com os responsáveis pela supervisão das escolas. Os pais dos alunos vão reclamar junto a estes quando estão insatisfeitos com o professor: "...geralmente o presidente da APP vem trazer os problemas. Porque a professora não estava cumprindo horário, ou porque ela é fraca, não ensina direito. Eles controlam muito o horário. Fraca é aquela professora que dá pouco conteúdo e muito desenho ou brinquedo, ou porque não controla (os alunos); não faz correção... No interior os pais se acham donos das escolas, controlam muito. Às vezes dá desentendimento entre eles". Em relação às escolas municipais, informou o Diretor da Secretaria Municipal de Educação: "os pais nos procuram, quando há problemas entre os pais e professores e entre professores e alunos. Isso não é frequente..."

¹⁵² Programa de ensino do primeiro grau (Escolas Isoladas). Op. cit., p. 15.

Essa atitude não foi tomada em todas as localidades onde os pais estavam descontentes com o professor. Segundo entrevistas com os pais dos alunos, verificamos que, mesmo insatisfeitos, nada faziam, a não ser levantar comentários entre eles mesmos. Como exemplo, citaremos o que nos disseram alguns pais: "Reclamam por aí, mas depois ficam quietos", "Falaram entre os pais que era bom falar com o inspetor pra tirar (a professora), mas ninguém resolveu falar. Geralmente o motivo era porque a professora faltava muito,...". "Muitos pais se queixavam da professora do ano passado que vinha de Joaçaba e faltava muito. Só se queixavam. Não falavam para o professor".

É provável que nestes casos as insatisfações fiquem somente a nível de comentários entre os pais, porque há dificuldade de conseguir outro professor, caso ele seja removido ou dispensado; como também para evitar a constante mudança de professor.

Os pais demonstraram desagrado quando a substituição do professor é frequente. Consideram um ponto negativo para a aprendizagem dos filhos. Essa observação pode ser verificada nos depoimentos que seguem: "já tinha ano com três professores, então é difícil para a criança aprendê. Muda todo o ano..."; "... não precisava trocar a professora cada ano, até que eles (alunos) se acostumam com uma professora, aí vem outra...".

Acredita-se também que quando o professor é da própria localidade, os pais tendem a se omitir não manifestando descontentamento em relação ao mesmo, por envolvimento de laços afetivos, tais como: "conheço o professor desde criança"; "somos parentes"; "somos vizinhos"; "somos compadres".

Nos foi dito através das entrevistas com os professores, que em 50% das escolas houve participação dos pais quanto a permanência ou não do docente na escola. Destas escolas, em sete, a participação foi para o profes

sor permanecer e em oito, para retirá-lo.¹⁵³ Duas professoras disseram que os pais já fizeram reclamações a seu respeito. Em 12 escolas os professores nos informaram que não têm conhecimento da ocorrência deste fato, e uma, não soube dar informação.

Transcreveremos alguns depoimentos para exemplificar as quatro situações encontradas: "Eu queria sair e eles (os pais) disseram que iam fazer um abaixo assinado' para mim ficar". "Eu trabalhava com a professora que foi retirada, ela não cumpria horário e faltava em dias de chuva". "Alguns pais reclamam: a professora só dá recreio, ...não ensina nada. ...São sempre os mesmos pais que reclamam". "Teve um pai que reclamou para os coordenadores por causa da minha religião, mas o presidente da escola tomou iniciativa e fez uma reunião onde todos os presentes pediram a permanência do professor. A outra vez (reclamaram) porque eu estava "acarretando" muito os alunos. Isto também foi decidido na reunião". E, outros disseram que os pais "nunca falaram nada".

Quanto às reclamações a respeito dos professores, os informantes apontaram as seguintes: "faltava muito", "soltava os alunos mais cedo", "não cumpria o horário", "dava muito recreio", "no período de aula tomava chimarrão em residências próximas à escola, enquanto as crianças brincavam",¹⁵⁴ "era braba", "não ensinava bem", "ensinava pouco", "as crianças não aprendiam", "não tinha capacidade", "só tinha o curso primário", "aplicava muito

¹⁵³ Este dado não confere com as informações fornecidas pelos pais dos alunos. Segundo entrevistas com os mesmos, verificamos que este fato, retirar o professor, se sucedeu em 13 escolas. Isto é justificável pois alguns professores estão há pouco tempo lecionando na localidade, não tendo conhecimento do que aconteceu anteriormente.

¹⁵⁴ Este procedimento por parte de professores, foi constatado em três escolas, segundo dados fornecidos pelos pais dos alunos.

castigo",¹⁵⁵ "provocou desentendimento entre os pais".

Para ilustrar o que acabamos de citar, citaremos comentários de pais de alunos. Um deles, que reclamou a respeito do professor, junto ao coordenador de ensino, disse: "por causa do castigo dos filhos; pouca frequência do professor na escola. Tinha uma professora que quando o tempo parecia feio, avisava que no outro dia não vinha". Outro, disse que o professor "não cumpria o horário de aulas, chegou a desacatar a diretoria (da APP), ia tomar chimarrão na vizinhança. Levamos um abaixo assinado para o coordenador e ...o professor foi retirado".

As razões mais freqüentemente citadas foram: ausência do professor na escola em dias letivos e "não ensinar bem".

