

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

MARA SANDRA DE ALMEIDA

**ESCOLAS RURAIS E TRABALHO DOCENTE:
A ATUAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA**

JATAÍ
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

| | |
|---------|---|
| ALM/esc | <p>Almeida, Mara Sandra de. Escolas rurais e trabalho docente : a atuação em ciências e em matemática [manuscrito] / Mara Sandra de Almeida - 2015. 174 f.</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dra. Luciene Lima de Assis Pires. Dissertação (Mestrado) – IFG – Campus Jataí, Programa de Pós – Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2015. Bibliografia. Apêndices.</p> <p>1. Ciências e Matemática - docência. 2. Escolas rurais – ensino médio. 3. Trabalho docente. I. Pires, Luciene Lima de Assis. II. IFG, Campus Jataí. III. Título.</p> <p>CDD 371.0091734</p> |
|---------|---|

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Téc.: Aquisição e Tratamento da Informação.
Bibliotecária – Rosy Cristina Oliveira Barbosa – CRB-1/2380 – Campus Jataí. Cod. F10/15.

MARA SANDRA DE ALMEIDA

**ESCOLAS RURAIS E TRABALHO DOCENTE:
A ATUAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação para Ciências e Matemática.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Linha de pesquisa: Organização escolar, formação docente e educação para ciências e para matemática

Sublinha de pesquisa: Políticas e gestão da educação e da sala de aula

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Lima de Assis Pires

JATAÍ

2014

Mara Sandra de Almeida

**ESCOLAS RURAIS E TRABALHO DOCENTE: A ATUAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM
MATEMÁTICA**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação para Ciências e Matemática e aprovada em sua forma final pela Banca Examinadora.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Luciene Lima de Assis Pires

Presidente da banca / Orientadora

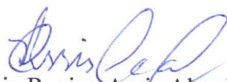
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás



Profa. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz

Membro interno

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás



Profa. Dra. Cátia Regina Assis Almeida Leal

Membro externo

Universidade Federal de Goiás

Jataí, 02 de dezembro de 2014

Ao Viltomar (Titão) e à Denery (Dica),
saudoso pai e conselheira mãe, exemplos de sabedoria e perseverança.

À Lázara,
irmã, amiga e companheira de todas as horas.

Ao Farid,
companheiro zeloso, sempre presente amparando minha jornada.

Ao Ricardo e ao Vítor,
filhos queridos, que despertam o melhor de mim.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor, nosso Deus, a minha gratidão e o meu reconhecimento de que toda glória e toda vitória Lhe pertencem. A Ele, toda honra e todo o louvor.

À minha orientadora, professora Dra. Luciene Lima de Assis Pires, acima de tudo, conselheira e amiga, minha gratidão e admiração. A sua presença humana, sábia, guerreira e confiante, nesta trajetória, foi fundamental para que eu fosse até o fim.

Às professoras Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz e Dra. Cátia Regina Assis Almeida Leal, pelas contribuições na banca de qualificação, quando contribuíram decisivamente para o amadurecimento desta pesquisa, bem como pelas contribuições que deram na banca de defesa, que aprimoraram este trabalho. À professora Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz, agradeço, também, pela correção ortográfica e gramatical.

À professora Dra. Laís Leni Oliveira Lima, pela disponibilidade em participar como suplente nas bancas de qualificação e defesa e pelas contribuições que muito enriqueceram este trabalho.

Aos professores do curso, pelo entusiasmo e compromisso com que realizaram o trabalho com esta primeira turma de mestrado.

Aos colegas da primeira turma de mestrado do IFG – Câmpus Jataí, que junto comigo assumiram o desafio de fazer este curso, minha gratidão por todos os momentos que vivenciamos e pelas experiências que trocamos.

Aos professores, diretores e coordenadores, que gentilmente se dispuseram a participar desta pesquisa, contribuindo para o meu crescimento profissional.

Ao IFG – Câmpus Jataí, pela concessão de afastamento para pós-graduação e da bolsa PIQS, fundamentais para o meu sucesso tanto no mestrado quanto na pesquisa.

Mas ele desconhecia esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa e a coisa faz o operário.
[...]
O que o operário dizia, outro operário escutava
E foi assim que o operário, do edifício em
construção,
Que sempre dizia 'sim', começou a dizer 'não'[...]

(Vinícius de Moraes, 1956)

RESUMO

Este trabalho resulta de uma pesquisa sobre o ensino médio ofertado em quatro escolas rurais de Jataí, com o objetivo de identificar as condições em que se dá essa oferta, principalmente no que se refere ao trabalho docente nas áreas de ciências e de matemática. Partindo do pressuposto de que o debate sobre a educação rural no Brasil, iniciado a partir da década de 1990, ainda não chegou às escolas, investigou-se quatro escolas, situadas em propriedades rurais, que ofertam ensino médio. Realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo que se desenvolveu por meio de revisão bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Verificou-se que as condições em que se realiza o trabalho docente na área de ciências e de matemática, no ensino médio, ofertado nas escolas investigadas, contribuem para a “naturalização” da reprodução de uma educação urbanocêntrica, bem como inviabiliza o envolvimento do professor com a comunidade rural, impossibilitando, assim, que o trabalho docente seja pensado a partir das necessidades dessa comunidade. A partir dos resultados da pesquisa, elaboramos a proposta de um curso de capacitação de professores da área de ciências e de matemática, que atuam no ensino médio rural de Jataí, com o objetivo de proporcionar momentos de reflexão e debate sobre uma educação voltada para os interesses da comunidade rural.

Palavras-chave: Educação Rural, Ensino Médio, Trabalho Docente, Gestão e Ensino de Ciências e de Matemática.

ABSTRACT

This paper results from a research about The High School in four rural schools in Jataí, with the goal of identify the conditions of these offers, especially the references to the teaching work in the sectors of science and mathematics. Starting from presupposition that the debate about the Rural Education in Brazil, starting from the 1990s, not yet come to schools, was investigated four schools, located in rural properties, that offers High School. Was realized a qualitative research, that developed through literature review, document research and field research. Was verified that the conditions that realizes the teaching work in sectors of science and mathematics, in High School in the investigated schools, that contribute for the "naturalization" of the reproduction of an Urban Education, as well as, turning unfeasible the involvement of the Teacher and the Rural Community, turning impossible, like this, the teaching work be thought starting from the necessity of this community. From the research results, was elaborate the proposal of an course of capacity of Teachers in sectors of Science and Mathematics, that operate in Rural High School of Jataí, with the objective of provide moments of reflection and debate about an Education turned for the interests of the rural community.

Keywords: Rural Education, High School, Training Work, Management and Teaching of Science and Mathematics.

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Gráfico 1 | - Diretores: experiência profissional em docência/gestão | 92 |
| Gráfico 2 | - Diretores: experiência profissional em educação/educação rural | 92 |
| Gráfico 3 | - Coordenadores: experiência profissional em educação/educação rural ... | 93 |
| Gráfico 4 | - Coordenadores: experiência profissional em docência/coordenação | 94 |
| Gráfico 5 | - Qualificação do corpo gestor | 94 |
| Gráfico 6 | - Professores por idade | 126 |
| Gráfico 7 | - Qualificação dos professores | 127 |
| Gráfico 8 | - Professores: experiência profissional | 129 |

LISTA DE APÊNDICES

| | | |
|------------|---|-----|
| APÊNDICE A | - Questionário Professores | 149 |
| APÊNDICE B | - Questionário Gestor Rural | 155 |
| APÊNDICE C | - Questionário Gestor Estadual | 159 |
| APÊNDICE D | - Questionário Coordenador Pedagógico | 163 |
| APÊNDICE E | - Produto | 167 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | | |
|---------|---|---|
| CBAR | - | Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais |
| CNBB | - | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil |
| CNER | - | Campanha Nacional de Educação Rural |
| Coagri | - | Coordenação Nacional de Ensino Agrícola |
| Contag | - | Confederação dos Trabalhadores na Agricultura |
| Enem | - | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FMI | - | Fundo Monetário Internacional |
| Ibra | - | Instituto Brasileiro de Reforma Agrária |
| Incra | - | Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária |
| Inda | - | Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário |
| LDB | - | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MDA | - | Ministério de Desenvolvimento Agrário |
| MEC | | Ministério da Educação |
| MEPF | | Ministério Extraordinário da Política Fundiária |
| MST | | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra |
| ONU | | Organização das Nações Unidas |
| PCN | | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNLEM | | Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio |
| PPP | | Projeto Político Pedagógico |
| Pronera | | Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária |
| RCC | | Representantes de Componentes Curriculares |
| Saego | | Sistema de Avaliação do Estado de Goiás |
| SEE | | Secretaria Estadual de Educação |
| SEE/GO | | Secretaria de Educação do Estado de Goiás |
| SME | | Secretaria Municipal de Educação |
| SRE | | Subsecretaria Regional de Educação |
| SREJ | | Subsecretaria Regional de Educação de Jataí |
| Sudene | | Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste |
| Sudesul | | Superintendência do Desenvolvimento do Sul |
| Supra | | Superintendência da Política da Reforma Agrária |
| UnB | | Universidade de Brasília |
| Unesco | | Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura |
| Unicef | | Fundo da Nações Unidas para a Infância |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| 1 CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE..... | 23 |
| 1.1 O trabalho como constituição humana e a relação trabalho educação..... | 24 |
| 1.2 O trabalho docente no contexto da flexibilização produtiva..... | 36 |
| 1.3 Gestão escolar e formação humana | 45 |
| 2 ENSINO MÉDIO E ESCOLA RURAL | 55 |
| 2.1 Aparato legal..... | 55 |
| 2.2 Ensino médio..... | 61 |
| 2.3 Escola rural..... | 67 |
| 2.4 Educação rural em Jataí..... | 82 |
| 3 O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA RURAL: A REALIDADE PESQUISADA | 89 |
| 3.1 A gestão nas escolas pesquisadas | 91 |
| 3.1.1 Gestão escolar..... | 95 |
| 3.1.2 Trabalho pedagógico | 110 |
| 3.2 Infraestrutura | 122 |
| 3.3 Trabalho docente..... | 126 |
| CONCLUSÃO | 135 |
| APÊNDICES..... | 147 |
| APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PROFESSORES | 149 |
| APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO GESTOR RURAL..... | 155 |
| APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO GESTOR ESTADUAL..... | 159 |
| APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO COORDENADOR PEDAGÓGICO | 163 |
| APÊNDICE E: PRODUTO | 167 |

INTRODUÇÃO

Analisando a história da educação brasileira, percebemos que, de modo geral, são poucas as referências à educação rural. Quando estas ocorrem, são carregadas de intencionalidades como a contenção do êxodo rural e a melhoria da produção na agropecuária, por exemplo. Mesmo nas legislações brasileiras, são tímidas as inserções dessa temática, ao longo da história. No entanto, a partir da década de 1990, com a expansão da escolarização básica, a educação rural ganha espaço tanto nos textos legais quanto nos espaços de discussão sobre a educação.

Os textos legais reconhecem a diversidade do meio rural e preveem a adequação da educação às suas especificidades. No entanto, estudos como os de Caldart (2011), Oliveira (2011) e Silva et al.(2010) indicam que a educação ofertada nas escolas localizadas nas áreas rurais nada mais é do que a reprodução do modelo de educação ofertado nas escolas do meio urbano, não sendo adequada ao meio rural. Organizada de forma alheia à realidade camponesa, não leva em consideração os interesses dessa população, nega o saber do trabalhador rural e não contextualiza os conteúdos e as práticas pedagógicas com o meio rural. Por acreditarmos que o debate sobre uma educação voltada para os interesses rurais, que considere suas especificidades, ainda não chegou às escolas rurais, nos propusemos a pesquisar a educação rural em Jataí.

Considerando alguns aspectos que marcam a educação brasileira, a partir da década de 1990, como a obrigatoriedade da educação básica e sua progressiva expansão, o debate sobre uma educação adequada ao meio rural e sua inclusão nos textos legais, a reforma educacional que incorporou o ensino médio à educação básica, transformando-o em sua última etapa, bem como as políticas de progressiva expansão da oferta de ensino médio, inclusive no meio rural, optamos por analisar o ensino médio rural, a fim de verificar em que condições ocorre a oferta desse nível de ensino em escolas rurais de Jataí.

As escolas rurais jataienses são todas municipais. A oferta do ensino médio, responsabilidade do Estado, nessas escolas, ocorre por meio de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Secretaria Estadual de Educação (SEE), denominada gestão compartilhada. Nessa parceria, o Município responde pela oferta da educação infantil e da primeira fase do ensino fundamental e o Estado responde pela oferta da segunda fase do ensino fundamental e do ensino médio. A oferta dos três níveis de ensino que compõem a educação básica, nas escolas rurais, ocorre no mesmo turno. No entanto, os níveis de ensino, responsabilidade do Município, funcionam sob a gestão municipal das escolas

rurais, enquanto que os demais níveis, responsabilidade do Estado, funcionam sob a gestão de um colégio estadual citadino, em forma de extensão, sendo que cada extensão possui uma coordenadora pedagógica. Diante disso, questionamos: Quais as implicações desse modelo de gestão na oferta de ensino médio no meio rural? As extensões dos colégios citadinos preocupam-se com a adequação da educação às especificidades do meio rural? Ou reproduzem a educação ofertada nos colégios?

Partindo do pressuposto de que o debate sobre educação rural não tenha chegado às escolas rurais, muito menos nas extensões, optamos por pesquisar o professor do ensino médio rural, com recorte para a área de ciências e de matemática. Nossa opção por professores que atuam nessa área se deu porque os dados apresentados no estudo exploratório sobre o professor brasileiro, com base no Censo Escolar da Educação Básica 2007 (BRASIL, 2009), nos levam a crer que, no Brasil, essa é a área com maior número de professores não qualificados para a disciplina que lecionam. Interessa-nos saber: Quem é esse professor? Qual sua formação? O que o levou a ser professor de educação rural? Esse professor tem alguma afinidade com o meio rural? O que ele sabe e o que pensa sobre o debate que envolve a temática educação rural?

O município de Jataí possui oito escolas rurais: Escola Municipal Rio Paraíso III, Escola Municipal Nilo Lottici, Escola Municipal Clobertino Naves da Cunha, Escola Municipal Romualda de Barros, Escola Municipal Campos Elísios, Escola Municipal Professora Maria Zaiden, Escola Municipal Boa Vista e Escola Municipal Professor Chiquinho. Somente as seis últimas ofertam o ensino médio, sob a direção de três colégios estaduais de Jataí: Colégio Estadual João Roberto Moreira, Colégio Estadual Alcântara de Carvalho e Colégio Estadual Serafim de Carvalho. As escolas Clobertino Naves e Romualda de Barros situam-se em povoados. Com o objetivo de melhor delimitar nosso objeto, optamos por realizar nossa pesquisa nas escolas rurais que ofertassem ensino médio e se localizassem em propriedades rurais, portanto, pesquisamos as escolas: Campos Elísios, Professora Maria Zaiden, Boa Vista e Professor Chiquinho.

Delimitado nosso objeto, partimos em busca de um referencial teórico que nos oferecesse embasamento para realizar a pesquisa de campo, bem como para analisar os dados levantados. Assim, realizamos uma extensa revisão bibliográfica sobre a relação entre trabalho e educação, sobre o trabalho docente no ensino médio, sobre a educação rural e sobre gestão democrática. Partindo da compreensão de que o trabalhador por meio do trabalho transforma a natureza, o outro e a si mesmo, e que o professor, sendo também um trabalhador,

ao ensinar também aprende, realizamos um estudo bibliográfico sobre a relação entre trabalho e educação e o trabalho docente no ensino médio, fundamentando-nos, principalmente, em Marx (1996, 2004, 2008), Gramsci (1978, 1982), Saviani (2007), Kuenzer (1999, 2007, 2009), Ramalho e Nuñez (2012). Entendendo que a educação rural ofertada no município de Jataí enquadra-se no paradigma da educação rural, fizemos também um estudo sobre educação e meio rural com base em Martins (1979, 1986), Ianni (1984), Brandão (1990), Barreiro (2010) e Pessoa (2007). Acreditando que uma gestão escolar democrática é fundamental para a concretização de uma educação rural voltada para os interesses da população à qual atende, amparamo-nos no estudo bibliográfico sobre gestão em Paro (2003), Toschi (1998), Ferreira (2000), Melo (2001), Oliveira (2001, 2004), e Carvalho (2009).

Realizamos também uma pesquisa documental sobre a educação rural e o ensino médio na legislação brasileira, buscando no contexto histórico as motivações para cada texto da lei, a fim de interpretar a real intenção presente nos documentos legais. Comparando as legislações com o contexto econômico, social e político, em que foram gestadas, percebemos que tanto a educação rural quanto o ensino médio, ao serem tratados nos textos legais brasileiros, sempre tiveram suas finalidades voltadas aos interesses do capital. A dualidade do ensino médio, estabelecendo uma trajetória profissionalizante para a classe trabalhadora e preparando mão de obra para a produção e o uso da educação rural como forma de contenção do êxodo rural e de ampliação da produção agropecuária são exemplos de uma educação voltada para os interesses capitalistas.

Quanto à pesquisa de campo, iniciamos em 2013, quando participamos da semana de planejamento da rede estadual de ensino em Jataí e visitamos o Colégio Estadual José Feliciano Ferreira, que na época era responsável pela gestão de extensões em seis das escolas rurais. Nesse encontro, obtivemos informações sobre qual colégio gestor cada extensão estava vinculada e sobre quais escolas rurais ofertavam ensino médio. Fomos informados ainda de que a gestão administrativa e pedagógica de cada extensão ocorria por meio de um coordenador pedagógico que intermediava o colégio gestor e a extensão. Também tivemos acesso ao projeto político pedagógico (PPP) do colégio. Como as escolas rurais que pesquisávamos estavam todas sob a responsabilidade desse colégio, não nos preocupamos em visitar o Colégio Estadual João Roberto Moreira, responsável por outra extensão.

No entanto, em 2014, na reunião de planejamento, fomos surpreendidos pela informação de que o Colégio Estadual José Feliciano Ferreira, em função do projeto de transformação em Centro de Ensino em Período Integral, a partir de 2014, não responderia mais pelas extensões. Essas foram redistribuídas, ficando o Colégio Estadual Serafim de

Carvalho responsável pela Extensão Professor Chiquinho, o Colégio Estadual Marcondes de Godoy responsável pelas extensões Romualda de Barros e Boa Vista, o Colégio Estadual Alcântara de Carvalho responsável pelas extensões Campos Elísios e Professora Maria Zaiden e o Colégio João Roberto Moreira continuaria com a extensão Clobertino Naves da Cunha. A escola rural Rio Paraíso III, a partir de 2014, deixou de ministrar o ensino médio, portanto, assim como a Escola Municipal Nilo Lottici, sua gestão ficou sob a responsabilidade apenas do poder público municipal.

Diante da opção por realizarmos nossa pesquisa nas escolas rurais Professor Chiquinho, Boa Vista, Professora Maria Zaiden e Campos Elísios, realizamos uma visita aos colégios estaduais Serafim de Carvalho, Marcondes de Godoy e Alcântara de Carvalho, novos responsáveis pelas extensões que nelas funcionam. Fizemos um primeiro contato com um representante da direção de cada colégio e percebemos que essa mudança traria dificuldades para nossa pesquisa, pois eles também foram surpreendidos e estavam procurando conhecer a situação ao mesmo tempo em que se ocupavam com matrículas, formação de turmas e lotação de professores nas extensões. Um mês depois dessa visita, fomos mais uma vez surpreendidos com a informação de que, por incompatibilidade entre a gestão do Colégio Estadual Marcondes de Godoy e a gestão da Escola Municipal Boa Vista, a extensão que funcionava nessa escola rural tornara-se responsabilidade do Colégio Estadual Alcântara de Carvalho. Assim, os colégios gestores das extensões pesquisadas passaram a ser o Colégio Estadual Serafim de Carvalho e o Colégio Estadual Alcântara de Carvalho.

Em visitas às escolas rurais, tivemos contato com alunos, professores, diretores, coordenadores pedagógicos e demais servidores das escolas. Utilizamos os mesmos meios de transporte que docentes, servidores e também alguns alunos utilizavam e, assim, compartilhamos da experiência vivenciada por eles cotidianamente para chegar à escola rural. Experimentamos o cansaço de uma jornada semanal, levantando às quatro ou às cinco horas da manhã (dependendo da distância a que a escola fica da cidade), fazendo um longo trajeto até a escola rural - vivenciando inclusive a tensão de um possível atoleiro - e retornando por volta das duas, três, até quatro horas da tarde. Chamou-nos a atenção o fato de que alguns professores, lotados em escolas rurais mais próximas, atuavam no turno vespertino em alguma escola da cidade. Ao retornarmos das escolas rurais, parávamos primeiramente nessas escolas para deixá-los, por volta das treze horas, e às vezes após este horário (cerca de 10 a 20 min), chegando atrasados para a segunda jornada diária de trabalho. Aproveitamos esses momentos

de contato com a comunidade escolar rural para observar atentamente as relações sociais que se estabeleciam tanto nas escolas quanto nos meios de transporte.

Em nossa pesquisa documental, incluímos os PPP das escolas municipais e os dos colégios estaduais responsáveis pela gestão das extensões. Procuramos verificar se havia a participação da comunidade rural na elaboração dos mesmos, se a realidade rural era considerada e pensada, se havia uma preocupação com a adequação da educação às especificidades do meio rural e com a democratização da educação, bem como analisar se os objetivos e as metas foram estabelecidos com base nos interesses da população a que se destinavam.

Para conhecer a realidade dos professores que atuavam no ensino de Ciências e de Matemática, em escolas rurais de Jataí, procuramos estabelecer contato direto com eles. Nestes momentos, tivemos a oportunidade de conversar com eles e observá-los em seu ambiente de trabalho. Também propusemos um questionário, procurando investigar sua formação acadêmica, suas experiências, seu conhecimento sobre educação rural, sua relação com esse meio, e as relações que se estabelecem na escola rural em função da gestão compartilhada. Ainda para conhecer melhor a realidade do ensino médio nas escolas rurais e a gestão compartilhada, propusemos questionários para os diretores das escolas municipais, diretores dos colégios estaduais e para os coordenadores pedagógicos responsáveis pelas extensões estaduais presentes nas escolas rurais.

Assim se desenvolveu nossa pesquisa, cuja exposição sistematizamos em três capítulos. Para dar organicidade ao texto e facilitar a compreensão, chamamos de escola rural as escolas pesquisadas; escola municipal, parte da escola rural sob a responsabilidade do Município; extensão, parte da escola rural sob a responsabilidade do Estado e colégio gestor, colégio cidadão responsável pelas extensões. Também classificamos os sujeitos pesquisados da seguinte forma: professores de ensino médio atuantes na área de ciências e de matemática, como professor; coordenadores pedagógicos das extensões, como coordenador; diretores das escolas municipais, como diretor municipal; diretores do colégio gestor, como diretor estadual.

Preocupados em garantir a confidencialidade dos dados levantados e a privacidade das instituições e dos sujeitos pesquisados, adotamos, em nossa exposição, nomes fictícios para nomeá-los. As quatro escolas rurais foram denominadas como Escola Rural Alfa, Escola Rural Beta, Escola Rural Gama e Escola Rural Delta; as extensões e as escolas municipais foram nomeadas com a mesma letra do alfabeto grego utilizada para a escola rural onde funcionam, antecedidas pelas palavras Extensão e Escola Municipal, respectivamente – por

exemplo, Extensão Alfa e Escola Municipal Alfa; e os colégios gestores foram nomeados como Colégio Sigma, Colégio Ômega, Colégio Iota e Colégio Zeta. Os sujeitos pesquisados foram nomeados com o termo estabelecido para classificá-los, acompanhado de uma letra do alfabeto, como, por exemplo, Diretor Municipal A, Diretor Estadual A, Coordenador A, Professor A.

No primeiro capítulo, analisamos a constituição do trabalho docente, tomando como ponto de partida o trabalho em seu sentido ontológico. Buscamos em Gramsci (1978 e 1982) o conceito de formação unitária, humana. Fundamentamo-nos em debates sobre a relação entre trabalho e educação, para analisar o trabalho docente no ensino médio, num contexto de modernização e flexibilização, e pensá-lo com vistas a uma formação humana. Considerando que uma gestão escolar democrática é fundamental em uma educação que vise à formação humana e unitária, refletimos sobre a gestão da educação, buscando compreender o sentido da expressão gestão compartilhada, utilizada para designar a parceria estabelecida entre a SME e a SEE que possibilita a oferta de ensino médio em escolas rurais jataienses.

No segundo capítulo, analisamos a abordagem da educação rural e do ensino médio nas legislações educacionais brasileiras, relacionando os textos legais com o contexto político, social e econômico brasileiro vivenciado no período de elaboração das mesmas. Com base nessa análise, realizamos um estudo sobre a educação rural e outro sobre o ensino médio, no contexto educacional brasileiro, a fim obtermos subsídios para a análise do ensino médio em escolas rurais de Jataí. Ao analisar historicamente a educação rural e o ensino médio no contexto brasileiro, percebemos a influência do modo de produção capitalista na oferta dessas modalidades de ensino no Brasil, que historicamente estiveram a serviço dos interesses capitalistas.

No terceiro capítulo, expomos e analisamos os dados coletados na pesquisa. Por meio desses dados, analisamos a gestão escolar das extensões, o trabalho pedagógico e a infraestrutura disponibilizada às extensões, bem como as implicações desses aspectos na oferta de ensino médio nas escolas rurais e no trabalho docente desenvolvido na área de ciências e de matemática no ensino médio ofertado pelas extensões.

Das análises realizadas, constatamos que o debate sobre a educação rural ainda não chegou às escolas rurais, pois os professores, os coordenadores e os diretores demonstraram desconhecer a legislação específica para a educação rural e o debate que se desenvolve sobre a temática, a partir dos anos de 1990; que a educação ofertada nessas escolas é uma reprodução da educação cidadina; e que aqueles professores de ciências e de matemática do

ensino médio rural de Jataí, em sua maioria, possuem contrato temporário, não possuem graduação completa e trabalham com disciplinas para as quais não foram habilitados. Essa realidade, ainda que local e específica, não deixa de ser generalizável. Os condicionantes que tornam a educação rural em Jataí um arremedo de educação cidadina e o trabalho docente um não-trabalho têm suas bases na legislação e nas práticas políticas que inviabilizam o projeto de escola unitária e de formação integral, tal como vimos em Gramsci, ao vincularem educação e trabalho sob a lógica do capital.

Diante disso, apresentamos a proposta de realização de um curso de capacitação para os sujeitos pesquisados, com o objetivo de promover uma reflexão sobre o debate que envolve a educação rural, a gestão escolar democrática e o uso da pesquisa no ensino de ciências e de matemática, bem como desenvolver com os professores planejamento sobre o desenvolvimento de projetos de pesquisa, relacionando conteúdos da área de ciências e de matemática com assuntos sobre a realidade dos alunos, ou seja, o meio rural.

1 CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais suscitaram novas demandas de educação, impulsionando a implantação de diversas reformas educacionais no Brasil, no final do século XX e início do século XXI. Essas reformas implicaram em mudanças organizacionais nas escolas, concedendo-lhes descentralização administrativa, financeira e pedagógica. Nesse sentido, as escolas adquiriram maior flexibilidade e autonomia. Em contrapartida, passou a responder a uma crescente demanda de atividades e responsabilidades.

As políticas educacionais brasileiras, implementadas a partir de 1990, tiveram como objetivo principal a expansão da escolarização básica, materializada na ampliação da oferta de vagas para esse nível de ensino. No entanto, Puentes, Longarezi e Aquino (2012, p. 13) afirmam que a ampliação do acesso à escola não representou a democratização de uma educação de qualidade, devido à falta de condições adequadas, com que fora realizada. Ampliou-se o número de alunos por sala, aumentando o número de alunos por professores, surgiram demandas por novas atividades e responsabilidades que foram transferidas aos professores, aumentou a demanda por contratação de novos professores ampliando o número de contratos temporários. Este quadro implicou em novos desafios ao trabalho docente.

Considerando que o professor, em seu trabalho docente, forma o homem e, conseqüentemente, o trabalhador, ao mesmo tempo em que se constitui homem e trabalhador, a análise da constituição do ser humano e de sua 'humanidade', das relações existentes entre trabalho e educação, do papel da educação no mundo do trabalho e dos interesses aos quais a educação serve é de grande relevância para a compreensão e a análise da constituição do trabalho docente. O ensino médio brasileiro, a partir de 1930, com o objetivo de atender às necessidades advindas da divisão social e técnica do trabalho, dividiu-se em duas redes, uma propedêutica e uma de educação profissional. Assim, considera-se importante refletir sobre a trajetória desse nível de ensino e seu papel na formação dos trabalhadores, bem como sobre as relações vivenciadas pelo professor nesse contexto, como homem e formador de homens, trabalhador e formador de trabalhadores, atentando para seus desafios, suas experiências e sua formação.

1.1 O trabalho como constituição humana e a relação trabalho educação

Os seres vivos, de modo geral, são elementos constituintes da natureza, ao mesmo tempo em que com ela se relacionam, retirando dela os meios de que necessitam para sua sobrevivência. Os animais, para sobreviverem e se reproduzirem, adaptam-se ao meio em que vivem de maneira instintiva e espontânea, submetendo-se às determinações que a natureza lhes impõe. O homem, sendo um ser biológico e natural, defronta-se com as determinações do ambiente natural, em seu processo de reprodução e sobrevivência. Porém, diferente dos animais, o homem age sobre a natureza, transformando-a, a fim de adaptá-la às suas necessidades. Para isso ele “[...] põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida” (MARX, 1996, p. 297).

A relação dos seres vivos com a natureza e, conseqüentemente, consigo mesmos, objetivando sua reprodução biológica, é caracterizada por Marx (2008) como atividade vital. “O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. [...] A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal” (p. 84). O homem é capaz de colocar finalidade na transformação da natureza, bem como refletir, planejar e agir de maneira prática sobre ela, de maneira que o resultado obtido, ao final de sua ação, já estava presente em sua ideia, desde o início de sua ação.

O animal, segundo Marx (2008),

[...] produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da ciência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; [no animal] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre[mente] com o seu produto (p. 85, acréscimos do tradutor).

Pode-se afirmar, então, que a atividade vital do homem é o trabalho, por meio do qual ele produz e se reproduz, criando seu mundo e desenvolvendo a sua consciência social, ou seja, o homem transforma a natureza e, concomitantemente, transforma a si próprio.

O homem é um ser biológico-natural, que faz parte da natureza, estando, portanto, a ela vinculado. Por outro lado, ele é também um ser criativo, histórico e social, capaz de criar, ter iniciativas e de se relacionar com o outro, constituindo-se historicamente, nas situações

que vivencia concretamente, no seu cotidiano, principalmente no seu trabalho. Nas relações de trabalho, o homem transforma e se transforma. É na realização de suas tarefas que surgem os problemas, e, ao buscar soluções para eles, o homem faz descobertas, produz o conhecimento. À medida que produz saberes, ele constrói sua história de vida.

Saviani (2007) considera que o trabalho é a essência do homem e que essa essência não lhe é dada, ou seja, não é uma dádiva de Deus ou da natureza e, portanto, não precede a sua existência, mas é produzida por ele mesmo. Assim

[...] o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Desse modo, o trabalho constitui-se um processo histórico-educativo, por meio do qual o homem produz a sua sobrevivência e humaniza-se, em um processo de constante transformação.

O homem, por meio do trabalho, “[...] produz o homem e se produz a si mesmo e aos outros homens [...] assim como a sociedade produz o *homem* enquanto *homem*, assim ela é por ele produzida” (MARX, 2004, p. 139, grifos do autor). Por meio do trabalho, o homem estabelece relações sociais com outros homens, formando-se e formando outros homens em um processo de formação da natureza humana, que “[...] é o conjunto das relações sociais historicamente determinadas [...]” (GRAMSCI, 1978, p. 9). Os trabalhadores, ao exercerem suas atividades profissionais, não só compartilham entre si saberes já existentes como realizam novas descobertas e produzem novos saberes. “A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico” (SAVIANI, 2007, p. 154).

