

EDUCAÇÃO RURAL NO NORDESTE: A AÇÃO PLANEJADA DO ESTADO*

*Liana Maria Carleial de Casimiro***

*Maria Cira de Melo Jorge Barbosa****

*Rejane Vasconcelos Accioly Carvalho****

Resumo: O objetivo central deste artigo é a análise das concepções de educação, gestadas no bojo do Programa de Desenvolvimento Rural Integrado, tomando por referência a sua implementação no estado do Ceará, mais especificamente, na região da Ibiapaba, no período 1976-84. Para tanto, é feita uma discussão dessas concepções nos documentos oficiais das instituições vinculadas ao Programa e estabelecido um confronto entre tais documentos e os depoimentos dos técnicos planejadores, professores rurais e comunidades rurais (público-meta do Programa).

1. INTRODUÇÃO

Na década de setenta a questão regional do Nordeste passa a ser analisada prioritariamente sob dois ângulos: o atraso da estrutura agrária e os níveis de pobreza absoluta da maior parte da população. Os Programas de Desenvolvimento Rural Integrado passam a representar a opção básica de desenvolvimento regional, o que pode ser constatado no volume de recursos carreados e no apoio recebido de instituições nacionais e internacionais.

A idéia inicial de Desenvolvimento Rural Integrado era de que a ação intercomplementar e concentrada de investimentos econômicos e sociais em determinados "pólos" seria capaz de promover impacto positivo

* Este artigo é parte do Relatório de Pesquisa "Avaliação do Segmento Educação do PDRI da Ibiapaba, elaborado pelas autoras para a Comissão Estadual de Planejamento Agrícola (CEPA) CE.

** Professora do Curso de Mestrado em Economia (CAEN), da Universidade Federal do Ceará.

*** Professoras do Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Ceará.

sobre o quadro de carências detectado nos diagnósticos. A própria multiplicação dos PDRI, por quase toda a área rural do Nordeste, sugere que a proposta de “pólos de desenvolvimento” que espraariam os impulsos modernizadores para um raio de abrangência maior não foi bem-sucedida. A tônica dos programas de DRI desloca-se de forma mais nítida, a partir do final da década de setenta, para o apoio aos pequenos produtores rurais, objetivando a melhoria de suas condições econômicas e sociais. Elege-se o planejamento participativo como estratégia de efetivação desses objetivos.

A participação comunitária nos programas de desenvolvimento rural é debatida em seminários promovidos pela UNESCO e CEPAL já em meados de 70, quando se afirmava que “para a implementação da política social de desenvolvimento regional reconhece-se a necessidade de que a população participe ativa e conscientemente das decisões que irão definir o modelo da futura sociedade”.*

O objetivo central deste texto é analisar as concepções de educação, gestadas no bojo do Programa de Desenvolvimento Rural Integrado, tomando por referência a sua implementação no Estado do Ceará, mais especificamente na Ibiapaba no período 1976-84.

Serão abordadas as implicações da reorientação dos objetivos e estratégia do PDRI sobre o curso evolutivo da proposta educacional que se desloca da ênfase ao papel da educação, como formadora de mão-de-obra, para a ênfase à dimensão conscientizadora que a educação deveria assumir.

A concepção que estabelece uma relação direta entre educação, trabalho e renda, predominante na fase inicial do programa (1976-79), inspira-se na Teoria do Capital Humano, que ressalta o valor econômico da educação, tomando-o como condição do crescimento, tal como sintetizado por Schultz: “o componente da produção decorrente da instrução é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumentam as rendas futuras e desse modo assemelha-se a um investimento em outros bens de produção”.(13)

A educação é entendida como um dos componentes do esforço de modernização produtiva, que integra juntamente com o setor saúde a chamada “infra-estrutura social.”

* Relatório de Seminário da CEPAL sobre educação e desenvolvimento rural, transcrito por PETTY (12).

A reorientação do PDRI no sentido da delimitação mais rigorosa do seu "público-meta", pequenos produtores com área até 50 ha, e a eleição da estratégia do planejamento participativo para implementá-lo, colocou em pauta o papel conscientizador reservado à educação, a quem caberia a tarefa de transformar as mentalidades para o exercício da cidadania.

Os recursos alocados para educação, embora reduzidos, considerando-se o percentual que representaram nos programas especiais de desenvolvimento regional*, tiveram efeitos não desprezíveis na expansão e modernização do sistema escolar da zona rural.

Ao analisar as concepções de educação a nível de PDRI pretende-se fornecer subsídios para a compreensão de suas ambigüidades e dificuldades de atingir as metas propostas. Para tanto, serão confrontados os pontos de vista sobre educação rural que aparecem, explícita ou implicitamente, nos documentos oficiais das instituições vinculadas ao Programa com os depoimentos dos que participaram do processo de sua implementação, como técnicos planejadores, executores (caso dos professores rurais) ou como destinatários das ações planejadas (a comunidade rural).

2. CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO NOS DOCUMENTOS DO PDRI

Na análise dos documentos relativos ao PDRI, para identificar a concepção de educação, são considerados não apenas os projetos específicos para o segmento educação do PDRI da Ibiapaba**, mas outros de natureza mais geral, em que constam as diretrizes mais básicas do Programa, no período em estudo. Também são utilizados documentos da Secretaria de Educação do Ceará, instituição executora do segmento em que são delineadas a concepção e a estratégia de educação por ela assumidas.

* Os recursos para educação foram equivalentes a apenas 4% do volume total de recursos do PDRI da Ibiapaba, no período 1975-79.

** O primeiro foi o PDRI da Ibiapaba (1975), fruto do convênio Ministério da Agricultura/SUDENE/Governo do Estado do Ceará; o segundo referente à reformulação e detalhamento do projeto, quando do acordo de financiamento com o Banco Mundial, em 1977, foi traduzido para o português e publicado pela CEPA em 1978; o terceiro de prorrogação do projeto para o período 82-84, apesar de não ter tido a programação do segmento educação aprovada para financiamento pelo Banco Mundial não deixou de ser implementado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Tal procedimento justifica-se tanto pela necessidade de captar em que medida a evolução da concepção de desenvolvimento rural integrado reflete-se no segmento educação, como pelo reconhecimento de que a Secretaria de Educação, através do PRORURAL, estabelece o Programa de Educação para a zona rural, cujas diretrizes e linhas de atuação são relativamente homogêneas para todas as regiões do Estado, independente das fontes financiadoras.

Os documentos permitem apreender a seguinte linha evolutiva: de 1975 até 1979, predominou a concepção de educação como investimento, ou seja, formação de “capital humano” para o desenvolvimento rural, enquanto a partir de 1979, começa a se delinear a tendência de definir a educação por sua dimensão conscientizadora.

É significativo que a ênfase à educação como mediadora do desenvolvimento desloque-se para a discussão sobre as funções da educação em um processo de mudança social que tenha o homem como sujeito ou agente de transformação. A tônica, ao menos a nível retórico, transfere-se gradativamente do econômico para o social. Esse traço parece caracterizar toda a retórica da política de desenvolvimento regional do Nordeste, ao final da década de setenta.

2.1. A EDUCAÇÃO E OS DOCUMENTOS DO PDRI DA IBIAPABA (1975-79)

O Projeto de Desenvolvimento Rural Integrado evidencia em seus objetivos a intenção de modernizar o sistema produtivo, sem alterar a estrutura fundiária e as relações de trabalho, esperando que os efeitos extrapolassem para o social* com a melhoria das condições de vida das populações genericamente definidas como rurais:

- a) fortalecimento das explorações permanentes que constituem o uso atual da Ibiapaba e a implantação de 82.000 ha de novas culturas comerciais, em moldes de “exploração racional”;

* A tese do “transbordamento” é analisada por Julins K. Nyerre, presidente da FAO, em conferência sobre Desenvolvimento Rural em 70, como a crença de que canalizando recursos para o sistema existente eles acabarão por transbordar para os pobres. Texto publicado na coletânea PETTY (12:17-30).

- b) desenvolvimento de uma infra-estrutura de serviços de apoio, através do crédito agrícola, extensão rural, pesquisa e experimentação, comercialização, cooperativismo, abastecimento de insumos e mecanização;
- c) desenvolvimento de uma infra-estrutura social, através de atividades específicas nas áreas de **saúde, educação e saneamento básico**;
- d) implantação de uma infra-estrutura física, relativa a energia elétrica, estradas vicinais e armazenamento.

A educação insere-se no projeto como um dos componentes da “infra-estrutura” social. Admite-se que, assim como são indispensáveis investimentos básicos ou infra-estruturais (em geral efetivados pelo Estado) para que o capital tenha condições de operar e se reproduzir, o mesmo procedimento seria aplicado ao “capital humano”, ou seja, considerando-se como ponto de partida a situação de “pobreza absoluta”, seriam necessários investimentos básicos em saúde e educação para viabilizar a existência de uma força de trabalho saudável e qualificada para produzir.

O projeto para o segmento educação do PDRI da Ibiapaba, diagnosticando as deficiências educacionais da zona rural, propõe medidas corretivas centradas na expansão e melhoria do ensino de primeiro grau e educação para adultos (ensino supletivo), que se desdobram no seguinte elenco de subprojetos: (7:13-14)

- a) treinamento de recursos humanos;
- b) cooperação técnica ao sistema municipal de ensino;
- c) aquisição de unidades móveis de iniciação e qualificação para o trabalho;
- d) construção de edifícios escolares;
- e) equipamento de unidades escolares;
- f) desenvolvimento social do educando;
- g) aquisição de três unidades médico-odontológicas;
- h) ensino supletivo.

Os dois primeiros subprojetos refletem a preocupação com a qualificação de recursos humanos para o próprio sistema educacional (professores, supervisores, monitores, técnicos etc.) e com a estruturação de um sistema de ensino municipal nos moldes da racionalidade técnico-admi-

nistrativa, cujo núcleo é o Órgão Municipal de Ensino (OME). As justificativas para esses subprojetos prendem-se à necessidade de melhorar a produtividade da escola rural e ao reconhecimento de que o município, sem o apoio técnico-financeiro das instâncias estadual e federal, é incapaz de desempenhar os encargos educacionais que lhe foram atribuídos por lei.*

Os subprojetos “construção” e “equipamento de edifícios escolares” restringiam suas metas a apenas dois prédios escolares: o de primeiro grau, com 16 salas, e um centro de treinamento. É, assim, evidente a desproporção entre as necessidades detectadas e a suplementação pretendida. Outra observação refere-se à proposta de construção das escolas, que estava voltada principalmente para fazer cumprir a nova lei de ensino,** que estendeu a educação básica e obrigatória às oito séries do primeiro grau, prescrevendo a iniciação profissional para as séries terminais. O Centro de Treinamento seria, por excelência, o local de realização de cursos de formação de mão-de-obra para o setor primário da Ibiapaba, auxiliando também na formação de instrutores, líderes rurais e participantes do desenvolvimento agropecuário, como também de profissionais que atuam em diferentes órgãos de desenvolvimento do Estado (7:424). Dentro do princípio de racionalidade econômica prescrito na Lei 5.692, as escolas e o Centro de Treinamento concentrariam recursos para atender a clientela rural das áreas próximas, garantindo, assim, a utilização plena de sua capacidade.