Vale ressaltar que geralmente o desentendimento entre pais e professores acontece com aqueles que vêm da cidade para lecionar no meio rural. Estes possuem "costumes diferentes", muitas vezes entrando em choque com os valores do homem do campo. Além disso, estabelecem pouco relacionamento pessoal com os moradores (pais dos alunos). Onde os professores residem na mesma localidade da escola, quase todos os pais responderam que encontram com o professor nas reuniões e visitas na escola; em visita na casa do professor, e este na residência dos alunos; em cultos e festas realizados na localidade. Neste caso, as relações são mais informais do que entre os pais e os professores que ficam na localidade temporariamente (durante o período letivo), e aqueles que diariamente retornam para a cidade. O relacionamento destes últimos com os moradores, se dá quase exclusivamente através das reuniões e visita na escola ou das festas escolares.

¹⁵⁵ A este respeito, notou-se divergência entre os pais entrevistados. Um número bastante significativo, reclamam a falta de castigo nos dias atuais. Eis o depoimento de um pai: "...devia ter mais lei, esse negócio de não poder surrar vira bagunça. No nosso tempo era diferente. Devia ser não de machucar, mas uma varinha acharia bom".

Conforme constatamos, os pais dão grande importância a assiduidade do professor no estabelecimento de ensino. Isso é compreensível, uma vez que as crianças do meio rural deixam de prestar auxílio nos trabalhos agrícolas, para ir à escola. Outro fator, é que a maior parte dos alunos andam em média um quilômetro e meio a dois quilômetros, encontrando-se um número significativo que anda três, quatro e até cinco km para chegar na escola.

De maior importância para um professor que leciona no meio rural, os pais entrevistados consideraram, por ordem de prioridade: ter bom relacionamento com a comunidade; ser enérgico com os alunos; saber cativar os alunos; ensinar bem, ter interesse em ensinar e ter paciência com os alunos; ser uma pessoa da localidade; cumprir o horário (não faltar e não chegar atrasado); morar na localidade da escola (pode ser pessoa de outro local); educar as crianças (comportamentos sociais).

O "bom relacionamento" entre professor e pessoas da localidade, revela-se como de maior significação. Ser enérgico com os alunos, foi a segunda característica mais apontada. Isto vem confirmar o comentário já feito quando nos referimos à valorização atribuída pelos pais dos alunos à atitude autoritária do professor em sala de aula (ver: "Um dia de aula na E.I.").

A importância atribuída ao local de residência do professor ("ser uma pessoa da localidade", ou "morar na localidade da escola somente durante os dias letivos"), entre outras justificativas, a mais frequentemente citada diz respeito ao fato do professor "não chegar atrasado na escola", como também "não faltar nos dias de aula".

É interessante destacar que fatores como: "ser uma pessoa capacitada", "ser uma pessoa estudada", "comunicar os pais sobre a situação dos filhos na escola", "ser inteligente", raramente foram mencionados. Podemos inferir que são considerados secundários, segundo o ponto de vista dos pais entrevistados. Esses dados parecem demonstrar que para os pais, mais importante que a própria for-

mação profissional do professor, é o tipo de relacionamento que este estabelece na localidade.

4.6 - E o Resultado!

Em itens anteriores caracterizamos as E.I. e o agente de escolarização, como também apresentamos as condições de trabalho destes agentes. Depois dessas ocasionais demonstrações, nos indagamos sobre o resultado do rendimento escolar dos alunos, uma vez que vários são os fatores que interferem no seu processo de aprendizagem.

Tomamos como ponto de partida a distribuição dos alunos segundo idade, série e índice de aprovação e reprovação, com base no ano letivo de 1978.

A tabela a seguir apresenta a distribuição total de alunos matriculados em todas as E.I. pesquisadas no ano de 1978, segundo idade, série e dependência administrativa.

Tabela nº 14 - Distribuição dos alunos segundo idade, série e dependência administrativa.¹⁵⁶

Idade	1. ^a série		2. ^a série		3. ^a série		4. ^a série		TOTAL
	M	E	M	E	M	E	M	E	
- 7	-	17							17
7	32	24	-	12					68
8	38	20	19	27	-	9	-	-	113
9	12	5	45	18	9	25	-	7	121
10	7	4	14	7	31	16	15	19	113
11	4	3	7	3	14	11	22	28	92
12	1	1	4	2	10	6	20	17	61
13	2	-	5	1	8	4	8	3	31
14					4		2	1	7
15								1	1
TOTAL	96	74	94	70	76	71	67	76	624

Fonte: Dados fornecidos pelo Setor de Informática da 9.^a UCRE.

Conforme podemos observar na tabela acima, a relação entre idade/série dos alunos matriculados em 1978 nas escolas pesquisadas, apresentava acentuada heterogeneidade. Tomando por base que a idade considerada apropriada para ingresso do aluno na 1.^a série do 1º grau, é de sete anos, verificamos que dos 170 alunos matriculados nesta série, apenas 42,94% estava na faixa etária prevista (10% deste percentual, tinha / anos incompletos), enquanto 57,05% estava com 8 anos e mais (22,94% se encontrava na faixa etária de 9 a 13 anos).

Se a heterogeneidade quanto a idade/série já é acentuada na 1.^a série, ela vai aumentando ao longo das

¹⁵⁶ Anos completos até 30/04/78.

demais. Conforme podemos verificar na tabela anterior , na 2.^a série havia 164 alunos matriculados. Deste total , 35,36% tinha de 7 a 8 anos (7,31% não havia completado 8 anos), mas, a maior parte, ou seja, 64,60% estava na faixa etária de 9 a 13 anos. Na 3.^a série, dos 147 alunos matriculados, apenas 29,25% estava na faixa de 9 anos (6,12% com 9 anos incompletos), enquanto 70,74% tinha de 10 a 14 anos.