O que o homem é coincide com o que ele produz e como ele produz. Segundo Marx (1996), os restos dos meios de trabalho são de grande importância para o estudo de formações socioeconômicas desaparecidas, pois os meios de trabalho utilizados na produção distinguem as épocas econômicas. “Os meios de trabalho não são só medidores do grau de desenvolvimento da força de trabalho humana, mas também indicadores das condições sociais nas quais se trabalha” (p. 299).

Nas sociedades primitivas, o trabalho caracterizava-se essencialmente pela ação do homem sobre a natureza a fim de extrair o alimento necessário a sua sobrevivência bem como garantir a proteção de sua espécie. Para a realização do seu trabalho, o homem não

necessitava de ferramentas e instrumentos sofisticados. A formação do homem se dava no contexto familiar, no qual os filhos cresciam vendo seus pais executarem seu trabalho e relacionarem-se com os outros trabalhadores. Nesse processo, tanto os homens se formavam como educavam as novas gerações. O homem aprendia a produzir a sua existência na prática, ou seja, aprendia a trabalhar trabalhando. Nesse contexto, “[...] a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade” (SAVIANI, 2007, p. 154).

A produção, nas sociedades primitivas, era comunal, ou seja, tudo era produzido em comum, e não havia divisão em classes. A terra pertencia a todos, que tinham os mesmos direitos sobre a mesma e sobre os recursos nela existentes. Os meios de produção eram simples. À medida que o homem desenvolve novos modos de produção, ele fixa-se na terra, principal meio de produção da época, iniciando-se a apropriação privada da terra e originando a divisão dos homens em duas classes, os proprietários e os não-proprietários. Os proprietários das terras deixam de trabalhar para adquirirem seu sustento e passam a sobreviver do trabalho dos não-proprietários, estabelecendo-se, então, uma relação de dominação daqueles sobre estes.

A educação escolar surgiu, neste contexto, justamente para ocupar o tempo ocioso daqueles que, detentores dos meios de produção, não mais necessitavam se dedicar ao trabalho para sobreviverem. Ela destinava-se à classe dominante e constituía-se por atividades consideradas nobres, que envolviam a arte da palavra e os exercícios físicos de caráter lúdico e militar. Enquanto os proprietários tinham acesso à educação escolar, caracterizada pela instrução, os não-proprietários educavam-se no e pelo trabalho.

Neste modo de produção, no qual a forma econômica dominante era a agricultura, as pessoas viviam do que era produzido no campo, mesmo aquelas que viviam na cidade. A produção do campo era destinada ao consumo, sendo que apenas o excedente poderia ser utilizado em alguma troca. A vida no campo era a referência. As cidades subordinavam-se ao meio rural, produzindo apenas o artesanato que “é uma espécie de indústria rural, de indústria própria da agricultura. [...] produziam apenas aqueles instrumentos rudimentares que a própria vida no campo demandava” (SAVIANI, s/d, p. 3).

Por meio do trabalho, as forças produtivas desenvolveram-se, intensificando a produção e, conseqüentemente, a geração de excedentes, o que culminou no estabelecimento de uma atividade mercantil, ponto de partida para constituição do capital. Organizou-se, então, uma produção voltada para o comércio, deslocando o eixo do processo produtivo da agricultura para a indústria e, conseqüentemente, do campo para a cidade.

A industrialização desencadeou um processo de urbanização, consolidando as cidades, gerando uma oposição entre os interesses dessas e os interesses do meio rural e o conseqüente predomínio da indústria sobre a agricultura e da cidade sobre o campo. Esse processo de urbanização estabeleceu uma lógica que distingue o saber do modo de ser do homem. Por tal lógica, se considera uma pessoa sem estudos como “atrasada” e “bronca”, mesmo sendo educada pela família, por meio do trabalho e para o trabalho. Segundo Brandão (1990, p.32),

Ser educado traduz o efeito socializador primário da educação doméstica, enquanto ser instruído, implica uma ressocialização externa, complementar e relativamente oposta à cultura camponesa. Essa ressocialização é oferecida principalmente pela escola.

No Brasil, a industrialização atingiu a atividade produtiva desenvolvida no meio rural, tardiamente, mais precisamente, a partir da segunda metade do século XX. Portanto, durante muito tempo, os proprietários de terras não se interessavam pela instrução de seus trabalhadores. Para realizar as atividades desenvolvidas na agropecuária, os trabalhadores rurais não precisavam saber ler, escrever e fazer contas, não havendo, portanto, interesse dos proprietários em buscar meios para instalação de escolas próximas a suas propriedades. Também os trabalhadores não se preocupavam com a instrução escolar, valorizavam mais o aprendizado adquirido no trabalho. Nesse contexto, a educação escolar desenvolvia-se predominantemente nas cidades e a população rural, que não tinha condições para se deslocar até a cidade, não tinha acesso à educação escolar. Não tendo acesso à educação escolar, o trabalhador rural, por mais que fosse excelente na lida do campo, um sábio conhecedor do meio rural, dos seus perigos e dos seus recursos, era considerado “caipira”, “bronco”, “ignorante”, realidade que perdura até os dias atuais.

Considerando que a educação escolar adota uma lógica urbanocêntrica, percebe-se, então, uma sobreposição cultural do meio urbano ao meio rural. Sobreposição que se acentua à medida que surgem cada vez mais novas experiências para serem vivenciadas pelos trabalhadores rurais em suas relações com bancos, cooperativas e profissionais liberais como agrônomos e veterinários, obrigando-os a serem sujeitos letrados, para não perderem espaço para aqueles que o são. “A passagem do trabalho grosseiro para o bom emprego, ou para o negócio de proveito, depende sempre da submissão da cultura do trabalho camponês ao poder dos símbolos e códigos da cultura capitalista, letrada e urbana” (BRANDÃO, 1990, p. 35).

Diante do processo de urbanização desencadeado pela industrialização e da conseqüente sobreposição do meio urbano ao meio rural, a compreensão do processo de

industrialização e de sua influência sobre as relações de produção, as relações sociais e a educação é imprescindível à compreensão da relação trabalho-educação rural.

É no processo de socialização que o homem transforma os meios de produção e, conseqüentemente, estabelece novas e diferentes relações de produção, que caminham paulatinamente para a Revolução Industrial. A indústria resulta das faculdades essenciais do homem transformadas em objetos. Marx (2004, p. 144) considera que “[...] a história da indústria e a existência objetivada da indústria é o livro aberto das faculdades humanas, a psicologia humana sensivelmente entendida”. Segundo Saviani (2007, p.158), a indústria “converte o saber de potência intelectual em potência material. E a estrutura da sociedade deixa de fundar-se em laços naturais para pautar-se por laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens”. Em consequência disso, surge a necessidade de generalização dos componentes mais elementares da cultura intelectual, como a leitura, por exemplo, o que suscita a necessidade de universalização¹ da escola básica, tornando-a a principal forma de educação.

Com a Revolução Industrial, a inserção da máquina no processo de produção deu origem à divisão do trabalho e simplificou a atividade humana, uma vez que essa assumiu a maior parte das funções manuais. “A divisão do trabalho constitui um meio *conveniente e útil*, uma aplicação habilidosa das forças humanas para a riqueza social, mas diminui a capacidade do homem como indivíduo” (MARX, 2004, p. 165, grifos do autor), pois os saberes indissociáveis do trabalho manual, antes executado pelo homem, se dissociam dele, incorporando-se à máquina. Dessa maneira, a atividade humana concentrou-se na operação das máquinas, tornando-se, portanto, simples e geral.

Observa-se, portanto, um movimento contraditório, envolvendo as relações de produção e a educação. A industrialização requer do trabalhador o conhecimento intelectual elementar ofertado pela escola básica, universalizada pela classe dominante, interessada em capacitá-lo para operar a maquinaria e, conseqüentemente, aumentar a produção, o que significaria ampliação nos lucros. No entanto, a industrialização promove a divisão social do trabalho, de maneira que o trabalhador não necessite mais conhecer todo o processo da produção, bastando-lhe somente saber operar a máquina para executar a parte do processo produtivo sob sua responsabilidade, o que o expropria do conhecimento total do processo de produção no qual está inserido.

¹ Entende-se por universalização da educação, nesse contexto, a oferta de educação escolar, antes restrita aos proprietários dos meios de produção, também à classe trabalhadora.

Saviani (s/d, p. 9), baseando-se em Bacon, afirma que “[...] na sociedade moderna, o saber é força produtiva”. Sendo o saber força produtiva, ao apropriar-se dele, os trabalhadores tornam-se proprietários de meios de produção. “Mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho” (SAVIANI, s/d, p. 9). Se, na sociedade capitalista, o trabalhador não pode deter os meios de produção, então não pode deter o saber, porém o saber lhe é necessário para que possa produzir. Diante disso, a divisão social do trabalho traz uma resposta para este dilema: se a produção ocorre de forma parcelada, também o saber será socializado de maneira parcelada. Os trabalhadores são, então, desapropriados do conhecimento de todo o processo produtivo e têm acesso apenas ao saber necessário à parte da produção que executam. Esse autor afirma ainda que “[...] é preciso um mínimo de instrução para os trabalhadores e este mínimo é positivo para a ordem capitalista, mas, ultrapassando esse mínimo, entra-se em contradição com essa ordem social” (SAVIANI, s/d, p. 9).

A educação voltada para os interesses do capital prioriza os modos de fazer e o disciplinamento, propondo conteúdos fragmentados e organizados em sequências rígidas, com procedimentos e respostas padronizados, que favorecem o controle externo sobre os alunos. Essa educação atende à divisão social e técnica do trabalho, marcada pela separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Nesse contexto, a experiência profissional, portanto, conta mais do que a escolaridade, pois, por meio dela, o trabalhador desenvolve-se memorizando e repetindo ações próprias de sua tarefa, cujas possibilidades de diferenciação são restritas, exigindo comportamentos operacionais predeterminados.

Segundo Gramsci (1982, p. 6), não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*, ou seja, não há atividade humana da qual se possa excluir toda a intervenção intelectual. Assim, por mais que uma atividade profissional seja mecânica, simples e geral, exigirá um mínimo de qualificação técnica, isto é, incorporará uma atividade mínima intelectual. O autor afirma ainda que todo homem, independente de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer e, portanto, contribui de alguma forma para manter ou modificar uma concepção de mundo, ou seja, promover novas maneiras de pensar.

O conhecimento se manifesta socialmente e, por isso, não se encontra presente apenas nas formas “intelectuais” de expressão (pensamento, interpretação), mas em tudo o que envolve o ser humano, independente do grau de sofisticação de seu cotidiano, que, por mais que seja simples e humilde, não está destituído de alguma forma de socialização. É justamente a socialização que permite a todo ser humano elaborar uma concepção de vida. Todo ser humano compartilha de uma filosofia. Assim, pensar separadamente o *homo faber*

do *homo sapiens* constitui uma contradição com o ser humano concreto, no qual o saber e o fazer estão presentes em uma relação dialética.

O processo de industrialização determinou a reorganização das relações sociais e a escola foi o meio utilizado para generalização das funções intelectuais. Diante do impacto da Revolução Industrial, muitos países se preocuparam em organizar sistemas nacionais de ensino, a fim de generalizar a educação básica. Essa revolução educacional promoveu a socialização dos indivíduos nos moldes próprios da sociedade moderna, bem como os capacitou a integrar os processos produtivos, familiarizando-os com os códigos formais, por meio da educação elementar, cujo currículo oferecia a qualificação mínima² necessária à operação das máquinas.

A escola elementar³ buscava difundir uma concepção mais moderna de mundo, concepção esta em que:

[...] os elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente (GRAMSCI, 1982, p.30).

As escolas elementares, portanto, fundamentavam-se no conceito de trabalho e na ideia de que, para realizá-lo, se faziam necessários um conhecimento mínimo, exato e realista, das leis naturais e o estabelecimento de uma ordem legal que regulasse organicamente a vida coletiva dos homens. Assim, ela preparava a mão de obra, instrumentalizando-a por meio dos conhecimentos técnico-naturais, bem como difundia uma ordem social a ser respeitada.

A industrialização gerou não só a universalização da escola elementar, como também suscitou novas atividades como manutenção, reparos e ajustes. Essas atividades exigiam qualificações específicas, dando origem aos cursos profissionais, que tinham como referência os padrões da educação escolar, mas eram determinados pelas necessidades do processo produtivo. A educação escolar, portanto, dividiu-se em formação intelectual e formação para a

² A qualificação oferecida pela educação elementar constituía-se basicamente pelo domínio da leitura, da escrita e das quatro operações fundamentais, bem como pelas primeiras noções de ciências naturais, pelas noções de direitos e deveres dos cidadãos e por conhecimentos de história e geografia.

³ Segundo Gramsci (1982), a escola elementar ou primeiro grau elementar corresponderia às antigas escolas primárias, ou seja, às séries iniciais do ensino fundamental.

produção, sendo que a educação universalizada assumiu um caráter utilitarista, totalmente voltada aos interesses do mercado de trabalho.

Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferente nível, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa individualização (GRAMSCI, 1982, p. 117, grifos do autor).

A escola, portanto, dividiu-se em clássica e profissional, sendo que a escola profissional destinava-se à classe trabalhadora e a clássica destinava-se à classe dominante e aos intelectuais. A partir da escola elementar, o sistema de ensino divide-se, então, em duas escolas: uma de formação geral, que ofereceria um domínio teórico mais amplo a fim de preparar as elites e os representantes da classe de dirigentes; e outra de formação profissional, que ofereceria uma formação prática à classe trabalhadora, cujo objetivo principal seria a instrumentalização da mão de obra, limitando-se à execução de tarefas e dispensando-se os fundamentos teóricos.

Segundo Gramsci (1982), o desenvolvimento da base industrial suscitou um novo tipo de intelectual urbano. Então, para atender a essa crescente necessidade, ao lado da escola clássica, desenvolveu-se a escola técnica, profissional, mas não manual, colocando em discussão o princípio da orientação humanista da cultura geral. Nesse sentido, caminhou-se para uma tendência à extinção de qualquer tipo de escola que não vislumbrasse um interesse formativo imediato e utilitário, bem como para a expansão das escolas profissionais especializadas, que, preocupadas com a satisfação de interesses práticos imediatos, se sobrepõem à escola formativa, imediatamente desinteressada. “O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas” (GRAMSCI, 1982, p. 136).

De acordo com Gramsci (1982), a solução para esse paradoxo encontra-se alicerçada em uma escola inicial única, de cultura geral, humanista, formativa, que estabeleça um equilíbrio entre o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual, ou seja, que ofereça uma formação que capacite o indivíduo para pensar, estudar, dirigir ou controlar quem dirige. Nessa linha, o destino do aluno e o seu futuro profissional não seriam pré-determinados, mas decididos, a

partir da escola única, por meio de repetidas experiências de orientação profissional, entre inserir-se em uma das escolas especializadas ou no trabalho produtivo.

Quanto à organização prática da escola unitária, Gramsci (1982) anuncia que deve se realizar de acordo com a idade e o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. Portanto, uma escola de formação humanista ou de cultura geral deveria se comprometer com a inserção dos jovens na atividade social e com a elevação dos seus níveis de maturidade e capacidade, conduzindo-os à criação intelectual e prática e ao desenvolvimento da autonomia na orientação e na iniciativa. Uma formação unitária, com estes pré-requisitos, certamente contribuiria para uma democratização social, na medida em que todos tivessem uma formação voltada para a autonomia.

A escola unitária proposta por Gramsci (1982) deveria ser pública, custeada totalmente com recursos do Estado, e disponibilizada a todas as gerações sem distinção de grupos ou classes sociais. Para que a escola unitária realmente conseguisse oferecer uma formação geral e humana a todos os alunos, ela deveria atentar para as especificidades de seus alunos e disponibilizar as condições necessárias ao atendimento das diferenças, a fim de possibilitar que todos tivessem uma verdadeira formação humana, independente de suas origens socioculturais. Para isso, o Estado deveria realizar investimentos na organização prática da escola, tanto no que se refere a prédios, material científico, corpo docente, entre outros. Quanto ao corpo docente, Gramsci defende que uma menor relação quantitativa entre professor e aluno torna a eficiência da escola maior e mais intensa.

A escola unitária compreenderia os períodos da educação básica, que deveriam ser reorganizados tanto no que se refere ao conteúdo e ao método de ensino, quanto à disposição dos vários graus da carreira escolar. Inicialmente, os alunos deveriam receber as primeiras noções instrumentais da instrução, como ler, escrever, fazer contas, conteúdos de história e geografia, bem como as primeiras noções de estado e sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção de mundo.

A última fase da escola unitária deveria ser pensada e organizada como uma fase decisiva, em que se criariam os valores fundamentais da formação humanista, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral, necessários a uma especialização futura, científica ou imediatamente prática-produtiva. Nessa fase, deveriam iniciar-se o estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida, contribuindo assim para desenvolver nos indivíduos os elementos da responsabilidade autônoma. A escola criadora “[...] indica uma fase e um

método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo” (GRAMSCI, 1982, p. 124).

Kuenzer também aborda a questão da relação trabalho e educação na sociedade capitalista, em seus estudos, nos quais analisa as novas demandas de educação suscitadas pelas mudanças no mundo do trabalho e afirma que o principal impacto ocorre na relação entre o homem e o conhecimento. Nesse sentido, ela afirma que “a relação entre o homem e o conhecimento é determinada pelo lugar que ocupa na hierarquia do trabalhador coletivo” (KUENZER, 2009, p. 54). Assim, os trabalhadores responsáveis pelo trabalho manual, instrumental, adquirem o conhecimento por meio do fazer, necessitando de pouca escolaridade e muita experiência. Por meio do trabalho, no esforço diário de repetir as mesmas ações, o trabalhador as memoriza. A memorização de tais ações, de modo geral fragmentadas, contribui para que o trabalhador não detenha o conhecimento sobre os princípios teórico-metodológicos que fundamentam sua prática.

A industrialização impõe um novo tipo de produção, a racionalizada, determinando novas relações de produção e de organização do trabalho, que implicam em novos modos de vida, comportamentos, atitudes e valores. Essa produção racionalizada demanda

[...] um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho (KUENZER, 2007, p. 1155).

Percebe-se, portanto, que a racionalização da produção demandou uma nova forma de capacitação do trabalhador, que privilegiasse o desenvolvimento da capacidade de memorizar conhecimentos e repetir procedimentos em uma determinada sequência. Assim, a escola organizou seus conteúdos de maneira fragmentada, porém em uma sequência rígida, possibilitando um maior controle externo sobre os alunos, o que contribui para o seu disciplinamento.

A escola, segundo Kuenzer (s/d), constituiu-se historicamente como uma das formas de materialização da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, pois tornou-se, por excelência, o espaço de acesso ao saber teórico, divorciado da práxis e elaborado a partir da cultura de uma determinada classe social. A ciência e o desenvolvimento social promovido por ela, estando a serviço do capital, atuam no sentido de aumentar a força de produção,

opondo-se objetivamente ao trabalhador, pois o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos de maneira desigual, contribuindo cada vez mais para a alienação do trabalhador.

Outro aspecto a se observar quanto à formação do trabalhador no contexto da industrialização é que

O novo tipo de trabalho exigia uma nova concepção de mundo que fornecesse ao trabalhador uma justificativa para a sua crescente alienação e ao mesmo tempo suprisse as necessidades do capital com um homem cujos comportamentos e atitudes respondessem às suas demandas de valorização (KUENZER, s/d, p. 2).

Essa concepção de mundo era formada tanto no interior das fábricas, em meio às relações de produção, quanto na escola, de maneira que, ao mesmo tempo em que se preparava o trabalhador para a execução de suas tarefas, capacitando-o para ajustar-se aos novos métodos da produção, naturalizava-se a divisão social, evitando, assim, que o trabalhador se rebelasse contra sua condição de explorado.

Na década de 1970, esse modo de produção de base rígida, caracterizado pela execução de atividades repetitivas na mesma sequência lógica, entrou em crise, dando lugar a uma base apoiada na flexibilidade dos processos de trabalho, do mercado, dos produtos e dos padrões de consumo. A globalização da economia e a reestruturação produtiva promoveram grandes transformações no processo de produção, por meio da inserção cada vez maior da ciência e da tecnologia, com o objetivo de ampliar a competitividade. O processo produtivo rígido, de base eletromecânica, utilizado até então, foi substituído por um processo mais flexível com base microeletrônica, requisitando do trabalhador o domínio da ciência e da tecnologia.

Nesse novo processo de produção, substituiu-se a linha de montagem pelas células de produção e o trabalho individual pelo trabalho em equipe, surgindo a necessidade de um novo perfil de trabalhador para todos os setores da economia. Um novo profissional capaz de adaptar-se à produção flexível, criando novas soluções para problemas inesperados, que exigem criatividade e conhecimento, bem como de lidar com a incerteza, superando a rigidez rumo à flexibilidade e rapidez, a fim de atender a demandas dinâmicas e de participar como sujeito na construção da sociedade.

Esta nova base flexível demandou novas formas de disciplinamento, que contemplassem:

[...] o desenvolvimento de subjetividades que atendam às exigências da produção e da vida social, mas também se submetam aos processos flexíveis caracterizados pela intensificação e pela precarização, a configurar o consumo cada vez mais predatório e desumano da força de trabalho (KUENZER, 2007, p. 1159).

O modo de produção flexível apontou para a necessidade da formação de um novo profissional, mais flexível, capaz de acompanhar as mudanças tecnológicas decorrentes de uma produção técnico-científica mais dinâmica, tornando-se necessário substituir a formação técnico-especializada e aligeirada por uma formação geral adquirida por meio de uma escolarização ampliada. “A produção flexível passa a exigir que os trabalhadores tenham autonomia intelectual para resolver problemas usando o conhecimento científico, autonomia moral para enfrentar situações que exijam posicionamento ético e compromisso com o trabalho” (KUENZER, 2009, p. 57). Para isso, caberá à educação possibilitar ao indivíduo o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais, bem como a capacidade de trabalhar com eles, desenvolvendo competências que possibilitem aprender ao longo da vida.

Para Saviani (s/d), assim como na industrialização transferiram-se funções manuais para as máquinas, no modo de produção flexível transferem-se as próprias operações intelectuais para as máquinas. Segundo esse autor, em decorrência disso, “[...] as qualificações intelectuais específicas tendem a desaparecer, o que traz como contrapartida a elevação do patamar de qualificação geral” (p. 12). Para ele, esse é um indício de que estamos caminhando para a exigência de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos, em função do desenvolvimento do processo produtivo. No entanto, as relações sociais vigentes impõem obstáculos a isso, pois “[...] dificultando a generalização da produção baseada na incorporação maciça de tecnologias avançadas, dificultam também a universalização da referida escola unitária” (SAVIANI, s/d, p. 13), cuja viabilização plena depende da generalização do trabalho intelectual geral.

Sobre o trabalho, esse autor conclui que “[...] foi, é e continuará sendo princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. Determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação” (SAVIANI, s/d, p. 13). Ou seja, ao longo da história, a educação voltou-se sempre para atender às necessidades do mundo do trabalho, tanto técnica quanto social e ideologicamente.

Analisando as relações estabelecidas, historicamente, entre trabalho e educação, na sociedade capitalista, percebemos que a educação não só buscou atender às necessidades do mundo do trabalho como também procurou atender aos interesses do capital, essenciais à

manutenção de uma sociedade dividida em classes sociais, em que predominam as desigualdades sociais. Uma escola unitária, portanto, não serviria a esses interesses, pois colocaria em risco a manutenção das diferenças sociais e da divisão social em dominantes e dominados. Dessa forma, as camadas hegemônicas dificultam qualquer possibilidade de estabelecimento dessa escola, mesmo que isso possa contribuir para o desenvolvimento do processo produtivo.

Frigotto (1999) aponta a necessidade de se desbloquearem os mecanismos de exclusão, que deixam considerável parte da população à margem das condições mínimas de vida e ao mesmo tempo estagnam ou retardam o próprio progresso técnico. Para ele, tais mecanismos constituem-se em “condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento da omnilateralidade humana” (p. 174), sendo que um dos problemas básicos a serem enfrentados pela sociedade brasileira é o resgate ou a construção da escola pública unitária. No entanto, a escola e os processos educativos não podem ser inventados, dependem de “uma construção molecular, orgânica, *pari passu* com a construção da própria sociedade no conjunto das práticas sociais” (FRIGOTTO, 1999, p 174. grifos do autor).

Percebe-se, então, que a construção de uma escola unitária não se dará isoladamente, no interior dos estabelecimentos de ensino, muito menos será fruto de uma política pública de educação. Uma escola unitária só se efetivará a partir da sociedade, de sua vontade, de seu interesse, de sua reconstrução. A classe trabalhadora, principal interessada no estabelecimento de tal escola, tem papel fundamental nesse processo, como força reivindicadora. A escola atual não consegue, por si só, se transformar em escola unitária, no entanto tem a função primordial de conscientizar a classe trabalhadora de sua condição sócio histórica e do seu potencial reivindicatório como classe constituída pela maioria.

1.2 O trabalho docente no contexto da flexibilização produtiva

Conforme apresentado no tópico anterior, até o final do século XX imperava, no Brasil, o modo de produção em série, baseado na padronização e repetição de tarefas, bem como na separação entre planejamento e execução. Esse modo de produção caracterizava-se por uma estrutura verticalizada e rigidamente hierarquizada, que utilizava uma tecnologia estável para atender a demandas relativamente homogêneas, não exigindo capacidade de realização de mudanças, participação ou criatividade da maioria dos trabalhadores.

Na década de 1960, segundo Oliveira (2004, p. 1129), houve uma tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação rígida e às ambições do

ideário nacional-desenvolvimentista. Tais reformas tratavam a educação como meio mais seguro de mobilidade social e buscavam a ampliação do acesso à escola. Kuenzer (1999, p.167) afirma que, para atender às demandas de uma organização social marcada pela rigidez e pela estabilidade, originaram-se tendências pedagógicas conservadoras, fundamentadas sempre na separação entre pensamento e ação.

A escola tradicional, centrada ora nos conteúdos ora nas atividades, mesmo não estabelecendo uma relação entre o aluno e o conhecimento, atendia às necessidades de formação demandadas por uma organização social também rígida e estável. Os conteúdos, de acordo com Kuenzer (1999), eram selecionados e organizados com base em uma concepção positivista de ciência, de modo que o conhecimento era formalizado rigorosamente de maneira linear e fragmentada. Tais conteúdos eram repetidos, todos os anos, pelos professores, que utilizavam um método expositivo, combinado com cópias e questionários, favorecendo o desenvolvimento da memorização e da disciplina, necessárias à inserção do trabalhador no modo de produção rígida.

Esse modelo de educação demandava um perfil de professor que valorizasse as habilidades de eloquência em detrimento da formação científica.

A sua formação, portanto, até podia ser em outras áreas profissionais correlatas à disciplina a ser ministrada, ou complementar ao bacharelato, contemplando umas poucas disciplinas, pois era suficiente compreender e bem transmitir o conteúdo escolar que compunha o currículo, e manter o respeito e a boa disciplina, requisitos básicos para a atenção, que garantiria a eficácia da transmissão (KUENZER, 1999, p. 168).

Ao longo do tempo, o modo de produção regido sempre pelos mesmos parâmetros da certeza e das tarefas rígidas e repetitivas cedeu espaço a um processo produtivo mais dinâmico e flexível, devido ao desenvolvimento e aplicação da ciência e da tecnologia, renovando-se sempre tanto no que se refere aos materiais quanto aos procedimentos e equipamentos. Assim, nesse modo de produção, o trabalho é intensificado pela flexibilização e pelo uso de novas tecnologias.

A partir da década de 1990, de acordo com Oliveira (2004), iniciou-se a reestruturação produtiva no Brasil e o imperativo da globalização, culminando no padrão de acumulação flexível baseado na flexibilização da produção. Os processos de reconversão tecnológica, segundo Frigotto (1999), suscitam, nos setores que querem se manter competitivos, a necessidade de um conhecimento no mundo do trabalho para além do adestramento para uma função ou tarefa, ampliando-se também as demandas culturais do trabalhador.

Essa reestruturação produtiva se deu atrelada a processos como a globalização e implicou mudanças tecnológicas e organizacionais no processo de produção, estabelecendo um novo paradigma de organização do trabalho, flexibilizando-se a contratação, a jornada de trabalho, a remuneração e os direitos sociais. A polivalência e o uso de novas tecnologias, segundo Shmitz (2011), são os dois principais elementos do modo de produção flexível. “Esta nova concepção implica a necessidade de uma força de trabalho flexível (polivalente), mais qualificada, que deve ter várias preocupações e realizar vários tipos de tarefas” (p. 30).

O novo tipo de produção, estabelecido em um contexto de globalização da economia e da reestruturação produtiva, requer um trabalhador dotado de capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à flexibilidade do processo de produção. Para isso, conforme Kuenzer (2007) a formação especializada, adquirida por meio da educação profissional, geralmente em cursos de pequena duração e complementada pela formação no trabalho precisa ser substituída por uma formação geral, adquirida por meio de uma escolarização ampliada, que contemple minimamente a educação básica e que seja disponibilizada a todos os trabalhadores.

Esse quadro impõe novos desafios à formação do trabalhador.

[...] A qualificação profissional passa a repousar sobre conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que permitam ao cidadão-produtor chegar ao domínio intelectual do técnico e das formas de organização social para ser capaz de criar soluções para problemas novos que exigem criatividade, a partir do domínio do conhecimento (KUENZER, 2009, p. 33).

Ao trabalhador não bastam apenas a memorização e a repetição de algumas ações, mas novas disposições que lhe possibilitem agir diante de situações inesperadas. Portanto, ao trabalhador é imprescindível o desenvolvimento da autonomia e iniciativa, bem como a aquisição do conhecimento técnico e intelectual, que lhe permitam realizar vários tipos de tarefas, para que possa participar ativamente no mundo do trabalho marcado pela globalização e flexibilização.

A partir da década de 1990, o cenário educacional brasileiro foi marcado por uma série de reformas que, segundo Oliveira (2004), fundamentavam-se em uma concepção de educação como possibilidade de equidade social. Assim, todos os sistemas de ensino deveriam preparar os indivíduos para a empregabilidade, uma vez que a educação geral seria indispensável ao emprego formal. Essa concepção de educação que fundamenta o discurso pedagógico de superação da dualidade da educação, propõe a “formação do homem em todas as suas dimensões de integralidade com vistas à politecnicidade, a superação da fragmentação do

trabalho em geral, e em decorrência, do trabalho pedagógico, o resgate da cisão entre teoria e prática, a transdisciplinaridade, e assim por diante” (KUENZER, s/d, p. 2).

A educação, nesse contexto, desloca sua atenção das habilidades psicofísicas para o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, com o objetivo de atender às exigências do processo de valorização do capital e não de reconstruir a unidade rompida pela divisão social do trabalho, embora seu discurso aponte para isso. Assim,

sob a aparente reconstituição da unidade do trabalho para enfrentar os limites da divisão técnica, se esconde sua maior precarização, exatamente porque a finalidade das novas formas de organização, ao ampliar as possibilidades de reprodução ampliada do capital, não superam, mas aprofundam, a divisão entre capital e trabalho (KUENZER, s/d, p. 4).

Não se pode, portanto, ingenuamente, esperar que as novas relações de produção, de base flexível, ao demandar trabalhadores com formação de âmbito mais geral, suscitará uma efetiva formação humana, unitária, bem como buscará a superação da fragmentação no trabalho pedagógico, pois, ao ampliar as possibilidades de reprodução ampliada do capital, as novas formas de organização não superam, mas aprofundam a divisão entre capital e trabalho.

A reforma educacional brasileira realizada na década de 1990, segundo Carvalho (2009, p. 37), “teve início após o diagnóstico e a análise feitos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial. O diagnóstico apontou uma crise de eficiência, eficácia e produtividade do sistema educacional, motivada pela incapacidade de o Estado interventor administrar as políticas educacionais”. Oliveira (2004) afirma que tal reforma fundamentou-se nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, trazendo, assim, para o campo pedagógico, teorias administrativas que imprimiram mudanças tanto nos aspectos físicos quanto organizacionais das redes de ensino.

Tais mudanças advindas da reforma educacional repercutiram no trabalho docente. A começar pela expansão da educação básica, que, marcada pela padronização e massificação justificadas pelo discurso da universalização, possibilitou o controle central das políticas implementadas. “A expansão da educação básica realizada dessa forma sobrecarregará em grande medida os professores” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131), colocados no centro das reformas educacionais, como principais responsáveis pelo sucesso ou insucesso dos programas educacionais.