Os subprojetos “aquisição de unidades móveis de iniciação e qualificação para o trabalho” e “ensino supletivo” direcionavam-se aos trabalhadores adultos que não freqüentaram a escola na infância e adolescência e/ou precisavam adequar-se às técnicas e/ou disciplina de trabalho pressupostas no processo de modernização.

Finalmente, os subprojetos “assistência ao educando” e “aquisição de ambulâncias com equipamento odonto-sanitário” apontam para os mesmos objetivos: alimentar e medicar os alunos, como meio de torná-los aptos à escola e ao trabalho.

* Lei 5.692-71, art. 58, parágrafo único.

** Lei 5.692, de agosto de 1972, que fixava as diretrizes e bases dos primeiro e segundo graus.

Embora o projeto do PDRI da Ibiapaba de 1975 tivesse duração prevista de cinco anos, a entrada do Banco Mundial, em 1977, como agente financiador determinou a sua reformulação, de modo a adequá-lo à estratégia política daquela instituição para países do Terceiro Mundo, que começava então a ser implementada: o ataque à pobreza absoluta pela via preferencial de programas de apoio à pequena produção.

Fica mais claramente delineada neste momento a concepção de uma educação não apenas para o trabalho agrícola, mas para a formação de uma mentalidade empresarial ou gerencial dos pequenos proprietários.

É o que se infere na delimitação do seguinte objetivo geral: “Ampliar as oportunidades de treinamento, transmitindo conhecimentos sobre tecnologia agrícola, administração de fazendas, organização comunitária e economia doméstica para a população-meta”.(8)

A idéia de construir duas escolas para as oito séries de primeiro grau e de um centro de treinamento comunitário foi abandonada e substituída pela proposta de construção de 50 pequenas escolas rurais e oito centros comunitários de aprendizagem, distribuídos nos núcleos populacionais rurais, dentro da área de atuação do PDRI.

A proposta de “escola rural primária” foi formulada apenas para as quatro primeiras séries do primeiro grau, onde os alunos não apenas tivessem noções básicas de linguagem, matemática, conhecimentos gerais, mas fossem treinados para o uso de novas técnicas agrícolas.

A estrutura física prevista para a escola rural incluía, assim, além de duas salas de aula, um escritório para as professoras e um depósito para implementos agrícolas.

Os centros comunitários reproduziam a mesma filosofia de educação como treinamento para o trabalho, o que fica claro nas seguintes indicações:

- a) tinha por objetivo sediar os cursos de treinamento ocupacional para os produtores rurais da comunidade;
- b) havia a previsão de um técnico agrícola na composição do seu quadro de funcionários;

- c) foram equipados com instrumentos e material para a realização de cursos de habilitação profissional, a serem oferecidos aos pequenos produtores e suas famílias.

A meta de elevar o nível dos técnicos, supervisores e coordenadores das quatro primeiras séries, através de treinamentos especiais, permanece no documento de 1977.

É interessante ressaltar que, em nenhum dos documentos analisados do PDRI da Ibiapaba do período 1975-79, aparecem conceituações explícitas sobre educação. Entretanto, a análise feita dos objetivos, justificativas e planos de atividades permite inferir sobre a predominância da perspectiva da educação como investimento na formação do chamado “capital social” ou humano.

2.2. DOCUMENTOS SOBRE DESENVOLVIMENTO RURAL INTEGRADO E EDUCAÇÃO POSTERIORES A 1979

Em 1980, amplia-se o projeto de Desenvolvimento Rural Integrado às oito Unidades Espaciais de Planejamento (UEPs) estabelecidas pela CEPA, passando a ser denominado Projeto Ceará. No documento (6) que fixa objetivos e estratégia de ação do PDRI do Ceará, algumas mudanças merecem destaque.

A primeira refere-se à ênfase atribuída à dimensão social do projeto: redução da pobreza absoluta e relativa e das desigualdades regionais. Vale ressaltar que o ataque à pobreza absoluta já era preconizado pelo Banco Mundial desde 1973 (15) como instrumento de sua estratégia política para áreas subdesenvolvidas do Terceiro Mundo. Entretanto apenas em 1980 é explicitado como objetivo do PDRI no Ceará. As especificidades das conjunturas políticas nacionais certamente modelam as propostas de desenvolvimento financiadas pelo Banco Mundial. No caso específico do Brasil, o final de década de setenta apresentava uma conjuntura política favorável à participação popular, reativando-se o debate sobre grandes questões sociais, entre as quais a agrária e a regional.

A segunda prende-se ao reconhecimento da necessidade de uma reestruturação fundiária, como parte do “processo de reorganização do processo produtivo e da comercialização dos bens agropecuários que possibilitam o ataque frontal às diversas manifestações da pobreza”.(6, 2:13)

A terceira, e mais significativa mudança, por seus supostos reflexos na redefinição do papel da educação, é a ênfase à participação da comunidade: “as ações do governo serão concebidas a partir da identificação das aspirações das comunidades assistidas, procurando explicar de forma objetiva e simplificada as características da intervenção”(6:12)

Elege-se a organização dos pequenos produtores como estratégia de atuação do programa, sob a justificativa “da necessidade imperiosa da ação conjunta e coesa dos produtores rurais com vistas a implantar e consolidar estruturas sociais que permitam a superação das relações sociais de dependência em que estes se encontram”.(6:13)

A organização é definida como “Meio pelo qual os produtores tomam consciência de sua situação, formulam diferentes alternativas de ação e concretizam a transformação das suas atuais condições de vida”.(6:13)

Há até mesmo a preocupação com delimitar as etapas ou passos a serem seguidos no processo de planejamento participativo:

- a) contatos preliminares com os produtores das áreas de atuação do projeto, com o objetivo de analisar, com eles, os principais problemas que definem a sua situação no momento;
- b) identificação das possibilidades de atuação e escolha, com a participação dos produtores, do elenco de instrumentos de política mais adequados à superação dos pontos de estrangulamento detectados;
- c) elaboração de um plano de ação comunitária para a área, de comum acordo com o beneficiário do projeto;
- d) execução do plano comunitário;
- e) avaliação das experiências empreendidas. (11:18)

O projeto de prorrogação do PDRI da Ibiapaba 1982-84 incorpora as mudanças mencionadas, historiando também o papel dos técnicos nessa reorientação, já que desde meados de 78 eles “sentiam a necessidade de envolver a comunidade no planejamento e adotar uma metodologia de ação comunitária”.(9:19)

No que se refere especificamente ao segmento educação, observa-se que o Plano Estadual de Educação, com vigência no período 1979-84, é tomado pela Secretaria de Educação como parâmetro na definição da sua programação para a zona rural.

Essa influência é traduzida, por exemplo, na prioridade que a Secretaria de Educação atribui à meta de expansão e melhoria do ensino de primeiro grau, pretendendo ampliar a escolaridade na zona rural até a quarta série do primeiro grau, com atendimento a crianças na faixa etária de 7 a 14 anos.* Por outro lado, a idéia era de que para consolidar essa meta os municípios contariam com apoio técnico e financeiro, principalmente dos OMES.

O treinamento profissional e a educação de adultos ocupam posição secundária na escala de prioridades estabelecidas. Entretanto, as diretrizes do programa de educação não divergem das inovações introduzidas no PDRI no que tange à ênfase dada à participação comunitária. Na justificativa da proposta de prorrogação do segmento educação do PDRI da Ibiapaba, feita pela Secretaria de Educação em 1982,** pela primeira vez aparece uma concepção explícita de educação: “processo em que gradativamente os sujeitos possam atingir uma compreensão mais crítica da realidade para transformá-la e se transformarem em agentes beneficiários do processo de desenvolvimento”. (21:199)

As inovações destacadas fazem parte das ações fixadas no programa Educação na Zona Rural e se estendem a todos os municípios do Estado:

- a) implantar um novo modelo de supervisão rural;
- b) criar cursos de capacitação de professores leigos até o nível da oitava série do primeiro grau;
- c) dinamizar os Centros de Educação Rural (CERUs) que deverão funcionar como núcleos de irradiação e convergência de um trabalho educacional integrado;
- d) distribuição da cartilha específica da zona rural. (9:199)

* Aproximadamente 71,9% dos recursos orçamentários são alocados para tal meta, em consonância com o que prescreve o Plano Estadual de Educação — 1979-83.

** A proposta de prorrogação do segmento educação referido (1982) não foi aprovada para financiamento pelo Banco Mundial.

Desse modo, é nos documentos elaborados pela equipe do PRORURAL — setor constituído em 1979 para assumir, na Secretaria de Educação do Estado, os encargos de planejamento, coordenação e execução das ações educativas para a zona rural — que se encontram indicações mais sistematizadas sobre a concepção de educação que predomina no período mencionado.

No documento que resultou do seminário “Educação Rural, Estratégia de Ação”, realizado pela Secretaria de Educação em abril de 1980, com participação de técnicos da Assessoria de Planejamento e Coordenação (APC) e do PRORURAL, tem-se uma definição mais clara do esquema conceitual e operativo de educação, assumido por aquela instituição.

As primeiras observações referem-se ao entendimento sobre educação rural “como resposta específica a uma população cuja fonte de renda provém diretamente do seu trabalho no meio rural (famílias de assalariados, semi-assalariados, pequenos produtores etc.) e que apresenta características próprias, derivadas principalmente de sua inserção no sistema produtivo tais como precárias condições de subsistência, baixa renda, pouco acesso aos meios de comunicação, migrações, dispersão populacional, valores culturais próprios etc.”. (3:6)

A educação rural é, assim, concebida como “especial” pois para que seja direcionada aos trabalhadores rurais deve ser devidamente adequada quanto ao método e ao conteúdo, às suas experiências vivenciais. O que se destaca no conceito de educação transcrito a seguir é a sua função na transformação do homem, no que se refere à consciência e ao comportamento: “A educação é um processo social, através do qual os homens modificam suas formas de compreender a realidade e de atuar sobre ela”.