Se o aluno ingressasse na 1.^a série com 7 anos e não sofresse reprovações, com 10 anos ele concluiria a 4.^a série. Vejamos então a idade dos 143 alunos matriculados na última série do curso primário das E.I.: 28,67% atingiu a 4.^a série com 10 anos (4,89% com 10 anos incompletos), entretanto, aproximadamente 75% ou 3/4 estava na faixa etária de 11 a 15 anos.

Vários fatores vêm produzir a grande heterogeneidade na composição etária. Entre estes, podemos citar o alto índice de reprovação, principalmente na 1.^a série . Vejamos através da tabela abaixo, o número de alunos aprovados e reprovados no final do ano letivo de 1978.

Tabela nº 15 - Distribuição dos alunos Aprovados e Reprovados entre novos e repetentes, segundo a série frequentada.

SÉRIE	APROVADOS		REPROVADOS		TOTAL
	NOVOS	REPETENTES	NOVOS	REPETENTES	
1. ^a	68	41	43	19	171
2. ^a	97	23	29	3	152
3. ^a	107	17	15	3	142
4. ^a	81	31	21	2	135
TOTAL	353	112	108	27	600

Fonte: Setor de Informática da 9.^a UCRE.

Como podemos verificar, dos 600 alunos que permaneceram nas E.I. no final do ano letivo de 1978, 135 foram reprovados, ou seja 22,5%. Do total das reprovações, 45,92% ocorreu na 1.^a série. Convém ressaltar que, cerca de 30% desses alunos já eram repetentes, e que 37,61% dos 109 alunos aprovados na mesma série, eram repetentes.

Dos 135 alunos reprovados no final do ano letivo, 23,70% frequentava a 2.^a série, 13,33% a 3.^a, 17,03% a 4.^a série. Dos 465 alunos aprovados de 1.^a à 4.^a série, no final de 1978, 24,08% era repetente.

Como podemos constatar, a maioria das crianças permaneceu na escola até o final do ano letivo, mas boa parte dela foi reprovada. Poucas foram as que evadiram. Conforme dados fornecidos pelo Setor de Informática da 9.^a UCRE, o número de alunos que abandonaram as escolas pesquisadas em 1978, foi 20, ou seja, 3,2% do total de alunos matriculados no início do ano. Trinta e dois alunos (5,12%) afastaram-se das escolas por motivo de transferência,

Os pais percebem a escolaridade dos filhos como necessária, por isso fazem questão de mantê-los na escola. Parece-nos que o baixo índice de evasão escolar pode ser explicado pelo sentido que o alfabetizado assume no contexto brasileiro. Conforme ilustra Berger,

"De um modo geral entende-se por tal que o cidadão (isto ocorre mormente com a população rural) pela alfabetização é deslocado de uma situação de marginalização a uma situação de participação. O analfabeto é marginal tanto culturalmente (os analfabetos não são criadores) como economicamente (um analfabeto não serve como força urbano-industrial de trabalho e conseqüentemente também não consome) e sócio-politicamente (os analfabetos não participam do processo político) e não são membros ativos da sociedade".¹⁵⁷

¹⁵⁷ BERGER, Manfredo. Educação e dependência. Porto Alegre, DIFEL, 1976, p. 256.

Verificamos que muitas famílias mandavam seus filhos à E.I. para repetirem a 4.^a série, mesmo que tivessem concluído o curso primário, para que eles "tivessem um pouco mais de estudo". Esta atitude por parte dos pais é bastante compreensível, uma vez que a escolaridade no meio rural do município se limita ao ensino primário.

Prosseguir os estudos além da 4.^a série, significa acréscimo de despesas e, em muitas localidades rurais, a inexistência de meios de transportes, impede o deslocamento das crianças até os estabelecimentos de ensino que oferecem séries mais elevadas.

A pesquisa realizada tem demonstrado que na zona rural do município há E.I. funcionando e professores em exercício, inclusive com sobras de vagas. O "Fracasso" das crianças no ensino primário, não estaria na falta de oportunidade de entrar na escola, mas na decorrência de outros fatores.

Segundo informações dos professores, a assiduidade do corpo discente nas escolas, apresentava percentual bastante elevado, vinte e quatro professores declararam que a percentagem de comparecimento andava em torno de 90 a 100%, quatro disseram que atingia em média 80% e 3 não estimaram percentagem, mas observaram que os alunos pouco faltavam. Os pais entrevistados também fizeram questão de frizar que seus filhos faltavam pouco às aulas e quando isso acontecia as causas mais comuns apontadas foram: "por doença", "mau tempo" e "quando precisa ajudar na roça".

A ausência da criança na escola "para ajudar na roça", ocorre principalmente na fase mais intensa de atividades: épocas de plantio e colheita. Uma vez que estes períodos coincidem com o escolar, podemos admitir que a incongruência entre o ano agrícola e o ano escolar prejudica o rendimento escolar de alguns alunos.