Segundo Costa e Oliveira (2011), as novas políticas educacionais regulamentadas repercutem sobre o trabalho docente, reorganizando-o de maneira que os professores assumem também atividades, responsabilidades e relações que se desenvolvem na escola, mas

que extrapolam a regência de classe, geralmente implementadas pela gestão, com o objetivo de reduzir gastos e aumentar a eficácia, intensificando, assim, o trabalho do professor. Esse processo, no entanto, ocorre sem nenhum aumento salarial que possibilite ao professor a redução de sua jornada de trabalho para melhor responder às demandas desse novo contexto. Ao contrário, o que se observa é que o professor da educação básica, devido aos baixos salários que recebe, cada vez mais é obrigado a se submeter a uma jornada dupla de trabalho, geralmente cumprida em mais de uma escola, para garantir condições dignas de sobrevivência.

Nesse contexto de flexibilização, a escola pública assume várias funções, o que requer do professor que responda a exigências que vão além de sua formação, submetendo-se a um processo de desqualificação e desvalorização. A execução de tarefas estranhas à qualificação docente contribui para a perda da identidade profissional dessa categoria. Segundo Oliveira, Fidalgo e Campos (2013), a priorização, por parte de diretores de escolas públicas, das atividades-meio em detrimento das atividades-fim, ligadas ao desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem compromete a qualidade do ensino, pois cada vez mais se destinam aos professores tarefas burocrático-administrativas, afastando-os de sua principal função, o trabalho docente propriamente dito, ou seja, mediar o processo ensino-aprendizagem.

Atrelada a essa sobrecarga de tarefas, tem-se o agravante de que a carreira docente na educação básica brasileira, em termos salariais e de progressão, segundo Costa e Oliveira (2011), mostra-se pouco atraente, pois os salários dos professores são inferiores aos salários pagos a essa categoria profissional em outros países, bem como a progressão salarial por tempo de serviço e por capacitação é pequena em termos percentuais em relação às outras nações. Esse é um dos fatores que contribuem para a precariedade do trabalho docente. Primeiro, porque não há estímulo para que as pessoas cursem licenciaturas, pois a profissão não é atrativa e, segundo, porque, sendo o professor mal remunerado, ele necessitará complementar sua renda, ampliando sua jornada de trabalho docente ou desenvolvendo outra atividade. Assim, não disporá do tempo “livre” necessário para o devido descanso, para se informar, fazer boas leituras, ir a teatros e cinemas, fazer cursos de capacitação e até mesmo planejar suas aulas e preparar-se para elas.

A ampliação da jornada de trabalho muitas vezes se estende pelos três turnos diários, sendo cumprida em duas ou mais instituições de ensino. Isso prejudica o trabalho docente, pois dificulta o desenvolvimento do sentimento de pertencimento e a construção da identidade

do docente, que, de acordo com Oliveira, Fidalgo e Campos (2013) se dá a partir da fixação do docente em uma instituição de ensino.

Ramalho e Nuñez (2012, p. 235) afirmam que,

A atividade docente é uma práxis que deve ser compreendida considerando-se o contexto em que essa atividade é exercida. Ela acontece e se desenvolve no cotidiano, em contextos específicos da vida profissional, a partir de necessidades e motivos que são inerentes a toda atividade humana.

Portanto, as condições inadequadas de trabalho tais como, inadequação do espaço físico; falta de laboratórios, de bibliotecas, de equipamentos e de recursos didáticos; má remuneração, entre outras, contribuem para uma atividade docente precária. Para Oliveira, Fidalgo e Campos (2013, p. 99), “as condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os professores mobilizam suas capacidades, para atingir os objetivos propostos em sua disciplina, podem gerar sobre-esforço ou hipersolicitação de suas funções psíquicas e fisiológicas”, podendo, portanto, comprometer a sua saúde.

A elevação do número de alunos por turma também se constitui um dos fatores que contribui para a intensificação da atividade docente. Esse fator associado à falta de infraestrutura adequada, principalmente no período noturno, geralmente frequentado por alunos trabalhadores com defasagem idade/série, que compõe turmas com elevadas taxas de reprovação e evasão, contribui para a precarização do trabalho docente.

A ampliação do número de matrículas nas escolas permitiu que a multiculturalidade adentrasse seus portões, de maneira que as diversidades étnica, linguística, religiosa, cultural e social ganharam uma atenção nunca antes experimentada, imprimindo novos desafios aos docentes. A chegada de jovens cada vez mais diferentes, nascidos e criados na sociedade da informação, em contato com a cultura digital, demandando novas formas de aquisição de conhecimento, torna o trabalho docente mais complexo, principalmente para professores que se formaram há algum tempo e que, ao longo de sua carreira, não tiveram oportunidades de capacitação e atualização, bem como tiveram pouco contato com a cultura digital.

Outro fator que repercute negativamente no trabalho docente é o crescente número de professores contratados temporariamente, em condições precárias, para atuar na educação básica, nos setores públicos. Esse tipo de contrato, segundo Costa (2013), ocorreu, principalmente, devido à maior diversificação salarial possibilitada pelas medidas de flexibilidade da legislação do direito do trabalho.

Os contratos temporários constituem-se contratos por tempo determinado, realizados por redes públicas de ensino, com a finalidade de cobrir alguma falta emergencial de

docentes. Tais contratos, por sua característica de atendimento, dispensam a realização dos concursos públicos, necessários à contratação de servidores públicos. No entanto, os contratos temporários ocorrem com muita frequência, não sendo adotados apenas em caráter emergencial, mas cristalizando-se como uma forma de contrato muito comum. Os professores temporários são contratados sem garantias trabalhistas e previdenciárias; portanto, sem estabilidade. De modo geral, seus salários são menores do que os salários dos professores efetivos. Tais contratos representam significativa economia aos cofres públicos, bem como significativo prejuízo à qualidade da educação, pois, se a carreira dos professores efetivos já não é atrativa, esses contratos são menos ainda. Essa situação se agrava ainda mais quando professores contratados nessas condições submetem-se ao trabalho com disciplinas para as quais não se habilitaram.

Considerando a complexidade que envolve uma preparação para o trabalho, que exige mais domínio de conhecimentos científico-tecnológicos e o desenvolvimento de competências cognitivas, de autonomia e de capacidade de buscar mais conhecimento, bem como as condições precárias em que se oferta a educação básica no Brasil, percebe-se que os professores enfrentam muitas dificuldades e desafios na execução do trabalho docente, o que requer deles criatividade, autonomia, dinamismo, informação, flexibilidade e disponibilidade para a aquisição constante de novos conhecimentos. Silva (2011) considera que só haverá mudanças no ensino e na sua qualidade, se, além de qualquer tipo de formação docente inicial ou continuada, houver investimentos nas condições de trabalho: salários e carreira e tempo coletivo para reflexão no interior da escola.

O trabalho docente, embora não seja considerado tipicamente capitalista, submete-se a uma lógica capitalista de racionalização e organização, de maneira que o professor, alienado historicamente, não se reconhece e nem detém todo o processo (SILVA, 2011). Nessa lógica, forças ideológicas e materiais contribuem para a redução dos professores à condição de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, com a função de administrar e implementar programas curriculares. Como consequência dessa lógica capitalista, reduz-se a autonomia do professor em relação ao desenvolvimento e planejamento curricular, possibilitando maior controle sobre seu comportamento, que se torna comparável e previsível entre as diversas escolas (GIROUX, 1997).

Retomando Gramsci, toda atividade humana envolve, de alguma maneira, o pensamento, o funcionamento da mente. Giroux (1997, p. 161) defende que encarar o professor como um intelectual transformador é uma forma de repensar e reestruturar a

natureza da atividade docente, pois, se toda atividade humana, por mais rotineira que seja, incorporará o mínimo de atividade intelectual, então a atividade docente não poderá reduzir-se à operação profissional desenvolvida única e exclusivamente para atingir objetivos e metas pré-estabelecidos. Encarar os professores como intelectuais transformadores pressupõe uma rigorosa crítica à divisão social do trabalho escolar, que separa a conceitualização, o planejamento e a organização curricular dos processos de implementação. “Isto significa que o professor não se limita a ser um técnico, mas é também dirigente. A organização e a eficiência técnica do seu trabalho recebem uma qualificação e determinação de classe” (FRIGOTTO, 2001, p. 200).

Os professores, no exercício de sua profissão, desenvolvem práticas que podem, ao mesmo tempo, reforçar e contestar as formas capitalistas de dominação e controle.

O trabalho docente contém a contradição, a oposição entre o saber dominante e o saber dominado, em virtude da qual, ao executar a tarefa de construir conhecimentos seja através do processo ensino-aprendizagem ou através da pesquisa, explicitam-se as condições sociais que determinam o caráter da exploração, e a falsa consciência pode ceder espaço à consciência mais totalizante (SILVA, 2011, p. 19).

Frigotto (2001) corrobora as ideias de Silva, ao afirmar que as relações capitalistas não se reproduzem linearmente nas relações escolares, mas por mediações de diferentes naturezas e que, da mesma forma, o trabalho escolar pode desenvolver, por mediação, um tipo de relação que favorece a ótica dos dominados.

Para Giroux (1997, p. 162), um ponto de partida para identificar a função social dos professores enquanto intelectuais é “ver as escolas como locais econômicos, culturais sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle”. Ou seja, as tarefas das escolas vão além do repasse objetivo de um conjunto de valores e conhecimentos, elas representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais selecionados de uma cultura mais ampla. Elas introduzem, bem como legitimam, formas particulares de vida social. As escolas, portanto, não são locais neutros e os professores, por sua vez, não podem tentar assumir uma postura de neutralidade, mas de intelectuais transformadores, tornando o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.

Para o autor, “tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder” (GIROUX, 1997, p. 163). Assim, tanto a reflexão quanto a ação críticas são fundamentais no projeto social de luta dos sujeitos para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, bem como

no processo de humanização por meio dessa luta. Ele considera ainda que, para tornar o político mais pedagógico, fazem-se necessárias ações pedagógicas que incorporem interesses políticos de natureza emancipadora como “utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agente crítico; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas” (GIROUX, 1997, p. 163).

Assim, uma característica imprescindível ao professor é a capacidade de

[...] apoiando-se nas ciências humanas, sociais e econômicas, compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, construindo categorias de análise que lhe permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas de educação e a que interesses elas se vinculam (KUENZER, 1999, p.170).

Kuenzer (1999) considera ainda, necessária ao professor, neste contexto, a capacidade de, fundamentado em leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e das experiências dos alunos, selecionar os conteúdos, bem como organizar as metodologias privilegiando as interações entre aluno e conhecimento, a fim de desenvolver capacidades de leitura e interpretação, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho em equipe, entre outros, promovendo situações que permitam aos alunos transitarem do senso comum ao conhecimento científico. Ao professor, portanto, não basta conhecer o conteúdo específico de sua área, é preciso ser capaz de transpô-lo para situações educativas.

Entendendo como primordial no trabalho docente a tarefa de ensinar, no sentido de contribuir para o processo de humanização dos alunos situados histórica e socialmente, ao professor é imprescindível o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem construir e aperfeiçoar permanentemente seu saber e sua prática docente a partir dos saberes já adquiridos e de sua prática cotidiana, onde todo professor deveria também ser sempre aluno e todo aluno também deveria ser sempre professor.

A escola, portanto, não se constitui apenas como o local de trabalho do professor, onde ele ensina, ministra suas aulas, mas também como um ambiente fundamental na sua profissionalização. O professor, ao relacionar-se com os alunos e com seus familiares, colegas, gestores e coordenadores, adquire novos conhecimentos, capacitando-se, profissionalizando-se. “Assim, esse profissionalismo também é resultado das interações entre as diversas dimensões da atividade docente no contexto da prática profissional e do espaço/tempo, no qual a formação, os saberes e as competências passam a ter sentido para a docência” (RAMALHO e NUÑEZ, 2012, p. 232).

Conclui-se, portanto, que ao professor deve-se garantir uma carreira decente, qualificação e capacitação, condições de trabalho adequadas, acesso à informação e ao conhecimento, bem como a possibilidade de interação com toda a comunidade escolar, a fim de se promover uma educação de qualidade. No entanto, não se pode considerar a desqualificação da escola como resultante apenas da falta de recursos financeiros e de qualificação profissional docente, mas como consequência também do tipo de mediação que a escola realiza na sociedade capitalista.

1.3 Gestão escolar e formação humana

Historicamente, a sociedade brasileira vivenciou um contexto marcado por traços predominantes de autoritarismo presentes no período colonial, no regime escravocrata, na república com os marechais, no populismo e na ditadura militar, que deixaram heranças muito fortes. De maneira que, “no processo histórico de organização e reorganização da sociedade brasileira, as relações de poder dão o tom do avanço ou do retrocesso da democratização da gestão educacional” (MELO, 2001, p. 243). Nesse sentido, as relações de poder democratizadas disputam espaço, cotidianamente, com as políticas conservadoras autoritárias ainda existentes no Brasil, que favorecem “[...] a persistência de um padrão educacional excludente e seletivo, que acaba por negar, ainda hoje, o direito à escolarização básica de qualidade à grande parte da população” (AZEVEDO, 2001, p. 18).

A ditadura militar foi um período marcado por intensa centralização do poder que perdurou por duas décadas no Brasil, iniciando-se na década de 1960 e findando-se nos anos 1980, quando a participação da sociedade na defesa da descentralização do poder e do atendimento aos anseios da maioria da população ganhou força, desencadeando uma reabertura democrática. Essa reabertura culminou na elaboração da Constituição de 1988, considerada um marco na institucionalização da gestão democrática da educação, cuja regulamentação se deu quase uma década depois, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996.

Após o período de transição, redefiniram-se as relações do Estado com a economia no contexto internacional, exigindo-lhe modernização. Este foi um contexto em que tanto o processo de democratização da educação quanto outras reformas institucionais no Brasil se deram em função de uma modernização econômica do capitalismo, deixando a participação efetiva da sociedade nas decisões em segundo plano. Nesse período, instalam-se no Brasil as ideias neoliberais que, segundo Carvalho (2009) defendem as políticas sociais compensatórias

e investimentos em obras que viabilizem melhorias nas condições de produção e consumo. Diante disso, mercantilizam-se os direitos do cidadão, e conceitos econômicos como eficiência, eficácia, equilíbrio, controle e convergência generalizam-se nas ciências sociais, sendo aplicados em qualquer situação, tanto às instituições quanto aos indivíduos e aos grupos sociais.

A luta pela democratização da educação no Brasil constituiu-se uma reivindicação da sociedade civil, que a utilizava como bandeira, defendendo a participação efetiva dos sujeitos no processo educativo. A classe política, de posse desse discurso, e, influenciada pelo ideário neoliberalista e por resquícios do liberalismo burguês, instituiu reformas na educação brasileira, por meio das quais o poder central transferiu suas funções e obrigações para o poder local. Assim, a elite governante legitima-se no poder, difundindo a ideia de que “atende” às reivindicações da sociedade civil. Carvalho (2009, p. 25) pondera que “essas reformas, entretanto, não têm características transformadoras, nem atendem às políticas sociais reivindicadas pela maioria da população. Pelo contrário, elas são claramente comprometidas com a modernização econômica do capitalismo”.

Carvalho (2009) considera que as reformas ocorridas nos países em desenvolvimento, nos anos 90, estão diretamente relacionadas com a crise estrutural do capitalismo, agravada a partir da década de 1970, cujos principais traços são queda da taxa de lucros, esgotamento do padrão de acumulação rígida, hipertrofia da esfera financeira, maior concentração de capitais, crise do Estado de Bem Estar Social⁴ e acentuado incremento das privatizações. Em resposta a essa crise, surge o neoliberalismo, com o objetivo de reorganizar o capital, bem como seu sistema ideológico e político, fundamentando-se na desregulamentação dos direitos sociais, privatização de empresas do Estado, redução de políticas sociais, equilíbrio orçamentário, controle do déficit público e desarticulação dos sindicatos.

Na América Latina, ainda de acordo com Carvalho (2009) o neoliberalismo chegou por dois caminhos: o político e o econômico. No plano econômico, os países latino-americanos renegociaram suas dívidas externas, submetendo-se aos condicionantes e às políticas de reformas econômicas de características liberalizantes. No plano político, a elite que estava no poder aderiu ao novo ideário liberal sem hesitação, abrindo mão dos ideais e princípios que regem a autonomia e a soberania nacional. Desse modo, houve uma abertura

⁴ Estado de Bem-Estar Social - forma moderna mais avançada de exercício público da proteção social (FIORI, s/d., p. 01).

comercial radical e precipitada que forçou países periféricos a promoverem a desoneração fiscal das exportações para aumentar a competitividade do setor produtivo, impactando no corte dos salários e nas políticas sociais, para que o governo não aumentasse a dívida pública e muito menos desestimulasse as exportações.

Como reflexo, instala-se o Estado gestor, travestido de democracia, que se desobriga de suas responsabilidades sociais, por meio do discurso de descentralização, e as repassa à sociedade civil.

No caso das escolas, ocorre, de fato, a desconcentração de encargos, funções e obrigações de responsabilidade do Estado. Ao invés da autonomia na escola, acaba ocorrendo a heteronomia, ou seja, a total dependência dos responsáveis pela gestão escolar, os quais ficam subordinados às normas estabelecidas pelos órgãos regional e central da administração (CARVALHO, 2009, p. 33).

No Brasil, a reforma do Estado caminhou em direção a uma administração pública gerencial, adaptando-se aos ideais de um Estado mínimo, no que se refere às políticas sociais. Assim, preparou-se para exercer a função de reprodução do capital, concedendo espaço à iniciativa privada para desenvolver políticas de desenvolvimento e controle econômico, fundamentando-se no discurso da competência, eficácia e eficiência. Vale ressaltar que, nesse período, os serviços públicos ou de responsabilidade coletiva eram muito criticados pelos meios de comunicação quanto a estes aspectos.

No que se refere à educação, o governo central transferiu suas funções e obrigações para o poder local, sem, no entanto, abrir mão do poder de definir os parâmetros curriculares nacionais (PCN) e controlar as avaliações das escolas. A esse respeito, Toschi (1998, p. 15) afirma que

[...] a descentralização não ocorre na “alma do processo educativo”. A concentração pela União das funções de definição de currículo e de avaliação do ensino e das instituições pode trazer consequências temerosas para a democratização da educação escolar, caso se faça sem a participação dos educadores e suas associações, como estará ainda esvaziando a autonomia da escola (grifos da autora).

Segundo Oliveira (2001), um dos fatores apontados como entrave à universalização do acesso à educação pública sempre foi a crise de financiamento, atrelada à necessidade de instituir formas mais flexíveis de gestão, que contemplem a possibilidade de captação de recursos e maior envolvimento da sociedade na tomada de decisões. “Por isso, as políticas mais recentes têm atribuído maior ênfase ao planejamento descentralizado e aos processos de avaliação, como critérios de financiamento e custeio” (p. 104). Nesse sentido, têm-se a

proposta de uma gestão compartilhada dos investimentos, possibilitando a captação de recursos, bem como envolvendo a sociedade civil no cotidiano da escola (MICHELS, 2006).

O ponto de partida para a reforma educacional brasileira, de acordo com Carvalho (2009), foi uma crise de eficiência, eficácia e produtividade no sistema educacional, apontada por um estudo realizado pelo FMI e pelo Banco Mundial. Em resposta a essa crise, tais organizações impuseram uma reforma administrativa, priorizando os interesses do mercado, a desconcentração dos mecanismos de financiamento e gestão, bem como a centralização do controle pedagógico por meio do estabelecimento de diretrizes curriculares e da implantação de sistemas de avaliação. Assim, promoveu-se a descentralização e a promoção da autonomia das instituições educacionais, sem necessariamente compartilhar o poder, o que na realidade correspondeu a “desconcentração de responsabilidades e a desobrigação das esferas federal e estadual” (p. 38).

Melo (2001) destaca que há uma sutil, porém essencial diferença, entre compartilhar a gestão e democratizar a gestão e considera que, na realidade, as políticas de governo compartilham a gestão, concedendo maior poder às escolas, no intuito de envolver as pessoas e buscar aliados que se interessem por salvar a escola pública. Segundo a autora, para compartilhar uma gestão não é necessário explicar a situação precária em que a escola pública se encontra e nem identificar os responsáveis e as causas desse quadro. Basta comprovar que a realidade é preocupante e necessita de solução e que esta se encontra nas mãos da comunidade escolar, que, por meio da gestão compartilhada, buscará os meios possíveis para melhorar o desempenho e a imagem da escola.

Para Carvalho (2009), há duas propostas de descentralização: uma idealizada e perseguida pela sociedade civil, com o objetivo de democratizar o poder e os recursos, geralmente concentrados nos órgãos centrais do governo, a serviço de grupos minoritários, ligados direta ou indiretamente ao Estado, e outra realizada pelo poder central, que não descentralizou o poder e os recursos em proporções satisfatórias, resumindo-se a uma “desconcentração das obrigações e dos encargos do governo central para o regional e local” (p.41).

A descentralização entre os níveis de governo correspondeu à municipalização do ensino, como resposta às reivindicações de diversos segmentos da sociedade, que antecederam a Constituição de 1988, responsável por ampliar a autonomia dos estados e municípios, que passaram da condição de subordinados à União para entes federados. O processo de municipalização, de acordo com Carvalho (2009), ocorreu sem um projeto mais

amplo de descentralização. Houve uma redistribuição nas receitas para o custeio de parte dos ensinos infantil e fundamental, mas não houve a preocupação em oferecer as condições necessárias aos municípios para assumirem tal responsabilidade. Nesse sentido, a qualidade do ensino nos municípios mais pobres não melhorou.

O autor pondera ainda que a autonomia concedida aos municípios era limitada, pois eles foram obrigados a se responsabilizar pela execução de políticas educacionais estabelecidas pelo governo federal, que deixou de controlar o processo e passou a controlar os resultados, por meio dos exames nacionais. Como consequência, as instituições educacionais são avaliadas pelo sucesso ou pelo fracasso dos alunos nos exames, aplicados de forma padronizada em nível nacional, sem considerar a realidade material e humana de cada instituição.

Com base na afirmação de Paro (2003, p.11) de que “conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com interesses das camadas trabalhadoras”, percebe-se que as reformas não promoveram a democratização da gestão educacional, pois o poder conferido é limitado, uma vez que as escolas são submetidas a um processo rígido de avaliação que funciona como controle de sua ação pedagógica. Além disso, as condições ofertadas, de modo geral, são precárias, pois o processo de democratização do acesso à escola de educação básica foi promovido com o mínimo de custos e os objetivos afinados com os interesses do capital.

Esse projeto neoliberal de educação expandiu a oferta de vagas no ensino fundamental regular, aumentou os índices de aprovação, reduziu a evasão escolar, bem como diminuiu a distorção idade/série, utilizando mecanismos de aligeiramento. Apesar das melhoras detectadas nos índices estatísticos, em muitas regiões brasileiras, a qualidade da educação não melhorou, sendo que muitas crianças e jovens não aprendem o mínimo necessário (CARVALHO, 2009). Faz-se necessário, portanto, repensar a estrutura de poder na escola, tendo em vista uma gestão voltada para a emancipação humana, o que requer a implementação de mecanismos de democratização como a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), instrumento indispensável à consolidação da autonomia da escola nas dimensões administrativa, pedagógica, financeira e jurídica, bem como a adoção de processo eleitoral para a escolha de diretores, a formação continuada, a melhoria das condições de trabalho e a constituição dos colegiados escolares.

O ponto de partida para a concretização da autonomia de uma escola, para Carvalho (2009), é a construção do PPP com a participação de toda a comunidade local (alunos, professores, pais, demais funcionários e outros segmentos da sociedade civil), buscando

superar a uniformização e a padronização dos sistemas de ensino. Ao construir o PPP, é imprescindível que a escola assuma a sua especificidade, podendo, assim, de acordo com Bordignon e Gracindo (2001, p.155), conquistar “o espaço privilegiado para a construção da cidadania, fundada no conhecimento e no trabalho, identificando nele seu projeto de qualidade”.

A especificidade da escola é determinada por fatores que a distinguem das demais organizações sociais, que segundo, Bordignon e Gracindo (2001), são sua finalidade, sua estrutura pedagógica, as relações internas e externas advindas dessa estrutura e sua produção. Esses autores consideram que a finalidade da escola em uma democracia fundamenta-se “na concepção de homem histórico, autônomo e livre, vivendo solidariamente entre iguais num espaço e tempo determinados” (p. 154), e que, para atender a essa finalidade, a escola precisa ter “uma estrutura pedagógica, determinada pela finalidade, pelos fins da educação, diferentemente da tradicional estrutura burocrática, em que quase sempre, os meios são mais importantes que os fins” (BORDIGNON e GRACINDO, 2001, p. 154).

A projeção e construção de uma escola pressupõem, conforme Bordignon e Gracindo (2001, p. 154), a prática de uma concepção política - pois “é ela que promove a ação transformadora da sociedade” - e de uma concepção pedagógica – “pois é ela o substrato da função escolar” - que se realimentam e se materializam em seu PPP. É em função desse projeto que se estabelecem e se organizam a sua estrutura e os demais meios. Assim, as relações interpessoais do processo educativo devem ser coerentes com tais concepções, ou seja, em uma escola cuja filosofia de educação conceba a pessoa humana num processo de emancipação, as relações devem estabelecer-se horizontalmente, reconhecendo-se a igualdade na condição humana, porém respeitando-se a singularidade das aptidões e a vocação pessoal de cada indivíduo. Dessa forma, a qualidade da “produção” da escola estará voltada para a emancipação e autonomia, equidade e justiça social.

Gestão democrática, para Dourado (1998, p. 79),

é o processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (grifos do autor).

Nesse sentido, a escola não pode submeter-se à lógica utilitarista voltada para as demandas do processo produtivo, ou seja, ela não pode vincular-se apenas aos interesses do mercado de trabalho. Faz-se necessário, portanto, ir além e redimensionar a função da escola, de modo que ela não se dedique apenas às questões voltadas para o trabalho e o vestibular, mas que também se constitua espaço de efetiva participação e aprendizado, conquistando, assim, sua autonomia, requisito indispensável a uma escola que se proponha a formar cidadãos autônomos.

A autonomia de uma escola jamais será uma concessão, segundo Paro (2003), mas uma conquista das camadas trabalhadoras. Para tanto se faz necessário que elas busquem a reorganização da escola, com vistas a objetivos transformadores, pois,

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola (PARO, 2003, p. 10).

Uma gestão democrática, necessariamente, pressupõe a participação da comunidade na tomada de decisões. No entanto, a concretização da participação da comunidade na gestão da escola pública, conforme anunciado por Paro (2003), encontra inúmeros obstáculos. Diante disso, um dos requisitos básicos e preliminares àquele que pretende experienciá-la é a consciência da relevância e da necessidade de tal participação. Faz-se necessária também a busca de um conhecimento crítico da realidade, com o intuito de identificar os determinantes da situação real.

A LDB 9.394/1996, em seu artigo 14, prevê que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica. Prevê ainda que tais normas devem estar em consonância com as peculiaridades de cada sistema, bem como garantir a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou similares. No entanto,

A autonomia pedagógica, compreendida como a liberdade de cada escola construir o seu projeto pedagógico, tem caráter limitado, já que, em muitos casos, tais projetos são elaborados de acordo com critérios de produtividade definidos previamente pelos órgãos centrais e garantidos pelos processos de avaliação (OLIVEIRA, 2001, p.104).

Embora a autonomia concedida pela legislação brasileira às instituições educacionais seja limitada, sua abertura representa uma conquista e um valioso espaço de participação de

toda a comunidade escolar, podendo ser o ponto de partida para uma verdadeira gestão democrática, pois um processo de gestão democrático só existirá na medida em que forem desenvolvidas a autonomia e a participação de todos, num clima e numa estrutura organizacionais compatíveis com essa prática, visando a emancipação (BORDINGNON; GRACINDO, 2001).

Os sistemas de educação, geralmente, se constituem barreiras à democratização da gestão escolar, devido à legislação, ao formalismo burocrático, aos processos autoritários de administração. Assim, os gestores gastam boa parte de seu tempo cumprindo exigências burocráticas. Portanto, ao pensar a autonomia da escola, é preciso considerar as relações que os sujeitos estabelecem entre si e com os elementos naturais e culturais existentes. A autonomia a ser conquistada pela escola é aquela que, segundo Carvalho (2009, p.54),

não se confunde com independência/soberania da escola em relação aos sistemas educacionais nacional, estadual ou municipal, mas com a transformação desses sistemas para possibilitar que as unidades escolares se desenvolvam como espaços sociais que buscam a melhoria do ensino, a promoção da democracia, a formação de homens críticos, livres e criativos, o respeito à diversidade cultural e o combate à uniformização.

Assim, ao se pensar a autonomia de uma escola, deve-se observar como ela interage tanto com o sistema de ensino quanto com a sociedade, considerando a diversidade de interesses dos diversos sujeitos sociais do processo.

Concebendo a escola como o local onde se busca, de maneira sistemática e organizada, o saber historicamente produzido e considerando a administração em seu sentido mais amplo e abstrato de aplicação de recursos com vistas a determinados fins, Paro (2003) destaca as práticas escolares voltadas para a busca racional do objetivo pedagógico da escola como objeto da ação administrativa. Assim, tudo o que se refere ao processo, por meio do qual se busca atingir os fins educacionais estabelecidos, constitui-se preocupação da administração, ou seja, a administração preocupar-se-á não só com as atividades-meio, como geralmente acontece, mas também com as atividades-fim da escola.

A educação como apropriação do saber historicamente produzido constitui-se objeto da prática política, pois “potencializa os grupos que a ela têm acesso para se colocarem em posição menos desvantajosa diante dos grupos que lhe são antagônicos” (PARO, 2003, p.78).

Quanto à democratização da gestão, Melo (2001, p. 250) afirma que esta

produz resultados positivos nos índices de aprovação e permanência do aluno na escola, e a participação dos pais, num processo que não vise à mera

cobrança ao professor, mas à efetiva integração no processo de ensino e aprendizagem, contribui para dividir uma carga que muitas vezes pesa enormemente nas costas dos professores.

Considerando essa afirmação, depreende-se que uma gestão democrática da educação é fundamental, pois representa um recurso de participação humana e de formação para a cidadania, contribui para a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária, e é uma importante fonte de humanização (FERREIRA, 2000).

Uma sociedade verdadeiramente humana é caracterizada por Ferreira (2000, p. 167) como aquela em que “todos tenham as possibilidades de desenvolver-se como seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter”. Assim, é função social da escola pública a verdadeira socialização da cultura, bem como a participação no processo de democratização da sociedade.

Sobre gestão democrática da educação para uma formação humana, Ferreira (2000, p. 172) faz a seguinte reflexão:

Na tentativa de pensar e definir gestão democrática da educação para uma formação humana, acrescento: contemplar o currículo escolar com conteúdos e práticas baseadas na solidariedade e nos valores humanos que compõem o construto ético da vida humana em sociedade. E como estratégia, acredito que o caminho é o diálogo, quando o reconhecimento da infinita diversidade do real se desdobra numa disposição generosa de cada pessoa para tentar incorporar ao movimento do pensamento algo da inesgotável experiência da consciência dos outros.

Percebe-se, portanto, que a gestão democrática da educação para a formação humana pressupõe envolvimento dos profissionais da escola com a comunidade local, conhecimento sobre a realidade vivenciada por essa comunidade, participação efetiva da comunidade interna e local nos processos de tomada de decisões que envolvem não só questões administrativas mas também políticas e pedagógicas, bem como o estabelecimento de relações interpessoais de respeito às diferenças e garantia à igualdade de possibilidades a todos.

2 ENSINO MÉDIO E ESCOLA RURAL

Historicamente, relegou-se a educação rural brasileira a segundo plano, com base na ideia de que aquele que vive e trabalha no campo não precisa adquirir amplamente os conhecimentos socializados pela escola. Assim, durante muito tempo, ofertou-se a educação à população rural em “escolinhas” criadas no meio rural, geralmente com salas multisseriadas, que funcionavam nas casas dos professores, que se responsabilizavam por todas as atividades inerentes ao processo educativo. De modo geral, ofertava-se o ensino das primeiras séries da educação básica.