É neste sentido que a educação é considerada dimensão constitutiva do desenvolvimento social e econômico das comunidades rurais, sem, no entanto, esperar que ela seja suficiente por si mesma para assegurá-lo. Há uma quase identidade perfeita entre a concepção de educação e a de desenvolvimento rural integrado, que não se resumiria à incorporação de tecnologia moderna à produção agrícola, mas a um processo em que há participação consciente e ativa da comunidade “na análise de seus problemas... no encaminhamento de soluções, nas decisões e na atuação no sentido de transformar sua situação e superar os problemas de sua comunidade, dentro do contexto global da sociedade”. (3:26)

Em síntese, todas as ações do PDRI seriam educativas e todas as ações educativas conduziriam ao desenvolvimento rural integrado. Fala-se assim em “educação rural **integrada e integradora** dos sujeitos envolvidos no processo de desenvolvimento. Integrada à medida que abrange todas as atividades nas quais os sujeitos se encontram comprometidos, econômica, política e socialmente; integradora porque procura desenvolver a consciência crítica dos sujeitos frente às necessidades e interesses, numa concepção global da realidade”.(3:28)

A educação cumpriria a função de ensinar a pensar, produzir e participar “não apenas instruindo e instrumentando os sujeitos com os mecanismos fundamentais da leitura, escrita e cálculo, mas também com aquisição de uma metodologia científica de análise da realidade, a capacidade de comunicação com os demais, o manejo de uma tecnologia adequada etc.”. (3:29)

As diretrizes estabelecidas para a “educação rural integrada” são: participação da comunidade; desenvolvimento da sua consciência; e vinculação com a atividade econômica e social. A participação da comunidade é entendida como o seu envolvimento “no planejamento, execução e controle das ações educativas”, de forma **orgânica** (através das organizações de base da comunidade) permanente e democrática. (3:32)

Os procedimentos mencionados para que a ação educativa contribua para desenvolver a consciência são:

- a) “partir dos níveis de consciência já existentes na comunidade, expressos em seus níveis de organização e percepção de seus interesses e necessidades”;
- b) “proporcionar uma metodologia de análise que permita aos sujeitos conhecer diretamente sua realidade como parte de uma realidade mais ampla”;
- c) “pôr à disposição da comunidade a informação suficiente para conhecer a inter-relação entre a sua realidade particular e o resto da nação”. (3:32)

A vinculação da educação com a atividade econômica e social supõe, enfim, que os trabalhadores, não apenas organizados mas conscientes, dominem conhecimentos e técnicas de trabalho eficazes para a satisfação de suas necessidades.

Como é possível perceber, a concepção de educação preconizada extrapola, em muito, as atribuições tradicionais da escola rural. No mesmo documento há uma proposta de uma estrutura institucional rotulada de “Sistema de Educação Rural Integrado”. Nele a escola rural assumiria o papel de instituição de base na organização da comunidade, estimulando a criação de “Centros de Coordenação Comunitária”, integrados por representantes da comunidade que desempenhariam “as tarefas de programar e executar, de forma integrada, as atividades sociais e econômicas da comunidade”. (3:34)

Embora afirmando que a escola continua desenvolvendo o ensino regular de primeiro grau, enfatiza-se a agregação progressiva de outras funções tais como: “atividades educativas para jovens e adultos; atividades de capacitação para o trabalho e tarefas sociais como saúde, saneamento, habitação etc.”. (3:34)

Sem dúvida, esta proposta parece pecar pela utopia nos propósitos de converter precárias escolas rurais em versões de um minigoverno local. Os outros elos deste sistema de educação rural ampliariam o raio de integração, partindo da instância local (nucleada pela escola), passando pela distrital (Centros de Educação Rural ou CERUs); municipal (OMES) e estadual (equipe do PRORURAL).

Merecem destaque algumas experiências e linhas de atividades desenvolvidas no Programa de Educação Rural, com o objetivo de concretizar a concepção de educação mencionada e o princípio de descentralização administrativa, embutido no sistema institucional proposto:

- a) Os Centros de Educação Rural (CERUs), embora já previstos no convênio de financiamento com o Banco Mundial, em 1977, tiveram seus objetivos e metas redefinidos pela Secretaria de Educação/PRORURAL em 1980. A idéia básica era que os CERUs, por sua localização central em aglomerado populacional, funcionassem “como núcleo de irradiação de um trabalho educativo integrado”, neutralizando em parte os efeitos da dispersão da população rural, pela articulação que manteriam com as “escolas filiais” ou isoladas, situadas em áreas próximas. A preocupação em tornar o CERU uma entidade articuladora da participação da comunidade se inscreve:

- i) no seu objetivo geral: “Contribuir para a promoção do homem rural mediante a intensificação de atividades educacionais e formas de organização social que favoreçam o crescimento pessoal e a efetiva participação da comunidade”;^{*}
- ii) no critério de eleição de seu coordenador pela comunidade;
- iii) na previsão de uso de uma metodologia de trabalho que permitisse mobilizar a comunidade, apreender seus anseios e necessidades para com sua participação planejar, executar e avaliar as atividades educativas;
- iv) na prescrição de linhas de ação que partissem de um trabalho com a comunidade, promovendo reuniões, elaborando com ela “planos educativos comunitários” etc.^{**}

Na perspectiva de descentralização, os CERUs deveriam deslocar parte das tarefas de planejamento e decisões dos Órgãos Municipais de Ensino para uma instância mais próxima das comunidades, funcionando como uma espécie de “Secretário” do conjunto das “escolas filiais”, onde seriam registradas ou cadastradas informações relativas à matrícula e controle da vida escolar dos alunos, organização de carga horária e das atividades escolares etc.

- b) De acordo com as sugestões formuladas no documento final do seminário “Educação Rural Integrada”, foram realizadas de novembro de 1980 a novembro de 1981 experiências de “planejamento participativo” em quatro localidades dos municípios de Caridade e Canindé, coordenadas por uma equipe de técnicos da Secretaria de Educação do Ceará (PRORURAL e Divisão de Apoio Técnico e 1a. DERE), dos OMEs dos dois municípios mencionados e de técnicos do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura.

Essas experiências, que deveriam ser estendidas a outras áreas do Programa de Educação Rural, tinham como objetivos:

^{*} Programa Educacional na Zona Rural — Projeto Centro de Educação Rural — pág. 2.

^{**} Ver documento do Programa Educacional na Zona Rural — Projeto Centro de Educação Rural.

- i) desenvolver uma metodologia participativa, através da realização de um diagnóstico da realidade pela própria comunidade;
- ii) promover a elaboração de um programa educativo com base no diagnóstico realizado; e
- iii) promover a integração dos diferentes órgãos de educação em nível comunitário, municipal, regional e central, para implementação desse projeto.

Embora concluídas em 1982 e avaliadas como relativamente bem-sucedidas em seus objetivos, as experiências de planejamento participativo não foram ampliadas a outros municípios, nem institucionalizadas nas práticas educativas em vigor nas zonas rurais. Tudo leva a crer que o ponto crítico da proposta de educação conscientizadora é a passagem do reconhecimento da realidade (diagnóstico) ao plano da instrumentação para alterá-la. Essa instrumentação supõe muito mais que o “conhecer criticamente”. Se a comunidade não tem acesso às condições concretas para “solucionar os problemas”, a participação pretendida pode tornar-se um “jogo de faz de conta”, ou seja, tem-se apenas a representação de papéis que se sabe não serem reais.

O modelo de supervisão rural, implantado pelo PRORURAL em 1980 e atualmente em prática em todos os municípios, é uma tentativa de resolver as dificuldades que advêm da prestação de apoio técnico-pedagógico às professoras rurais, considerando a dispersão das “escolas isoladas” entre sítios e localidades de acesso quase sempre precário. Ele descentraliza o trabalho de supervisão da sede do OME para os grupos de professores de distritos ou localidades vizinhas, que se reúnem quinzenalmente sob a coordenação de um deles (professor-coordenador) para refletir sobre sua prática docente, planejar e avaliar, em conjunto, as atividades do processo de ensino e aprendizagem.

Os Professores-Coordenadores (PC), eleitos pelos colegas, têm reuniões mensais com os supervisores dos OMEs para receberem orientações e instruções que devem repassar aos seus grupos. Além das intenções apontadas, a nova sistemática pretende alcançar uma redução significativa dos custos financeiros da “supervisão pedagógica”, já que os “professores-coordenadores” recebem irrisórios acréscimos salariais em face das novas atribuições que passam a acumular.

- c) A elaboração de material didático específico para as escolas rurais pode, também, ser considerada uma iniciativa compatível com a proposta de educação não apenas transmissora de conhecimentos e com a formação e uma mentalidade “aberta para o pensar, criticar, tirar conclusões”.

Quanto a esse aspecto, segundo informações da coordenação da equipe que elaborou o material, os textos da “Cartilha da Ana e do Zé” e do “1.º livro de leitura da Ana e do Zé” podem ser considerados rurais, apenas à medida que houve a preocupação em permitir que professores e alunos fizessem uma leitura da sua realidade. Os temas são relacionados à natureza, ao respeito à vida, à solidariedade e às formas de trabalho e de cultura existentes no meio rural, embora as diretrizes pedagógicas se orientem para o desenvolvimento do homem no sentido mais amplo, escapando assim à dicotomia “rural—urbano”.

O processo de elaboração desse material tem uma inspiração nítida nas propostas de educação popular, especialmente a preconizada por Paulo Freire. Algumas diferenças, no entanto, podem ser ressaltadas. A primeira, é que o método Paulo Freire opõe-se à preparação de “cartilhas”, sendo o material de estudo gradualmente elaborado no processo de experiências que se estabelecem entre “educandos” e “educadores”; a segunda, é que a concepção de educação conscientizadora predominante na década de sessenta conduzia à discussão direta de temas políticos (a terra, o poder, a exploração, as diferenças sociais), o que não ocorre nos livros e manuais de orientação para o professor, produzidos pela Secretaria de Educação. Os temas não enfocam, de modo direto, a questão das classes sociais. Evitou-se até mesmo retratar enfaticamente as condições de miséria das famílias trabalhadoras do sertão, tal como afirmado pela coordenadora da equipe de elaboração dos livros: “A cartilha é muito nítida em termos de uma postura socializante, de solidariedade comunitária, de respeito aos princípios democráticos, uma proposta de observação da realidade para valorizar o que é nosso e ao mesmo tempo mudar o que deve ser transformado. Fizemos questão de fazer uma cartilha que não fizesse a demagogia da fome, da miséria; ..., a cartilha é um livro, que precisa ser um espaço para o sonho... E acho que avançamos mais porque no período antes de 64 havia uma preocupação muito apressada de uma politização, digamos assim, conceitual. Acho que nós avançamos no sentido de um político mais amplo, porque inclui o afetivo, o humano, o universal, diríamos até o cósmico”.*

* Depoimento da Prof.^a Luíza Teodoro, coordenadora da equipe e redatora da cartilha e do 1.º Livro de Ana e do Zé.

Finalmente, o fato de ser o material didático endereçado a crianças de 7 a 14 anos (e não para adultos, como ocorreu com a educação popular dos anos 60) exigia adaptações no conteúdo e na forma de apresentação de determinadas idéias. Como afirma a coordenadora da equipe de elaboração: “Os livros não são só para as crianças, a intenção é conscientizar o professor também, pois a conscientização é feita de acordo com o esquema de assimilação de cada pessoa. De que é que a criança tem que se conscientizar? A cartilha insiste no conhecimento que eles têm da comunidade, de participar da vida do dia-a-dia, de não reprimirem sua curiosidade sobre o mundo”.

3. A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO RURAL NO DISCURSO DOS TÉCNICOS

A análise da concepção de educação dos técnicos e agentes das instituições vinculadas ao PDRI baseia-se em entrevistas individuais e coletivas, realizadas na Secretaria de Educação do Estado, na CEPA — Comissão Estadual de Planejamento Agrícola e nos OME — Órgãos Municipais de Educação. Entretanto, os depoimentos dos técnicos, não explicitam uma concepção de educação. O que se encontra, na verdade, é muito mais uma posição de defesa ou, ao contrário, de crítica, às dimensões adotadas pelo componente educacional ao longo da execução do PDRI ou às suas formas de operacionalização. Daí por que ao invés de explicitar qual a concepção dos técnicos, busca-se apreender essa concepção a partir de suas concepções sobre a proposta e as bases de execução do componente educacional.