Se durante um período diurno a criança permanece na escola, no outro, em geral, auxilia seus pais nas

tarefas agrícolas. Este fato não é específico para a região pesquisada. Segundo pesquisa realizada por Clóvis Caldeira, nos anos 60, os municípios do Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina apresentavam alto índice de menores não remunerados. Segundo o autor acima citado, o tipo de trabalho não remunerado se encontra principalmente em atividade familiar e geralmente associada a propriedades abaixo de 50 ha. Os menores participam de todos os tipos de atividades, desde o preparo do solo, até a colheita e transporte. A assimilação da experiência adulta se inicia prematuramente. Aos poucos, o menor habitua-se a trabalhos de maior vulto, erguendo-se às vezes à altura do esforço normal dos adultos.¹⁵⁸

A absorção da criança no trabalho agrícola, produz cansaço, além de reduzir o tempo para o estudo. Estas condições vêm reverter em prejuízo do rendimento escolar,

Acreditamos que contribui também para o baixo resultado do rendimento escolar, o conteúdo, vocabulário, hábitos, etc., oriundos da classe dominante e estranhos às crianças do meio rural. Conforme observa Luiz Antônio Cunha:

"O conteúdo do ensino não é algo que existe desligado das classes sociais. Tanto o conteúdo quanto a disciplina são familiares à classe dominante e às camadas médias, mas absolutamente estranhos à classe trabalhadora ... Quando as crianças oriundas das classes dominantes e das camadas médias vão à escola, têm no ensino um prolongamento de 1.^a socialização, difusa, doméstica. Entretanto, para os filhos dos trabalhadores, a experiência escolar é algo traumatizante. A disciplina, o significado das palavras, o vocabulário, as maneiras consideradas decentes, a estrutura das frases, a maneira de expressar o pensamento, etc., são percebidas como uma arbitrariedade imposta, contrariando toda a primeira socialização".¹⁵⁹

¹⁵⁸ CALDEIRA, Clóvis. Op. cit., p. 82-5.

¹⁵⁹ CUNHA, Luiz Antonio. Op. cit., p. 120 e 122.

Ainda com relação a este aspecto, comenta Harry Passow:

"Uma das coisas mais importantes que a criança leva consigo à escola é seu modo próprio de falar. Os lares modestos oferecem às crianças toda uma série de estímulos e as ajudam a desenvolver muitos tipos de habilidades práticas e de destreza, porém, freqüentemente, são incapazes de proporcionar-lhes meios de enfrentar as exigências dos mestres".¹⁶⁰

Uma vez que a escola no meio rural é essencialmente urbanizadora, a criança, ao ingressar, depara com padrões culturais bem diversos dos que lhe foram dados em seu ambiente. Pode-se supor que esse fato produz desempenho mais baixo dos alunos, e em consequência, são reprovados mais freqüentemente.

Os resultados da pesquisa que apresentamos, demonstraram outras variáveis determinantes do fracasso escolar no meio rural: a falta de recursos disponíveis para o ensino, a qualificação deficiente e as más condições de trabalho oferecidas aos professores, as classes multisseriadas, entre outros fatores.

No entanto, é bastante difundida a crença de que o fracasso escolar está em função da "incompetência" do aluno, crença essa que encobre as verdadeiras falhas da escolarização.

Os pais percebem as razões do insucesso escolar dos filhos como sendo uma consequência das próprias deficiências destes. Comentários que seguem, ilustram como os pais justificam a reprovação, como se fosse decorrência da incapacidade dos filhos: "O aluno da colônia é cabeçudo" , "O menino é cabeça dura", "Agora tá bem declarado o que ele escreve. Rodou três anos. Em casa a gente explica, mas é cabeçudo".

¹⁶⁰ PASSOW, Harry. Op. cit., p. 85-6.

"Dizer que são "razões de ordem intelectual" que barram o progresso (escolar) de alguns é dizer metade da realidade, vale dizer, é dissimular a realidade. As "razões de ordem intelectual" são expressão de distinções sociais prévias que assumem uma aparência desligada de sua origem".¹⁶¹

A seletividade escolar através das promoções dos "mais aptos", está impregnada de uma ideologia, que por sua vez dissimula os próprios mecanismos de discriminação social.

¹⁶¹ CUNHA, Luiz Antônio. Op. cit., p. 56.

5. CONCLUSÕES

Os dados analisados neste trabalho delineiam um quadro do sistema de ensino primário no meio rural, que não é novo. Apenas apresenta a situação de uma pequena área, com mais atualidade, reforçando o abismo há muito constatado entre intenções e realidade educacional.

O grande número de escolas unidocentes, a baixa qualificação dos professores, a incompatibilidade entre o ano agrícola e o escolar, o alto índice de reprovações, entre outros fatores, são citados na literatura pertinente à "educação rural", como grandes problemas do ensino oferecido às populações rurais. Esta constatação, no entanto, não é um problema recente. Há várias décadas que a literatura pedagógica vem registrando a manifestação de políticos e educadores que propugnam pela melhoria do ensino no interior do país. Preocupados com o êxodo das populações rurais, pretendiam ruralizar a escola a fim de conter as migrações. Viam através da educação um meio de atingir esse objetivo. Para tanto, defendiam a posição de que a escola deveria ser diferente da urbana, com conteúdos específicos voltados para o meio rural. Também defendiam a idéia de recrutar professores neste mesmo meio e proporcionar a eles uma formação em cursos específicos, como Cursos Normais Rurais, Cursos Normais Regionais e treinamentos. Tais iniciativas, no entanto, não lograram êxito, pois não foram capazes de fixar o homem no campo e nem o professor na escola. Os problemas eram de ordem mais complexa, não estando no âmbito da escola primária dar solução ao problema migratório.

As manifestações em defesa da ruralização da escola primária do meio rural se fizeram especialmente através do Movimento Ruralista Pedagógico. Este Movimento teve grande representatividade na primeira metade do século e, como nos mostra o presente trabalho, ainda mantém uma certa influência. Algumas práticas escolares ,

que tiveram início e foram defendidas por esse movimento, como clube agrícola, horta escolar, jardim, etc., perduram, mesmo nos dias atuais.