O processo de urbanização e o crescente movimento migratório campo-cidade, que se deu a partir da primeira metade do século XX, no Brasil, preocuparam os grupos hegemônicos, que começaram a considerar a oferta da educação para as populações rurais como possibilidade de fixar o trabalhador rural no campo, despertando-lhe o gosto e o interesse pela vida nesse meio. Acreditava-se que a oferta de educação ao trabalhador rural não só conteria o movimento migratório, como também melhoraria a produção rural.

A partir da década de 1990, com a política de expansão da educação básica e a reforma educacional que transformou o ensino médio na última etapa da educação básica, a expansão da oferta de ensino médio tornou-se uma das metas do governo. Dada a importância dessa meta, considera-se necessário refletir sobre como se processou a oferta da educação rural ao longo da história brasileira e a quais interesses ela serviu e serve. Diante das novas demandas para o ensino médio, faz-se necessário também analisar como se processa a oferta desse nível de ensino no meio rural, quais as condições disponibilizadas para a realização do trabalho docente nesse nível de ensino, quais as políticas públicas brasileiras tanto para a educação rural quanto para o ensino médio e qual a realidade da educação rural no município de Jataí, mais especificamente, no que se refere à oferta do ensino médio.

2.1 Aparato legal

Os anos de 1930 representaram um período fértil para a educação, marcado inclusive pela criação do Ministério da Educação e Saúde pública, cujo primeiro dirigente foi Francisco Campos. Suas ações direcionam-se para a reforma do ensino superior e secundário, sendo o ensino secundário organizado em duas etapas: fundamental (cinco anos) e complementar (dois anos).

Naquele contexto de grande influência do ideário escolanovista, traduzido no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a Assembleia Nacional Constituinte promulga a Constituição de 1934, primeiro texto constitucional brasileiro a mencionar a educação rural, atribuindo à União a responsabilidade por financiar a educação no meio rural, destinando a ela vinte por cento do seu orçamento anual previsto para a educação. No entanto, apesar da previsão legal do financiamento da educação rural, nunca se implementaram as políticas públicas necessárias ao cumprimento dessa determinação.

Opondo-se ao caráter democratizante do texto constituinte anterior, a Constituição de 1937, redigida e promulgada pelo governo totalitário de Vargas, vinculou a educação ao mundo do trabalho, estendendo a responsabilidade aos sindicatos e às empresas privadas (inclusive as rurais) pela oferta de ensino técnico em suas áreas de atuação a seus filiados, funcionários e filhos, cabendo ao Estado contribuir para que se cumprisse tal determinação. “No entanto, esse dispositivo nunca foi regulamentado, conforme exigia a Carta Constitucional e as ações não foram postas em prática” (BRASIL, 2007b, p.16).

Segundo Puentes, Faleiro e Leonardi (2012), em 1942, o então ministro da educação, Gustavo Capanema, lançou as Leis Orgânicas que estruturaram o ensino propedêutico em primário e secundário e o ensino técnico profissional em industrial, comercial, normal e agrícola, reforçando o dualismo educacional, pois apenas o ensino propedêutico permitia o acesso ao ensino superior.

A Constituição de 1946 retomou o tema da educação como direito de todos, porém, de acordo com Vieira (2007), não estabeleceu um vínculo direto entre tal direito e o dever do Estado, no mesmo artigo, como fora feito na Constituição de 1934. Por meio dessa Constituição, o processo de descentralização do ensino ganhou importância, não se desobrigando, porém, a União pelo atendimento escolar. Quanto à educação rural, “apesar de determinar o incremento do ensino na zona rural, transferiu à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento” (BRASIL, 2007b, p. 16).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi a Lei de nº 4.024/1961, que tratava de todos os níveis de ensino, devendo ser respeitada em todo o território nacional. Por meio dela, estruturou-se o ensino médio em ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos, ambos abrangiam tanto o ensino secundário quanto o técnico. Estabeleceu-se, portanto, a equivalência entre os cursos propedêutico e profissionalizante, ministrados nos três últimos anos do ensino médio, para fins de prosseguimento dos estudos. Essa lei também revelava grande preocupação com a promoção da educação rural, prevendo

em seu texto a instituição de escolas rurais ou o amparo a instituições que mantivessem escolas rurais ou centros educacionais capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo às vocações e atividades profissionais. A abordagem feita à educação rural, nessa lei, aponta para a manutenção do homem no meio rural, ou seja, para a contenção do movimento migratório campo-cidade.

Promulgada durante o regime militar, a Constituição de 1967 não chegou a representar uma ruptura com os textos constitucionais anteriores, manifestando, inclusive, interesses políticos expressos anteriormente, pois fora gestada em um momento em que ainda não se estabelecera total controle sobre as liberdades políticas. Vieira (2007) afirma que tal Carta afinou-se mais com a LDB de 1961, promulgada antes do golpe, do que com a LDB de 1971, aprovada em pleno vigor do governo militar.

O referido autor aponta como um flagrante retrocesso da Constituição de 1967, em relação à Constituição de 1946, o fato de não constar em seu texto a obrigação de a União aplicar nunca menos de dez por cento, e os estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da arrecadação de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Ele destaca ainda que o texto dessa Carta anuncia a “liberdade de ensino”, tema de conflito entre as redes públicas e privadas de ensino, bem como prevê o amparo técnico e financeiro dos poderes públicos ao ensino privado. Percebe-se que, por um lado, há um “descaso” com a garantia de financiamento da educação pública e, por outro, o incentivo à ampliação da rede privada de ensino. Quanto à educação rural, nota-se que, nessa constituição, permanece a preocupação com a manutenção do homem no campo.

A LDB nº 5.692/1971, sancionada no regime militar, “fortaleceu a ascendência dos meios de produção sobre a educação escolar, colocando como função central da escola a formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação geral do indivíduo” (BRASIL, 2007b, p. 16). Realizou-se, então, a reforma do ensino, criando o ensino de 1º e 2º graus, sendo que este, obrigatoriamente, passaria a ser profissionalizante. Dessa forma, o ensino médio receberia um caráter de terminalidade, fazendo com que muitos jovens, ao concluírem esse nível de ensino, se inserissem no mercado de trabalho, em vez de disputar uma vaga no ensino superior. Também a educação rural foi influenciada por essa concepção de formação utilitarista, sendo colocada a serviço da produção agrícola. Essa profissionalização compulsória perdurou por onze anos, sendo alterada pela LDB nº 7044/1982, que revogou a obrigatoriedade do ensino profissionalizante nesse nível de ensino, possibilitando às instituições de ensino optarem ou não pela profissionalização no segundo grau.

A Constituição de 1988 motivou uma grande movimentação social em torno da garantia de direitos sociais e políticos. Ela propõe a democratização da educação, ao estabelecer o princípio de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; abordar a educação do campo como segmento específico, com suas próprias implicações sociais e pedagógicas; prever a universalização e a gratuidade da educação básica.

Fortemente influenciada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada em 1990 pela Conferência de Jomtien, na Tailândia, a LDB de 1996 (Lei nº 9.394/1996), ao tornar o ensino médio a etapa final da educação básica, estabelece sua progressiva gratuidade e obrigatoriedade, a fim de ampliar ao máximo o período de formação comum necessário ao exercício da cidadania e inserção no mercado de trabalho, o que representou um avanço em relação à LDB anterior, cuja obrigatoriedade era prevista apenas para o ensino fundamental.

Em seu artigo 35, essa lei prevê como finalidades do ensino médio:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do estudante como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática (BRASIL, 1996).

Como etapa final da educação básica, o ensino médio assume a responsabilidade pela terminalidade do processo formativo da mesma, devendo, portanto, proporcionar ao educando uma formação de base unitária, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura, constituindo, assim, a preparação básica para o trabalho e para a cidadania, bem como a prontidão para o exercício da autonomia intelectual. “Ao propor a formação tecnológica básica como eixo do currículo, a LDB assume a concepção que a aponta como a síntese entre o conhecimento geral e o específico, determinando novas formas de selecionar, organizar e tratar metodologicamente os conteúdos” (KUENZER, 2009, p. 39).

Kuenzer (2009) aprova a concepção de trabalho adotada pela LDB 9.394/1996, por utilizar o conceito de práxis humana, isto é, o conjunto de ações que o homem desenvolve, individual ou coletivamente, para transformar a natureza, a fim de produzir as condições

necessárias à sua existência, e, por meio das quais, conseqüentemente, transforma a sociedade, os outros homens e a si próprio. Assim, toda e qualquer educação sempre se constituirá em formação para o trabalho. Nesse sentido, observa-se na legislação a intenção de capacitar os alunos para o uso dos conhecimentos científicos de todas as áreas nas situações que enfrentarem em seu cotidiano, seja no ambiente de trabalho ou não.

É interessante ressaltar que esta LDB foi gestada em um momento em que vigorava o discurso da acumulação flexível sobre a educação, apontando

[...]para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência” (KUENZER, 2007, P. 1159).

À educação caberia, portanto, possibilitar não só domínio dos conhecimentos como a capacidade de trabalhar com eles, devendo para isso desenvolver competências que permitissem aprender ao longo da vida, de maneira que, por meio de suas atividades laborais, o trabalhador fosse capaz de continuar aprendendo, requisito essencial ao modo de produção flexível.

Kuenzer (2007) destaca que, na acumulação flexível, tanto a produção quanto o consumo demandam uma relação com o conhecimento sistematizado. Assim, ao articular educação geral e tecnológica, a educação estaria não só qualificando os profissionais para o modo de produção flexível, como também preparando os consumidores. Nesse sentido, observa-se, mais uma vez, que a legislação prioriza a garantia dos interesses do capital.

O trabalho, histórica e concretamente, se manifesta como produtor de mercadorias, gerando riquezas para o capital, ao mesmo tempo em que o trabalhador troca sua força de trabalho por condições de vida e cidadania. No entanto, o mundo do trabalho, cada vez mais, se apresenta como espaço para poucos. Assim, o trabalhador necessita entrar em disputa para garantir a sua sobrevivência, produzindo riqueza para outros. Portanto, se a política educacional adia a formação profissional para os níveis pós-médio e superior, o caráter excludente do sistema escolar seleciona apenas “os melhores” para ocuparem os postos de trabalho, cada vez mais reduzidos. No entanto, esta transferência se apresenta de maneira perversa para o trabalhador, que depende do domínio de conhecimento e desenvolvimento de habilidades, necessários ao ingresso no mundo do trabalho, vinculados ao exercício de alguma atividade produtiva, que possa garantir a sua sobrevivência, bem como sua permanência no mercado de trabalho. Considerando essa realidade, Kuenzer (2009) pondera que as finalidades

postas para o ensino médio somente poderão concretizar-se com a plena democratização deste nível de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da educação básica são unânimes em garantir autonomia aos diversos sistemas de ensino, bem como estabelecer o cumprimento da base nacional comum, respeitando-se e valorizando as diferenças regionais. Elas indicam que a parte diversificada, a preparação para o trabalho e as práticas pedagógicas devem estar relacionadas à base nacional comum, considerando a formação humana de sujeitos concretos, inseridos em determinado ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais e intelectuais.

A LDB de 1996 reconhece a diversidade sociocultural bem como o direito à igualdade e à diferença, admitindo, portanto, a definição de diretrizes operacionais próprias para a educação rural. Na lei, substituiu-se a ideia de adaptação pela ideia de adequação, que significa considerar as especificidades do campo, permitindo-se uma organização escolar própria e a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. O discurso de garantia de acesso e de permanência é unânime, ressaltando a questão da inclusão, inclusive das populações do campo. A recomendação é de que essas populações sejam atendidas, preferencialmente, em seus próprios ambientes.

Em 2001, aprovaram-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, que representaram um importante marco para a educação rural, pois reconheceu-se e valorizou-se a diversidade do meio rural, indicou-se a necessidade de formação diferenciada aos professores que atuarão nestas áreas, postulou-se a possibilidade de organização diferenciada para as escolas rurais, defendeu-se a necessidade de adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, do uso de práticas pedagógicas contextualizadas e de uma gestão democrática.

No Estado de Goiás, em dezembro de 2013, promulgou-se a Lei Nº 18.320, que institui a Política Estadual de Educação do Campo. Afinada com a LDB 9.394/1996 e com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, esta Lei estabelece como finalidade para tal política a “ampliação e qualificação da oferta de educação básica às populações rurais do Estado de Goiás”(GOIÁS, 2013). O respeito às especificidades do meio rural está presente em todo o texto da Lei, que prevê a elaboração de Projetos Políticos e Pedagógicos específicos para as escolas rurais, a elaboração de calendários próprios para a educação rural, o uso de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos e culturais adequados à realidade rural, bem como formação específica para profissionais atuarem na educação rural.

Observa-se, no entanto, que, embora, em termos legais, a atenção às peculiaridades e diversidades do meio rural seja prevista, na prática, as escolas rurais reproduzem a educação ofertada nas escolas citadinas, como se tais legislações não existissem. Esse debate desenvolver-se-á na próxima seção.

2.2 Ensino médio

O ensino secundário, implantado no Brasil com o objetivo de oferecer acesso ao ensino superior, permaneceu com caráter estritamente propedêutico até o início do século XX, quando a necessidade de impulsionar o desenvolvimento nacional demandou uma escolarização atrelada à profissionalização. Esse período marcou o início da participação do Estado na oferta desse nível de ensino, constituindo duas redes, uma de educação geral e uma de educação profissional. O desenvolvimento histórico dessas redes, segundo Kuenzer (2009), demonstra que a primeira iniciativa estatal foi a criação das escolas profissionais e, posteriormente, mais especificamente nos anos 40, implantou-se o ensino médio. A partir desse momento, ensino propedêutico e ensino profissional sempre mantiveram alguma forma de (des)articulação, pois essa dualidade sempre respondeu e responde a demandas de inclusão/exclusão.

Dividindo-se em duas redes, o ensino médio no Brasil oferece educação profissional àqueles que necessitam ingressar, o mais cedo possível, no mundo do trabalho, onde atuarão na execução da produção e oferece formação propedêutica àqueles cujas condições socioeconômicas permitem permanecer por mais tempo na escola, podendo ingressar nas universidades e, futuramente, desempenhar as atividades de planejamento e supervisão da produção. Portanto, no mundo do trabalho, as atividades de planejamento e execução não são desenvolvidas pelas mesmas pessoas, fazendo-se necessária a mediação entre elas, que, geralmente, se dá, segundo Kuenzer (2009), por categorias psicossociais como liderança, motivação, satisfação no trabalho, adesão e disciplinamento, categorias trabalhadas distintamente nas duas redes de ensino médio, de acordo com o tipo de formação a que se destinam.

Em vários momentos da história da educação brasileira essa dualidade esteve evidente, sendo que os alunos oriundos dos cursos médios destinados à profissionalização não tinham acesso ao ensino superior. Em outros momentos, estabeleceu-se uma equivalência entre as duas modalidades de ensino, propedêutico e profissionalizante, de maneira que ambos davam acesso ao ensino superior, mascarando a dualidade ainda presente. Houve também um

período em que, pela LDB 5.692/1971, estabeleceu-se a profissionalização compulsória em todos os cursos de ensino médio, ou seja, todos os cursos de ensino médio deveriam ofertar uma formação profissional. Ressalta-se que essa profissionalização obrigatória, no nível médio, foi uma tentativa de atrair a atenção dos jovens para o mercado de trabalho, desviando-a do ensino superior, uma vez que a demanda por vagas nesse nível de ensino crescia consideravelmente. Essa profissionalização, no ensino médio, deixou de ser obrigatória aproximadamente dez anos depois, quando, pela LDB 7.044/1982, estabeleceu-se que ela seria opcional. Porém, nenhuma dessas medidas conseguiu superar a dualidade presente na educação de nível médio ofertada no Brasil, sempre a serviço da sociedade capitalista.

O ensino médio, segundo Kuenzer (2009), constituiu-se, historicamente, uma problemática de difícil enfrentamento. A sua divisão em duas redes, uma profissional e uma propedêutica, fundamentada em uma dualidade estrutural cujo objetivo é atender às necessidades definidas pela divisão social e técnica do trabalho, na qual o ensino propedêutico inclui os socialmente incluídos e o ensino profissionalizante prepara os excluídos para o mundo do trabalho, leva em consideração as necessidades dos modos de produção que historicamente foram se constituindo e definindo claramente “fronteiras entre ações intelectuais e instrumentais em decorrência de relações de classe bem definidas que determinavam as funções a ser exercidas por trabalhadores e dirigentes no mundo da produção e das relações sociais” (p. 30).

Esse modelo atendia às demandas do modo de produção rígida, marcado pela divisão do processo produtivo em pequenas tarefas, com tempos e movimentos padronizados e repetitivos, controlados rigorosamente por inspetores de qualidade e separadas das ações de planejamento. Nesse modo de produção, percebem-se claramente duas trajetórias profissionais, aqueles que desempenharão as atividades de planejamento e aqueles que executarão o que fora planejado. Portanto, a dualidade da educação, constituída em duas trajetórias, uma propedêutica e uma profissional, serve aos interesses da produção.

Essa dualidade é perversa com as camadas populares, cuja trajetória na escola (quando tem acesso a ela) é a formação profissional e no mundo do trabalho é a execução da produção, pois lhe “impõe” essa trajetória, como se fosse uma oportunidade de ascensão profissional e, principalmente, social, quando, na realidade, o interesse é formar mão de obra para o capital.

As expectativas em relação à educação da classe trabalhadora, conforme Frigotto (1999), se diferenciam de acordo com a classe social, de maneira que, para os grupos hegemônicos, sua finalidade é a habilitação técnica, social e ideológica para o trabalho, o que se resume no direcionamento da função social da educação para atender às demandas do capital; enquanto que, para os grupos sociais que constituem especialmente a classe trabalhadora, sua finalidade está em desenvolver potencialidades e habilidades, bem como a apropriação de conhecimento, que lhes possibilitem uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de lutar por seus próprios interesses.

Conforme já destacado anteriormente, mudanças provocadas no mundo do trabalho pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva implicaram na demanda por um novo tipo de trabalhador, dando espaço a um novo tipo de discurso sobre a dualidade, orientado para a sua superação, justificado, segundo Kuenzer (2007), pelos sinais de esgotamento do modo de produção de base rígida. Para a autora,

o enfrentamento dos impactos negativos das formas de rigidez sobre as taxas de lucro passou a exigir a racionalização, reestruturação e intensificação do controle sobre o trabalho, o investimento em novas tecnologias, a automação, a busca de novas linhas de produto e nichos de mercado que permitissem rapidamente adequar a produção qualitativa e quantitativamente às demandas dos clientes (p. 1158).

Embora Kuenzer (2007) admita que as demandas e os efeitos da globalização da economia e da reestruturação produtiva apontam algumas dimensões revestidas de positividade - como a constatação de que a participação social, política e produtiva só serão possíveis mediante o mínimo de onze anos de educação escolar, mudando o caráter do ensino médio de nível intermediário para última etapa da educação básica; o reconhecimento da necessidade da expansão da oferta de ensino médio, até contemplar toda a população de quinze e dezesseis anos; a percepção de que não é possível uma formação profissional sem uma sólida base de educação geral, ela considera que a democratização da educação só será possível com a efetiva democratização da sociedade, o que “parece ficar cada vez mais distante na medida em que a crise internacional do capitalismo no final do século corrói os fundos públicos, ao mesmo tempo que concentra a riqueza e aumenta a exclusão” (KUENZER, 2007, p. 33).

Em função da globalização e da reestruturação produtiva, o cenário educacional brasileiro vivenciou, na década de 1990, uma série de reformas, entre elas a definição do ensino médio como a última etapa da educação básica, por meio da Constituição de 1988, que em seu artigo 208, inciso II, previa a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao

ensino médio”. Direito este que foi alterado pela Emenda Constitucional número 14 de 1996, que lhe atribui nova redação: “progressiva universalização do ensino médio”. Assim, o governo dava prioridade ao ensino fundamental e assumia o compromisso com a universalização gradativa do ensino médio, mas não com a sua obrigatoriedade. Porém, com a Emenda constitucional número 59 de 2009, o inciso I do artigo 208, sofre alteração estabelecendo que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino básico obrigatório e gratuito dos quatro aos dezessete anos de idade. Sendo o ensino médio uma etapa da educação básica, então, sua oferta é também obrigatória.

As novas demandas do mundo social e produtivo imprimem ao ensino médio o desafio de efetivar a sua democratização, o que requer o estabelecimento de metas claras para orientar a ação política do Estado em todas as instâncias, principalmente no que se refere a investimentos e a elaboração de uma nova concepção

que articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica, para superar a ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar através do domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensine a fazer, através da memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas (KUENZER, 2009, p. 34).

A modernização da economia alavancou a expansão do ensino médio no Brasil, cuja obrigatoriedade de oferta a toda a população foi legal e oficialmente reconhecida. O ensino médio, por meio da LDB 9.394/1996, recebe uma nova identidade, que constituir-se-á

[...] pedagogicamente a partir de um currículo que privilegia a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos; a consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada escola ou estabelecimento; a orientação para o trabalho; a diversificação, flexibilidade, contextualização e interdisciplinaridade; a formação de competências, conhecimentos e habilidades e a preparação científica (PUENTES; FALEIRO e LEONARDI, 2012, p. 100).

Percebe-se, nessa concepção de ensino médio, propalada pela legislação, o intento de unir as diversas dimensões da formação humana, os conhecimentos gerais e específicos, bem como relacionar a parte com o todo em um ensino integrado e unitário.

No entanto, conforme Kuenzer (2009), a democratização do ensino médio, para além da ampliação da oferta de vagas, exige estrutura física adequada, recursos humanos qualificados, sendo que o debate sobre um novo modelo perde o sentido, se não há a disponibilidade de tais recursos. Para a autora, uma nova concepção só será possível em uma

sociedade em que todos tenham as mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos. Nesse sentido, “a dualidade estrutural tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, através de *uma nova concepção*, ou é ingenuidade ou é má fé” (KUENZER, 2009, p. 35, grifos da autora).

Para Saviani (2007, p. 160), “o papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho”. O grande desafio é a oferta de um ensino médio que articule de forma competente o preparo para o mundo do trabalho e o preparo para a continuidade dos estudos, de maneira igualitária, respeitando a diversidade, sem transformá-la em desigualdade. Considerando que a dualidade do ensino médio é fruto das relações de poder, estabelecidas em uma sociedade dividida em classes sociais, percebe-se que a verdadeira universalização do ensino médio não é um desafio apenas para os docentes, mas para toda a sociedade.

A educação brasileira, nas décadas de 1990 e 2000, foi marcada por uma série de reformas, cujo principal foco foi a ampliação do acesso e da permanência da população nas escolas. Assim, o ensino médio tornou-se parte da educação básica, que, de modo geral, teve a oferta de matrículas progressivamente ampliada e a responsabilidade pelos diversos níveis que a compõem redefinida, ficando a educação infantil e o ensino fundamental sob a responsabilidade dos municípios e o ensino médio sob a responsabilidade dos estados.

Buscando adequar-se a esta nova determinação, segundo Costa e Oliveira (2011, estados e municípios desenvolveram ações distintas em todo o território nacional, inclusive por meio de parcerias. Construíram-se novas escolas, municipalizaram-se escolas estaduais, superlotaram-se as salas de aula, intensificou-se a utilização do turno noturno, criaram-se, em alguns casos, turnos intermediários. Para Frigotto (2001), a tendência à ampliação da oferta de vagas perde a importância ao ser examinada à luz do tipo de escola à qual os alunos oriundos das camadas populares têm acesso, de sua organização, dos conteúdos por ela ministrados, da quantidade e da qualidade do ensino ministrado e da visão de mundo veiculada. “A universalização do acesso legitima a aparente democratização. O que efetivamente se nega são as condições objetivas, materiais, que facultem uma escola de qualidade e o controle da organização da escola” (FRIGOTTO, 2001, p. 166).

Se antes da expansão da oferta de vagas, as condições disponíveis para o ensino médio já não eram favoráveis, após a ampliação do número de matrículas, os problemas se agravaram ainda mais, uma vez que prédios antes utilizados apenas para o ensino fundamental, sem laboratórios e bibliotecas adequados ao ensino médio, passaram a ofertá-lo.

Além do aumento do número de alunos por salas, a demanda por mais professores ampliou o número de contratos temporários nas redes públicas de ensino. A falta de professores habilitados teve como consequência a contratação de professores para trabalhar em áreas para as quais não foram qualificados, havendo casos, inclusive, de contratação de professores temporários sem formação superior.

Outra questão a considerar é a rotatividade de professores proveniente do grande número de contratos temporários, que muitas vezes se encerram no decorrer do ano letivo, fazendo com que os alunos fiquem sem aulas até que se contrate o novo professor, o que nem sempre acontece rapidamente, principalmente na área de Ciências da Natureza e Matemática, na qual ainda há um grande déficit de professores qualificados.

Segundo Puentes, Longarezi e Aquino (2012), apesar dos investimentos do governo brasileiro na elaboração de políticas e na aplicação de recursos financeiros, a fim de tirar o ensino médio da situação precária em que se encontra, os resultados ainda são insignificantes em relação ao tamanho do problema, sendo que, em alguns aspectos, o ensino médio não avançou. A universalização do acesso ainda não se concretizou, principalmente para os pobres, negros e moradores do campo; os índices de insatisfação de alunos, professores e gestores aumentaram e diminuíram o interesse, a qualidade e a motivação; agravaram-se as condições de trabalho e os níveis de profissionalização dos docentes; o desempenho dos estudantes piorou.

As diretrizes curriculares para o ensino médio apontam a pesquisa escolar como princípio pedagógico, capaz de possibilitar a participação do estudante na prática pedagógica, bem como contribuir para que haja um relacionamento entre a escola e a comunidade.

a pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores, implica na identificação de uma dúvida ou problema, [...] propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas. (BRASIL, 2013, p. 164).

Observa-se que o discurso utilizado no texto extraído das diretrizes é consoante a um ensino médio cujo compromisso é “[...] educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e autonomia moral” (KUENZER, 2009, p 40). No entanto, questiona-se: como desenvolver pesquisa

escolar e, conseqüentemente, uma atitude investigativa em condições tão precárias, como as em que foi ampliada a oferta de vagas no ensino médio?

O ensino médio tem o desafio de ultrapassar o discurso meramente formal sobre a unidade entre a formação humana e a formação para o trabalho, presente em todas as propostas, fundamentadas na ideia de que toda educação é educação para o trabalho. Para cumprir esse desafio, uma proposta de ensino médio necessita articular cidadania, cultura e trabalho, reconhecendo que a escola pública se constitui uma das poucas possibilidades de que os trabalhadores dispõem de acesso a conhecimentos que lhes permitam compreender as relações sociais e produtivas que vivenciam. Assim, “assegurar essa possibilidade, garantindo a oferta de qualidade para toda a população, é crucial para que a possibilidade da transformação social seja concretizada” (BRASIL, 2013, p. 167).

Percebe-se, portanto, a necessidade de se repensar o ensino médio a partir das reais condições que se apresentam no cenário nacional, sem perder de vista a formação humana unitária e universalizada. E, assim, construir um projeto de ensino médio, com metas concretizáveis em curto e médio prazos, que alcancem as escolas, superando os discursos formais que permeiam os documentos oficiais, mas que não são viabilizados.

A definição de uma concepção de ensino médio que permita avançar em direção à construção possível da escola unitária universalizada, conforme Kuenzer (2009), precisa considerar as condições concretas dadas historicamente, isto é, a transformação é possível mediante passos firmes, orientados por uma proposta assumida coletivamente. Na escola, os processos educativos não podem ser inventados e, portanto, não dependem de ideias mirabolantes, megalômanas de gênios que dispõem de planos ou de fórmulas mágicas (FRIGOTTO, 1999).

Conclui-se que a democratização do acesso e permanência no ensino médio depende de uma série de investimentos, que propiciem as condições mínimas necessárias à qualidade do ensino, como equipamentos, adequação de espaço físico, qualificação docente, bem como a definição de metas realistas que possam ser realizadas efetivamente.

2.3 Escola rural

A análise da escola rural nos remete à história do campo que, no Brasil, constitui-se um processo histórico permeado por lutas contra o cativo e o latifúndio. Considerando esse fato, faz-se necessário compreendê-lo, a fim de identificar suas implicações no processo de

estruturação não só das escolas rurais brasileiras, mas da educação ofertada à população do meio rural.

Até o final do século XIX, a economia brasileira era sustentada pelo trabalhador escravo, que “entra no processo como mercadoria” (MARTINS, 1979, p. 14). Assim, o próprio trabalhador tinha um preço, e antes mesmo de entrar no processo de produção, ele já era objeto de comércio. A terra era desvalorizada em detrimento de todo o trabalho nela realizado e dos bens ali acumulados. “Nesse sentido, o principal capital do fazendeiro estava investido na pessoa do escravo, imobilizado como renda capitalizada, isto é, tributo antecipado ao traficante de negros com base em uma probabilidade de ganho futuro” (MARTINS, 1979, p. 26).

Percebe-se que o escravo ocupava uma posição de centralidade nas relações de produção da época, constituindo-se mercadoria, que por si só deveria gerar lucros, e em produtor de mercadorias, que, ao serem negociadas, também gerariam lucros aos fazendeiros. Portanto, o escravo era a verdadeira fonte de riqueza do fazendeiro. Segundo Martins (1979, p. 26), os escravos eram também utilizados como garantia em empréstimos de capital, levantados junto a capitalistas, comissários ou bancos, pelos fazendeiros com o intuito de custear ou ampliar suas fazendas.

Martins (1979, p. 12) afirma ainda que, no Brasil, quando o trabalho escravo entrou em crise, engendrou-se uma modalidade de trabalho que o superaria, cuja única e inicial adjetivação seria “trabalho livre”. No entanto, no que se refere aos meios de produção, a condição do trabalhador que substituiria o escravo não era diferente da condição deste, pois ambos estavam separados de tais meios. A venda da força de trabalho pelo “trabalhador livre” o expropria dela, pois, divorciado de sua própria força de trabalho, ele sujeitou-se ao capital personificado no proprietário da terra.

Convictos de que o regime escravista estava no fim, os fazendeiros buscaram, principalmente nos imigrantes italianos, alemães, portugueses e, mais tarde, espanhóis, a força de trabalho livre. “A solução era o aproveitamento do trabalhador imigrante; e a combinação das motivações econômicas dos imigrantes com as suas propiciariam resultados positivos e rápidos” (IANNI, 1984, p. 20).

O trabalho livre apresentou-se como solução à falta de força de trabalho gerada pela crise do regime escravista. No entanto, a abolição da escravidão gerou problemas relacionados à garantia dada nas hipotecas que os fazendeiros realizavam, a fim de levantar capital, baseadas antes nas escravarias das fazendas. Na ausência do escravo, enquanto

mercadoria, restavam ao fazendeiro suas terras, cujas garantias de negociabilidade foram acentuadas formalmente, em 1850, pela Lei nº. 601/1850, considerada a primeira lei da terra, que estabelecia que a terra devoluta não poderia ser ocupada por outro título que não fosse o de compra. No entanto, “isso não revogava a desimportância do mercado imobiliário em face do mercado de escravos” (MARTINS, 1979, p. 30). As garantias de crédito hipotecário recaíram, então, sobre os bens imóveis, no caso, as fazendas, representadas por suas plantações e instalações. Fator que contribuiu para que se intensificasse a expansão das plantações.

Promulgada no período de crise da escravidão, no Brasil, a Lei nº 601/1850, segundo Stedile (2012), estabelecia que qualquer cidadão brasileiro poderia se tornar proprietário de terras, desde que as comprasse, pagando determinado valor à Coroa. Dessa forma, os futuros ex-trabalhadores escravizados, após a libertação, não poderiam se tornar camponeses, pequenos proprietários de terras, pois, como não possuíam nenhum bem, não dispunham de recursos para pagar pelas terras à Coroa, o que os mantiveram à disposição dos fazendeiros, como assalariados. Essa lei “foi então o batistério do latifúndio no Brasil. Ela regulamentou e consolidou o modelo da grande propriedade rural, que é a base legal, até os dias atuais, para a estrutura injusta da propriedade de terras no Brasil” (p. 25).

As transformações que se dão nas relações de produção, nesse contexto, são influenciadas principalmente pelas modificações no processo de abastecimento da força de trabalho. Ou seja, elas ocorrem a partir da impossibilidade de viabilizar mão de obra escrava. No entanto, elas implicam também alterações na qualidade das relações entre o fazendeiro e o trabalhador.