Os depoimentos fazem referência às duas tendências que predominaram na concepção de educação, já mencionadas na análise dos documentos e que oportunamente serão abordadas.

3.1. PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO E OS MECANISMOS DE EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL

A educação, enquanto componente de um programa de desenvolvimento rural integrado, ajustando-se à concepção de desenvolvimento imbuída no projeto, volta-se para a formação de mão-de-obra, atuando inicialmente na esfera de educação não formal. A falta de experiência com educação não formal e sobretudo com educação rural, não apenas

por parte da Secretaria de Educação mas também observada em outras instituições do Estado, aparece como um dos fatores que responde, na opinião dos técnicos da Secretaria, pelas deficiências dessa tentativa.

É reconhecida também a inadequação da transposição de um modelo de educação urbana para o meio rural, embora seja somente a partir de 1979, com a elaboração do primeiro Plano Estadual de Educação, que se pode identificar a existência de uma proposta de educação rural propriamente dita. Todavia, conforme acentuou uma técnica da Secretaria de Educação: “hoje, se a gente fosse fazer uma análise dessa primeira proposta de educação rural veria que estava muito moldada ainda no modelo urbano”.

A educação para o trabalho, através de cursos de educação não formal, teria nos Centros de Educação Rural a infra-estrutura física e espacial que permitiria a realização de cursos profissionalizantes, bem como o acesso a uma oficina de trabalho com equipamento agrícola, de carpintaria e outros, para capacitação de mão-de-obra. Alguns depoimentos, destacam os limites dessa proposta: “...tinha o projeto de qualificação; a ênfase maior era em infra-estrutura, por exemplo, na Ibiapaba tinham os Centros Comunitários, que hoje são CERUs e esses centros comunitários ainda hoje são equipados com material de carpintaria, agrícola etc. Foi contratada uma pessoa para ficar lá nos Centros, um técnico agrícola e nunca foi possível você realmente desenvolver nenhuma atividade com relação a isso aí. Foi feito em alguns, uma oficina, mas um trabalho bem pequenininho, sem nenhum efeito demonstrativo, que tivesse algum impacto na população. E o de carpintaria nunca foi utilizado, quer dizer, a Secretaria não teve um “pique” ou uma capacitação técnica de levar isso adiante, eu acho que por falta mesmo de como iniciar, de como fazer isso aí”.*

A falta de experiência, apontada no âmbito da CEPA foi mencionada na própria Secretaria, com indicação de que este problema seria extensivo às demais instituições envolvidas com o Programa.

Outros elementos indicados nos depoimentos sobre o alcance da proposta de formação de mão-de-obra, dizem respeito à ausência de um acompanhamento da população atendida, à não participação da população na definição dos cursos a serem oferecidos e à inadequação dos mesmos à realidade do meio rural.

* CEPA.

Da mesma forma, os atrasos na liberação de recursos, decorrentes de entraves burocráticos, fizeram com que os cursos de formação de mão-de-obra fossem realizados em épocas consideradas indevidas: “Essa proposta de, por exemplo, cursos profissionalizantes, que a comunidade não pedia, eram dados na época mais indevida porque eram dados de acordo com a chegada de recursos aqui e que tinham que ser gastos. Então era em uma época indevida que esses recursos eram aplicados lá; não havia nenhum preparo e depois, muito pior, sem se saber se esse pessoal que tinha sido treinado, para onde ia, se tinha sido aproveitado ou não. Não havia um “antes” e um “depois”, só havia a aplicação dos recursos”.*

Sintetizando, pode-se afirmar que a concepção de educação do PDRI da Ibiapaba, quando operacionalizada através de ações no âmbito da educação não formal, esbarrou em obstáculos, reconhecidos por ambas as instituições, que dizem respeito à falta de participação e de acompanhamento da população beneficiada, à inadequação dos cursos à realidade, à inconveniência da época de realização e, por fim, à falta de experiência com educação não formal para o meio rural. Entretanto, a proposta de uma educação para o trabalho não se reduziu às ações de educação não formal, estendendo-se também à educação formal. Neste particular, os depoimentos dos técnicos chamam a atenção, inicialmente, para as questões básicas do conteúdo a ser transmitido na escola e para um procedimento pedagógico que desenvolvesse atividades práticas ligadas à produção: “Eu acho que a escola teria que estar mais vinculada à questão da realidade rural. Não é só elaborar uma cartilhinha dizendo que planta feijão, não, eu acho que tinha que ter atividades praticadas que fossem ligadas à questão produtiva mesmo”,* “Agora quando eu digo isso eu não elimino que ele deixe de conhecer tudo mais, não, que ele conheça matemática; que ele conheça o que ele tenha direito de conhecer. Agora, que ensine a melhorar o campo também, que tenha também conteúdo que ensine ele a viver, a descobrir coisas melhores lá, já que ele vive no campo, vive na agricultura, vive na marcenaria, sei lá o que for. Que ele aprenda como fazer melhor o seu ofício. Agora não quer dizer que ele tenha que deixar de conhecer toda uma história de um universo, de tudo mais que tem aí para se aprender”.**

* Secretaria de Educação.

** CEPA.

Esses depoimentos suscitam, entretanto, algumas questões. Em primeiro lugar, a defesa de uma vinculação estreita entre escola e processo produtivo permanece válida quando se considera que o público-meta do componente educacional do PDRI é constituído de crianças na faixa de 7 a 14 anos de idade?

Em segundo lugar, considerando a realidade do ensino rural, do ponto de vista das características do quadro de professores e das condições das escolas, como operacionalizar esta proposta? Não seria penalizar mais ainda o ensino rural, já por demais sacrificado, atribuir-se às séries iniciais do primeiro grau a tarefa de treinamento para o trabalho?

Por fim, tendo sido evidenciada, por parte dos técnicos da Secretaria de Educação e da CEPA, a importância de uma escola voltada para o trabalho, torna-se relevante levar em conta, também, a posição dos coordenadores de Órgãos Municipais de Educação e técnicos de Centros de Educação Rural. Embora os relatos se refiram a depoimentos dos pais de alunos, deixam antever, entretanto, a opinião dos técnicos e antecipam algumas informações sobre as expectativas dos pais em relação à educação.

A necessidade de envolvimento da escola com a comunidade surge, segundo depoimentos de supervisores e técnicos, como uma forma de conquistar a aceitação dos pais para o projeto de “trabalho na escola”: “Por que é bom a gente envolver os pais? Para depois eles não irem dizer que a gente em vez de tá ensinando a ler e escrever, tá botando o filho dele para trabalhar, né, o que não é isso, não”; “Os pais acham que os filhos estão lá pra aprender a ler e a escrever”.*

A vinculação da escola com o processo produtivo, com diretrizes e procedimentos definidos num processo participativo, embora tenha sido defendida, como nos depoimentos aqui apresentados, requer, todavia, um pouco mais de clareza no que diz respeito à sua operacionalização. É enfatizada a importância da participação, entretanto, o modelo dessa escola para o trabalho não chega a ser definido. “Então eu acho que tinha que ser assim, não sei, eu tenho a coisa idealizada em minha cabeça, mas não sei como funcionaria. Para mim teria que ser uma coisa que saísse de lá, do dia-a-dia das professoras; que tivesse alguém lá para sistematizar o dia-a-dia das professoras, com a participação delas nessa sistematização e a partir daí...”**

* Seminário de Avaliação, Tianguá, dezembro de 1985.

** CEPA.

Fica, portanto, evidenciada, na opinião dos técnicos, a importância de uma educação vinculada ao processo produtivo e da adaptação da escola ao meio rural.

3.2. PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO CONSCIENTIZADORA

A análise dos documentos mostrou que, na segunda fase do PDRI, a educação foi definida como um processo em que os indivíduos pudessem atingir uma compreensão crítica da realidade para transformá-la e se transformarem em agentes beneficiários do desenvolvimento. A educação passa a ser compreendida como uma mola importante na transformação do homem em termos de consciência e comportamento, assumindo as funções de ensinar a pensar, a produzir e a participar. As dimensões do conceito de educação rural integrada são, portanto, o desenvolvimento da consciência, a vinculação com a atividade econômica e social e a participação da comunidade no planejamento, execução e controle das atividades educativas.

Pode-se afirmar que não há divergências conceituais por parte dos técnicos das agências coordenadora e executora sobre tal formulação, embora existam opiniões contrárias quanto aos aspectos operacionais e às diversas formas concretas que o componente assumiu.

De modo geral, os técnicos reconhecem a potencialidade da educação de intermediar o processo de organização da comunidade, chamando a atenção, entretanto, para o aspecto da ação integrada dos diversos componentes do PDRI, condição que permitiria a maior eficiência da proposta. Os depoimentos seguintes esclarecem essa posição: "Todo trabalho do projeto teria como pano de fundo a questão da organização da população. Agora, a educação é tida como um caminho, um instrumento, talvez mais eficaz, para encaminhar esse processo"; "Você não pode negar o papel da educação nesse processo de mudança, é fundamental, a mudança passa por aí. Agora, é um negócio mais geral do que a nível de município, ele executa mas ele recebe a diretriz da Secretaria de Educação, livro, material didático",*.

* CEPA.

Como viabilizar, na opinião dos técnicos, esse processo de mobilização e organização da comunidade intermediado pela educação? A vinculação da escola com o trabalho produtivo criaria as condições favoráveis à mobilização e organização. O trabalho seria elemento unificador dos vários agentes do processo, incluindo alunos, pais, professores e o restante da comunidade.

Os depoimentos indicam, entretanto, que o esforço da Secretaria de Educação não foi capaz de impulsionar o processo de organização da comunidade, mediado pelo trabalho. Um exemplo que ilustra essa opinião é o dos Conselhos Comunitários que não chegaram a ser criados.

Além das limitações já apontadas, surgiu, embora como opinião isolada, uma forte crítica às experiências então realizadas, acusadas de ações meramente “ativistas”, conforme aponta o depoimento a seguir: “Sinceramente, os movimentos que eu conheço na Ibiapaba são uns movimentos muito ativistas, de fazer por fazer, sem que saiba muito o porquê, eu não diria aí muito... entende. Alguém que ensina a fazer por fazer, agora **por que** fazer, por que eu estou fazendo? ...o que eu acho que seria um crescimento maior. Chega de repente um e diz: “é pra fazer, pra fazer” pra fazer **por quê?** Uma coisa que a gente às vezes acha é que não está organizando um grupo. Organização de grupo ali o que é? Juntar todo mundo pra fazer uma coisa e ter um resultado bem ligeirinho aqui, aí dizer que o grupo está organizado? A meu ver não, entende”.*

Que razões podem ter conduzido a essa incapacidade de impulsionar o trabalho de mobilização e organização da comunidade? Argumentos levantados no âmbito da CEPA atribuem à forma de conduzir o processo de mobilização e organização e à falta de definição do papel da educação nesse processo.