Contribuíram para ampliar significativamente o número de escolas no meio rural brasileiro, interesses voltados principalmente para: a fixação do homem ao campo; a nacionalização das "escolas estrangeiras"; a redução do índice de analfabetismo, considerado uma "vergonha nacional"; o empenho de políticos, de um lado, motivados em ampliar o contingente eleitoral e, de outro, em promover campanhas à "cata de votos". Com a população cada vez mais crescente nas cidades, nas últimas décadas, os interesses políticos voltaram-se principalmente para a área urbana.

O que se fez pela escola primária da área rural, foi predominante a nível quantitativo, apesar de não faltarem esforços de educadores empenhados na melhor adaptação da escola nessa área. O que resultou dessas ações dinamizadoras? As escolas, ainda hoje oferecidas às populações rurais, apresentam características pouco distintas das escolas existentes nas primeiras décadas deste século.

A situação educacional encontrada na zona rural do município de Joaçaba não é, de forma alguma, singular à área pesquisada. Conforme apresentamos na introdução e na primeira parte deste trabalho, há escolas com professor unidocente em todo o país, porém, a concentração é maior na zona rural. Conforme observa Luiz A. Cunha, o número relativo de alunos do curso primário em escolas unidocentes em todo o país é elevado: um quarto deles em 1970. Essas escolas acham-se concentradas na zona rural: 60,5% dos alunos desta área estavam matriculados em escolas unidocentes, para apenas 4,1% da zona urbana.¹⁶²

¹⁶² CUNHA, Luiz Antonio. Op. cit., p. 153.

Com base no que foi constatado durante o trabalho, podemos concluir que:

- 1) Na área rural do município predomina um corpo docente jovem e do sexo feminino. Predomina também, no conjunto das escolas, professores em regime de trabalho temporário (contratados e substitutos). Somente onze, dos trinta e um professores, são efetivos.
- 2) 68% dos professores são oriundos do meio rural. Destes total, 61% ainda reside neste meio, sendo que na sua maioria, tanto do sexo masculino quanto do feminino, concomitantemente ao magistério participam da produção agrícola.
- 3) Dentre os professores que lecionam nas E.I. há os que são da área rural e urbana do município pesquisado, havendo outros de municípios vizinhos. Esta variável (local de residência) contribui para a permanência do professor na escola do meio rural. Conforme constatamos, aqueles que residem na própria área rural do município, apresentam tempo mais longo de exercício no magistério das E.I. A distância e a dificuldade de acesso às escolas, constituem, por sua vez, obstáculos para os professores que são provenientes do meio urbano, não favorecendo a fixação dos mesmos nas unidades escolares. Esta mobilidade é relativamente baixa, pois grande parte dos professores reside na área rural e na mesma localidade da escola. Vale lembrar que a dificuldade de acesso às escolas do interior, em virtude da distância, falta de transporte e precárias condições das estradas, era considerada, desde o início do século, um entrave ao ensino no meio rural.
- 4) Aproximadamente 70% dos professores da área pesquisada possuem curso normal. No entanto, a qualificação real desses profissionais deixa muito a desejar. Este fato seria resultado da ineficiência dos cursos normais? da formação de professores em regime intensivo? os professores que lecionam na área urbana, com o mesmo nível de formação escolar, teriam melhor qualificação?

A qualificação do professorado da área rural foi uma das metas básicas do Movimento Ruralista, INEP, CNER, e mais recentemente através do PAMP. As várias medidas adotadas não vieram, no entanto, dar solução ao problema. A improvisação de professores, com maior incidência em algumas regiões do país, é ainda uma realidade do sistema educacional, apesar de não faltarem pessoas com a habilitação específica para o magistério primário.

- 5) A orientação pedagógica destinada aos professores undocentes é inferior ao que as necessidades parecem indicar. Estas necessidades sentidas pelos professores, em relação a sua formação profissional, não são supridas nos "encontros pedagógicos" e visitas dos supervisores às escolas.

Através de visitas às escolas e reuniões, os responsáveis pelo atendimento às E.I. da rede estadual e municipal de ensino realizam mais um trabalho de inspeção, controle, cobrança administrativa. Que benefícios traz esse tipo de atendimento ao aluno? vem resolver as dúvidas do professor? por que não proporcionam encon-tros para debates? troca de experiências? a ausência dessa prática não seria uma forma de tornar o professor mais conformista com a sua condição de trabalho?

- 6) Determinadas atividades que são exigidas do professor servem, não só de instrumentos de controle do seu próprio trabalho, como também para justificar a fun-ção dos responsáveis junto às E.I., em seus relató-rios. Se não for isso, como justificar a cobrança de relatórios sobre comemorações cívicas, aulas de Religião, de Educação Alimentar e Sanitária entre outras? Em que medida essas cobranças vêm favorecer o educan-do? qual é o tempo destinado à escolarização, em rela-ção ao tempo reservado ao desempenho de outras tare - fas?

Os professores manifestam descontentamento em relação ao acúmulo de atividades sob suas responsabilidades e reconhecem que isto reverte em prejuízo para o educando. No entanto, "aceitam" tal situação. Será para cumprir um período que servirá de "trampolim" para uma nova escola? para ser benquisto na localidade e/ou pelas autoridades educacionais? ou será a única forma de garantir seu emprego?

- 7) O professor unidocente é polivalente. Ao mesmo tempo que desenvolve o conteúdo curricular para todas as séries no mesmo período de tempo, seu período de trabalho está comprometido com uma série de tarefas, como merenda escolar, horta, jardim, etc. Geralmente o tempo dedicado a essas atividades é subtraído do período normal de aula.