No regime escravista, segundo Martins (1979), era o lucro do fazendeiro que regulava, crua e diretamente, a jornada de trabalho e o esforço físico do trabalhador, cuja condição de cativo já definia a modalidade de coerção exercida por seu senhor na extração do seu trabalho. Com o trabalhador livre, o mesmo não ocorria, pois, sendo juridicamente igual ao seu patrão, este dependia de outros mecanismos de coerção para dele extrair a sua capacidade de trabalho. O próprio escravo era uma mercadoria, tinha um preço; no trabalho livre, a força do trabalhador é que tem um preço. Enquanto para o escravo a força de trabalho significava o que ele ganhara com sua libertação, para o imigrante europeu a força de trabalho era justamente o que lhe restara.

Sobre o significado do trabalho para o escravo e para o trabalhador livre, Martins (1979) considera que, enquanto para o escravo a liberdade é a negação do trabalho, ou seja, a sua liberdade está em poder recusar a outrem a força de trabalho que agora é sua, para o

trabalhador livre seu trabalho passa a ser condição de liberdade, pois é por meio do trabalho, livremente vendido no mercado, que ele mantém a liberdade de vender novamente a sua força de trabalho. Martins destaca que a liberdade à qual se refere é uma liberdade específica, a liberdade de vender a força de trabalho. Portanto,

a libertação do escravo não o liberta do passado de escravo; esse passado será uma das determinações de sua nova condição de homem livre. Do mesmo modo, o homem livre que foi proprietário ou co-proprietário das suas condições de trabalho, ao ser despojado dessas condições não se liberta da sua liberdade anterior, a liberdade de se realizar no trabalho independente, ainda que sob o prego de um tributo em trabalho, em espécie ou em dinheiro (MARTINS, 1979, p. 17).

Nesse contexto, em que o regime escravista está em crise, dando início ao “trabalho livre”, também se faz presente nas relações de produção o agregado das fazendas, posição geralmente ocupada pelo índio e pelo mestiço, “excluídos do direito de propriedade, obrigados ao pagamento de tributos variados, desde serviços até gêneros, segundo a época, as circunstâncias e as condições do fazendeiro” (MARTINS, 1986, p. 32). Um agregado também poderia ser uma pessoa da família, empobrecida; no entanto, ao contrário do índio e do mestiço, o branco poderia abrir sua própria posse.

Segundo Martins (1986, p. 36), o agregado era um “morador de favor”, e sua estadia na fazenda, uma relação de troca que ia além das relações de trabalho, envolvendo a lealdade entre as partes. Ou seja, a troca de favores era estabelecida com base em um código de honra, pelo qual se faziam presentes relações sagradas de prestação de serviços e lealdade recíprocas. No período da escravidão, a mão de obra escrava era empregada principalmente na produção de mercadorias que trouxessem retorno imediato. Atividades como abertura de novas fazendas e implantação do cafezal destinavam-se aos agregados, que recebiam em troca o direito de plantar na lavoura, gêneros de que necessitassem e, ao final, recebiam um pequeno pagamento em dinheiro pela produção efetuada.

No Brasil colonial, as atividades produtivas desenvolvidas relacionavam-se, predominantemente, à indústria açucareira. Na execução de tais atividades, empregava-se a mão de obra manual, não requerendo do trabalhador, escravo ou agregado, o domínio de qualquer conhecimento sistematizado. Assim, o saber da classe trabalhadora era passado de pai para filho, no convívio familiar, ou na senzala; aprendia-se a fazer, fazendo.

A educação escolar, nesse período, era voltada para as humanidades e as letras, sendo que o acesso a ela era negado tanto aos escravos, às mulheres, quanto aos agregados. A

demanda escolar, originava-se principalmente nas classes médias emergentes, que reconheciam a educação escolar como uma possibilidade de ascensão social e de ingresso nas ocupações do processo de industrialização que se iniciava.

Em 1822, com a proclamação da Independência, instalou-se o Império do Brasil. Esse período, segundo Vieira (2007), marca o início de uma fase de realização de debates e elaboração de projetos, visando à estruturação de uma educação nacional. De acordo com a autora, na primeira Carta Magna brasileira, a matéria educação é tratada em apenas dois parágrafos de um mesmo artigo, estabelecendo que a instrução primária fosse gratuita a todos os cidadãos e que se ensinariam os elementos das ciências, belas letras e artes nos colégios e universidades. Para Vieira (2007), a referência à educação em apenas dois parágrafos é um indício de que a preocupação com a matéria era pequena naquele momento político, embora já se apresentasse uma preocupação com a gratuidade do ensino.

Logo após a constituição de 1824, promulgou-se a Lei de 15 de outubro 1827, que estabelecia a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Nessa lei, previa-se também a criação de escolas femininas, bem como tratava de assuntos como a remuneração dos professores, o currículo mínimo e a admissão dos professores (BRASIL, 1827). Vieira (2007) considera que a promulgação dessa lei foi o momento de maior destaque para a educação nesse período, embora a mesma não apresentasse relação direta com a Carta Magna que a sucedera, mostrando que a educação era um tema de pequena relevância para os constituintes.

O período imperial do Brasil foi marcado pela crise do regime escravista, que culminou no fim da escravidão, um ano antes da proclamação da República Brasileira, quando, por meio da Lei Áurea, em 1888, oficializou-se a libertação dos trabalhadores escravizados que, impedidos, pela lei de terras, de se tornarem camponeses, abandonaram o trabalho agrícola, dirigindo-se às cidades, onde, acreditavam, poderiam vender “livremente” sua força de trabalho.

Stedile (2012) afirma que, na condição de ex-escravos, pobres e literalmente despossuídos de qualquer recurso, eles tinham como única alternativa buscar sua sobrevivência nas cidades portuárias, onde poderiam encontrar trabalho que exigia apenas força física, como carregar e descarregar navios. A lei de terras também os impedia de se apossarem de terrenos e, conseqüentemente, de construir suas moradias, pois os melhores terrenos nas cidades já eram propriedade privada dos capitalistas. Não lhes restou, então, outra opção, senão instalarem-se nos piores terrenos, nas regiões íngremes, nos morros, ou

nos manguezais, áreas que não interessavam ao capitalista, dando início, assim, às favelas. “A lei de terras é também a ‘mãe’ das favelas nas cidades brasileiras” (STEDILE, 2012, p. 26).

Como anteriormente mencionado, substituiu-se a mão de obra escrava pela força de trabalho do imigrante europeu. De acordo com Stelide (2012), parte dos imigrantes, ao chegarem ao Brasil, foi para o sul do país, onde receberam lotes de 25 a 50 hectares; outra parte foi para São Paulo e Rio de Janeiro, onde foram obrigados a trabalhar nas fazendas de café sob o regime de colonato. Nesse sistema,

os colonos recebiam a lavoura de café pronta, formada anteriormente pelo trabalho escravo, recebiam uma casa para moradia e o direito de usar uma área de aproximadamente dois hectares por família, para o cultivo de produtos de subsistência, e de criar pequenos animais logrando, assim, melhores condições de sobrevivência. Cada família cuidava de determinado número de pés de café e recebia por essa mão de obra, no final da colheita, o pagamento em produto, ou seja, em café, que poderia ser vendido junto, ou separado, com o do patrão (STEDILE, 2012, p. 27).

Três anos após a libertação dos trabalhadores escravos, proclamou-se a constituição de 1891 que, segundo Vieira (2007, p. 294), “é produto do alvorecer de uma República marcada por contradições”. Esta Carta Magna, de acordo com a autora, inscreve em seu texto a bandeira da laicidade e a separação entre os três poderes, bem como afirma uma tendência, ainda que indiretamente, que se manterá constante na história da política educacional brasileira, como a responsabilidade da União pelo ensino superior e pela instrução primária e secundária do Distrito Federal e a responsabilidade dos estados federados pela educação como um direito de cidadania. Outro aspecto a se observar é a proibição do voto aos analfabetos, negando o direito à cidadania a quem já fora negado o direito à educação.

Segundo Martins (1986), na presidência de Campos Sales, final do século XIX e início do século XX, inaugurou-se, no Brasil, a “política dos governadores”, em que a sustentação da presidência da República, assim como dos governadores, ocorria com base em um sistema de troca de favores políticos, que também envolvia os chefes políticos do interior, os coronéis. Estes, geralmente, além de serem grandes fazendeiros, eram comerciantes que negociavam os produtos agrícolas da região, comprando a produção dos sitiantes e dos agregados de sua área, bem como mantendo estabelecimentos que comercializavam tecidos, secos e molhados, ferramentas e outros produtos consumidos na região.

Sobre a industrialização, Martins (1979) afirma que há muitos indícios de que, mesmo antes da abolição da escravidão e da imigração, havia uma significativa atividade comercial e da indústria, em pequena escala, em São Paulo, tanto na capital como em quase

todas as cidades do interior, sugerindo, aparentemente, que nessa época a indústria artesanal passou a desenvolver-se mais intensamente no meio urbano do que no meio rural. No início da década de 1890, houve em São Paulo uma intensa atividade econômica e várias empresas se organizaram com o objetivo de adquirir pequenas fábricas. A partir de 1900, o Estado brasileiro implantara o imposto de consumo, mas percebendo que as taxas de importação não cobriam totalmente o consumo da sociedade brasileira e, conseqüentemente, o tesouro estava perdendo dinheiro, vinculou-se, progressivamente, tal imposto à industrialização, que adquiriu importância vital para a burocracia pública.

O início do século XX no Brasil é marcado por promessas otimistas de desenvolvimento e pelo domínio de grupos políticos ligados às oligarquias rurais que se revezavam no poder e tinham seus interesses hegemônicos favorecidos, colaborando com o poder de mando dos grandes proprietários de terra. Nesse sentido, os grandes latifundiários utilizavam-se do voto de cabresto, usufruindo inclusive da troca de favores com seus agregados, para manter no cenário político seus interesses privados. Embora houvesse toda essa relação de poder, o camponês usufruía da liberdade de locomoção. Ou seja, poderia trocar uma fazenda ou mesmo uma região por outra. “Do nordeste, de 1890 a 1910, saíram milhares, centenas de milhares de camponeses em direção à Amazônia, para trabalhar na extração da borracha, o produto que na época chegou a emparelhar, em importância, com o café” (MARTINS, 1986, p. 49).

A migração ocorria não só de fazenda para fazenda ou de região para região; crescia também a migração rural-urbana, ampliando significativamente a classe de trabalhadores nas fábricas, que começaram a reivindicar seus direitos de cidadãos por meio de greves. Esse foi um contexto de desequilíbrio, em que o campo esvaziava-se enquanto as cidades inchavam com a chegada da população rural profissionalmente desqualificada.

Na década de 1920, iniciou-se o modelo de educação rural do patronato, que privilegiava a condição dominante das elites sobre os trabalhadores, constituindo-se uma forma de domesticar aqueles que a ela tinham acesso e manter o controle sociopolítico. Nesse período, iniciou-se um intenso debate sobre a importância da educação tanto para conter o movimento migratório quanto para elevar a produtividade no campo. A ideia era associar a educação ao trabalho, buscando superar a concepção de trabalho como atividade degradante, tratando-o como instrumento de purificação e disciplina.

No período de 1929 a 1933, ocorreu a Grande Depressão Econômica e a Revolução de 1930, que marcaram o fim do Estado Oligárquico no Brasil. As burguesias agrária e

comercial, ligadas à exportação e importação, perderam, para as classes urbanas emergentes da época, o controle exclusivo que exerciam sobre o poder político.

Ainda que não tivesse perdido de modo completo o domínio do poder político federal (e nos principais Estados da União), a Revolução de 1930 representou uma vitória da cidade sobre o campo, isto é, das classes sociais urbanas sobre as classes sociais rurais. Criaram-se algumas das condições que iriam favorecer o predomínio do setor industrial sobre o setor agrário, principalmente a partir da década de 1950 (IANNI, 1984, p.117).

O governo provisório, liderado por Getúlio Vargas (1930-1934), instalou-se nesse período e reafirmava a necessidade de um movimento em favor da educação rural, considerada, na época, como uma possibilidade de minimizar a migração por meio da valorização da vida no campo. A educação rural proposta fundamentava-se nos pressupostos do ruralismo pedagógico, segundo os quais a ampliação dos conhecimentos do homem do campo contribuiria para fixá-lo ao meio rural.

Em decorrência da forte pressão das oligarquias, que acusaram o governo Vargas de centralização do poder, convocaram-se em 1933 eleições para a Assembleia Nacional Constituinte, resultando na promulgação da Constituição de 1934, primeira legislação a fazer alguma referência à educação rural. De acordo com o Parecer Nº 36/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001, p.3), embora se considere o Brasil um país de origem eminentemente agrária, a educação rural sequer foi mencionada nas constituições de 1824 e 1891, demonstrando descaso dos dirigentes com tal educação, bem como os resquícios de uma cultura fundamentada em uma economia agrária, baseada no latifúndio e no trabalho escravo.

A constituição de 1934, considerada progressista para os parâmetros da época, trazia marcas expressivas do Movimento Renovador e culminou com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Nesse período, ocorreram fecundas reformas educacionais como a de Francisco Campos, que abrangia principalmente o ensino secundário e o superior; firmou-se a concepção de Estado educador, atribuindo às três esferas do poder público responsabilidades em relação à garantia ao direito à educação; previu-se também o Plano Nacional de Educação, a instituição dos Conselhos de Educação, bem como a organização dos sistemas de ensino. No que se refere à educação rural, a Constituição estabelecia que vinte por cento das cotas destinadas à educação, no orçamento anual da União, destinar-se-iam à educação rural. Embora estivesse contemplada no orçamento da União, o tema da educação rural recebia

pouca importância no país, embora a população brasileira, na época, ainda fosse majoritariamente rural.

Como se observa, a primeira referência à educação rural na legislação brasileira foi na Constituição de 1934. Já nas constituições de 1937 e 1946, nota-se a mudança do poder político da elite agrária para as elites industriais emergentes. Como consequência, mantém-se o modelo de educação rural, aperfeiçoando-se, porém, o sistema de subjugação, bem como implantando-se o ensino agrícola.

A Constituição decretada em 1937 sinalizava para a importância da educação profissional naquele contexto, em que a indústria ganhava espaço. Tal educação destinar-se-ia às classes menos favorecidas, legitimando as desigualdades sociais. Ela enfatizava a importância do trabalho no campo e nas oficinas para a educação dos jovens e admitia a possibilidade de financiamento público para iniciativas que retomassem a perspectiva dos patronatos, com a intenção de promover a disciplina moral e o adestramento físico, a fim de prepará-los para o cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação.

Após a 2ª Guerra Mundial, o bloco socialista consolidou-se e expandiu-se representando perigo aos países capitalistas, atingidos pela perda de suas colônias. Iniciou-se, então, um trabalho por parte da Organização das Nações Unidas (ONU) e dos Estados Unidos, buscando garantir a ordem social bem como preservar o mundo livre. O referido trabalho baseava-se na ideia de que os povos em situação de miséria estariam mais vulneráveis e, portanto, seriam mais facilmente convencidos pela propaganda internacional comunista. Nesse sentido, iniciou-se um extenso programa de assistência técnica aos países latino-americanos.

Segundo Barreiro (2010), na década de 1940, criou-se a Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR). Essa comissão vinculava-se ao Ministério da Agricultura, sendo formada por técnicos brasileiros e norte-americanos. Na época, os Estados Unidos disponibilizaram especialistas em Educação Rural à Comissão, bem como concederam bolsas de estudos para brasileiros se deslocarem até aquele país para qualificação. Nesse período, realizou-se o 1º Congresso de Educação de Adultos, ocasião em que Lourenço Filho salientou a importância da educação de adultos, por meio da qual se poderia mais rapidamente educar as crianças, bem como aumentar a produção e a riqueza.

No final da década de 1940 e início da década de 1950, o cenário internacional era de valorização da teoria do capital humano e da mão de obra humana, o que, conseqüentemente, fez com que a educação fosse vista como um pré-investimento necessário ao desenvolvimento do país. Assim, “o planejamento educacional, aliado à demanda do mercado, ganha força e a

educação de adultos amplia espaços” (BARREIRO, 2010, p. 27). No Brasil, impulsionaram-se os programas de educação de adultos.

Um dos eixos que norteavam o plano do segundo governo de Getúlio Vargas (1951-1954) foi a capacitação da agricultura, bem como a modernização da produção rural, o investimento em melhorias técnicas, em mecanização, em créditos e em financiamentos. Segundo Barreiro (2010), em 1952 criou-se a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), um programa oficial, cujo objetivo era disseminar a Educação de Base no meio rural brasileiro, possibilitando a elevação dos níveis econômicos, bem como dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais da população do meio rural. A implantação do programa priorizou as áreas onde se concentravam maior número de pequenas propriedades, pois a proximidade entre os vizinhos, bem como os interesses em comum, facilitariam a propagação do ensino.

Percebe-se, na descrição das atividades desenvolvidas na CNER, feita por Barreiro (2010), o predomínio de atividades educativas voltadas para a formação profissional, corroborando o compromisso do programa com a elevação dos níveis econômicos da população rural. Observa-se a preocupação com a formação de professores rurais e de líderes entre a juventude feminina e masculina, bem como com o treinamento para o cooperativismo entre os jovens do meio rural, sempre com o objetivo de melhorar os processos agrícolas e despertar o gosto pelo trabalho no campo, buscando reduzir o movimento migratório campo-cidade.

No governo de Juscelino Kubitschek, criaram-se programas de educação de jovens e adultos, com ênfase no meio rural. Esse governo, a exemplo do governo Vargas, foi populista, apoiando-se na política de massas. Concentrou-se em torno do desenvolvimento, adotando uma política voltada para a aceleração do processo de crescimento econômico para superar o “atraso” e alcançar a prosperidade, impulsionando a terceira fase da industrialização, com desdobramentos na industrialização agrícola.

No final da década de 1950 e início da década de 1960, criaram-se várias agências de desenvolvimento regional, com o objetivo de desenvolver campanhas educativas dispersas, buscando fixar a população rural no campo. Entre essas agências, destacam-se a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) e a Superintendência do Desenvolvimento do Sul (Sudesul). Criaram-se também órgãos federais de colonização e reforma agrária: Superintendência da Política da Reforma Agrária (Supra), Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (Inda), Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (Ibra) e Instituto

Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). E no âmbito da educação criou-se, em 1973, a Coordenação Nacional de Ensino agrícola (Coagri), vinculada ao então Departamento de Ensino Médio, com o objetivo de prestar assistência financeira e pedagógica aos estabelecimentos federais de ensino técnico agrícola.

Na década de 1960, mais precisamente no governo de João Goulart, aprovou-se o Estatuto do Trabalhador Rural, que assegurava alguns direitos aos trabalhadores do campo. Nos anos de 1962 e 1963, criaram-se vários sindicatos e federações estaduais, consolidando a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), com o objetivo de lutar pela reforma agrária. No entanto, o governo militar aniquilou com o movimento, aprovando a Lei 4.504/1964, que criou o Estatuto da Terra, instituindo como obrigação do poder público a reestruturação fundiária do país, assegurando, assim, a oportunidade de acesso à terra a todos. A criação de órgãos como Incra e Ibra, já mencionados anteriormente, foram ações realizadas nessa mesma política. A esperança de que tal lei fosse cumprida acalmou o movimento, fazendo com que suas atenções se voltassem para o poder público, tranquilizando, assim, os latifundiários.

Segundo Fernandes (2011), a Constituição de 1967 e sua emenda em 1969, sob a ditadura militar, reforçaram ainda mais o sistema de educação rural, que favorecia o domínio das elites sobre os trabalhadores, criando os cursos agrícolas sob o controle do patronato. Somente a partir da Constituição de 1988, considerou-se a educação um direito de todos. Perspectiva-se, nesse momento, a construção de uma educação rural, livre do domínio das elites.

Em 1998, instituiu-se o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronea) pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), hoje Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). Esse programa constituiu-se por meio de uma parceria entre o Governo Federal, instituições de ensino superior e movimentos sociais do campo, firmada com o objetivo de elevar a escolaridade dos jovens e adultos que viviam em áreas de reforma agrária, bem como de preparar os professores que atuavam em escolas de assentamentos.

Observa-se que, historicamente, a educação rural recebeu um tratamento secundário nas constituições brasileiras. Seus textos, de modo geral, favoreceram os interesses dos grupos hegemônicos e não os interesses do trabalhador rural, a quem verdadeiramente destinava-se tal educação. Destacam-se três intenções que permearam não só os textos constitucionais como outras legislações, campanhas e programas de governo: manter o trabalhador rural na condição de trabalhador, ou seja, mantê-lo produzindo; fixar o

trabalhador no meio rural; preparar o trabalhador do campo para a modernização e a melhoria da produção. Historicamente, utilizou-se da educação rural para atingir tais objetivos. Percebe-se que todas essas intenções favorecem os interesses do capital, reproduzindo a sociedade dividida em classes e um sistema de produção em que muitos trabalham para garantir os lucros de uma minoria detentora dos meios de produção.

Brandão (1990), com base em estudos realizados entre 1983 e 1986, considera que a comunidade camponesa valoriza muito o trabalho precoce sob o acompanhamento dos pais ou irmãos mais velhos, como oportunidade de aprendizado dos princípios éticos e técnicos necessários à atividade produtiva e também à vida individual de cada um. O trabalho é concebido como uma obrigação dos filhos, no sentido de retribuir o que recebera dos outros membros da família. Ao mesmo tempo em que é uma obrigação dos filhos é também um dever pedagógico dos pais, que utilizam o trabalho para realizar a socialização primária dos filhos, pela qual são responsáveis. Enquanto a educação por meio do trabalho é uma obrigação da família, a instrução escolar é um problema da criança, o que não significa que os pais não matriculem ou mesmo acompanhem os estudos do filho, mas não há sobre a escolarização dos filhos a mesma pressão e acompanhamentos diários que há no trabalho desenvolvido no grupo doméstico. O autor ressalta ainda que, quanto mais pobres as famílias, mais elas deixam a responsabilidade pelos estudos a cargo dos filhos. Pais escolarizados, que convivem com a cultura letrada, acompanham mais de perto a escolarização dos filhos.

Tomando por base os objetivos que, historicamente, nortearam a educação rural, voltados principalmente para os interesses dos grupos hegemônicos, pode-se compreender o desinteresse dos trabalhadores rurais pela escolarização de seus filhos, conforme descrito por Brandão (1990), e a supervalorização do trabalho, por meio do qual eles buscavam garantir a sua sobrevivência. Quanto mais cedo seus filhos ingressassem no mundo do trabalho, mais rápido contribuiriam com o custeio da família. Por isso, o grande empenho dos pais em levar seus filhos para a “lida” e lhes ensinar as atividades que ali desenvolviam.

O processo de modernização da economia brasileira e das relações de produção no campo, segundo Pessoa (2007), iniciou-se em meados do século XX e caracterizou-se pela alteração apenas dos processos de produção e circulação de mercadorias, sem alterar os mecanismos de distribuição da renda auferida. Ao substituir a mão de obra do campo pela máquina, essa modernização expulsa o trabalhador do meio rural. Percebe-se que tal modernização não impactou positivamente as condições sociais dos trabalhadores rurais; pelo contrário, em alguns casos, gerou desemprego e êxodo rural.

Considera-se que as relações sociais de produção desenvolvidas no meio rural não apontam perspectivas de melhoria para o trabalhador rural, que percebe a educação como “coisa da cidade”, que só tem valor para quem deseja deixar o campo e buscar uma vida melhor no meio urbano. Percebe-se que “aspiração e desejo de realização pessoal-profissional estão, de alguma forma, ancorados claramente nas diferenças sociais e na avaliação que as famílias têm dessas diferenças” (BRANDÃO, 1990, p. 74), ou seja, as famílias mais humildes, de modo geral, apresentam-se mais conformadas com sua condição, ou as necessidades fazem com que desde cedo se dediquem ao trabalho, buscando por meio dele adquirir o saber necessário à sua sobrevivência e, conseqüentemente, à manutenção de sua condição social.

A ideia de que para “morar na roça” e “pegar no cabo da enxada” não é necessário saber ler, escrever e “fazer conta” certamente contribuiu bastante para o descaso com a educação rural. Assim, durante muitos anos, ofertou-se a educação rural em salas geralmente multisseriadas, que funcionavam nas casas dos professores. Estes, além de se responsabilizarem por ministrar as aulas, executavam todas as demais tarefas relacionadas ao processo. De modo geral, esses professores não eram qualificados (ARROYO, 2011).

A Revolução Industrial ampliou o número de cidades, que passaram a centralizar as atividades econômicas, atraindo as populações rurais, que tiveram as mercadorias de sua produção, artesanal doméstica, subjugadas e seu modo de vestir, falar e pensar caracterizados como subcultura. Pessoa (2007) afirma que, à medida que o modo de produção capitalista se desenvolve e se impõe às sociedades, as cidades transformam-se em centros de dominação política e de produção e difusão de conhecimento, constituindo-se socialmente a ideia de que a cidade é o lugar da civilização, da cultura e do saber, em oposição ao atraso e ao não-saber da população do campo.

Observa-se que o processo de urbanização e modernização crescentes impulsionaram os movimentos migratórios, trazendo preocupação aos grupos hegemônicos, que veem na educação uma possibilidade de conter o processo migratório, bem como melhorar os processos de produção rural e aumentar a produtividade. Nota-se também que grande maioria das ações do poder público em relação à educação rural foi de caráter assistencialista, buscando despertar no trabalhador rural o gosto pela terra e, com isso, conter o êxodo rural, e utilitarista, com o objetivo de preparar o homem do campo para o trabalho agrícola.

Fundamentando-se em dados do Inep, Bezerra Neto (2009) afirma que há grandes desigualdades entre a infraestrutura utilizada na oferta de educação para a população que habita o meio urbano e a infraestrutura disponibilizada ao meio rural. Para ele, alguns índices

apresentados nas pesquisas do Inep corroboram tais desigualdades, apresentando, no meio rural, maior número de analfabetos, maior índice de distorção idade-série, menor tempo médio de permanência na escola do morador rural em relação ao citadino, menor índice de escolas com bibliotecas e de escolas informatizadas no campo.

Dados como esses, mais uma vez, demonstram o quanto a educação rural, ao longo da história, foi relegada a segundo plano. Pessoa (2007) afirma que os saberes da escola não são saberes contextualizados ao campo, ao homem do campo, ao seu dia-a-dia, a seus afazeres. Os responsáveis pela organização e institucionalização dos saberes escolares jamais se preocuparam em dar-lhes sentido no contexto rural. Portanto, também o trabalhador rural, de modo geral, não fez da educação escolar uma prioridade.

As ideias de Pessoa(2007) corroboram as de Souza (2012, p. 18)

[...] as áreas rurais, por força dos complexos processos de urbanização, foram historicamente banidas das pautas e agendas de discussão para a definição de políticas que atendam a especificidades que são inerentes a essa população e, quando tal acontece, a educação oferecida é de fato transplantada da lógica urbana para o meio rural.

Percebe-se, então, que, de modo geral, a educação rural é pensada a partir da transposição de uma educação urbanocêntrica para o meio rural, desconsiderando a realidade ali vivenciada, seus sujeitos, suas experiências, seu cotidiano, bem como seus anseios e suas expectativas em relação à educação escolar. Portanto, “a escola que chega ao meio rural é a mesma da cidade, em termos de conteúdo, mas muito pior em termos de preparação de professores, de instalações físicas e de concepção didático-pedagógica” (PESSOA, 2007, p. 27).

Ao longo da história da educação rural brasileira, substituíram-se as “escolinhas”, compostas por salas multisseriadas, por escolas núcleos, em um movimento que recebeu o nome de nucleação. Nesse processo, fecharam-se muitas escolas, centralizando as atividades escolares de determinada região rural em um só prédio, que recebeu o nome de escola polo. Tendo que frequentar escolas distantes de suas residências, os alunos do meio rural enfrentaram problemas com transportes, muitas vezes inadequados, e também com longas distâncias, tendo que ficar boa parte do seu tempo em deslocamento. Outros tiveram que se deslocar para a cidade para frequentar escolas da periferia. Esse deslocamento diário torna a trajetória escolar desses alunos mais cansativa, fazendo com que aumentem os índices de faltas, reprovação e evasão escolar.

Apesar da pouca importância dada à educação rural pelas lideranças políticas ou em consequência desse descaso, a partir de meados da década de 1980, as organizações da

sociedade civil, principalmente os movimentos de educação popular, incluíram a educação rural na pauta de discussão da redemocratização do país. A Constituição de 1988, sintonizada com o momento de abertura política em que foi gestada, consolidou o compromisso do Estado de garantir educação para todos. No entanto, Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 10) afirmam que “[...] à população do campo foi negado o acesso aos avanços obtidos nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica” e destacam a ação dos movimentos sociais no sentido de ampliar a consciência do direito, bem como fortalecer a luta por uma política de educação voltada para o meio rural.

Como resultado desse processo de conscientização e luta, realizou-se em 1998, em Luziânia-GO, a I Conferência por uma Educação Básica do Campo, envolvendo parceiros como: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (Unesco) e Universidade de Brasília (UnB). Como resultado dessa conferência, os parceiros constituíram a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, com sede em Brasília.

Para Caldart (2011, p. 152), “O Movimento por uma Educação do Campo vincula a luta por educação com o conjunto das lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo”. A educação para o meio rural, segundo Fernandes, Caldart e Cerioli (2011, p. 23), precisa atender às diversidades presentes no meio rural, mas, sobretudo, ela deve constituir-se educação no seu sentido mais amplo, de processo de formação humana, no qual se constroem referências culturais e políticas que possibilitarão a participação e intervenção dos sujeitos na realidade em que vivem. Nessa perspectiva, desenvolveram-se muitas experiências de educação popular, pensadas e implementadas nos movimentos sociais.

Uma questão colocada em debate a partir desse Movimento é o uso das terminologias Educação Rural e Educação do Campo, que nomeiam dois paradigmas diferentes para a educação ofertada à população do meio rural. Segundo Fernandes (2005), (apud BRASIL, 2007b, p. 41), o primeiro paradigma é o da Educação Rural, ainda predominante nas escolas rurais do Brasil. Trata o campo como apêndice produtivo da cidade, oferecendo à sua população uma educação implementada a partir de uma lógica urbanocêntrica e utilitarista, que busca resolver as questões do meio urbano. Em contrapartida, o paradigma da Educação do Campo concebe o campo como espaço de vida, superando a ideia de espaço de produção de mercadorias. Esse paradigma defende a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, considerando-os partes mutuamente complementares.

Os defensores do Movimento Por uma Educação do Campo consideram que o paradigma da Educação Rural, tradicionalmente adotado no Brasil ao longo da história das escolas rurais, deve ser superado rumo a uma educação do campo, pensada e organizada a partir do campo, da sua realidade e voltada para seus interesses e expectativas, considerando-se principalmente sua diversidade e singularidades. Entretanto, Arruda e Brito (2009, p. 41) ponderam que o discurso da diversidade escamoteia as semelhanças que identificam os trabalhadores rurais e urbanos como classe dissuadindo-os de uma luta conjunta contra o capital. Ou seja, os autores consideram que a luta deveria ser dos trabalhadores, rurais e urbanos, contra os interesses do capital, pois, historicamente no Brasil, a educação (urbana ou rural) sempre serviu aos interesses do capital.

Considerando os paradigmas classificados por Fernandes (2005), percebe-se que nos documentos oficiais do Estado, em vigor, tais como legislações, resoluções, diretrizes e outros, há o uso frequente não só da terminologia Educação do Campo como de ideias defendidas no paradigma da Educação do Campo, enquanto que, nas escolas públicas rurais, o paradigma adotado é o da Educação Rural. Optou-se pelo uso das expressões educação rural, escolas rurais e meio rural, por entender que as escolas, bem como os sujeitos pesquisados adotam um modelo de escola mais adequado ao paradigma da Educação Rural e por não se ter, com este estudo, a pretensão de superação desse paradigma rumo ao paradigma da Educação do Campo.