Outras razões apresentadas nos depoimentos prendem-se ao desconhecimento, por parte da Secretaria de Educação, das experiências já existentes de organização da comunidade, à não aceitação dos programas governamentais, por parte dessas organizações, e às dificuldades de relacionamento daí decorrentes, como os relatos seguintes deixam perceber: “Não se aproveitavam os grupos já existentes, as comunidades de base, por exem-

* Secretaria de Educação.

plo. Na região de Baturité, de Aracoiaba, se encontravam comunidades da FASE. Em Aratuba era só o que tinha. Em Tianguá tinha FASE bem atuante, MEB, Igreja. Isso depende muito do trabalho de quem está coordenando a região. É o caso de Sobral. O pessoal tem ótima articulação com o trabalho da Pastoral da Terra”, “Em 1980/81 a própria Igreja não queria relação com programa de Governo. Em Tauá tinha reunião que não se podia ir de jeito nenhum”.*

Por fim, o planejamento participativo, enquanto aspecto operacional do conceito de educação rural integrada, representa um ponto de convergência entre as opiniões dos técnicos das duas instituições no que se refere ao significado e importância da proposta. Há convergência de opinião, também, quanto às deficiências e dificuldades encontradas na realização das experiências. No âmbito da Secretaria de Educação, foi ressaltada a inexistência de uma metodologia de trabalho participativo, conforme relata um técnico do PRORURAL: “Não funcionou; tanto assim que depois, já em 1981-82, é que a educação tentou, através de experiências noutra região, gerar uma metodologia de trabalhar de forma participativa. Nós não tínhamos uma metodologia participativa adequada na ocasião da intervenção no PDRI da Ibiapaba. Era muito mais um intervencionismo, um assistencialismo”**. **

No âmbito da CEPA a experiência de planejamento participativo é interpretada como tentativas de “consultas à comunidade”. Mesmo assim, a participação da comunidade, por exemplo, não chegou a interferir no planejamento educacional, como revela o seguinte depoimento: “Nos centros comunitários acho que não tem havido, ou houve muito pouco. O que tem havido são algumas consultas às comunidades que têm centro de educação rural, algum trabalho assim, mas com a participação dos pais na comunidade, assim, a ponto de modificar o plano operativo, não. O que tem acontecido é que há um ou dois anos atrás a CEPA, na elaboração do plano cooperativo, levou as questões e as propostas aqui ao nível central a serem discutidas a nível da região e dos municípios mas foi uma participação assim de dois dias de seminário. Isso foi quando foi elaborado o plano operativo de 1983-84”***.

* CEPA.

** Secretaria de Educação.

*** CEPA.

Apesar das dificuldades aqui referidas, a Secretaria de Educação constata um avanço nas tentativas de planejamento participativo, ressaltando que na elaboração do último plano, chegaram a identificar, além das necessidades, as prioridades da região: “Nós vamos prestar assistência aos municípios através de uma ação voltada para uma maior participação, maior envolvimento da comunidade neste trabalho, ouvindo as bases e a partir das necessidades sentidas. Inclusive, nós já chegamos nesta última programação a trazer não só as necessidades mas, mais ou menos indicadas, as prioridades. Nós orientamos os técnicos dos OMEs para que eles façam este diagnóstico. Para isso nós temos encontros periódicos com o pessoal dos OMEs. Ano passado nós tivemos um trabalho excelente de reuniões de estudo com o pessoal dos MES já dentro desta nova linha de trabalho. Ouvindo os professores por grupos de escolas, fazendo mais ou menos a triagem”.*

Alguns técnicos, ainda no âmbito das agências estaduais, consideram que uma condição importante para efetivar a proposta de educação rural integrada é que o seu conteúdo seja adequado à realidade do meio rural.

A importância de um conteúdo vinculado às necessidades da zona rural diz respeito tanto à educação formal como também aos treinamentos de professores. No caso dos treinamentos realizados, a opinião dos técnicos, entretanto, é de que o conteúdo veiculado era desengajado da realidade: “Na verdade esses cursos eram muito mais de conteúdo desvinculado da realidade política, social, filosófica. Isso aí a gente via que eram desvinculados, talvez resultado desses 20 anos, assim, de restrição”; “Aqui na Secretaria de Educação, nós estamos avaliando agora o curso de qualificação. Nós estamos achando que os conteúdos estão assépticos, não têm posições de ordem político-ideológica. Por exemplo, questões de ordem vigente como reforma agrária, essas conquistas que apareceram a partir dessa nova fase que nós estamos vivendo. Então nós estamos pensando em fazer uma avaliação e redefinir toda a atuação da Secretaria, principalmente para a zona rural, com referência a essas questões”**. **

No caso das agências regionais, pode-se notar que na percepção dos técnicos dos Órgãos Municipais de Educação e dos coordenadores dos Centros de Educação Rural, a noção de conscientização incorpora as noções de valorização do trabalho e integração na comunidade: “Eu acho

* Secretaria de Educação.

** Idem.

que não é só assim, levar o aluno na escola e ensinar a ler e escrever, mas sim ter uma preparação, uma conscientização em cima do trabalho que ele realiza, no caso seja agricultura, seja o que for. Então ensinar pra ele que todo trabalho é digno, que às vezes tem muita pessoa que diz que tem vergonha de ser um agricultor, um carpinteiro, então esta conscientização...; tem que haver também a integração, para ele conviver com a comunidade e ter boas maneiras com as pessoas e também o que ele adquirir na escola passar para outras pessoas, não só para conviver com a comunidade mas se ele tiver uma oportunidade de sair da comunidade, ele ter um, como se diz, alicerce na vida".*

A participação, no entanto, é entendida pelos técnicos de OMES e coordenadores de CERUs, num primeiro plano, como participação nas comemorações cívicas e folclóricas, embora tenha havido depoimento no sentido de que tais atividades constituem "um passo a mais para um trabalho mais amplo e uma conscientização melhor". O exemplo, a seguir, dado por um técnico de OME, é ilustrativo do que eles interpretam como participação e integração na comunidade: "Um exemplo bem claro: agora na Semana da Comunidade onde nós, em setembro, integramos pessoas não só de educação, mas o pessoal da saúde, o Centro Comunitário que nós temos lá e várias outras entidades, que nós integramos para promover a Semana da Comunidade e conseguimos, fazendo, é, digamos assim, promovemos maratonas com apoio de todas as pessoas da comunidade, promovemos jogos, apresentações culturais de nossa região, gincanas com outras comunidades, elegemos rainhas de tais comunidades vizinhas. Quer dizer, foi um trabalho que nós conseguimos integrar o povo, não só a nossa comunidade, como várias outras comunidades se integrem neste trabalho".**

Finalizando, vale destacar que os depoimentos dos técnicos permitem identificar algumas divergências de opinião, tanto no que diz respeito aos aspectos operacionais do conceito, quanto às novas funções atribuídas à educação, decorrentes da redefinição da concepção de educação rural integrada enfocando a dimensão conscientizadora. Nesse sentido, apesar de a proposta de educação conscientizadora representar um avanço na evolução do conceito de educação rural integrada, ainda há técnicos, na esfera estadual, enfatizando a importância de uma educação para o trabalho, e na esfera municipal, manifestando uma noção apenas vaga do que sejam as funções de integração e participação da comunidade, intermediadas pela educação.

* Seminário de Avaliação, Tianguá, dezembro de 1985.

** Idem.

4. A EDUCAÇÃO NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES RURAIS

Do ponto de vista da análise proposta por este trabalho é fundamental identificar como os professores rurais percebem a concepção de educação veiculada pelo PDRI, por serem eles os operadores efetivos da proposta.

A análise aqui desenvolvida está baseada em informações obtidas em dois momentos distintos: Em primeiro lugar, informações colhidas em entrevistas individuais e coletivas aplicadas a professores dos municípios de Tianguá, Ubajara, Ibiapina, Carnaubal e Guaraciaba do Norte, por ocasião do Seminário de Avaliação do Segmento Educação do PDRI da Ibiapaba, realizado em Tianguá, nos dias 18 a 20 de dezembro de 1985. Em segundo lugar, informações obtidas em entrevistas coletivas com professores dos municípios de Viçosa e São Benedito.

Da avaliação empreendida percebe-se que no conjunto de professores não há uma idéia definida e clara do que seja educação. A percepção do que é educação, no seu significado e objetivos é transmitida a partir de uma noção vaga e ampla, tal como se ilustra nas seguintes afirmações: “Da educação espero tudo”, “Espero tanto que não sei dizer”; “A educação é um ponto fundamental”; “Educação é base prioritária”; “Espero da educação melhoramentos no futuro”.

Percebe-se ainda que essa noção ampla acaba por estabelecer uma relação imprecisa entre educação e expectativas de melhoria de vida para os que a ela têm acesso.

Contrariando essa idéia vaga e ampla, houve o caso de um professor que definiu claramente que “espera da educação um menor número de analfabetos” e, por conseguinte, estabelece uma associação nítida entre educação e escola, “confinando” a primeira nos limites do ensino sistemático, representado na eliminação do analfabetismo.

A partir desta definição, foi possível aprofundar um pouco mais a discussão e identificar depoimentos de professores que admitem que a ação da educação não se restringe ao âmbito da escola: “A educação vai além da escola”; “A educação não é só aprender a ler e a escrever”.

Tais depoimentos atribuem à educação uma maior abrangência, ou seja, uma não vinculação de forma estrita à mera escolaridade e à aquisição de conhecimentos sistemáticos de leitura e escrita.

Para qualificar melhor essa maior abrangência, nem sempre muito clara, citamos dois depoimentos prestados por professores. “Sem educação não se sabe o que é certo e errado”; “Nós professores devemos levar a educação à criança na escola. Mas não é só ler e escrever. E sim, educá-lo para a vida. Educar é mexer com a cabeça e fazer com que a pessoa enfrente a sociedade de cabeça erguida. Por isso, é preciso que haja integração entre escola e comunidade”.

A educação surge, então, como um meio de estabelecer valores, apreender aspectos éticos e de empreender descobertas. Como, por exemplo, “através da educação é possível descobrir direitos”.

As expectativas em relação à ação educacional são confundidas com várias formas de conceber a educação, principalmente em termos ideais, ou seja, o que ela deveria ser. Isso conduz este trabalho a uma discussão sobre como, de fato, é vivida a educação, naquele momento, na visão dos professores.

Essa discussão foi desenvolvida levando em conta a experiência vivenciada em cada município. O primeiro aspecto a ser destacado foi a impossibilidade de tratar o município como uma unidade. Sendo assim, os depoimentos levam em conta a realidade enfrentada por cada escola e cada conjunto de professores em particular.

Um segundo aspecto, que deve ser destacado, é a extrema dificuldade de se identificar a existência de alguma proposta de educação em cada município.

Os depoimentos prestados indicam, em sua grande maioria, a ausência de uma concepção de educação. Para o conjunto de professores que afirmavam tal inexistência, as razões apontadas foram: “Existem diferenças de temperamentos entre professores”; “Tem professores que querem apenas assegurar o INPS e o salário no final do mês; “Não existe amor pelo trabalho; não gostam de ensinar”; “Os professores são desinteressados”.