Certamente um ensino nessas condições não proporcionará ao educando "a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização..." (art. 1º da Lei 5692/71).

Obviamente não podemos culpar os professores pela inércia em que se encontra a escola. De um ponto de vista pedagógico ela estagna ou regride, muito embora no discurso político ela pode ser objeto de manipulação ideológica:

"Confiemos e dedicamos este trabalho de modo especial ao professor de Escolas Isoladas, dando assim um testemunho da preocupação deste governo em atender a todos, sem distinção e discriminação" .
(Programa de Ensino do 1º grau (Escolas Isoladas) p. 9).

- 8) Grande parte dos professores tem dificuldade de coordenar o trabalho com todas as séries. Além disso, as aulas são desenvolvidas de maneira pouco ou nada atrativas, resumindo-se quase que exclusivamente à transmissão dogmática de conteúdos, e mesmo assim fragmentados, pois o professor divide sua atenção entre os alunos dos diferentes níveis de escolaridade e outras

atividades. A participação do aluno é mais de ouvinte. A metodologia empregada pelo professor poderia ' ser melhor do que a encontrada? como manter todos os alunos ocupados? Os professores reclamam uma orientação nesse sentido, ou seja, "como dar aula para as quatro séries juntas". Como esperar um professor com melhor desempenho em escola multisseriada, se muitos concluem o curso normal sem ter ouvido falar neste tipo de escola? Quando o professor adquire melhor desempenho, é porque a própria experiência lhe proporcionou, ou seja, vai sendo treinado as suas próprias custas no dia a dia da sala de aula.

- 9) A tarefa do educador no meio rural ainda é vista como um "sacerdócio". Daí não serem poupadas atribuições' a este agente, o que se constitui em formas de multiplicar o trabalho não pago. Neste aspecto a escola também não mudou. A importância atribuída ao "trabalho missionário" do professor, aparece claramente nos discursos de políticos e educadores, que através de concepções idealistas, pretendiam e pretendem dar solução aos problemas sociais.
- 10) O relacionamento que o professor estabelece com os moradores é um ponto altamente valorizado pelos órgãos que coordenam as escolas e pela própria "comunidade". Este aspecto é, inclusive, condição da permanência ou não, do professor, na escola. Para os pais, "bom professor" é principalmente aquele que estabelece bom relacionamento com a "comunidade", que cumpre o horário escolar, mantém disciplina na escola.
- 11) A organização da APP é uma atividade obrigatória. Em grande parte das escolas, as reuniões com esta associação devem ser mensais, mesmo que os pais e/ou professores não vejam necessidade para tanto,

Através da APP, há uma transferência de custos da educação para os pais dos alunos, que aparece sob a forma de uma "política de integração escola-comunidade". Esta "integração", na prática, consiste basicamente no

uso da mão-de-obra dos membros da APP na conservação do prédio escolar, na aquisição de equipamentos para a escola e também num certo controle exercido pelos pais sobre o trabalho do professor.

- 12) O aluno da E.I. é desfavorecido por vários fatores , entre os quais podemos citar: a reduzida escolaridade, baixa qualidade e inadequação do ensino, a falta de recursos de ensino, sua inserção prematura no trabalho agrícola entre outros.

Para melhorar o rendimento escolar dos alunos, alguns professores aplicam determinados mecanismos, como revezamento das séries, formas variadas de agrupar os alunos na sala de aula, ou desenvolvem atividades extra-classe em período não escolar. A primeira alternativa ' traz conseqüências pedagógicas negativas, pois reduz para duas horas o período escolar diário. As outras podem atenuar, mas não resolvem o problema da desigualdade de condições de ensino oferecido ao filho do agricultor . Não será essa desigualdade uma forma de garantir mão-de-obra mais barata, quando este aluno migrar para a cidade?

- 13) Embora a agricultura apresente áreas modernizadas , verifica-se que, no meio rural do município' estudado, não alterou a situação da escola. Nossa pesquisa permite-nos concluir que os implementos empregados na agricultura com vistas ao "desenvolvimento rural" através de maior produtividade, não melhorou a qualidade do ensino, como aparentemente se poderia esperar. Ao contrário, na medida em que a modernização da agricultura cria excedentes de mão-de-obra, estes excedentes tendem a migrar. Em vista disto reduz-se a população em idade escolar, reproduzindo e até mesmo ampliando a escola unidocente.

- 14) A escola unidocente interessa ao governo - representa custo extremamente baixo - mas é "impotente" para as necessidades da população. Se ela sobrevive, é

porque os pais ainda tem expectativas em relação a escolarização de seus filhos.

Que importância assume a educação formal para a família? qual o nível de instrução que desejam para os filhos? existe uma utilização efetiva dos conhecimentos transmitidos pela escola? por que não se procura ouvir as necessidades reais da população em relação à escola e quais as suas propostas?

- 15) O acesso à escola continua sendo um privilégio que vem beneficiar determinadas classes sociais. A escola destinada às populações rurais, como mencionamos, é praticamente a mesma que a de várias décadas passadas, quase nada se modificou. Nesta escola continuam sendo oferecidas apenas quatro anos de escolaridade, além das precárias condições de ensino. A "igualdade de oportunidade para todos", é negada pela realidade educacional. Onde está o caráter da "universalidade"? Em que medida as mobilizações pelo ensino das crianças do meio rural, contribuíram, realmente, para equacionar os problemas educacionais nessa região? enfim, o que se fez pela escola do meio rural?
- 16) E por fim, concluímos que em relação ao ensino primário, podemos falar de educação na zona rural e não de uma "educação rural", bem como de escolas situadas na zona rural e não "escola rural".