2.4 Educação rural em Jataí

Situado no sudoeste goiano, o Município de Jataí possui 7.174.115 Km² de área territorial, sendo que, aproximadamente, 90% do seu território é rural. Embora seja predominantemente rural, o município possui apenas oito escolas rurais, das quais somente seis ministram o ensino médio. Diante disso, muitas famílias são obrigadas a saírem do campo para a cidade a fim de que seus filhos tenham acesso à educação e outras mandam seus filhos para a cidade, onde moram com parentes, para frequentarem a escola da cidade.

De acordo com o Anuário Estatístico do Estado de Goiás (2005), 52,6% das propriedades rurais do município são consideradas pequenas, com até 160 ha, ocupando apenas 9,6% de todo o território municipal rural; 33,4% são médias propriedades, com uma extensão de mais 160 ha a 600 ha, ocupando 32,5% da área rural; 14% das propriedades são consideradas grandes, com mais de 600 ha de extensão, ocupando mais de 57,9%. Observa-se que, em termos numéricos, há o predomínio de pequenos proprietários. Em contrapartida, há

um pequeno número de grandes proprietários ocupando a maior parte da extensão rural do município. “A estrutura fundiária do município de Jataí/GO reflete a concentração de terras, que compete com a situação histórica e atual da realidade agrária brasileira” (FOCKINK 2007, p. 80).

Nessa estrutura fundiária, marcada pela distribuição desigual de terras, os grandes proprietários se ocupam principalmente com a monocultura de grãos e a criação de gado; já os pequenos proprietários sobrevivem, predominantemente, da agricultura familiar. Conforme Fockink (2007, p. 81),

A produção de grãos em Jataí começou a destacar-se a partir da década de 1980. Isso resulta no aproveitamento de terras ociosas, já “abertas” com pastagens, para a produção de cultura de soja e do arroz. Posteriormente, essas terras foram aproveitadas para o mercado externo. Dentre os produtos para exportação, a soja estava em pauta, pois, desde 1973, os grandes produtores mundiais desta oleaginosa registravam déficits em seus estoques (grifos do autor).

No final dos anos de 1970, migrantes oriundos do sul e do sudeste do país chegaram ao município, expandindo as frentes de agricultura comercial.

A partir da expansão do cultivo da soja, a região sofreu um intenso processo de transformação, abrangendo desde o incremento do uso de implementos agrícolas até o aparecimento da agroindústria, tendo ela funcionado, portanto, como um veículo condutor das transformações da produção agrícola regional e como um articulador dessa estrutura produtiva com o processo agroindustrial (LEAL, 2006, p. 61).

Esse foi um período marcado por políticas de investimentos e canalização de recursos para a produção agrícola. No entanto, os pequenos proprietários de terras não conseguiram usufruir de tais políticas, pois um dos requisitos básicos para a concessão dos benefícios pelo governo federal era a extensão da propriedade. Assim, diante da falta de recursos, o pequeno produtor agrícola viu-se obrigado a vender ou arrendar suas terras, o que gerou um grande fluxo migratório do campo para a cidade (FOCKINK 2007). Apesar do êxodo rural, os números apresentados anteriormente nos mostram que o número de pequenos produtores ainda predomina no município de Jataí, sobrevivendo da agricultura familiar e da criação de animais de pequeno porte.

O município de Jataí dispõe de oito escolas rurais, situadas no contexto apresentado, para atender à população distribuída no meio rural, que constitui maior parte do território jataiense. Pelo contexto apresentado, depreende-se que tais escolas trabalham com uma grande diversidade de interesses. Elas se localizam, segundo Oliveira (2007) em pontos

estratégicos da região, onde há maior produtividade, e os alunos, os professores e servidores administrativos têm acesso a elas por meio do transporte escolar concedido pelo município.

Essas escolas, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação, são: Escola Municipal Clobertino Naves da Cunha (Povoado Naveslândia), Escola Municipal Nilo Lottici (Fazenda Ariranha), Escola Municipal Romualda de Barros (Povoado Estância), Escola Municipal Campos Elísios (Fazenda Cambauvinha), Escola Municipal Professora Maria Zaiden (Fazenda Bom Jardim), Escola Municipal Professor Chiquinho (Fazenda São José), Escola Municipal Rio Paraíso III (Assentamento Rio Paraíso) e Escola Municipal Boa Vista (Fazenda Sobrado). Essas escolas, exceto a Escola Municipal Nilo Lottici e a Escola Municipal Rio Paraíso III ofertam todos os níveis de ensino da educação básica, por meio de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Secretaria Estadual de Educação (SEE). De acordo com a SME e a Subsecretaria Regional de Educação de Jataí (SREJ), as escolas rurais de Jataí possuem uma gestão compartilhada, sendo que os gestores municipais (diretores e vice-diretores) administram a educação infantil e a 1ª fase do ensino fundamental, e os gestores dos colégios estaduais citadinos, a 2ª fase do ensino fundamental e o ensino médio.

Para a realização deste trabalho pesquisou-se e analisou-se a realidade de quatro escolas rurais de Jataí a saber: Escola Municipal Professor Chiquinho, Escola Municipal Boa Vista, Escola Municipal Campos Elísios e Escola Municipal Maria Zaiden. A escolha dessas instituições embasou-se nos seguintes critérios: todas elas ofertam o ensino médio, todas localizam-se em propriedades rurais e não em povoados e/ou assentamentos.

Observando o histórico dessas escolas em seus respectivos PPP, percebe-se que a trajetória da educação rural jataiense não difere do que ocorreu no cenário nacional. Inicialmente, as escolas funcionavam nas casas dos próprios professores, em alguma propriedade rural, ou algum fazendeiro preocupado com a educação de seus filhos contratava professores para morar em suas propriedades e ensinar seus filhos, atendendo também crianças de outras propriedades vizinhas.

As salas eram multisseriadas, funcionando em apenas um ambiente, onde o professor trabalhava com todos os alunos, independente do nível. Muitas vezes os alunos moravam nessas propriedades para estudar e nas horas livres se ocupavam das lidas domésticas e do campo juntamente com os proprietários. Os professores eram responsáveis por todas as atividades que envolviam o processo de ensino. “O nível de escolaridade do professor era

mais ou menos correspondente ao chamado primário, o que corresponde hoje à 1ª fase de Ensino Fundamental” (E.M. PROFESSOR CHIQUINHO, 2014, p. 2).

A principal preocupação era com o ensino da leitura, escrita e as quatro operações. As escolas eram abertas e fechadas de acordo com a demanda da região e as despesas eram custeadas pelo proprietário e pelos pais dos alunos. A Escola Municipal Professor Chiquinho é a escola rural jataiense mais antiga, iniciando suas atividades em 1946, em casa grande, construída especificamente para isso, de capim e chão batido. Essa escola só passou a ser custeada com verbas públicas a partir de 1950.

Gradativamente, criaram-se escolas polo em determinadas regiões do meio rural jataiense – áreas de maior produtividade. As escolas multisseriadas aos poucos cederam lugar às escolas polo. Nesse processo, muitas delas foram extintas e outras foram nucleadas nas escolas polo. “No censo escolar de 2003, observa-se que a estrutura física dessas escolas não lembra em nada o passado recente de uma escola rural que funcionava, muitas vezes em galpões ou em residências de professoras” (OLIVEIRA, 2007, p. 32).

Em seu estudo, Oliveira (2007) faz uma análise comparativa entre as escolas polo e as escolas multisseriadas, instaladas no meio rural jataiense. A primeira diferença destacada por ele refere-se à infraestrutura física. Segundo o autor, as escolas polo são altamente equipadas, enquanto as multisseriadas apresentam um quadro de extrema carência. Para ele, esse quadro é um reflexo das ruralidades jataienses, que decorrem da reestruturação produtiva do campo, e acabam definindo trajetórias escolares diferenciadas para o homem do campo, pois aqueles que residem próximo às escolas polo são mais bem assistidos, já aqueles que moram distantes são submetidos a uma situação escolar desfavorável.

Outra diferença apontada pelo autor diz respeito à organização das escolas. Nas escolas multisseriadas, uma única professora leciona para duas e até três séries distintas, ao mesmo tempo, bem como apresentam uma disciplina menos rígida. “[...] pelo fato de não trazerem os vícios da instituição escolar oficial assentada em princípios hierárquicos” (OLIVEIRA, 2007, p. 32.), sua estrutura organizacional é horizontalizada, o que o autor considera que contribui para que a indisciplina seja praticamente inexistente nesse espaço. Mesmo nas escolas polo, de acordo com Oliveira (2007), há uma tendência a uma concepção dócil do meio rural, muito ligada à perspectiva tradicional. No entanto, já se identificam casos de indisciplinas nas escolas polo, embora com menos frequência do que nas escolas urbanas. Essa concepção de rural dócil, comportado e disciplinado também se fez presente nas respostas dos professores ao questionário proposto nas quatro escolas pesquisadas, corroborando as ideias de Arroyo (2011) de que há uma visão romântica do rural. Para ele,

além da estrutura verticalizada das escolas polos, o número de matrículas também é um aspecto que influi nessa diferença, pois as escolas multisseriadas possuem menos alunos e trabalham apenas com as séries iniciais do ensino fundamental.

A formação do corpo docente, conforme Oliveira (2007), também constitui uma diferença entre as escolas polo e as escolas multisseriadas, pois, nas escolas polo, os professores são devidamente selecionados em conformidade ao que estipula a LDB 9394/1996; já nas escolas multisseriadas não há tanta rigidez quanto a este aspecto.

De acordo com Oliveira (2007), no Município de Jataí, os professores que atuam nas escolas multisseriadas possuem um vínculo mais orgânico com os alunos e com o ambiente de trabalho do que os professores que atuam nas escolas polo do meio rural. “A explicação reside no fato de que os primeiros, por morarem na própria comunidade, concebem a escola na qual trabalham como uma extensão do lar” (p. 39). Nas escolas polo também há professores que residem no campo, mas a maioria é oriunda da cidade.

As escolas polo, segundo Oliveira (2007), apresentam condições de ensino mais favoráveis, porém os filhos dos grandes proprietários não constituem seu público alvo, pois, geralmente, essas famílias não residem no campo e seus filhos estudam na cidade ou nos grandes centros. Nesse sentido, as escolas rurais jataienses destinam-se à “população agrícola propriamente dita, constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento – segmento que nas zonas rurais percebe menores rendimentos” (OLIVEIRA, 2007, p. 36).

O ingresso de alunos do meio rural no ensino médio citadino trazia, conforme afirma Oliveira (2007), consequências diretas para as escolas rurais jataienses, pois o transporte escolar que os conduzia até a cidade transportava também alunos do ensino fundamental. Mesmo sendo esse nível de ensino ofertado em escolas rurais, esses alunos deixavam de estudar no meio rural para prosseguir seus estudos na cidade. No entanto, observa-se que há um interesse por parte das lideranças políticas em manter esses alunos no campo, pois, atualmente, das oito escolas rurais jataienses, seis estão ministrando o ensino médio e o transporte escolar tem a função de deslocar os alunos até as escolas polo, principalmente, e não para a cidade. Nas falas dos diretores, coordenadores e professores e também nas respostas aos questionários, a expressão “contenção do êxodo rural” apareceu frequentemente, demonstrando que a motivação para a oferta de educação rural no município de Jataí ainda se mantém a mesma de quando a educação rural foi pensada: evitar os transtornos da migração campo-cidade.

Segundo Leal (2011), a gestão das escolas rurais de Jataí, até o ano de 2008, era responsabilidade exclusiva da Secretaria Municipal de Educação. A partir de 2009 foi celebrado um convênio de gestão compartilhada entre esta e a Secretaria Estadual de Educação, por meio do qual o sistema municipal de educação deixou de se responsabilizar pela oferta de vagas para a segunda fase do ensino fundamental e para o ensino médio nas escolas rurais. A oferta dessas vagas passou, então, a ser responsabilidade do sistema estadual, que não dispunha de nenhuma estrutura física na área rural de Jataí. Assim, por meio do convênio, tais vagas continuaram a ser ofertadas nas dependências das escolas municipais rurais, porém sob a responsabilidade do Estado.

Tanto a SME quanto a SREJ e as escolas pesquisadas não dispõem de nenhum documento que regule essa parceria. No entanto, informaram que, por meio “desse convênio”, o Município se responsabilizaria por emprestar a estrutura física, custear os gastos referentes aos alunos e os gastos com os professores da educação infantil e da primeira fase do ensino fundamental, bem como ofertar o transporte; o Estado, por sua vez, se incumbiria de custear os gastos referentes aos alunos e os salários dos professores da segunda fase do ensino fundamental e do ensino médio⁵.

Quanto à estrutura administrativa das escolas rurais de Jataí, Leal (2011) destaca que os alunos que ficaram sob a responsabilidade do município continuaram sob a administração dos gestores que já trabalhavam nessas escolas, enquanto que os demais alunos, responsabilidade do Estado, ficaram sob a gestão da direção de dois colégios citadinos: o Colégio Estadual João Roberto Moreira, responsável pela Escola Municipal Clobertino Naves, e o Colégio Estadual José Feliciano Ferreira, responsável pelas demais escolas municipais rurais, exceto a Escola Nilo Lottici, que oferta apenas o Ensino Fundamental, sendo gerida apenas pela SME. Assim, a segunda fase do ensino fundamental e o ensino médio das escolas rurais tornaram-se uma extensão da escola da cidade.

A partir do ano de 2014, o Colégio Estadual José Feliciano Ferreira passou a trabalhar com turmas em período integral. Diante desta nova realidade, as extensões que estavam sob sua responsabilidade foram redistribuídas, sendo que o Colégio Estadual Marcondes de Godoy responsabilizou-se pela extensão que funcionava na Escola Municipal Romualda de Barros; O Colégio Estadual João Roberto Moreira, continuou responsável apenas pela extensão da Escola Municipal Clobertino Naves; o Colégio Estadual Alcântara de Carvalho, pelas extensões das escolas municipais Boa Vista, Campos Elísios e Maria Zaiden;

⁵ A verba de custeio dos gastos com alunos é calculada considerando-se o número de alunos matriculados.

e o Colégio Estadual Serafim de Carvalho, pela extensão da Escola Municipal Professor Chiquinho. A Escola Municipal Rio Paraíso III deixou de ofertar o Ensino Médio a partir do referido ano e, assim como a Escola Municipal Nilo Lottici, passou a ser gerida apenas pelo poder público municipal.

No próximo capítulo apresentar-se-ão os dados levantados na pesquisa realizada nas quatro escolas municipais que ofertam ensino médio e localizam-se em propriedades rurais, aqui denominadas Escola Municipal Gama, Escola Municipal Alfa, Escola Municipal Beta e Escola Municipal Delta, e analisar-se-ão as condições em que se dá o trabalho pedagógico realizado no ensino médio, na área de ciências e de matemática, bem como as influências da gestão compartilhada nesse processo.

3 O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA RURAL: A REALIDADE PESQUISADA

O Município de Jataí possui oito escolas rurais, sendo uma localizada em um assentamento, duas localizadas em povoados e cinco localizadas em propriedades rurais. Na escola do assentamento, ofertam-se apenas a educação infantil e o ensino fundamental; nas escolas dos povoados ofertam-se educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e nas escolas localizadas em propriedades rurais, em uma ofertam-se a educação infantil e o ensino fundamental, e nas demais ofertam-se educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Em todas as escolas que ofertam o ensino médio, ocorre a gestão compartilhada, parceria estabelecida entre a SME e a SEE, por meio da qual, nessas escolas, o poder público municipal responde pela educação infantil e pela primeira fase do ensino fundamental e o poder público estadual responde pela segunda fase do ensino fundamental e pelo ensino médio. Os níveis de ensino, responsabilidade da SEE, são administrados por colégios estaduais citadinos do município, que os tratam como extensões.

Realizou-se a pesquisa nas quatro escolas municipais localizadas em propriedades rurais, que ofertam ensino médio, por meio da gestão compartilhada. Com o objetivo de conhecer e analisar as condições em que se oferta o ensino médio nessas escolas, bem como as implicações dessa gestão no trabalho docente, propuseram-se questionários aos diretores estaduais, aos diretores municipais, aos coordenadores pedagógicos e aos professores. Também realizou-se análise dos PPP das escolas municipais e dos colégios estaduais envolvidos na pesquisa.

Considerando que essa gestão envolve diretamente três segmentos, estabeleceu-se o uso da seguinte nomenclatura para identificá-los: escola rural, ao referir-se à estrutura física, ao ambiente pesquisado; escola municipal, ao referir-se ao segmento sob a gestão do poder público municipal - educação infantil, primeira fase do ensino fundamental e servidores municipais; extensão, ao referir-se à segunda fase do ensino fundamental e ao ensino médio, segmento sob a responsabilidade do poder público estadual; colégio gestor, ao referir-se ao colégio estadual citadino responsável pela gestão da extensão. Para os sujeitos da pesquisa adotou-se a seguinte nomenclatura: diretor municipal para os diretores das escolas municipais; diretor estadual para os diretores dos colégios gestores; coordenador para os coordenadores pedagógicos das extensões; professor para os professores que ministram as disciplinas da área de Ciência e Matemática no ensino médio das extensões.

A fim de garantir a confidencialidade dos dados pesquisados bem como a privacidade das instituições e dos sujeitos pesquisados, nomearam-se as escolas rurais como: Escola Rural Alfa, Escola Rural Beta, Escola Rural Gama e Escola Rural Delta; as extensões e as escolas municipais foram nomeadas com a mesma letra do alfabeto grego utilizada para a escola na qual funcionam, antecedida pelas palavras Extensão ou Escola Municipal, respectivamente; e os colégios gestores, como Colégio Sigma, Colégio Ômega e Colégio Zeta. Os sujeitos pesquisados foram nomeados com o seu cargo acompanhado de uma letra do alfabeto, como por exemplo: Diretor Municipal A, Diretor Estadual A, Coordenador A, Professor A.

Ao iniciar-se a pesquisa, em 2013, as extensões pesquisadas estavam todas vinculadas ao Colégio Estadual Sigma. Estabeleceram-se, então, contatos com a direção do colégio bem como analisou-se o PPP do colégio. Na reunião de planejamento das escolas estaduais, realizada em janeiro de 2014, a SREJ comunicou que o referido colégio, não se responsabilizaria mais pela gestão das extensões e que a responsabilidade por essas fora distribuída entre outros colégios estaduais. Assim, vinculou-se a extensão Gama ao Colégio Estadual Zeta; a extensão Alfa ao Colégio Estadual Iota; e as extensões Beta e Delta ao Colégio Estadual Omega.

Diante da nova situação, foram estabelecidos contatos com os novos colégios gestores, a fim de se obter autorização para continuação da pesquisa. Também estabeleceu-se contato com a SME e com a SREJ a fim de se obter a assinatura nos documentos de autorização para a pesquisa, momento em que a Subsecretária comunicou nova mudança: o vínculo da extensão Alfa do Colégio Estadual Iota fora desfeito e estabelecido com o Colégio Estadual Omega. A subsecretária informou que essa mudança fora necessária devido a incompatibilidades entre a direção do colégio gestor e a direção da escola municipal. As alterações decorrentes da mudança de gestão das extensões dificultaram a pesquisa, em estágio consideravelmente avançado, exigindo recomeçá-la.

Ao realizar a pesquisa, atentou-se para o fato de que “a escola como instituição apresenta-se como uma unidade fundamental para promover a profissionalização docente” (RAMALHO; NUÑEZ, 2012, p. 231). Nesse sentido, buscou-se identificar e analisar as condições em que se desenvolve o trabalho docente no ensino de Ciências e de Matemática, no ensino médio, nas extensões rurais pesquisadas, a fim de verificar se elas são favoráveis ou não ao desenvolvimento da atividade docente e, conseqüentemente, ao desenvolvimento do professor como profissional.

3.1 A gestão nas escolas pesquisadas

Conforme já anunciado, a oferta do ensino médio nas escolas municipais pesquisadas se dá por meio de uma parceria celebrada entre a SME e a SEE, em 2009, tratada pela comunidade escolar como gestão compartilhada. Os sujeitos envolvidos diretamente nessa parceria são: quatro diretores das escolas municipais (diretor municipal); três diretores dos colégios estaduais gestores, sendo um diretor do colégio estadual gestor das extensões pesquisadas, até 2013, e dois diretores dos colégios gestores atuais; quatro coordenadores pedagógicos (coordenador) responsáveis por essas extensões; e nove professores que trabalham com as disciplinas da área de ciências e de matemática no ensino médio ofertado nas extensões.

Caracterizando esses sujeitos tem-se que: os quatro diretores municipais das escolas rurais pesquisadas possuem mais de quarenta anos de idade; residem no meio rural, exceto um que reside na cidade; são licenciados em Pedagogia e especialistas (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ciências da Natureza, Psicopedagogia, Educação Integral, Metodologia de Ensino, Ensino de Educação de Jovens e Adultos); possuem acima de vinte anos de experiência em educação, sendo que, em gestão, o tempo de experiência deles varia de três a quatorze anos. Os três diretores estaduais possuem acima de vinte e seis anos de idade; são licenciados (Pedagogia, Matemática e Ciências Biológicas) e especialistas em gestão escolar; o tempo de experiência profissional, em educação, varia de dez a trinta e quatro anos, e em gestão escolar, de três a vinte anos.

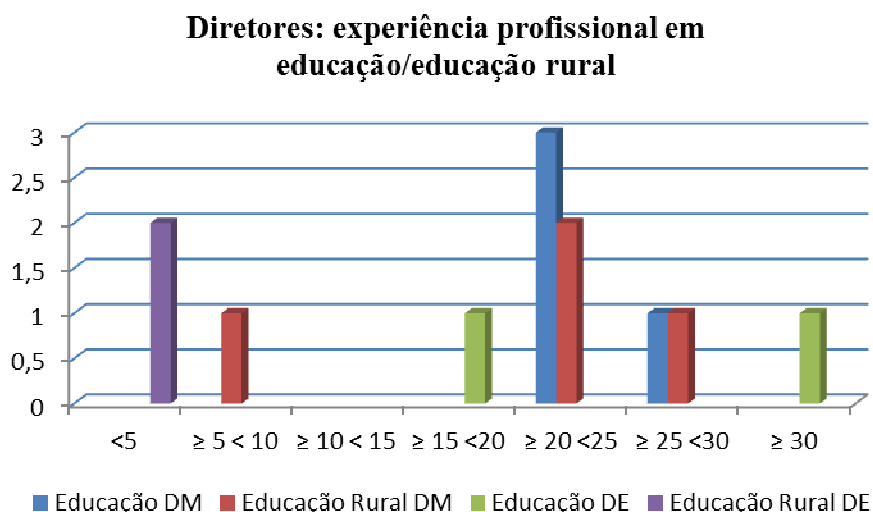
No gráfico 1, visualiza-se o tempo de experiência profissional dos diretores municipais e dos diretores estaduais. Observa-se que os diretores estaduais e os municipais possuem maior tempo de experiência em docência do que em gestão. Comparando as duas categorias, percebe-se que, embora o maior tempo de experiência em docência e em gestão seja de diretores estaduais, estatisticamente os diretores municipais apresentam maior tempo de experiência em docência e em gestão do que os gestores estaduais.

Gráfico 1



A experiência profissional dos diretores municipais em educação rural varia entre cinco e vinte e cinco anos conforme mostra o gráfico 2. Já os diretores estaduais responsáveis pelas extensões não possuem experiência e o diretor do colégio gestor responsável pelas extensões, até 2013, possui três anos (Gráfico 2) – período em que as extensões rurais estiveram sob a sua responsabilidade.

Gráfico 2



Analisando os dados apresentados nos gráficos 1 e 2, percebe-se que todos os diretores (estaduais e municipais) possuem mais de quinze anos de experiência em educação e que a maior parte da experiência profissional dos diretores municipais é em educação rural, enquanto que a experiência que os diretores estaduais possuem em educação rural é mínima, adquirida apenas no contato com as extensões. Esses dados e o fato de que 75% dos diretores municipais residem no meio rural e que todos os diretores estaduais residem na cidade são

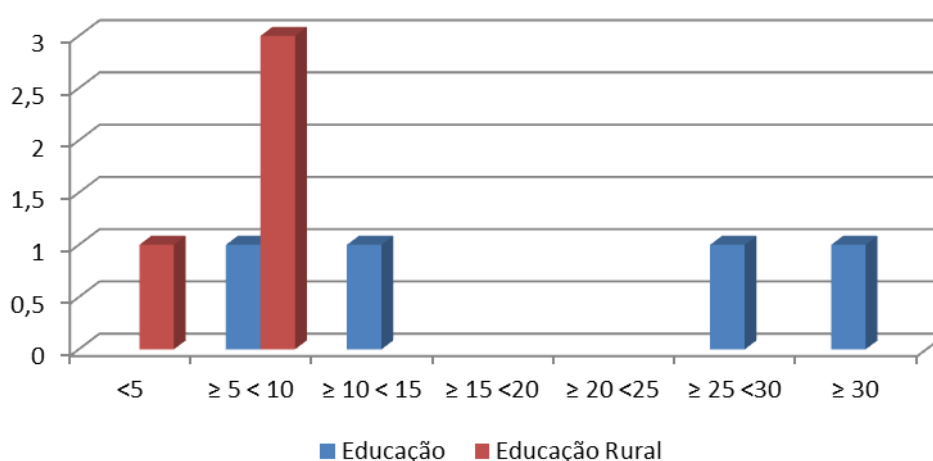
indícios de que os diretores municipais possuem um vínculo direto com o meio rural, enquanto que os diretores estaduais não o possuem. Assim, considera-se fundamental estreitar-se a relação entre os diretores rurais e os diretores estaduais para que a gestão escolar das extensões esteja voltada para os interesses da comunidade rural local.

Quanto à participação em encontros e/ou cursos de capacitação em educação rural, 50% dos diretores municipais já participaram e 50% deles nunca participaram. Considerando que todos esses que ainda não participaram possuem acima de 20 anos de experiência em educação rural, acredita-se que não há preocupação com formação específica para essa área. O “desinteresse” pode estar tanto na oferta quanto na procura por essa formação.

No que se refere aos quatro coordenadores pesquisados, todos têm vínculo empregatício com o Estado; possuem acima de trinta anos de idade; 75% deles residem na cidade e 25% no meio rural; são licenciados (75% em Pedagogia e 25% em Química); 75% deles são especialistas (Psicopedagogia, Ciências da Natureza e Língua Portuguesa e Alfabetização); 33,3% destes estão cursando Mestrado em Educação. Dos coordenadores, 50% já participaram de cursos de capacitação em educação rural; sua experiência profissional, em educação, varia de nove a trinta anos e, em educação rural, de três a dez anos (Gráfico 3).

Gráfico 3

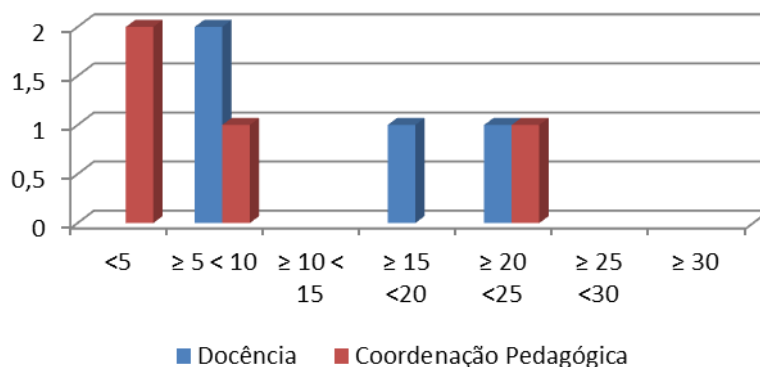
Coordenadores: experiência profissional em educação/educação rural



A experiência profissional dos coordenadores, em docência, varia de cinco a vinte anos e foi adquirida em escolas citadinas e em escolas rurais. A experiência profissional deles, em cargos de coordenação pedagógica, varia de um ano e meio a vinte anos, conforme pode se observar no gráfico 4. A atuação em coordenação pedagógica de 50% deles foi somente em escolas rurais.

Gráfico 4

Coordenadores: experiência profissional em docência/coordenação



Observa-se que os ocupantes dos cargos de direção (municipais e estaduais) e coordenação são todos licenciados; 82% deles possuem especialização na área de educação, sendo 33% desses gestores especialistas em Gestão Escolar e 9% cursando Mestrado em Educação, conforme pode se observar no gráfico 5, de qualificação do corpo gestor⁶.

Gráfico 5

Qualificação do Corpo Gestor



Quando se trata de participação em alguma capacitação na área de educação rural, percebe-se que apenas 27% já participaram de algum encontro ou curso nessa área, número pequeno, considerando-se que 64% do corpo gestor possui mais de 5 anos de experiência em educação rural. Esse é um indício de que ainda não há uma preocupação ou mesmo consciência de que a educação rural possui suas especificidades e de que essas precisam ser

⁶ Considera-se como corpo gestor o conjunto de diretores estaduais e municipais e os coordenadores pedagógicos.

trabalhadas, embora a oferta de “formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo” e de “formação específica de gestores e profissionais da educação necessários ao funcionamento da escola do campo”(GOIÁS, 2013) esteja prevista em lei.

Em termos de experiência profissional em educação, os diretores apresentaram maior tempo de serviço do que os coordenadores, sendo que destes, o menor tempo de experiência apresentado foi de nove anos. No entanto, quanto à educação rural, os dois diretores dos colégios gestores não apresentaram nenhuma experiência, enquanto que 75% dos diretores municipais possuem mais de 20 anos de experiência, sendo toda ela em educação rural. Observa-se que esses diretores municipais residem no meio rural, o que contribui para a sua permanência na educação rural.

O quarto grupo de sujeitos constituído por nove professores que atuam no ensino médio, na área de ciências e de matemática, nas extensões pesquisadas, será caracterizado em uma seção à parte, quando tratar-se especificamente do trabalho docente.

O objetivo do tópico a seguir né analisar a organização do trabalho pedagógico e a gestão das escolas rurais pesquisadas, fundamentando-se no inciso VIII do artigo 3º e nos artigos 12 e 13 da LDB 9.394/1996, que preveem a gestão escolar democrática, marcada pela articulação entre família, comunidade e escola.

3.1.1 Gestão escolar

A escola é uma instituição que pode contribuir para a transformação social, quando consegue, “[...] na forma e no conteúdo, levar as camadas trabalhadoras a se apropriarem de um saber historicamente acumulado e desenvolver a consciência crítica” (PARO, 2003, p. 10). No entanto, para que ela possa desempenhar esse papel é necessário que ela própria tenha autonomia e se organize democraticamente rumo a objetivos transformadores, o que pressupõe a participação de toda a comunidade escolar (professores, servidores administrativos, alunos, pais) e, conseqüentemente, a transformação da autoridade no interior da escola, que deve ser dividida entre os diversos setores da mesma.

Diante disso, propõe-se a análise de como se dá a gestão nas extensões pesquisadas, que ofertam os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, em prédios de escolas municipais rurais sob a direção de colégios estaduais, aqui denominados colégios gestores, a fim de verificar se realmente a gestão é democrática, ou mesmo compartilhada, conforme nomenclatura adotada pela comunidade escolar; se há participação da comunidade nos

processos de tomada de decisões, permitindo que as ações educacionais estejam voltadas para os interesses e necessidades da comunidade local; se a autoridade é dividida entre os diversos setores da escola, conferindo maior poder à escola; Quais as implicações dessa gestão no trabalho docente realizado no ensino de Ciências e de Matemática, no ensino médio ofertado nas extensões pesquisadas.

O ponto de partida para a análise da gestão escolar foi verificar se os sujeitos concebiam a organização das extensões e das escolas municipais em um mesmo espaço se como uma única escola ou como duas escolas compartilhando um mesmo prédio. O diretor estadual da extensão Gama afirmou considerar que, na escola rural, funcionam duas escolas diferentes, com regras e diretores diferentes compartilhando um mesmo prédio; já o diretor estadual das outras três extensões afirmou considerar que em cada unidade há uma única escola, cuja gestão bem como o prédio e os recursos são compartilhados entre Município e Estado. O coordenador e os professores da extensão e o diretor municipal da escola Gama apresentaram a mesma visão do diretor estadual, em relação à situação vivenciada nessa escola. Na escola Beta, professores, coordenador pedagógico e diretor municipal concordaram com a afirmação de que são uma escola única. Já nas escolas Alfa e Delta, houve contradição nas respostas dos professores, 60% afirmando que na realidade são uma mesma escola e 40% afirmando que são duas escolas diferentes⁷. O coordenador da extensão e o diretor municipal da escola Alfa compartilharam da opinião de que são uma só escola, enquanto que a coordenação da extensão e a gestão municipal da escola Delta apontaram que são duas escolas ocupando um mesmo espaço. Observa-se que há contradição entre a visão do diretor estadual e a visão dos sujeitos que atuam diretamente na extensão Delta, evidenciando o distanciamento entre a gestão estadual e a escola rural.