Inicialmente, é possível destacar três observações: primeiro, os professores demonstram desconhecer a existência de uma proposta educacional a nível do seu município; segundo, a causa da ausência de uma dada concepção é atribuída aos próprios professores e, em geral, ao seu desinteresse; e, finalmente, a evidência de que esses municípios não foram atingidos pela ação integradora, a ser exercida pela Secretaria de Educação.

Avaliando melhor tais depoimentos, percebe-se o isolamento que, de algum modo, os próprios professores sentem em relação à hierarquia superior bem como a falta de noção intuitiva de que uma proposta educacional pudesse partir deles e ser desenvolvida por eles, de modo autônomo. Adicionalmente, destaque-se que, em nenhum momento, foi colocado que ocorriam reuniões nas quais se pensasse e se discutisse sobre a que se propõe a educação e como efetivar seus objetivos. As reuniões citadas sempre estavam referidas à elaboração do plano de aula mensal.

Ao longo das discussões, foram muitas vezes citadas as dificuldades de trabalhar com educação, as quais se devem essencialmente à não valorização da escola pelos pais e a heterogeneidade do grupo de professores. Pode-se citar como exemplo dessa não valorização a atitude de pais que mudam os filhos de escola, durante o período letivo, sem razão clara, e o não comparecimento às reuniões convocadas pela escola. Corroborando esse ponto, os professores afirmam que, entre os pais, só se instalam expectativas positivas quando quem vai falar-lhes é alguém de fora da comunidade. Na interpretação dos professores, os pais agem deste modo por não terem educação. Neste sentido a escola passaria a ter uma função substitutiva da família, ensinando não só a ler, mas também a como se comportar em casa, na própria escola e com colegas. Os próprios pais deveriam ser atingidos pela escola. Foi dito textualmente: "A professora é um espelho na frente da criança".

Na opinião dos professores, os pais não incentivam os filhos a estudarem. Muitas vezes a professora é quem faz a matrícula indo pessoalmente às casas dos alunos. A não valorização conferida à escola pelos pais dos alunos estende-se, também, aos professores rurais, de acordo com eles próprios: "os pais acham que os professores não têm capacidade de ensinar"; "os pais deixam os filhos estudarem, mas não vão à escola, que é para não escutar besteira"; "os pais acham que o ensino enrica a professora".

Tais depoimentos revelam um forte distanciamento entre pais e professores, de certa forma permeado por desconfiança mútua. O item seguinte, centrado nas entrevistas concedidas pelos pais, esclarecerá melhor este ponto.

A heterogeneidade no grupo de professores e a sua precária qualificação, que estariam na base dessa desvalorização da escola rural, explicam-se, de modo quase absoluto, pela ausência de critérios na contratação e manutenção dos professores e por seus baixos salários.

A escolha dos professores é sempre feita pelos prefeitos, levando em conta, basicamente, o interesse político imediato. Isto faz com que se forme um quadro grande de professores, além de favorecer a ocorrência de práticas inadequadas e perniciosas do ponto de vista educacional.

O excesso de professores ("devia ter menos professora") tem consequências claras sobre o nível de ensino e dificulta até mesmo o entendimento de uma dada concepção de educação. Vejamos: "são muitos, por causa da política"; "tem professora que não sabe nem assinar o nome"; "eu aprendi depois que comecei a ensinar. Quando não tinha nem o primeiro ano".

Por outro lado, a primazia do critério político possibilita desvios: "tem professora que não dá aula há três anos e recebe o dobro da merenda". O desvio maior talvez seja o desestímulo e a desesperança que se instalam entre os professores compromissados com o seu trabalho. "Tem professor que ganha sem trabalhar e diz que falou com o dono dos porcos"; "tem professores revoltados".

Uma outra razão de desestímulo e de dificuldade no trabalho foi apontada como sendo os baixos salários. Na realidade, havia aspectos da questão salarial ainda não entendidos pelos professores. Por que os salários variam entre os municípios? Por que, no mesmo município, há diferença entre os salários dos professores da sede e os da escola rural?

Estas perguntas não são comumente efetivadas pelos professores, pelo temor de que um questionamento desta natureza possa acarretar-lhes punições ou até a perda do emprego. Como foi bem colocado por um deles: "Os salários são baixos, mas temos medo de falar e perder o emprego". Adicionalmente, o salário baixo leva à falta de compromisso com a sua

tarefa: “Não ganho bem, não me interessa. Quem passou, passou. Não ligo para isso”. Destacaram, também, a falta de solidariedade entre os pais dos alunos e eles quando alguma coisa os atingia: “Os pais não se mexeram quando os professores saíram por causa da política”.

Todos esses pontos, em menor ou maior grau, estabelecem uma profunda diferença entre a escola rural, que é o mundo deles, e a escola na sede do município: “Lá há mais respeito para os professores”, “Há mais apoio e assistência”, “Aqui as famílias não aceitam os professores”.

Por outro lado, reconhecem que há maior rendimento na escola da sede. “O aluno lá tem mais proveito, tudo é mais organizado”; “A escola da sede tem mais facilidade. Lá se segue mais o plano. Aqui, quando o aluno falta, se repete tudo de novo”.

Tais questões aqui relatadas tornam mais transparente o quadro da prática educativa no meio rural e, por conseguinte, a dificuldade de estabelecer a contento e de modo continuado uma dada concepção de educação.

Evidenciou-se também que, na prática, o que pode ser considerada uma “proposta” de educação é a luta por uma maior aprendizagem dos alunos e a eficiência do professor como transmissor de conhecimentos. Associada a esse tipo de preocupação também se coloca a intenção de cobrar um bom comportamento do aluno, ou seja, o aluno bem-comportado facilita a tarefa do professor.

Resta destacar que na comunidade de Moitinga, no município de Ubajara, foi colocada uma proposta educacional baseada no tema: “família, escola e comunidade andam juntas”. Já na comunidade de Poço de Areia, em Tianguá, esboça-se uma ligação entre comunidade e escola de forma intuitiva, sem uma proposta explícita.

A melhor compreensão desse quadro educacional exige que se retome uma observação feita inicialmente, de que não é possível pensar-se em termos de unidade do município. Os exemplos a seguir referem-se às comunidades de Moitinga e Poço de Areia.

Para tais comunidades foi dito que houve um grande avanço na ação da escola, a partir da instalação da Associação Comunitária e do surgimento das professoras-coordenadoras. A ação comunitária facilitou muito e incentivou a escola, pois “os pais passam a compreender melhor a necessidade de os filhos irem à escola e de participarem de reuniões”.

Foram citados exemplos nos quais pais e professores já haviam desenvolvido ações conjuntas em favor da escola e da comunidade. Houve casos de pessoas que, cursando a segunda série, ensinavam na quarta série, forçando os pais e professores a agirem, com sucesso, para obter o deslocamento destes professores.

Moitinga é comunidade de base e além da associação comunitária possui clube de mães, clube de jovens e muitos pais fazem alfabetização funcional.

Em Poço de Areia a comunidade participa dando apoio aos trabalhos da escola. Foram criados grupos de jovens e há cultivo de roçados comunitários. A integração escola-comunidade parece estar mais relacionada, contudo, à comemoração de datas importantes e campanhas assistencialistas, desenvolvidas em momentos mais difíceis para a comunidade, como por exemplo, em épocas de seca. Nesta comunidade foi destacada a importância da ação da EMATERCE no apoio à mesma.

Das discussões desenvolvidas e aqui apresentadas com depoimentos específicos, evidencia-se, com alguma clareza, que as expectativas quanto à educação sentidas pelos professores e a avaliação da prática educacional vivenciada em alguns casos conduzem a uma proposta de educação mais próxima da concepção de educação como meio de conscientização da comunidade.

Mesmo de forma precária, quando alguma proposta é vivida ou preconizada ela destaca a dimensão de conscientização. Em nenhum momento, entre os professores, foi admitida a educação como meio de garantia de emprego e renda.

É importante destacar que entre as melhorias desenvolvidas pelo Polonorte foram citadas:^{*} a prática de treinamento para os professores, o que melhoraria a eficiência do professor; o fornecimento de material escolar; e a construção de centros comunitários, por representarem a possibilidade de acesso à escola para crianças e, também, em alguns casos, por se constituírem um possível local de reuniões para os pais. Evidencia-se, então, que não foram citadas entre as contribuições do Polonorte a discussão e implantação de uma concepção de educação específica.

* Todas as melhorias apontadas não estão aqui incluídas. Apenas aquelas ligadas ao tema em questão.

A avaliação sobre a ação dos CERUs e OMEs confirma este ponto. As ações citadas revelam-se como promotoras de um maior entrosamento entre professores, supervisores e técnicos, além de serem tidas também como responsáveis por um provável avanço no rendimento escolar, mas, em nenhum momento como ações integradoras entre escola e comunidade, ou promotoras e veiculadoras de uma concepção de educação.

Os professores quase unanimemente afirmaram que não há planejamento participativo. Os exemplos citados de participação estão restritos à elaboração dos planos de aula.

Finalmente, deve-se destacar que os professores não têm uma definição clara do que, enquanto professores, podem realizar em benefício da comunidade. Contudo, observa-se que há um grande potencial a ser desenvolvido diante da importância atribuída, em geral, à educação. Outra observação que merece ser mencionada refere-se à não correspondência explícita entre escola e trabalho. Na concepção desses professores, não é através da escola que se obtém trabalho e renda.

Para os professores rurais da Ibiapaba, a escola não se coloca como instrumento de preparação para o trabalho, especificamente, mas como instrumento que pode ajudar o indivíduo a enfrentar a própria vida, num sentido mais amplo.

5. EDUCAÇÃO NA CONCEPÇÃO DA COMUNIDADE

Esta etapa do trabalho trata do conceito de educação sob o ponto de vista das comunidades atendidas pelo Polonordeste, objetivando evidenciar quais as expectativas das comunidades em relação ao Programa, bem como o grau de atendimento de tais expectativas, além de, ao mesmo tempo identificar as convergências e divergências entre os vários níveis de análise desenvolvidos (a proposta contida nos documentos, a postura dos técnicos, a visão dos professores e a da comunidade), e os possíveis espaços de ajuste.

As informações foram colhidas em entrevistas coletivas, aplicadas aos pais dos alunos nas comunidades de Pedra do Coco e Camocim, em São Benedito, Oiticicas e Quatiguaba, em Viçosa. Também foi considerada a ligação CERU—Comunidade, a partir de entrevistas com os coordenadores e técnicos dos CERUs, já que estes constituem, na hierarquia

institucional, os órgãos responsáveis pela integração escola—comunidade, a nível distrital.

Serão consideradas inicialmente as entrevistas com técnicos e coordenadores dos CERUs, merecendo destaque que, em nenhum dos três centros sob análise, foi explicitada uma proposta de educação que estivesse sendo trabalhada, propagada e vivida por eles.