6. BIBLIOGRAFIA

- 01 - ACARESC. Plano de aplicação de recursos do fundo de participação dos municípios. Joaçaba, 1980.
- 02 - ALMEIDA JUNIOR, A. Os sete pecados capitais da escola rural. Revista Brasileira de Estatística, Rio de Janeiro, 2(8): out./dez. 1941.
- 03 - _____. Os objetivos da escola primária rural. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 1(1): jul./set. 1944.
- 04 - AMARAL SOBRINHO, José. Educação no meio rural. Educação, Brasília, (8)30: abr./jun. 1979.
- 05 - AZEVEDO, Fernando de. A educação e seus problemas. 2 ed., São Paulo, Ed. Nacional, 1968.
- 06 - BERGER, Manfredo. Educação e dependências. DIFEL, Porto Alegre, 1976.
- 07 - BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria ' Geral. II Plano Setorial de Educação e Cultura, 1975/79, Brasília, 1976.
- 08 - _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Problemas de Educação rural. Rio de Janeiro, 1950.
- 09 - _____. Ministério de Educação e Saúde. Aperfeiçoamento de professores. INEP, Rio de Janeiro, 1950.
- 10 - _____. Ministério de Educação e Cultura. Campanha Nacional de Educação Rural. Relatório apresentado ao Ministro da Educação e Cultura, Professor Clóvis Salgado Gama, pelo Coordenador da CNER, 1958.
- 11 - _____. Ministério de Educação e Cultura. A valorização do professorado rural através de centros regionais de treinamento de professores rurais. Revista Nacional de Educação Rural, Rio de Janeiro, 3(3): 1º semestre, 1956.
- 12 - _____. Ministério de Educação e Cultura. Educação para o meio rural - ensino de 1º grau: política e diretrizes de ação. Brasília, 1979.
- 13 - _____. Ministério de Educação e Cultura. Subsídios para o planejamento da educação no meio rural. Brasília, 1979.
- 14 - _____. MEC/DEF. Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal - PROMUNICÍPIO. 1975.
- 15 - CABRAL, Osvaldo R. História de Santa Catarina, 2. ed. Florianópolis, Ed. Laudes, 1970.
- 16 - CALAZANS, Maria Julieta Costa. Educação rural no contexto de uma região: necessidades e perspectivas. Rio de Janeiro, F.G.V./IESAE. 1980.

- 17 - CALDEIRA, Clóvis. Menores no meio rural: trabalho e escolarização. Rio de Janeiro, INEP, 1960, (série 6, v. 4).
- 18 - COMPANHIA DE DISTRITOS INDUSTRIAIS DE SANTA CATARINA. Levantamento sócio-econômico de Joaçaba, 1977.
- 19 - CUNHA, Luiz Antônio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. 4 ed. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Ed., 1979.
- 20 - FIORI, Neide Almeida. Aspectos da evolução do ensino público. Florianópolis, EDEME, 1975.
- 21 - FREYRE, Gilberto. Sugestões para uma nova política no Brasil: A RURBANA. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 27(65): jan./marc. 1957.
- 22 - FREYRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 3 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- 23 - GADOTTI, Moacir. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo, Cortez, 1980.
- 24 - GALVÃO, Silvio. Organização e aparelhamento da educação rural no Brasil. Revista Brasileira dos municípios, Rio de Janeiro, 5(17/18): jan./mar. 1952.
- 25 - GRILO, Antonio Theodoro. A terra tolhida: escola rural em área de produção familiar. Ribeirão Preto, Tese de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Barrão do Mauá", 1978.
- 26 - INOCÊNCIO, Neyde de R. Formação do magistério de 1º grau: Reconstrução de uma política. Rio de Janeiro, Tese de Mestrado, F.G.V./IESAE, 1978.
- 27 - JAMUNDÁ, Theobaldo Costa. Nereu Ramos: o da hora da reconstrução nacional. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 1978.
- 28 - JOAÇABA. Prefeitura Municipal. Álbum comemorativo do cinquentenário do município de Joaçaba. (25 ago 1917 1967). Joaçaba, 1967.
- 29 - _____. Prefeitura Municipal. Estrutura sócio-econômica do Município de Joaçaba. Joaçaba, 1975.
- 30 - LEWIN, Helena. A temática do mundo rural nos planos brasileiros de desenvolvimento econômico. Debate e Crítica, São Paulo, 1974.
- 31 - LOPES, José Stênio. A escola rural no município. Revista Brasileira dos Municípios, Rio de Janeiro 5 (20): out./dez. 1952.
- 32 - LOURENÇO FILHO, M. B. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 20(52): out. / dez. 1953.
- 33 - MASSAROLO, Adelino. A educação no meio rural de Barreiro. Rio de Janeiro, Tese de mestrado, F.G.V./IESAE, 1977.