Os diretores municipais e os coordenadores das extensões foram unânimes em afirmar que alunos e servidores da rede estadual utilizam as mesmas instalações prediais que alunos e servidores da rede municipal. É interessante observar que o coordenador da extensão e o diretor municipal da escola Alfa, mencionaram a gestão compartilhada na justificativa para o uso em comum dos espaços. Dos professores, 67% responderam que todos usam os mesmos espaços, no entanto, os professores da extensão Delta afirmaram que não.

Durante as visitas realizadas nas escolas, percebeu-se que os alunos desta extensão, bem como a coordenação utilizam um prédio antigo, onde funcionava a escola municipal

⁷ Percentuais calculados em relação ao universo de professores lotados nas extensões Delta e Alfa.

antes da construção do novo prédio. Observou-se também que, na escola Gama, os professores e a coordenação da extensão usam a sala dos professores apenas para lanchar e que eles possuem uma pequena sala, que utilizam como sala dos professores e da coordenação pedagógica e apoio administrativo – atividade desenvolvida pelo coordenador. O prédio dessa escola possui dois pavilhões diferentes, sendo uma ala ocupada pela extensão e outra pela escola municipal. A ideia de que eles só compartilham o mesmo espaço porque não há disponibilidade de outro também surgiu entre professores das extensões e diretores municipais assim como a ideia de que não há diferenciação entre as extensões e as escolas municipais. O uso de prédios ou alas separadas, a condensação de atividades como secretaria, atendimento pedagógico e apoio administrativo da extensão rural em uma única sala é um indício de que essas duas escolas rurais cedem espaço para as extensões, mas procuram não se envolver com ela.

A opinião dos diretores municipais sobre essa parceria ficou dividida, sendo que 50% fizeram uma avaliação negativa, apontando dificuldades quanto à participação do estado na parceria, tanto no que se refere ao atendimento às necessidades do aluno, quanto à dificuldade de contato da comunidade escolar com o colégio gestor, e 50% avaliaram como positiva, por possibilitar a valorização do contexto rural e o acesso dos alunos oriundos do meio rural à escola sem precisar se deslocar para a cidade. Quanto aos coordenadores, 50% consideraram que é uma realidade, difícil e complexa, apresentando dois calendários e gestões diferentes, gerando disputa de poderes e luta entre as duas redes. A opinião dos outros 50% dos coordenadores variou entre considerar uma boa parceria, com convivência tranquila, e considerá-la uma necessidade, devido à distância que os alunos deveriam percorrer para chegar à escolas citadinas.

Observa-se que tanto os coordenadores pedagógicos quanto os diretores municipais das escolas Delta e Gama fizeram uma avaliação negativa, apontando dificuldades na sua administração. Também a avaliaram negativamente 56% dos professores, apontando a existência de dificuldades na colaboração entre estado e município; falta e precariedade de recursos; falta de assistência e incentivo aos docentes. Avaliaram positivamente 33% dos professores, pontuando que há integração entre estado e município; representa uma possibilidade de acesso à educação para os alunos do meio rural, bem como de aprendizado tanto para o professor quanto para o aluno.

Para os diretores municipais e os coordenadores pedagógicos, a parceria tem como ponto positivo a oferta de ensino médio no meio rural, possibilitando que os alunos estudem em escolas mais próximas de suas casas, facilitando o acesso e a permanência dos filhos dos

trabalhadores rurais na escola, evitando, assim, o êxodo rural. Os Coordenadores pedagógicos também consideraram que o trabalho com esses alunos é mais fácil por serem alunos mais tranquilos e interessados e as turmas pequenas, possibilitando ao professor um melhor atendimento aos alunos. Observa-se, nos pontos positivos da parceria, elencados pelos diretores municipais e pelos professores das extensões, que a “concepção de um rural dócil, comportado e disciplinado” (OLIVEIRA, 2007, p. 35) ainda se mantém, bem como a ideia de que é necessário levar a educação até o meio rural para conter o êxodo rural.

Quanto aos pontos negativos, os diretores municipais apontaram a dificuldade de encontrar profissionais qualificados dispostos a se deslocarem para trabalhar tão distante e por salários tão baixos, bem como a falta de estrutura e demais recursos. Um diretor afirmou não ver desvantagem e ponderou que os alunos são tratados com igualdade e que não são duas escolas, mas uma só. Os coordenadores também apontaram a questão dos baixos salários e da falta de estrutura, de verbas e de demais recursos. Consideraram-se também como ponto negativo o transporte deficitário e as estradas ruins. A gestão foi um aspecto considerado negativo para 50% dos coordenadores, que caracterizaram a relação entre as duas redes como difícil, carregada de ciúmes, posse e luta pelo poder.

A falta de infraestrutura foi um ponto elencado como negativo por 67% dos professores. O deslocamento até a escola também foi pontuado como uma desvantagem por 22% dos professores, pois as condições precárias das estradas, tornam a viagem cansativa para os professores que precisam levantar muito cedo para percorrerem a longa distância até a escola rural. A gestão também constou como ponto negativo na opinião de 22% professores, que a apontaram como um fator que dificulta a tomada de decisões. Um professor indicou o uso do calendário municipal como uma dificuldade, que compromete o ano letivo das extensões. Na opinião de um professor, os alunos do meio rural recebem um ensino diferenciado, o que considera um ponto negativo. No entanto, ele não explicitou em que aspecto há essa diferenciação. Esse mesmo professor apresentou respostas para outras questões que se contradizem. Por exemplo, considerou que o livro de matemática não é adequado à realidade rural porque é muito contextualizado e os alunos não conseguem acompanhar; em seguida, considerou que seria melhor para os alunos do meio rural estudarem na escola citadina, mas não justificou. Implicitamente, essas respostas apontam para o entendimento de que, ao considerar o ensino do meio rural diferenciado, o professor se referia ao seu nível, considerando-o aquém do ensino das escolas citadinas.

Como ponto positivo, os diretores estaduais apontaram que a parceria oportuniza os alunos estudarem, facilita a vida dos trabalhadores do meio rural, é uma experiência. Como negativo, eles apontaram: a distância que dificulta as visitas e o acompanhamento das atividades desenvolvidas nas extensões; falta de infraestrutura dos colégios gestores para administrar as extensões; falta de incentivo salarial aos professores e servidores que atuam nas extensões.

Analisando os posicionamentos dos professores, diretores (estaduais e municipais) e coordenadores pesquisados sobre a parceria e a organização das escolas, percebe-se que há uma tendência, entre aqueles que consideram extensão e escola municipal como duas escolas diferentes, de avaliar negativamente a parceria, enquanto que aqueles que a percebem como uma escola única tendem a uma avaliação mais positiva. Isso é um indício de que a unidade entre extensão e escola municipal, constituindo verdadeiramente uma gestão compartilhada, é fundamental para a democratização das relações no interior da escola.

Ainda sobre o funcionamento das extensões e das escolas municipais, observa-se que, em todas as extensões, exige-se o uso do uniforme, e que a extensão Gama utiliza o uniforme do colégio gestor e as demais extensões usam o mesmo uniforme da escola municipal. As respostas dos diretores, coordenadores e professores confirmam esse fato observado, com unanimidade. O uso, pelos alunos da extensão, de uniforme diferente do utilizado na escola municipal, não só corrobora a divisão entre as duas escolas como a formaliza, tanto para a comunidade interna quanto para a comunidade externa, enquanto que o uso de um uniforme exclusivo para a escola rural contribuiria para assegurar a sua identidade, bem como a identidade da comunidade a qual atende.

Conforme mencionado no capítulo anterior, não há documentos que regulamentem ou mesmo direcionem a gestão compartilhada. Percebe-se que ela assumiu diferentes configurações, com 50% delas funcionando como uma escola única e 50% funcionando como duas escolas diferentes. Pode-se observar essa divergência inclusive em extensões que estão ligadas a um mesmo colégio gestor. Assim, uma extensão com organização administrativa e pedagógica separada da escola rural contradiz a visão do seu diretor estadual que aponta a unidade entre extensões e escolas municipais.

Diante disso, pode-se concluir que tais configurações não partiram dos colégios gestores, mas se constituíram internamente, por meio das relações estabelecidas entre extensões e escolas rurais. No caso da escola Delta, acredita-se que o fato de serem dois prédios diferentes tenha contribuído para que extensão e escola municipal se organizassem separadamente. No entanto, como afirmou-se anteriormente, o diretor estadual considera que

seja uma única escola. Já no caso da escola Gama, há um único prédio, dividido em dois pavilhões, sendo um de uso da extensão e outro de uso da escola municipal. Percebe-se que a “vontade” dos sujeitos (diretores municipais e coordenadores pedagógicos estaduais) envolvidos internamente na gestão das escolas contribuiu para que extensão e escola rural funcionassem como duas escolas separadas.

Os diretores municipais das escolas, nas quais as extensões funcionam separadamente, possuem mais de 20 anos de experiência em educação, todos em educação rural e em escolas multisseriadas que constituíram as escolas polo, as quais eles dirigem. Ou seja, eles participaram diretamente do processo de construção dessas escolas municipais e, conseqüentemente, da constituição de sua cultura escolar, formada por “crenças, concepções e valores, ritos e artefatos, historicamente constituídos através de um processo dinâmico de construção e reconstrução, pelo qual os seres humanos estabelecem as bases de sua existência” (TEIXEIRA, 1999, p.178). Esse fator pode ter contribuído para que não se efetuassem verdadeiramente a gestão compartilhada, cujo processo de negociação e implantação demonstra que a preocupação maior girou em torno das competências de Estado e Município, no que se refere à oferta de vagas na educação básica, desconsiderando concepções básicas que alicerçam a prática escolar e impondo à comunidade escolar a implantação das extensões.

Considerando que “diante de reformas que lhes são impostas, as escolas reagem diferentemente, rejeitando-as, procurando acomodá-las ou adaptá-las às suas reais necessidades, ou ainda, assimilando-as com a substituição e renovação de suas concepções e valores” (TEIXEIRA, 1999, p.178), compreende-se porque algumas escolas rurais se unificaram e outras não.

Os posicionamentos dos diretores estaduais sobre a gestão compartilhada indicam que há pouco conhecimento por parte deles sobre essa parceria. Um deles considerou que ela não possuía critérios definidos, ponderou que a extensão sob sua gestão dispunha de poucos recursos e alegou que não havia uma parceria efetiva com o município, apenas a autorização para o uso das salas de aula e uma sala de administração. O outro diretor estadual informou que, por meio dessa parceria, o município oferecia transporte escolar e o Estado oferecia os professores e o lanche, e compartilhavam o mesmo prédio. O diretor responsável pelas extensões, até 2013, descreveu a parceria como um acordo entre as duas redes para que todos os alunos tivessem a oportunidade de estudar. Os diretores municipais ponderaram que ela era necessária para que os alunos não precisassem se deslocar para a cidade, a fim de cursarem o ensino médio e relataram dificuldades quanto ao custeio dos alunos das extensões,

responsabilidade do Estado, cuja contribuição ofertada não atendia às necessidades dos alunos.

Ao serem indagados sobre o que sabiam a respeito da gestão compartilhada, 56% dos professores não se posicionaram. Os aspectos levantados pelos professores que responderam esse questionamento foram: o uso compartilhado do prédio, a oferta de professores pelo Estado para a segunda fase do ensino fundamental e o ensino médio, o uso do calendário do município.

Ainda sobre a gestão compartilhada, os coordenadores alegaram que tinham poucas informações, classificando-a como uma política experimental, e que o Estado era o responsável pelo ensino médio. No entanto, uma coordenadora que participou diretamente do processo em que se estabeleceu essa parceria acrescentou algumas informações. De acordo com a ela, o processo de municipalização do ensino em Goiás iniciou-se com a transferência das obrigações pela oferta de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental do Estado para o município. Em Jataí, segundo a coordenadora, iniciou-se esse processo sem realizar uma reflexão com os órgãos gestores da educação municipal.

O Estado se desobrigou da oferta de educação dos anos iniciais e o município foi se vendo sem condições de espaço de oferta de todos os níveis e modalidades da educação. Em seguida, dada a pressão dos moradores da zona rural, que traziam seus filhos para fazerem o ensino médio na zona urbana às vezes morando aqui, outras vezes tendo que vir e retornar todos os dias, apresentando que essas dificuldades estavam se constituindo em fator de desistência por parte de grande parte dos alunos da zona rural, que concluíam o nível de ensino que era ofertado na zona rural e por cansaço, ou por não poder abrir mão do trabalho no campo desistiam de estudar, de prosseguir os estudos. Assim, iniciou-se, na zona rural, o ensino médio sob a responsabilidade e com recursos do município, fator ilegal, pois, segundo a legislação, qualquer ente federado só pode atender outro nível de ensino que não seja da sua responsabilidade ou obrigação quando atendida toda sua responsabilidade. Jataí está e estava muito longe de dar conta de atender a totalidade da educação infantil em escolas ou instituições de educação infantil, também não estava conseguindo e não consegue atender a totalidade das matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, pois oferta os anos finais, e o Estado não oferta os anos iniciais. Assim, o número de salas de aula começa a ficar insuficientes na zona urbana e na zona rural; os gastos com o ensino médio, por parte do Município torna-se um fator de preocupação; diante das cobranças do Ministério Público de que todas as regiões rurais também fossem beneficiadas com o ensino médio, o Município defende-se alegando que essa oferta seria responsabilidade do Estado. A partir daí, iniciou-se uma discussão sobre os critérios para que o Município estivesse oferecendo esse nível em determinadas regiões. Foi quando a Secretaria [de Educação do Município] procurou a Secretaria de Estado de Educação para garantir o ensino médio rural sob a responsabilidade do Estado (Coordenadora A).

A Coordenadora A informou ainda que a proposta de realização de uma gestão compartilhada partiu do Estado, por meio da Secretária de Estado e de sua assessora. Uma das condições para efetivação de tal parceria era de que, nas escolas rurais em que haveria a oferta de ensino médio, o Estado se responsabilizaria também pela oferta das séries finais do ensino fundamental. Isso facilitaria a organização da carga horária dos professores, bem como justificaria o deslocamento do professor, com formação específica, para o meio rural, pois ampliaria o número de aulas que cada um teria nessas escolas.

Assim foi acordado que o Estado assumiria os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio rural em forma de Gestão Compartilhada e que o Estado criaria um núcleo de educação do campo para atendimento desses alunos nesta realidade. Contudo esse núcleo ainda não se configurou em Jataí e a grande dificuldade está aí, pois se tivéssemos esse núcleo constituído os alunos seriam da escola municipal rural e a extensão teria toda a estrutura pedagógica necessária ao desenvolvimento do trabalho pedagógico (Coordenadora A).

Na opinião dessa coordenadora, o grande problema da gestão é o ciúme, o sentimento de posse e a disputa pelo poder, que se estabeleceu entre os diretores das escolas envolvidas nesse processo. O que, segundo ela, não deveria ocorrer, pois se estabeleceu que “o Estado seria a agência financiadora da educação rural nestes níveis de ensino e o município se configuraria na gestão direta dos alunos, onde há abertura esse fato tem acontecido, porém com a ausência do núcleo dificulta essa compreensão” (Coordenadora A).

Observa-se que, ao falar sobre a gestão compartilhada, diretores, coordenadores e professores enfocam principalmente a oferta de recursos e o custeio. Pouco se mencionou acerca dos aspectos administrativos e organizacionais e não houve menção a questões pedagógicas. Um fator que, acredita-se, contribui para essa dificuldade é a inexistência de documentos que formalizem essa parceria, abordando e definindo tais aspectos. Quanto à existência de algum documento sobre essa parceria, 90% dos pesquisados informaram não ter conhecimento, 5% afirmaram que há e 5% afirmaram que não há esse documento. A Coordenadora A informou que tal parceria foi celebrada com base no documento estadual de municipalização da educação.

Os diretores estaduais afirmaram desconhecer os motivos que levaram a SME e SEE a celebrarem essa parceria e o diretor estadual que atuou como responsável por estas extensões durante três anos afirmou apenas que foi a necessidade que motivou tal parceria. Um dos diretores estaduais ponderou que se percebe um interesse político de agradar aos moradores do meio rural e não uma decisão técnica que realmente oportunize uma educação

de qualidade a essa clientela. Observa-se, nas respostas desse diretor estadual ao questionário, que a incorporação da extensão ao colégio sob sua direção ocorreu sem a participação da comunidade escolar, por meio de uma imposição e sem nenhuma ampliação nos seus recursos.

A falta de participação da comunidade e a imposição de uma proposta como essa geram resistência à sua execução e, nesse caso, tem-se o agravante da falta de ampliação dos recursos, gerando a necessidade de o colégio gestor dividir seus recursos com a extensão. Paro (2003, p. 11) aponta que o “problema da educação pública no país não é, na verdade, o da administração de recursos, mas o da falta de recursos”. Realizou-se a incorporação das extensões aos novos colégios gestores, de maneira que os alunos das extensões tornaram-se alunos dos colégios gestores. Como a verba destinada a cada escola é calculada com base no censo escolar do ano anterior, no ano em que se realizou a incorporação, os colégios ainda não haviam recebido verbas destinadas aos “novos” alunos. Assim, os diretores estaduais enfrentavam o desafio de dividir os recursos que, segundo Paro (2003), já são insuficientes. Percebe-se também que, ao incorporar tais extensões aos colégios gestores, não houve a preocupação de prepará-los para uma nova experiência, para um público diferenciado daqueles aos quais estavam acostumados, com interesses e necessidades diferentes, isto é não houve uma preparação para o trabalho com educação rural.

Os diretores municipais apresentaram como motivos a necessidade de oferta de ensino médio aos alunos do meio rural, o que não poderia ser feito pelo município; para contemplá-los com todos os níveis de escolaridade; e evitar o êxodo rural. Um coordenador também compartilhou dessa opinião, os demais coordenadores afirmaram que não sabiam. Entre os professores não foi diferente, 33% afirmaram não saber e 45% não responderam. Apenas 22% citaram motivos para a celebração de tal parceria: a dificuldade de deslocamento dos alunos para cursar o ensino médio na cidade e facilitação de acesso dos alunos à educação básica.

Analisando as avaliações dos professores, coordenadores e diretores sobre a realidade vivenciada pelas extensões nas escolas rurais, percebe-se que há uma ênfase na ideia de que essa parceria se constitui uma oportunidade de oferta de ensino médio aos trabalhadores rurais, facilitando o acesso e a permanência deles na escola. As respostas dadas aos questionários sugerem uma ideia de que a extensão leva o ensino médio e, conseqüentemente, o saber ao meio rural. Não há menções a essa parceria como uma possibilidade de adequação da educação aos interesses e às necessidades daqueles que vivem do trabalho rural. Tais posicionamentos reforçam a afirmação de Oliveira (2007, p. 30) de que

“até nossos dias, a educação escolar permanece como uma questão da cidade, estendida secundariamente e sem qualquer adequação ao campo, ao mundo rural, à roça, ao sertão”.

Considerando que uma gestão democrática da educação “trabalha com atores sociais e suas relações com o ambiente, como sujeitos da construção da história humana, gerando participação, corresponsabilidade e compromisso” (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 159), acredita-se que estender ao meio rural uma educação urbanocêntrica, que desconsidera a realidade rural e não percebe o homem que reside nesse meio como sujeitos de sua própria história, é assumir uma posição antidemocrática diante da educação desses sujeitos, pois garante a oferta de vagas, facilita o acesso e a permanência dos alunos na escola, mas não democratiza a educação, uma vez que, pensada a partir da realidade urbana, não busca um conhecimento crítico da realidade rural, “procurando identificar os determinantes da situação tal como ela hoje se apresenta” (PARO, 2003, p. 19), o que se constitui, segundo esse autor, como primeiro passo na direção da democratização.

Retomando a questão da gestão compartilhada, considera-se fundamental analisar como se dá a relação entre a gestão do colégio gestor e da extensão e a gestão da escola municipal. Quanto ao contato entre elas, percebe-se um distanciamento entre os diretores responsáveis pelas escolas e pelas extensões Gama e Delta. Os diretores municipais declararam que houve contato entre eles apenas no início do ano para ver questões relacionadas à matrícula, ou que não tiveram contato algum, respectivamente, como provou um diretor que afirmou que ainda não conhecia o novo diretor estadual. Os diretores das escolas municipais Alfa e Beta demonstraram maior frequência no contato com os colégios gestores, alegando que estabeleciam este contato sempre que necessário, para buscar ajuda material bem como informações de alunos e tratar de questões relacionadas à gestão.

De acordo com 50% dos diretores municipais, o contato com a direção estadual daquele ano havia sido pouco ou nenhum, ao contrário do que ocorria com a direção do colégio gestor anterior, cujo contato era frequente. Um diretor municipal afirmou que o contato com o colégio gestor se dava por meio da coordenação pedagógica. Um diretor considerou que a relação entre as duas gestões era calma, amigável e responsável.

Esse distanciamento também é um fator que dificulta a democratização, pois impossibilita a percepção de que

tanto diretor quanto professores, demais funcionários, alunos e pais possuem, em última análise, interesses sociais comuns, já que são todos trabalhadores, no sentido de que são desprovidos das condições objetivas de produção da existência material e social e têm de vender sua força de

trabalho ao Estado ou aos detentores dos meios de produção para terem acesso a tais condições (PARO, 2003, p.20).

É a consciência sobre a existência desses interesses comuns e a percepção de cada um deles que os levarão a uma ação comum pela sua concretização. Nesse sentido, considera-se fundamental uma aproximação entre diretores estaduais, diretores municipais, coordenadores, professores, funcionários, pais e alunos do meio rural a fim de que se perceba a educação rural como interesse de todos e se concretize a luta pela sua melhoria.

O diretor estadual, responsável por três extensões, não se posicionou quanto à frequência com que mantinha contato com as extensões. O outro diretor estadual informou que fizera apenas uma visita à escola municipal, para conhecer suas instalações bem como a realidade da unidade. É interessante observar que estes diretores assumiram a responsabilidade por essas extensões a partir de 2014. O diretor estadual que respondia por elas até 2013 respondeu que tinha um contato mensal com as escolas municipais.

As respostas aos questionários indicam que o contato entre o diretor estadual e a extensão se dava predominantemente por meio dos coordenadores, sendo que os coordenadores das extensões Alfa e Delta informaram que o contato com os diretores estaduais era diário, e os coordenadores das extensões Gama e Beta informaram que o contato era semanal. Percebe-se que essa forma de contato não é uma política da gestão, pois extensões ligadas a um mesmo diretor têm frequências diferentes de contatos, indicando que a iniciativa de estabelecer tais contatos parte principalmente dos coordenadores e não dos diretores estaduais. Esses contatos são estabelecidos pessoalmente, por telefone, e-mail e/ou correspondências.

Quanto ao contato dos professores com o colégio gestor, 67% dos professores afirmaram que já tiveram esse contato, embora com pouca frequência. Segundo eles, esses contatos se deram em encontros, conselhos de classe e treinamentos; em busca de informações sobre o preenchimento de diários; em busca de materiais ou ainda para tratar de assuntos relacionados aos seus contratos. Os diretores estaduais, no entanto, afirmaram que tinham contato com os coordenadores pedagógicos das extensões, semanalmente com o do colégio Omega e quinzenalmente, com o do colégio Zeta. O diretor do colégio que respondia anteriormente por todas as extensões afirmou que seu contato com os coordenadores era diário. Observa-se que há contradição entre as respostas dos diretores estaduais e as dos coordenadores quanto à frequência dos contatos, indicando que não havia uma regularidade estabelecida sua ocorrência.

Em relação ao contato com diretor estadual, 67% dos professores afirmaram que já tiveram esse contato, 22% afirmaram que ainda não e 11% não responderam. Porém todos indicaram que esse contato é pouco frequente, sendo que apenas um indicou uma frequência regular, bimestral. A maioria desses contatos, segundo os professores, se deram em encontros coletivos e conselhos de classe realizados na cidade. Um indicou que o contato se dera no ato de contratação, outro afirmou que o contato ocorrera, no ano anterior quando atuava no colégio gestor e outro afirmou que seus contatos ocorreram para tratar de assuntos relacionados à disciplina e à escola.

Sobre a frequência dos diretores estaduais nas extensões, 62% dos professores e dos coordenadores - todos lotados em extensões administradas pelo colégio Omega - pontuaram que a extensão ainda não recebera a visita do diretor: um professor não respondeu; e, dos professores que atuavam na extensão administrada pelo colégio Zeta, um afirmou que esta visita se dava semestralmente e um outro afirmou que ela ocorreu apenas uma vez, já o coordenador que atuava nessa extensão afirmou que a visita do diretor à extensão se dava raramente. As respostas dos diretores municipais confirmaram esse quadro de ausência do diretor estadual nas extensões. Segundo Paro (2003, p.22), “um diretor às voltas com problemas de segurança, falta de professores, insuficiência de funcionários, deterioração do prédio e equipamentos, falta de recursos financeiros para dar conta das inúmeras carências da escola”, tem dificuldades na promoção de relações humanas mais cooperativas e solidárias no interior da escola. Acredita-se que essa dificuldade aumenta em realidades mais complexas, como essa de parceria vivenciada nos colégios gestores, nas extensões e nas escolas rurais.

Em relação à gestão escolar, “o que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor” (PARO, 2003, p. 11). Analisando a realidade das extensões, em relação a esse sistema hierárquico, observa-se que os diretores responsáveis por elas estão distantes, não conhecem as suas realidades e muito menos as realidades das comunidades às quais elas se destinam. Percebe-se que, apesar dessa ausência, o diretor ainda é a autoridade máxima, e dele depende muitas decisões que deveriam ser realizadas no interior da escola, isto é, da extensão, pois uma das questões levantadas como ponto negativo na gestão compartilhada foi essa dependência e a dificuldade gerada pela distância. Nas extensões em que há maior interação entre a direção da escola municipal e a

direção do colégio gestor, essa dificuldade é apresentada por 20% dos professores⁸ e, nas demais extensões, por 50% dos professores⁹.

Quanto à relação entre a gestão municipal e os professores das extensões, 67% dos professores afirmaram que havia uma relação de parceria, e 22% professores informaram que os professores mantinham uma relação de subordinação com os diretores municipais. As respostas dos diretores e dos coordenadores pedagógicos das extensões também indicaram que havia uma relação de parceria entre eles.

Sobre os papéis que desempenham os diretores e a coordenação, observa-se que não está clara para a comunidade qual é a função de cada um. Entre os papéis apontados pelos professores para os coordenadores destacam-se: coordenador pedagógico, secretário e auxiliar de professores, com 33% de indicações cada um. Também foram apontados: “faz tudo”, diretor, coordenador de turno, responsável pela rede estadual na escola rural e mediador. Para o diretor municipal foram apontadas as funções de: dirigir a escola municipal (mencionado por 44% dos professores), coordenar a escola como um todo, orientar o coordenador pedagógico quanto às regras coletivas, exercer autoridade sobre servidores estaduais e municipais. E para o diretor estadual foram apontados os papéis de: encaminhar ao coordenador questões pedagógicas, orientá-lo, contratar profissionais para atuar nas extensões, auxiliar o coordenador pedagógico da extensão. Um professor não respondeu e outro afirmou que o diretor estadual nunca comparecera à extensão.

De acordo com os coordenadores, suas funções se dividem entre gestão, coordenação e secretaria. Eles citam como atividades: verificação do plano de aula, das atividades propostas e de sua execução; realização de conselhos de classe; auxílio na gestão da extensão; coordenação do trabalho do professor; atendimento aos alunos em relação à disciplina e dificuldades de aprendizagem e organização dos documentos. A resposta de um coordenador indica que as funções de secretaria e gestão se sobrepõem à função de coordenador pedagógico: “O coordenador se divide em secretário, diretor e cuida do pedagógico também” (Coordenador B).

Analisando a visão dos professores sobre os papéis desempenhados por coordenadores e diretores nas extensões e escolas rurais e dos coordenadores sobre suas próprias atribuições, percebe-se que o papel de coordenador pedagógico fica subsumido nas

⁸ Percentual calculado em relação ao universo de professores pesquisados nas duas extensões cuja gestão escolar ocorre separadamente da gestão da escola municipal.

⁹ Percentual calculado em relação ao universo de professores pesquisados nas duas extensões cuja gestão escolar ocorre em conjunto com a gestão da escola municipal.

demais atribuições desenvolvidas pelos coordenadores das extensões e que cada extensão estabeleceu sua própria cultura organizacional, entendida como

o elo que une sistemas simbólicos, através da reapropriação e reinterpretação daquilo que constitui a memória social. É através desse processo de reapropriação e reinterpretação que as normas, regras e estatutos gerados e impostos pelos sistemas de ensino são relativizados e adaptados à realidade de cada escola (TEIXEIRA, 1999, p. 178).

Observa-se que, nas escolas pesquisadas, estabeleceu-se um modelo de gestão compartilhada, criando-se extensões dos colégios gestores nas escolas rurais, e os responsáveis diretos pela gestão tanto das escolas municipais quanto das extensões foram se reapropriando das regras colocadas verbalmente pela parceria e reinterpretando-as, estabelecendo, assim, sua própria estrutura organizacional e sua cultura escolar. Essas determinam a maneira como a gestão escolar e a reconstrução da própria cultura - que é constituída e constituinte - se processam no interior da escola.

A cultura escolar determina também como são tratadas as questões administrativas e disciplinares, relacionadas ao ensino médio, na extensão, que segundo, os diretores estaduais, estão sob a responsabilidade direta do coordenador, embora um deles também tenha mencionado a direção municipal e outro a direção estadual. Sobre essa questão, a opinião dos professores ficou dividida. 44% consideraram que era responsabilidade da coordenadora, 33% afirmaram que a responsabilidade era da direção municipal e 11% apontaram a direção estadual como responsável. É interessante observar que, na extensão Alfa, um professor não respondeu e os outros dois responderam que era o diretor municipal, o que indica uma subordinação da extensão à direção municipal. Também observa-se que, na extensão Gama, as respostas foram diretor estadual e coordenador pedagógico, indicando o não envolvimento da direção municipal. Já na extensão Beta, a resposta foi diretor municipal e coordenação pedagógica, indicando autonomia em relação à direção estadual, e na extensão Delta a resposta foi coordenação pedagógica, apontando para o não envolvimento da direção municipal e autonomia em relação ao diretor estadual. Os diretores municipais foram unânimes em afirmar que tal responsabilidade competia aos coordenadores. No entanto, os diretores das escolas Beta, Delta e Alfa se consideraram também responsáveis. Os coordenadores foram unânimes em se considerarem responsáveis por essas questões, porém os coordenadores das extensões Beta e Alfa as dividiram, com o diretor estadual e com o diretor municipal, respectivamente.

Quanto à documentação dos alunos das extensões, os diretores estaduais afirmaram que fazia parte dos arquivos do colégio gestor, sendo que não havia diferenciação, entre esta e a documentação dos alunos do colégio gestor. Inclusive os documentos emitidos pela escola aos alunos da extensão saem com os dados do colégio gestor. Os coordenadores e os diretores municipais confirmaram essa informação. No entanto, a gestão da escola Alfa informou que a documentação era do colégio gestor, mas ficava arquivada na extensão. De acordo com os coordenadores, os diários das extensões eram os mesmos utilizados no colégio gestor, 67% dos professores confirmaram essa resposta e três disseram que eram diários diferenciados.

Segundo 50% dos coordenadores, os alunos das extensões não apareciam como alunos do meio rural no censo escolar, 25% afirmaram que sim, e 25% afirmaram que não sabiam. Um diretor estadual não soube responder se os alunos das extensões constavam no censo escolar como alunos do meio rural, um diretor afirmou que não e outro que sim. Observa-se que tanto diretores estaduais quanto coordenadores demonstraram não ter clareza quanto à situação dos alunos das extensões em relação ao censo escolar, questão fundamental, uma vez que, de acordo com a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, o valor do custo-aluno do meio rural será diferenciado.