Quanto à integração escola—comunidade, que deveria ser promovida pelo CERU, as respostas obtidas dos coordenadores indicam que para eles o trabalho com a comunidade restringe-se ao lazer, como por exemplo, à comemoração da Semana da Comunidade. Quando há maior organização, esta deve-se à ação da EMATERCE e não à escola. Foram enfatizadas pelos entrevistados as dificuldades de o CERU integrar a ação da escola à comunidade: “O coordenador é da política oposta”, “Algumas vezes a comunidade é convidada pelo CERU e ela rejeita os convites”, “a maior dificuldade é a questão política”.

Em Oiticicas (Viçosa), os depoimentos revelam que não há integração do CERU com as comunidades, fato atribuído à mudança de coordenador. Vale ressaltar que na gestão anterior a referida integração não foi efetivada e que para a coordenação entrevistada a integração é tida como objetivo. Uma dificuldade encontrada é isolar da ação do CERU a ação da política partidária. A estratégia estabelecida para atingir o objetivo da integração era iniciar um processo de aproximação com a comunidade, a partir da recreação e lazer. “Mesmo assim, essa prática estava sendo dificultada pela interferência dos “cabos eleitorais”, que denunciavam ao Prefeito que o CERU estava recebendo pessoas de todos os grupos políticos locais.”

O coordenador do CERU de Quatiguaba (Viçosa) considerou que esse órgão facilitou a ligação com a comunidade, pois o prédio era cedido para as reuniões da Associação Comunitária.

De modo geral, houve concordância de que o planejamento participativo não foi colocado em prática.

Nos três CERUs visitados houve também informações explícitas sobre a interferência política na ação dos Centros. “O empreguismo tem desmotivado um melhor desempenho”, “os salários são baixos”, “há pessoas empregadas no CERU sem fazer nada”.

Essa interferência ocorre também na contratação dos professores: “As professoras são contratadas pelo chefe político e esse é o maior problema”, “Os professores não são qualificados”, “Foram contratados professores que não tinham qualquer condição de ensinar, só porque eram desse ou daquele grupo político”.

Este procedimento teria conseqüências sobre a comunidade e sobre o próprio comportamento dos professores. Em primeiro lugar, “os pais acham que os professores não são qualificados” e “as professoras rurais acham que o voto é tão importante que podem faltar e, então, recorrem ao chefe político”.

Os baixos salários também foram apontados como um impedimento a uma ação mais eficiente dos CERUs. “Há dificuldade de obter professores, por causa dos salários. Eles já não querem trabalhar como professor”. Ainda no âmbito da questão salarial, foi ressaltado que existem dificuldades em encontrar um professor que aceite assumir as funções de professor-coordenador: “eles não querem ser professor-coordenador ganhando o mesmo”. Há também, neste caso, problemas quanto à hierarquia: “os professores não querem ser subordinados ao professor-coordenador”.

Entre os pais de alunos, a concepção de educação também é ampla e mal-definida. Por exemplo, “da educação espero muito, mas a escola local não funciona”, “não há como melhorar a vida freqüentando a escola, porque ainda não há uma escola” e, ainda, “dá gosto quando a escola ensina”.

Ao lado dessas posições há exemplos de pais que têm expectativas bem mais conscientes: “Espero que a escola ensine alguma coisa ao meu filho”, “espero que ela ensine a falar com o povo”.

Mesmo numa expectativa ainda vaga, esses pais acreditam que algo de positivo possa ocorrer na escola. Destaque-se aí o “falar com o povo”, numa forma de conferir à escola o poder de decifrar as normas de comunicação do mundo urbano, facilitando assim a aproximação com os grupos sociais externos através dos quais se concretizariam as esperanças de ascensão social dos pais em relação aos filhos.

De forma mais concreta, foi dito: “A escola é boa porque a gente pode aprender a escrever uma carta”, “Alguns conseguem emprego quando estudam”, “Depois de terminar os estudos é possível ser professor”.

A tendência predominante é valorizar a escola, como demonstram os depoimentos seguintes: “O mundo seria melhor se os pais pudessem pôr os filhos na escola”, “Espero que a escola ensine um caminho melhor”, “Espero que a escola eduque o aluno para a vida”.

Observa-se que o valor atribuído à escola, pelos pais fundamenta-se apenas em noções vagas de que esta venha a funcionar como instrumento de melhoria e ascensão, mediadas em alguns casos pelo acesso ao mercado de trabalho. Contudo, há uma desvalorização em relação à escola rural da comunidade em que vivem e aquela que eles conhecem. Há, por conseguinte, uma contraposição entre a valorização da escola, em geral, e a desvalorização da escola rural em que seus filhos estudam: esta, para eles, apresenta limitações e ineficiências, sendo, portanto, merecedora de críticas.

De modo geral, não foi cogitada uma escola com funções mais amplas, que envolvesse a formação da pessoa humana ou que divulgasse a noção de cidadania, por exemplo. Por outro lado, alguns pais demonstraram admitir a possibilidade de a educação ser um meio de obtenção de renda e emprego e, portanto, de acesso ao mercado de trabalho. Contrariamente à postura de alguns professores, os pais não mencionaram a escola com a função de promover a conscientização da comunidade.

No caso dos pais, há uma semelhança de expectativas quanto à escola, tanto na área rural do Ceará como na de São Paulo (4). Eles acreditam que a escola possa preparar para o trabalho, à medida que propicia o acesso a informações que possibilitam o desempenho de uma dada ocupação, preferencialmente urbana.

Para os pais, seus filhos devem freqüentar a escola não para trabalhar, mas sim, para aprender. Essa posição reflete não só a descrença na capacidade de a escola ensinar a trabalhar na terra, melhor do que os próprios pais o fariam, como também na permanência do filho na zona rural, diante das condições concretas vividas por eles. Esta postura fica mais evidente quando se leva em consideração que para os pais a escola não impede a migração. Não é a necessidade de completar os estudos fora da zona rural, na maioria dos casos, que determina a migração, e sim a ausência de empregos.

Em todas as comunidades visitadas os pais foram muito incisivos nas críticas à capacitação dos professores. Para eles os professores não são capacitados e, assim mesmo, vão embora porque "os ganhos são pouco". Referiram-se também ao número excessivo de professores, devido à interferência política e ao empreguismo. A própria dotação da escola, quanto a livros e recursos para preparação e aulas, depende dos políticos.

Outra questão apontada pelos pais é a pouca autoridade dos coordenadores dos CERUs para tomar decisões, já que estão completamente subordinados ao prefeito. Sugerem até que os professores sejam contratados pela Secretaria de Educação, como forma de escapar à influência política local. O CERU, na opinião de alguns pais, é utilizado "para fazer política" e não para ajudar na educação.

De modo geral, a escola não é vista como um elemento decisivo que auxilia na organização da comunidade.

Por outro lado, a comunidade não se sente suficientemente organizada e capacitada a tomar decisões nem mesmo em localidades onde existe associação comunitária. Foi dito que era muito difícil tomar alguma decisão nas reuniões da Associação Comunitária, pois apesar de os problemas serem discutidos, as soluções não são obtidas. Uma das comunidades ressaltou a dificuldade de encontrar uma instância de representação política, já que não se sentiam representados pelos políticos tradicionais, os quais "prometem e não cumprem e não fazem, porque não querem fazer". Para essa comunidade já está na "hora de se parar de privilegiar a zona urbana".

Quanto à ação do Polonordeste, uma comunidade apontou como contribuições: a construção do grupo escolar, o posto de saúde, a merenda escolar e a educação sanitária das pessoas. Outra comunidade, contudo, acha que o Polonordeste pouco fez, pois até mesmo as estradas construídas não foram recuperadas, comprometendo o próprio acesso das crianças à escola.

Finalmente, deve ser dito que há uma certa unidade na forma de entender a educação, tanto pelos técnicos e coordenadores dos CERUs, quanto pela comunidade constituída de pais dos alunos. Não há uma concepção clara de educação, a nível de cada município, e os CERUs não têm funcionado como elemento integrador e catalisador da ligação escola-comunidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das seções anteriores, fica evidente que ao longo do período da avaliação (1976-84) procedeu-se a uma mudança na concepção de educação veiculada pelo PDRI, a nível de documentos. A essa mudança de concepção, no entanto, não corresponde qualquer alteração da dimensão do segmento educação no conjunto das ações do PDRI. Assim, quando se redefine o PDRI e prioriza-se a participação organizada e consciente dos produtores, seria esperado que a educação deixasse de ser uma meta complementar, para assumir um caráter fundamental e integrador de todas as ações do Programa.

Paradoxalmente não é o que ocorre. A ruptura entre os segmentos econômicos e os sociais persiste com redobrado vigor, o que pode ser ilustrado pela afirmativa de que “as ações integradoras concebidas atenderão à estrutura dos pequenos produtores rurais com a complementação de atividades referentes à infra-estrutura social e serviços básicos, sendo que estas duas últimas beneficiarão, de modo geral, toda a população interiorana”.(2)

Por outro lado, os chamados “segmentos sociais” tiveram sua participação progressivamente reduzida, culminando com a não aprovação dos projetos de educação e saúde quando da prorrogação do funcionamento do PDRI da Ibiapaba em 1982.

Tais informações demonstram o descompasso entre as propostas efetuadas pelos planejadores e a ação institucional mais ampla, responsável pelo funcionamento dos recursos necessários aos programas. Na realidade, a ação educacional no meio rural desenvolve-se atualmente com a cooperação e financiamento da Secretaria de Educação do Estado, através de outras verbas e não mais com recursos do Polonordeste.

A avaliação desenvolvida a partir das entrevistas com técnicos da Comissão Estadual de Planejamento Agrícola (CEPA), Secretaria de Educação do Estado do Ceará, Coordenadores dos Centros de Educação Rural (CERUs) e dos Órgãos Municipais de Educação (OMEs), supervisores, professores e comunidades rurais, traz à tona como a proposta de educação contida no PDRI foi percebida e vivida.

De modo geral, observa-se grande distanciamento entre o proposto e o “realizado”. Este trabalho, no entanto, trata apenas do que concerne à concepção de educação, ficando difícil o uso da idéia de realização comumente utilizada para metas quantificáveis.

Para os propósitos deste artigo, o que é necessário destacar, a partir da avaliação procedida, é a constatação de que a concepção de educação gestada no período da vigência do PDRI da Ibiapaba não foi concretamente operacionalizada.

A própria concepção de educação que evoluiu, nos documentos, de uma proposta de educação inspirada na visão de “capital humano” para uma de educação conscientizadora, não obteve, a nível do planejamento e portanto entre os técnicos, uma percepção clara e unânime desta evolução, sendo evidente a divergência de opiniões sobre o papel da educação no processo de desenvolvimento rural.

Entre os professores, elo importante da corrente, e entre as comunidades rurais, público-meta do Programa, observa-se que não existe uma concepção específica de educação, demonstrando que as propostas contidas nos documentos analisados não foram operacionalizadas.

Finalmente, serão discutidas algumas questões relativas ao espaço de educação e ao papel da escola. Em primeiro lugar, é papel da escola veicular um saber sistematizado e universal. Tal saber deve oferecer um patamar mínimo de conhecimentos (domínio da escrita e da fala), o que possibilita o diálogo, estimula a reflexão e aproxima os grupos sociais.