- 34 - MASSIGNAN, Aurivan. Estrutura fundiária e densidade de mográfica na região do meio oeste catarinense. Ro - reiro, Joaçaba, 1(1): jan./mar. 1978.
- 35 - MESQUITA, Renato. A tarefa da educação rural. Revista Brasileira dos municípios, Rio de Janeiro, 5(19): jul./set. 1952.
- 36 - MOREIRA, J. Roberto. Educação para o Brasil rural. Revista Brasileira dos municípios. Rio de Janeiro, 2(8): out./dez., 1949.
- 37 - _____. Censo escolar de 1964 e perspectivas de erradicação do analfabetismo no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 44(100): out./dez. 1965.
- 38 - _____. A educação em Santa Catarina. Rio de Janeiro, MEC/INEP, 1954.
- 39 - _____. A administração municipal e o ruralismo pedagógico. Revista Brasileira dos municípios, Rio de Janeiro, 1(1/2): jan./jun. 1948.
- 40 - _____. Educação rural e educação de base. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 28(67): jul./set. 1957.
- 41 - MARTINS, J. Souza. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. Debate e Crítica, São Paulo, (2): jan./jun. 1974.
- 42 - NUNES, Edson de Oliveira (org). A aventura sociológica. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- 43 - NUNES, Marcia B.M.L. et. alii. Estratificação social e educação: caminhos e alternativas para o homem do campo. Dados, Rio de Janeiro, (16), 1977.
- 44 - PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos: contribuição à história de educação brasileira. São Paulo, Loyola, 1973.
- 45 - PEREIRA, Luiz. Escola numa área metropolitana. 2 ed. São Paulo, Pioneira, 1976.
- 46 - PESSOTI, Alda Luzia. Escola da família agrícola: uma alternativa para o ensino rural. Rio de Janeiro, Tese de mestrado, F.G.V./IESAE, 1978.
- 47 - PIAGET, Jean et alii. Educar para o futuro. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1974.
- 48 - ROCHA, Anna Bernardes Silveira. Educação nas áreas rurais brasileiras. Informativo FAESP; Educação rural 15. Reunião do Conselho Federal de Educação, São Paulo, Suplemento Especial.
- 49 - REUNIÃO TÉCNICA SOBRE METODOLOGIA DE PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRADO DE ÁREAS RURAIS, Brasília, 6-10. nov. 1978. Coordenação e assistência técnica ao ensino municipal - PRÔMUNICÍPIO. Brasília, MEC/OREALC, 1978.

- 50 - ROGÉRIO, Luiz. A missão rural, fator de recuperação ' do homem do interior. Revista Brasileira dos municí pios, Rio de Janeiro, 7(27): out./dez. 1954.
- 51 - ROSSI, Wagner Gonçalves. Capitalismo e educação. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
- 52 - SANTA CATARINA. Secretaria de Abastecimento. Comissão ' Estadual de Planejamento Agrícola - CEPA/SC. Sín - tese informativo sobre a agricultura catarinense. 1976.
- 53 - _____. Secretaria da Educação e Cultura. Cur - so Supletivo de Qualificação Profissional. Florianópolis, 1977.
- 54 - _____. Secretaria do Interior e Justiça. De - partamento de Educação. Circulares 1930-41. Florianópolis, Imprensa Oficial do Estado, 1941.
- 55 - _____. Secretaria da Educação e Cultura e De - partamento de Ensino. Programa de ensino do primei ro grau (Escolas Isoladas). Florianópolis, 1977.
- 56 - _____. Secretaria de Educação e Cultura. In - formações básicas sobre o projeto de coordenação e assistência técnica ao ensino municipal - PROMUNICÍPIO. Florianópolis, 1978.
- 57 - _____. Secretaria de Educação e Cultura. Sis - tema Estadual de ensino (Lei nº 4.394, de 20 nov. de 1969), Florianópolis, EDEME, 1970.
- 58 - _____. Secretaria de Educação. Diretrizes bá - sicas para a implantação do serviço integração esco la - comunidade em Santa Catarina. Florianópolis , 1975.
- 59 - _____. Secretaria de Educação e Cultura. Cus - to e qualidade da educação na zona rural. Florianó - polis, 1977.
- 60 - _____. Secretaria de Educação. 09 Coordenado - ria Regional de Educação. Estatuto da Associação de Pais e Professores (APP). Florianópolis, 1977.
- 61 - _____. Secretaria de Educação. Centro de Mate - rial de Ensino Aprendizagem. Sistema de Material de Ensino Aprendizagem. Informações básicas, s.d.
- 62 - _____. Secretaria de Educação e Cultura. Esta tuto do Magistério Público. Lei nº 5025, de 28 nov. de 1975.
- 63 - SANTOS, Silvio C. dos. Um esquema para a educação em Santa Catarina. Florianópolis, EDEME, 1970.
- 64 - SPAGNOLO, Fernando. A escola rural em Barra do Corda : expectativas e realidades. Rio de Janeiro, Tese de mestrado, PUC, 1979.
- 65 - SAVIANI, Durmeval. Educação: do senso comum à cons - ciência filosófica. São Paulo, Cortez, 1980.

- 66 - SOUZA, J. Moreira. Educação rural pela escola primária. Revista Brasileira dos Municípios, Rio de Janeiro, 3(12): out./dez. 1950.
- 67 - _____, A escola normal rural de Juazeiro do Norte. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 39(89): jan./mar. 1963.
- 68 - SZMRECSÁNYI, Tomás & QUEDA, Oriowaldo, coord. Vida rural e mudança social. 3 ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1979.
- 69 - TORRES FILHO, Artur. O ensino primário e a educação rural. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 10(28): maio/jun., 1947.
- 70 - WEBERE, Maria José G. Grandezas e misérias do ensino brasileiro. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1963.
- 71 - WILLADINO, Gildo. A modernização e o ensino de 1º grau. Brasília, Secretaria de Educação e Cultura, s.d.

Tese apresentada as Sras.:

Nome dos
Componentes da
banca examinadora

Dir. do Proad. Velloso
Roberto
João Inácio Botte Calazans

Visto e permitida a impressão
Rio de Janeiro, .../.../.....

Newton Lima
Coordenador Geral de Ensino

João Inácio Botte Calazans
Coordenador Geral da Pesquisa