A partir desse patamar, a escola pode dar suporte a um adestramento no domínio de regras básicas de instrumentação do raciocínio e de relacionamento social, numa perspectiva da própria história universal e de sociedades específicas, cuja regra básica seria a vinculação do mundo da escola com o mundo do trabalho. Essa regra impõe, praticamente, a divulgação do saber, centrado na compreensão das várias formas de trabalho, tomando como elemento básico a história de vida dos distintos grupos sociais. Isto significaria, por exemplo, a compreensão do Nordeste não apenas como uma região pobre, mas a discussão das relações entre os homens que engendram essa pobreza. Logo, as várias formas de organizar a produção, no espaço econômico e sócio-político do País, deveriam ser estudadas numa perspectiva de totalidade e de importância crucial das partes, o

que impediria, por exemplo, a discussão do urbano sem a compreensão do mundo rural. Isso não exigiria qualquer revolução curricular, apenas a utilização adequada de espaços já previstos para disciplinas tais como História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil. A vinculação da escola com o mundo do trabalho lança mão, de forma muito proveitosa, do referencial básico de existência de cada homem: a sua forma de sobrevivência. Assim, já se admite uma escola voltada e compromissada com as classes trabalhadoras.*

O segundo papel da escola traz indubitavelmente a discussão para o campo político-ideológico. A idéia, então, passa a ser a possibilidade de a escola se constituir num espaço compromissado com a conscientização das classes trabalhadoras e com o engajamento na luta pela transformação da sociedade. Esse segundo papel, contudo, é mais uma vez desempenhado, reforçando a questão básica já citada, de ligação entre o mundo do trabalho e o mundo da escola. Não se trata, como diz FRIGOTTO, “da escola e do trabalho, mas de uma escola cujo vetor de organização política e técnica são as próprias relações sociais de produção, vividas concretamente pela classe trabalhadora, e onde o trabalho se constitui no princípio educativo fundamental”.(5:226)

A concepção da escola como um espaço de conscientização, não se propõe a trazer para ela a responsabilidade integral por esse processo. Ao contrário, pressupõe que tal responsabilidade, em nenhum momento, pode ser atribuída apenas à escola. A escola é unicamente um dos espaços onde a conscientização pode ser desenvolvida, ao lado, por exemplo, das associações de classe, grupos de jovens, partidos políticos, grupos religiosos e sindicatos. Reconhecer na prática escolar a possibilidade de conscientização, questionamento e compromisso com a transformação da sociedade é reconhecer que “assim como a alienação é socialmente provocada, a conscientização popular também deve ser pedagogicamente provocada”.(1:94)

Essas questões tornam-se mais complexas quando analisadas em termos de meio rural, no contexto de um Programa de Desenvolvimento Rural Integrado.

* Educar, neste contexto, é explicitar criticamente as relações sociais de produção da sociedade burguesa”... FRIGOTTO (5:195).

Em primeiro lugar, a proposta de Desenvolvimento Rural Integrado se insere no quadro de ação do Estado, como agente de modernização(2) em espaços ainda não devidamente penetrados pelo capital. Mesmo considerando que propõe ações integradas a nível de produção, infra-estrutura, comercialização e área social, com vistas a privilegiar o pequeno produtor, o traço fundamental da política é o estímulo à inserção da região na economia de mercado e, naturalmente, a transformação da força de trabalho em mercadoria. Estabelece-se, assim, uma contradição a nível de planejamento. A lógica do capital é privilegiar o grande capital, enquanto, a ação planejada regional se propõe a privilegiar o pequeno produtor. A resultante disto não pode, evidentemente, ser avaliada a partir da ação de um único segmento, a educação. Contudo não é possível, do mesmo modo, avaliar um segmento sem considerar a questão mais geral. Na realidade, essa prática encerra em si a possibilidade enganosa de que a ação da Política Social (entendida numa perspectiva reducionista, como saúde e educação) possa surtir efeitos, sem uma coadunação com a Política Macroeconômica Nacional. Mesmo na perspectiva aqui adotada, a educação como proposta transformadora, só poderia ser eficaz a longo prazo e não nos limites de um programa específico.

Em segundo lugar, é necessário destacar que a proposta de educação, quando concebida no bojo de uma ação governamental, permite que se questione sobre qual o espaço de que, de fato, se dispõe para efetivar práticas educativas não tradicionais num programa patrocinado pelo Estado.

O que se admite aqui é que essa possibilidade existe e que tal oportunidade precisa ser aproveitada. Não se nega a existência de dificuldades, mas num certo sentido reforça-se a crença na capacidade crítica dos técnicos e na sua vontade política de transformar, no sentido antes já apontado.

A proposta esboçada, da escola como transmissora de um saber sistematizado e de espaço para conscientização, mediada pelo trabalho, seria, então, possível de ser vivenciada no meio rural.

Os limites dessa proposta, quando estabelecida para o meio rural, se colocam, contudo, de forma mais contundente.

De modo absoluto, deve ser mantida a unidade da proposta, através de toda a estrutura hierárquica que por ventura venha a ser criada, desde a própria veiculação da concepção de educação até o seu ponto terminal, o corpo de professores, que são os executores e vivenciadores da proposta no dia-a-dia. Como diz SNYDERS: “temos que segurar as duas pontas da corrente: revolucionar o ensino, o que implica em revolução social, e dar nossa aula amanhã cedo...”(14), o que coloca de modo claro que as duas questões precisam andar juntas. Ou seja: não adianta compreender o espaço da escola numa economia capitalista e traçar modelos teóricos que exijam ação política, desarticulada da sala de aula. É, então, fundamental o engajamento dos próprios professores e não só dos planejadores de ensino.

A diversidade do mundo rural, por sua vez, explicita um outro nível de dificuldade. Espaços rurais distintos, do ponto de vista da organização da produção, exigem que se leve em conta que existem espaços onde a penetração do capital é mais vigorosa e a força de trabalho já assume, de modo mais claro, sua condição de mercadoria, quando contraposta a outros espaços nos quais ainda dominam formas de produção de subsistência. Tal desigualdade precisa ser considerada tanto por ser um caminho para a compreensão dos diferentes níveis de valorização da escola, que serão esboçados pelas diferentes comunidades, quanto para ser utilizada na própria ação da proposta educacional. Cada forma de organização da produção precisa ser entendida na perspectiva da totalidade e não como meio de estabelecer diferenças e segregar comunidades.

Questiona-se, então, o que poderia ser entendido como uma concepção de educação rural, com conteúdos programáticos e métodos considerados adequados à população a ser atendida.

A tendência, que parece predominar no debate sobre as especificidades da escola rural, é de que os parâmetros referenciais da sua adequação sejam os objetivos do programa de desenvolvimento rural, do qual é um dos segmentos.

Por outro lado, existem dúvidas quanto à propriedade da oposição escola rural—urbana, considerando-se o processo de conscientização de que fala Paulo Freire, em que o fundamental é a valorização do homem como produtor da cultura e o incentivo a sua capacidade criativa e crítica. Neste caso, a dicotomia homem rural/homem urbano, suposta no crivo de tipos de educação, perde sentido. Do ponto de vista de conteúdo

dos conhecimentos transmitidos, a oposição rural-urbano termina por significar qualidade mais baixa da escola rural, o que é apreendida pelas famílias de trabalhadores rurais em sua preferência pela “escola da cidade”.

Logo, a proposta de adaptação da escola no bojo de uma proposição transformadora não poderia ser confundida com a transmissão de conhecimentos de qualidade precária e insuficiente, o que redundaria numa proposta de “subeducação” para o mundo rural.

Outro ponto que merece reflexão é a forma de operacionalizar uma proposta de educação conscientizadora (na perspectiva dos interesses populares), no âmbito do sistema escolar que atende a crianças na faixa etária de 7 a 14 anos (o objetivo de ampliar o atendimento da escolaridade da primeira à quarta série do primeiro grau é priorizado pela Secretaria de Educação, órgão executor dos programas educacionais dos PDRI's). Isto porque as experiências brasileiras em educação popular foram dirigidas a adultos, o que supõe mecanismos motivacionais e de aprendizagem peculiares.

A proposta de educação conscientizadora defende que a escola se torne o centro de discussão sobre os problemas da comunidade, não apenas os estritamente escolares, mas os referentes às suas condições de vida e de trabalho e às possíveis alternativas de ação no sentido de mudança. E, neste caso, a quem caberiam as funções de coordenar este processo de organização e participação da comunidade?

Este trabalho, no entanto, não objetiva fornecer respostas conclusivas, mas sim, defender a idéia de que qualquer programa educacional deverá trazer na sua formulação respostas efetivas às formas de operacionalizar conceitos e concepções, para evitar o risco de não ultrapassar os estreitos limites dos documentos e papéis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BARREIRO, Júlio. Educación popular y processo de concientización. 6ª ed. México, Siglo Veintiuno, 1979. **Apud D'ÁVILA, José Luiz Piôto. A Crítica da escola capitalista em debate.** Petrópolis, Vozes, 1985.
2. BURSTYN, Macel. **O Poder dos donos: planejamento e clientelismo no Nordeste.** Rio de Janeiro, Vozes, 1984.
3. CEARÁ. Secretaria de Educação. PRORURAL. **Estratégia de educação rural integrada.** Fortaleza, 1980.
4. DEMARTINI, Z.B.F. & LANG, A. B. **Educar para o trabalho: família e escola como agências educadoras.** Edições Loyola, 1985. p. 127, 188.
5. FRIGOTTO, G. **A Produtividade da escola improdutiva.** São Paulo, Cortez-Autores Associados, 1984. (Coleção educação contemporânea).
6. PDRI, Ceará: 1980 v. 2.
7. PDRI da Ibiapaba: 1975.
8. PDRI da Ibiapaba: Detalhamento — 1978. Cepa.
9. PDRI da Ibiapaba: Proposta de Prorrogação, 1982.
10. PDRI da Ibiapaba: proposta de prorrogação 1982-84.
11. PDRI da Ibiapaba: proposta de prorrogação 1982-85.

12. PETTY, M. et alii. Uma alternativa de educação rural. In: WERTHEIN, J. & BORDENAVE, J.D. — org. **Educação rural no terceiro mundo: experiência e novas alternativas**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. p. 31-65.
13. SCHULTZ, T. **O Valor econômico da educação**. Rio de Janeiro, Zahar, s.d.
14. SNYDERS, George. Apud D'ÁVILA, José Luiz Pióto. **A Crítica da escola capitalista em debate**. Petrópolis, Vozes, 1985.
15. THOMSEN, Verônica Bennholdt. **Investment in the poor: critical analysis of the new World Bank Policy**. Beelefeld, 1979. (mimeo).

Abstract: The main objective of this article is the analysis of educational concepts generated within a program of integrated rural development, utilizing as reference the implementation of the program in the state of Ceará, more specifically in the region of Ibiapaba, during the 1976-84 period. The analysis is accomplished by comparing the educational concepts as put forth in official documents of the institutions involved in the program with the testimony of planners, rural teachers and rural communities.