Um diretor municipal afirmou que a verba destinada aos alunos do meio rural era diferenciada, dois afirmaram que não, um afirmou ainda que para os alunos da escola municipal a verba era diferenciada, porém, para a extensão, não. Um diretor municipal ressaltou que receberam, no ano de 2014, verba de Escola do Campo, para reforma e aquisição de recursos pedagógicos. Os coordenadores afirmaram que os alunos das extensões estavam vinculados a uma escola da cidade, por isso não recebiam verba diferenciada; já os alunos do município recebiam verba diferenciada porque estavam vinculados a uma escola rural. Porém, de acordo com a Lei Nº 18.320 de 30 de dezembro de 2013, as turmas anexas, vinculadas a escolas citadinas, que atendam predominantemente às populações rurais serão consideradas escolas rurais. Portanto, as extensões, mesmo vinculadas a colégios citadinos, constituem-se escolas rurais, devendo receber verbas diferenciadas. O tratamento desses alunos como alunos do meio urbano demonstra desconhecimento da referida lei.

Os diretores estaduais informaram que a verba não era diferenciada para os alunos das extensões e que ainda não haviam recebido verba destinada ao custeio destes alunos. Três dos coordenadores confirmaram esta posição e um afirmou que já haviam recebido verba para os alunos das extensões, mas não em 2014.

Segundo os diretores municipais, os recursos eram disponibilizados para a escola rural de acordo com número de alunos frequentes e eram administrados por funcionários e

pelo Conselho Escolar; que adquiriam os materiais solicitados pelos professores e outros servidores; afirmaram ainda que recebiam complemento da SME. Dois diretores estaduais afirmaram que os recursos eram distribuídos entre o colégio estadual e as extensões com base no número de alunos. Um diretor estadual informou que ainda não tiveram verba específica para os alunos das extensões e, portanto, estavam ajudando no que era possível, o que vinha sobrecarregado o colégio gestor e deixando a extensão sem o devido atendimento.

Esta questão relacionada ao não recebimento de verbas destinadas às extensões pelos colégios gestores reflete a falta de planejamento com que foi realizada a transferência de responsabilidade pelas extensões de um colégio para outro. Questões como essas trazem transtornos financeiros aos colégios e extensões, que sobrecarregam a direção. Sobrecarregada com assuntos administrativos e financeiros, a direção deixa de se envolver com a comunidade escolar, impossibilitando a realização de uma gestão democrática, voltada para os interesses dessa comunidade. Esse contexto reflete negativamente no trabalho docente, pois

a atividade de educar, como processo social em uma determinada organização como a escola, exige uma rede de relacionamentos que possa ser considerada uma autêntica comunidade, ou seja uma realidade compartilhada que permeie a vida escolar e condicione o fazer docente (RAMALHO; NUÑES, 2012, p. 231).

Distanciada da comunidade, a direção mantém uma organização escolar verticalizada, que dificulta o estabelecimento de uma unidade entre os sujeitos envolvidos nessa instituição, o que favoreceria a reflexão do processo educativo que se desenvolve no ambiente escolar, essencial à inovação, à criatividade e, conseqüentemente, ao desenvolvimento profissional do professor. Considerando que, em uma gestão escolar, que prioriza as atividades eminentemente administrativas, o trabalho pedagógico torna-se tarefa exclusivamente da coordenação e dos professores, faz-se necessário analisar como se dá o trabalho pedagógico nas extensões pesquisadas.

3.1.2 Trabalho Pedagógico

A cultura escolar e a estrutura organizacional de uma instituição de ensino, conforme anunciado no tópico anterior, determinam como se processa a gestão escolar no interior da mesma e direcionam a realização do trabalho pedagógico. No caso das extensões, percebe-se que os coordenadores assumem uma série de atividades burocráticas devido à falta de

profissionais para realizá-las na extensão. Nesse sentido, buscou-se conhecer como se processa o trabalho pedagógico nas extensões.

Sobre o trabalho de orientação pedagógica, os coordenadores pontuaram que realizavam encontros semanais, quinzenais ou sempre que necessário, bem como trabalho individualizado com o professor, orientando sobre planejamento e desempenho na sala de aula. Quanto ao trabalho com os professores que ministravam disciplinas para as quais não foram habilitados, 75% dos coordenadores afirmavam que realizavam uma orientação diferenciada, conforme as necessidades e possibilidades, no sentido de orientá-los e ajudá-los com sugestões e com o apoio de recursos diversos, materiais e livros. Um coordenador afirmou que tal orientação se realizava por meio da SRE.

Um diretor estadual afirmou que ainda não promovera reuniões de planejamento e encontros pedagógicos envolvendo os profissionais que atuavam na educação rural. O outro afirmou que já promovera tais reuniões ou encontros. O diretor estadual anterior também afirmou que já promovera tais eventos e que os mesmos realizaram-se nos colégios gestores. Quanto à realização de encontros pedagógicos e reuniões de planejamento específicas para a educação rural nos colégios gestores e/ou nas extensões, o diretor estadual anterior respondeu afirmativamente, um diretor estadual, responsável por extensões em 2014, também confirmou a realização destes, o outro respondeu negativamente a esta questão. De acordo com os diretores estaduais que confirmaram a realização de tais reuniões e/ou encontros, os mesmos eram realizados mensalmente.

Quanto à participação em encontros pedagógicos, 89% dos professores afirmaram que já participaram, bem como todos os diretores municipais e os coordenadores pedagógicos. Segundo eles, esses encontros ocorreram na Subsecretaria Regional da Educação, nos colégios gestores, no Núcleo de Tecnologia e na própria escola. Quanto à realização de encontros pedagógicos e reuniões de planejamento específicas para a educação rural nas escolas gestoras e/ou nas extensões, o diretor estadual anterior respondeu afirmativamente, um diretor atual também confirmou a realização destes, o outro respondeu negativamente a esta questão. De acordo com os diretores, tais reuniões e/ou encontros eram realizados mensalmente.

Segundo os professores, nesses encontros não eram tratados assuntos específicos para a educação rural. Os diretores municipais das escolas Alfa e Gama afirmaram que assuntos como transporte, planejamento, calendário, e outros assuntos relacionados à educação rural eram tratados nestes encontros. Os outros dois diretores municipais confirmaram as respostas dos professores. Três dos quatro coordenadores também

confirmaram as respostas dos professores, no entanto o coordenador da escola Alfa confirmou a resposta do diretor municipal. Percebe-se que os assuntos elencados como relacionados à educação rural referem-se mais a questões técnico-administrativas do que pedagógicas.

De acordo com os diretores municipais, realizavam-se encontros pedagógicos e reuniões de planejamento específicos para a educação rural na própria escola, bimestralmente nas escolas Delta e Gama, e mensalmente na escola Alfa. Apenas a gestão da escola Beta informou que os mesmos não eram realizados. De acordo com estes diretores, na escola Alfa, os encontros eram realizados em conjunto, extensão e escola rural; na escola Delta, dependia dos assuntos, sendo que para discutir assuntos pedagógicos, geralmente os encontros e reuniões eram separados; e na escola Gama, eles eram realizados em separado. Já os coordenadores afirmaram que estes encontros não ocorriam, sendo que apenas o coordenador da escola Alfa confirmou a resposta do diretor. Os professores da escola Gama confirmaram a realização de tais eventos, os professores da Beta confirmaram a não realização. Já os professores das escolas Delta e Alfa entraram em contradição, um respondendo que os encontros eram realizados e outro dizendo que não. Dos professores que confirmaram a realização dos encontros, 75% afirmaram que eles eram realizados em separado, apenas um professor disse que havia reuniões que envolviam as duas redes. É interessante observar que um professor afirmou que eram realizados encontros apenas com os servidores municipais.

As escolas municipais Delta, Alfa e Beta, de acordo com seus diretores, seguiam o calendário escolar das escolas municipais citadinas. Já a escola Gama, segundo seu diretor, possuía calendário escolar próprio, com aulas de segunda a quinta feira, devido à distância que os alunos percorriam para chegarem até a escola. O período diário de aulas nessa escola era mais longo. O diretor estadual afirmou que a extensão Gama tinha calendário próprio. O outro diretor estadual afirmou que as extensões sob sua responsabilidade seguiam o calendário das escolas municipais, porque utilizavam o mesmo transporte escolar que os alunos das escolas municipais rurais. Já as coordenações das extensões afirmaram que as extensões Alfa, Delta e Gama seguiam o calendário da escola municipal e a extensão Beta seguia o calendário do colégio gestor. Observa-se que há um desencontro nas informações apresentadas. No entanto, a maioria das respostas indica que as extensões seguiam o calendário das escolas municipais, que seguiam o calendário das escolas municipais citadinas. Conforme a gestão da escola Alfa, o calendário escolar municipal era elaborado com base na realidade do município e na legislação vigente, sendo que a escola rural podia fazer adaptações necessárias.

De acordo com o artigo 28 da LDB 9.394/1996, adequar-se-á a educação para a população rural às peculiaridades da vida no campo e de cada região. O inciso II desse artigo prevê que a educação rural terá organização própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. A legislação prevê a flexibilização do calendário escolar e percebe-se que nas extensões ocorria tal flexibilização, no entanto, em função do calendário da escola municipal que ofertava apenas ensino fundamental, cuja carga horária era inferior ao ensino médio. Com uma carga horária inferior, o ensino médio sacrificava seu currículo, justamente na parte diversificada – trabalhando menos projetos que o colégio gestor - que poderia ser um espaço para conhecimento e exploração da realidade rural.

A parte diversificada, prevista no currículo do ensino médio, segundo os professores, tinha como objetivos: atender às necessidades socioeducativas que refletem na escola; ampliar os conhecimentos dos alunos; apresentar aos alunos áreas de conhecimento diferentes e menos teóricas que as do núcleo comum; desenvolver outros conhecimentos não contemplados nas disciplinas regulares. Dos nove docentes, 56% não se manifestaram sobre essa questão.

De acordo com os diretores municipais, os objetivos da parte diversificada do currículo eram: oferecer aos alunos conhecimentos além do currículo mínimo; atender às exigências regionais e locais da cultura, da economia. Um diretor não se posicionou sobre a questão. Para os diretores estaduais, os objetivos eram: adequação à necessidade e realidade dos alunos; oportunizar à unidade e aos professores a inclusão de temas que não foram abordados pelos currículos comuns e, conseqüentemente, oferecer conteúdos que possam enriquecer a aprendizagem; auxiliar o núcleo comum. Segundo os coordenadores, os objetivos eram: um apoio, um complemento ao ensino, uma ampliação; possibilitar acesso para além dos conteúdos formais. Dos coordenadores, 50% não opinaram sobre essa questão.

Segundo os coordenadores, a parte diversificada do currículo do ensino médio era desenvolvida, nas extensões rurais, em uma aula semanal, da seguinte forma: de acordo com a orientação da SREJ, que organizava encontros para tal; com projetos; de acordo com os recursos ofertados. Os diretores municipais confirmaram a carga horária da parte diversificada e afirmaram que ela era desenvolvida com aulas de projetos, em forma de disciplina. Dos diretores municipais, 25% ponderaram que no meio rural seria bom que houvesse um curso técnico para que os alunos já tivessem uma profissão e 25% não responderam. Dos nove professores, 56% não se posicionaram sobre essa questão. Os que responderam confirmaram a carga horária e afirmaram que a parte diversificada era desenvolvida por meio de um projeto

social e 11% dos professores afirmaram que não se desenvolvia na extensão a parte diversificada, mas apenas as disciplinas obrigatórias.

A parte diversificada desenvolvida no ensino médio rural, segundo 66% dos diretores estaduais, não era diferente da parte diversificada do ensino médio citadino. Um deles afirmou que não havia uma solicitação da coordenação pedagógica da extensão para essa variação e que ainda não tiveram tempo para pensar matrizes mais específicas para o meio rural. O outro diretor estadual afirmou que era diferente no que se referia à realidade da escola. A opinião dos professores sobre essa questão foi divergente, sendo que 33% deles disseram que havia diferença: na cidade o número de projetos era maior, na extensão havia o projeto horta e apresentações culturais; 33% disseram que não havia diferença e 33% não responderam.

As respostas dadas pelos sujeitos pesquisados, em relação à parte diversificada, indicam que ela é concebida predominantemente como um extra, algo a mais, que não precisa obrigatoriamente ser trabalhado. Outro fator que confirma essa posição é o fato de que, ao adotar o calendário da escola municipal, que prevê uma carga horária semanal menor do que a prevista para o ensino médio, todas as extensões se ajustaram diminuindo a carga horária destinada à parte diversificada, que poderia ser amplamente aproveitada para trabalhar as especificidades do meio rural, bem como estabelecer uma conexão entre o núcleo comum e a realidade rural.

A SEE/GO adota um currículo de referência para o ensino médio, no qual os conteúdos das disciplinas já estão distribuídos entre os bimestres. Quanto à autonomia para promover análise e debate desta proposta, juntamente com coordenadores pedagógicos e professores, a fim de adequar o planejamento à realidade rural, 66,7% dos diretores estaduais (um atual e o anterior) afirmaram que a possuíam. No entanto, o outro diretor estadual afirmou que não possuía orientações a esse respeito e ponderou que recebera a extensão já em funcionamento e não tivera praticamente nenhuma orientação, e que isso demonstrava uma enorme fragilidade na criação das extensões. Dos quatro coordenadores, 75% também afirmaram que tinham tal autonomia; um deles ponderou que adequar não significava diminuir, reduzir, mas pensar a realidade rural; outro considerou que a adequação era necessária para que houvesse uma melhor aprendizagem; 25% dos coordenadores, porém, afirmaram que não possuíam tal autonomia e que seguiam o mesmo currículo do colégio gestor. Quanto aos professores, 44% disseram que tinham autonomia para fazer as alterações e 44% afirmaram que não tinham; 12% não responderam. Sobre essa questão, eles ainda afirmaram que podiam acrescentar, mas não podiam retirar nada; que podiam valorizar

algumas questões relacionadas ao meio rural; que podiam fazer a adequação de acordo com o calendário escolar e as dificuldades dos alunos; que só podiam fazer alguns ajustes, sem mudar o foco, pois era um planejamento referência para todo o estado; que podiam complementar de acordo com o lugar.

Na apresentação da versão experimental do Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, a SEE afirma que esse documento resultou de uma ampla discussão realizada em encontros e debates em toda a rede estadual e que seu objetivo é “contribuir com as Unidades educacionais apresentando propostas de bimestralização dos conteúdos para melhor compreensão dos componentes do currículo e sua utilização na sala de aula” (SEE, s/d, p.8). Tratado como um instrumento pedagógico, segundo a SEE, esse currículo procura referenciar uma base comum essencial a todos os estudantes, levando-se em consideração as necessidades de ensino apresentadas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, nas matrizes de referências dos exames nacionais e estaduais e na matriz curricular do Estado de Goiás. Essa referência aos documentos e exames nacionais e estaduais corrobora as ideias de Carvalho (2009) e Toschi (1998), citadas no primeiro capítulo, sobre as reformas implantadas na educação brasileira nos anos de 1990. De acordo com esses autores, a descentralização promovida por essas reformas foi parcial, uma vez que a união continuou definindo os currículos e implantou um sistema de avaliação nacional a fim de supervisionar o cumprimento do currículo proposto.

De acordo com a apresentação do Currículo Referência, o processo de construção dessa proposta oportunizou a participação dos educadores. Iniciou-se em outubro e novembro de 2011, quando se elaborou o documento base que fomentou as discussões realizadas com quinhentos professores da rede a fim de apreciar e validar previamente o documento. No ano seguinte, na segunda etapa do processo, realizaram-se formações nas quarenta regionais do Estado, das quais participaram mais de quatro mil professores que avaliaram e replanejaram os conteúdos das propostas. Nessa etapa também se escolheram os Representantes de Componentes Curriculares (RCC) para cada SRE. Na etapa seguinte, ocorrida em maio, junho e agosto de 2012, realizaram-se encontros com coordenadores pedagógicos, diretores e RCC para a discussão dos resultados do Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (Saego) e da concepção de currículo com a participação de professores de todo o Estado. Em outubro de 2012, divulgou-se a versão preliminar da proposta junto às SRE, para análise e aprimoramento de cada componente curricular pelos professores. Nos meses de novembro e dezembro do mesmo ano, a SEE sistematizou as contribuições e expôs a versão final do documento para os RCC.

Em janeiro de 2013, na reunião de planejamento do ano letivo, realizou-se a “Semana de Formação Continuada de Professores”, em todo o Estado. A equipe responsável pela realização do evento esclareceu que toda a programação e o material utilizados no encontro foram elaborados pela SEE/GO e que a SERJ ficou responsável apenas pela sua realização.

Quanto aos currículos, cada professor recebeu uma pasta com o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, da área em que atua. O currículo experimental, apresentado aos professores como “bimestralização dos conteúdos”, foi dividido por série, disciplinas e bimestres e compõe-se de expectativas de aprendizagem (relacionam-se a habilidades), eixos temáticos e conteúdos (com temporalidades e gradações diversas). De acordo com os coordenadores de salas, este currículo seria adotado em toda a rede estadual de educação, no ano de 2013, podendo os professores da rede sugerir mudanças, ao final de sua aplicação, já que ele era experimental.

É interessante observar que o referido currículo se constituía um plano de ensino que devia ser seguido em todas as escolas, estabelecendo inclusive o que deveria ser trabalhado por bimestre. Segundo os RCC, a preocupação era atingir as expectativas de aprendizagem e não trabalhar todo o conteúdo dos livros. Tomando por base esse currículo, foram realizadas três oficinas. Na primeira, os professores reuniram-se em grupos, de modo que em cada grupo ficou pelo menos um professor de cada disciplina. Cada grupo escolheu um tema presente nas quatro áreas, fez um levantamento das expectativas e dos conteúdos relacionados ao tema em cada disciplina. O objetivo era trabalhar a questão da temporalidade e gradações diversas, bem como a interdisciplinaridade.

Em outra oficina, os professores se reuniram em dupla (mesma disciplina), para realizar o planejamento da primeira quinzena de aulas de uma série, preenchendo uma planilha entregue pelos professores coordenadores. Esse planejamento resumido quinzenal seria uma prática regular na rede. De acordo com os RCC, os itens constantes na planilha foram: expectativas de aprendizagem, eixo temático, conteúdo, estratégias e conteúdo a ser replanejado. Eles enfatizaram ainda que, ao planejar uma aula, dever-se-iam levar em consideração o público alvo, o tempo, o espaço, a organização dos alunos, os meios para desenvolver a atividade proposta e as expectativas de aprendizagem, sendo que estas não mudam de uma turma para outra.

Outra oficina, também realizada em dupla, foi para elaborar planos de aula detalhados para as primeiras quatro semanas de aula. Para isso, eles pediram aos professores

que trouxessem seus livros de casa. Nessas duas últimas oficinas, ao observar uma dupla de professores de escolas rurais, percebeu-se que eles se prenderam ao que determinava o currículo referência, sem levantar qualquer aspecto sobre o meio rural.

Observou-se a participação de apenas quatro professores do meio rural na sala destinada à área de Ciências e de Matemática, e em nenhum momento fez-se alguma menção a um trabalho diferenciado para aquela realidade. Embora em vários momentos tenha-se falado em partir da realidade do aluno e de seus conhecimentos prévios, o currículo referência apresentado não oferecia possibilidade para um trabalho voltado à realidade, pois já pré-estabelecia o que deveria ser e quando deve ser trabalhado.

De modo geral, a tendência dos professores, em todas as oficinas, foi reproduzir tudo o que estava proposto no currículo referência, sem questionar, debater ou mesmo avaliar a proposta levando em consideração suas experiências e realidades. Entre os poucos questionamentos realizados, destaca-se o número de alunos por sala: a apresentação de um planejamento por quinzena, considerado por eles inadequado, pois o período era longo e de uma aula para outra seria preciso replanejar; e o plano de aula detalhado, considerado ultrapassado por alguns. Não houve preocupação, por parte dos RCC, em avançar no planejamento do desenvolvimento da aula, propriamente dito, momento em que talvez se pudesse buscar mais aproximação com a realidade do aluno.

De acordo com Ramalho e Nuñez (2012), professores da área de Ciências e de Matemática, que se posicionam como meros consumidores de propostas curriculares e reféns dos livros didáticos, num contexto em que a reflexão crítica sobre a prática é limitada, sujeitam-se a um desenvolvimento mais lento de sua profissionalização, que “requer o envolvimento dos professores exigindo que estes não sejam receptores passivos, mas agentes de mudanças essenciais e de inovações” (RAMALHO; NUÑEZ, 2012, p. 237). A imposição de um Currículo Referência nos moldes deste implantado no Estado de Goiás engessa a prática docente, impossibilitando que os professores avancem rumo a novos desafios, a novas necessidades e a novas motivações e vai de encontro ao artigo 7º da Lei nº 18.320 de 30 de dezembro de 2013, que prevê a adequação dos recursos didáticos, pedagógicos e culturais, bem como dos conteúdos à realidade do campo.

No planejamento de 2014, não se realizou uma avaliação do desenvolvimento do trabalho proposto no Currículo de Referência, realizado em 2013. Explicou-se que o encontro seria realizado com professores de Química, Física e Biologia porque as avaliações do Saego trabalham essas disciplinas em conjunto e que o planejamento seria fundamentado nos descritores da Provinha Saego, que se constituem em ferramentas para auxiliar o professor na

realização do seu trabalho. Destacou-se ainda que as avaliações internas deveriam basear-se no formato das avaliações externas – essas, segundo as respostas dos professores, dos coordenadores e dos diretores estaduais, dadas nos questionários da pesquisa, são avaliação diagnóstica, Saego, SAEB, Prova Brasil e Enem.

Apresentou-se uma tabela com os descritores críticos levantados em 2013 pelas avaliações externas e que deveriam nortear o planejamento de 2014. Considerando-se que o Currículo de Referência contempla expectativas, conteúdo e eixo temático, caberia ao professor apenas dosar o número de aulas, garantindo o cumprimento das expectativas previstas para o bimestre e planejar as estratégias e avaliações.

Observa-se uma preocupação com as avaliações externas e principalmente com a adequação do planejamento às mesmas a fim de garantir que os alunos obtenham bons resultados nessas avaliações e, conseqüentemente, as escolas adquiram boa pontuação. Esse fato confirma que as avaliações externas constituem-se instrumentos de controle no processo de “descentralização” da educação no Brasil. Apesar de todo o processo de construção do Currículo Referência refletir uma aparente “descentralização”, observa-se a utilização de mecanismos, como as avaliações externas, que cerceiam a autonomia das escolas e dos professores.

Afirmou-se no primeiro capítulo, com base em Carvalho (2009), que a construção coletiva do PPP é o ponto de partida para a consolidação da autonomia da escola, bem como para uma gestão escolar democrática, pois, ao envolver toda a comunidade escolar, favorecerá o conhecimento e a análise da realidade e do contexto vivenciado por ela. O diagnóstico da realidade será fundamental para o estabelecimento de objetivos e metas, bem como para o planejamento e a busca de uma gestão democrática, com intervenções responsáveis e conscientes, que atendam aos interesses da coletividade. Nesse sentido, investigou-se como se dá o processo de construção e divulgação dos PPP das escolas municipais e dos colégios gestores, bem como qual a participação das extensões nesse processo.

Quanto à participação dos professores no processo de construção dos PPP, apenas 11% dos nove professores confirmaram participação na elaboração do PPP do colégio gestor e todos afirmaram que não participaram da elaboração do PPP da escola municipal; 67% dos professores declararam não conhecer o PPP da escola municipal e nem o PPP do colégio gestor. Apenas 11% dos professores afirmaram conhecer os dois PPP; 11% declararam conhecer apenas o PPP do colégio gestor e 11% não responderam.

Sobre a participação da comunidade escolar da extensão rural na elaboração do PPP dos colégios gestores, 56% dos professores não souberam responder; 11% afirmaram que sim; 22% negaram tal participação e 11% não responderam. Dos professores, 67% não souberam informar se os PPP dos colégios gestores previam a existência das extensões e contemplavam suas realidades; 22% responderam que não e 11% não responderam. Quanto à divulgação dos PPP das duas escolas para a comunidade escolar, 56% dos professores informaram que não eram divulgados; 22% responderam que sim; 11% afirmaram não saber e 11% não responderam. Dos que afirmaram que os PPP eram divulgados, um informou que ficavam disponíveis na direção.

Quanto aos coordenadores, 50% afirmaram não conhecer o PPP da escola rural, e 75% informaram que a comunidade escolar da extensão não participava da elaboração do PPP do colégio gestor e que esses PPP não previam as extensões nem contemplavam sua realidade. É interessante observar que uma coordenadora afirmou que não tinha pensado nisso antes, mas que iria propor que a extensão fosse pensada no PPP do colégio gestor. A divulgação do PPP do colégio gestor à comunidade escolar da extensão, segundo 50% dos coordenadores, era realizada por meio da coordenação pedagógica e em reuniões.

Nenhum diretor municipal afirmou conhecer o PPP do colégio gestor e 75% deles afirmaram que a comunidade escolar da extensão participava da elaboração do PPP da escola rural, embora esse não mencionasse a extensão. Os diretores municipais foram unânimes em afirmar que tal PPP era divulgado para a comunidade, em reuniões. A análise dos PPP das escolas municipais corroborou a informação de que as extensões não eram mencionadas nos PPP, nem mesmo nas escolas cujos diretores consideravam extensão e escola municipal uma escola só.

Os diretores estaduais afirmaram desconhecer o PPP das escolas municipais e pontuaram que a comunidade escolar rural não participava da elaboração do PPP do colégio gestor. Os diretores justificaram essa não participação e a inexistência da extensão no PPP em função de sua incorporação ao colégio gestor, naquele ano, sendo que ainda não haviam feito a adequação do PPP. Eles foram unânimes em afirmar que o PPP não era divulgado na extensão. Esse foi um dos aspectos prejudicados, na pesquisa, pela mudança dos colégios gestores das extensões, pois impossibilitou uma análise mais concreta sobre a participação das extensões no processo de construção dos PPP dos colégios gestores.

Nesta pesquisa, também realizou-se a análise dos PPP dos colégios gestores (atuais e anterior) das extensões pesquisadas. Os PPP disponibilizados pelas direções dos colégios gestores foram: o PPP de 2012 do colégio Sigma, o PPP de 2013 do colégio Zeta e o PPP de

2014 do colégio Omega. Analisou-se o PPP do colégio Sigma porque até 2013 ele era responsável pelas extensões pesquisadas. O PPP do colégio Zeta de 2014 ainda não havia sido construído, por isso analisamos o PPP de 2013, e o PPP do colégio Omega analisado estava em construção.

Os PPP dos colégios gestores das extensões pesquisadas apresentam, como ponto de partida, a identificação do colégio. No entanto, as realidades são apresentadas de forma bem generalizada, atendo-se principalmente à descrição de como é a escola, estrutura física, número de servidores, de turmas, de alunos e cursos ofertados. Os dados, relacionados a números de alunos e turmas, do colégio Sigma referem-se apenas ao ano anterior à elaboração do PPP; do colégio Omega referem-se ao ano corrente, incluindo os alunos das extensões; e o PPP do colégio Zeta não apresenta dados referentes a número de alunos e turmas. Tais dados, por serem apenas relativos a um ano letivo, não favorecem um acompanhamento da evolução de matrículas, transferências, aprovação, reprovação e evasão.

Não se observa nos PPP analisados preocupação em se estabelecer um diagnóstico sobre a realidade que envolve os colégios, em conhecer suas fragilidades e potencialidades, a fim de definir princípios que subsidiarão as ações educativas, bem como estabelecer caminhos e etapas para o trabalho e designar tarefas para as pessoas envolvidas. Falsarella (2013, p. 23) enfatiza que

O projeto pedagógico somente é efetiva ferramenta de trabalho para a comunidade escolar quando se alicerça em estudos e análises sobre as reais condições de aprendizagem dos alunos, sobre as possibilidades das famílias em atender às expectativas da escola e sobre os acertos e desacertos que vêm acontecendo nas práticas escolares.

De acordo com seu PPP, o Colégio Estadual Sigma possuía seis extensões no meio rural - quando esse PPP foi construído este colégio ainda respondia pelas extensões. O colégio Zeta não menciona dados referentes à extensão e o colégio Omega menciona dados referentes a alunos e turmas apenas de duas extensões. Acredita-se que não se fez referência à terceira extensão porque a atualização dos dados tenha ocorrido quando a mesma ainda estava sob a responsabilidade do colégio Iota.

Mesmo nos colégios que fazem alguma referência às extensões, os PPP são pensados como se as instituições de ensino atendessem a uma realidade única, e as especificidades do meio rural não são trabalhadas, nem mesmo mencionadas, e os dados referentes à escola apresentam-se de maneira generalizada, sem especificar se incluem dados das extensões. Considerando que os colégios gestores e cada extensão possuem necessidades e características

próprias, que os diferenciam, conclui-se que cada uma deveria ter um projeto político pedagógico próprio, pois “políticas educacionais que ignorem a especificidade pedagógica de cada escola e de suas condições de ensino e aprendizagem carecem de solidez, pois perdem de vista objetivos que direcionam a sua formulação” (FALSARELLA, 2013, p. 19). O parágrafo 3º do art. 2º de Lei Nº 18.320, de 30 de dezembro de 2013, prevê a elaboração de PPP específicos para as escolas rurais e também para as turmas anexas que atendem predominantemente populações rurais; assim, em cumprimento à lei, as extensões deveriam ter seus próprios PPP.

Nos PPP, as estruturas organizacionais, quando descritas, o são de maneira generalizada e superficial, enfatizando-se os cargos que as compõem, bem como as atribuições burocráticas e rotineiras dos colégios (nos PPP dos colégios) e das escolas municipais (nos PPP das escolas). Apresentam uma organização escolar verticalizada e estática, que não se mostra aberta ao debate coletivo quanto às questões relacionadas à gestão escolar, deixando de cumprir sua função político-social, por meio da qual ela “deve contribuir para a transformação, não podendo, assim, renunciar ao seu papel de contribuir para superar a alienação e a acriticidade que prevalecem nas relações dominadoras” (TOSCHI, 1998, p. 16).

Segundo os diretores estaduais e municipais, as extensões possuem grêmios estudantis e conselhos. No entanto, os coordenadores afirmaram que elas não os possuíam, apenas um afirmou que a extensão possuía membros nos grêmios e nos conselhos do colégio gestor. Quanto aos professores, 67% corroboraram a informação de que as extensões não possuíam grêmios e conselhos. É interessante observar que houve contradição nas respostas. Os PPP dos colégios gestores não preveem a participação de representantes das extensões no Conselho Escolar.

Considerando que a participação de toda a comunidade escolar na construção do PPP é fundamental para a consolidação da autonomia das escolas e para a constituição de uma gestão escolar democrática, conclui-se que os PPP dos colégios gestores, vigentes à época desta pesquisa, não refletiam a realidade das extensões, bem como não atendiam aos anseios de sua comunidade escolar. Portanto, não poderiam contribuir para a sua autonomia, nem possibilitar a prática de uma gestão democrática em relação a esta comunidade. Construído sem a participação da comunidade escolar das extensões, desconsiderando o contexto no qual estão inseridas, o PPP não contribui para a efetivação de um trabalho pedagógico adequado à realidade na qual será desenvolvido, pois não foi pensado para esta realidade, a partir da análise de suas fragilidades e potencialidades, o que repercute negativamente na prática docente.

3.2 Infraestrutura

As extensões pesquisadas funcionam em escolas rurais municipais, que lhes disponibilizam salas de aula para cada uma de suas turmas. Para que fosse possível tal disponibilização, em 50% delas foi necessário dividir as salas de aula em duas (com divisórias), bem como desativar bibliotecas e/ou salas de vídeo. Na escola em que a biblioteca foi desativada, o acervo bibliográfico encontrava-se arquivado no almoxarifado, onde não havia espaço disponível para consulta local. No entanto, segundo o diretor municipal, os empréstimos eram realizados normalmente. As escolas rurais possuíam laboratórios de informática, mas, em uma delas, a coordenação informou que o mesmo era de uso exclusivo dos alunos da escola municipal; não dispunham de laboratórios de ciências. Apenas 50% delas possuíam sala de vídeo, porém todas eram equipadas com televisores e DVD. Em 25% delas não havia quadra poliesportiva.

Observou-se que o espaço físico disponibilizado às extensões não era adequado às necessidades do processo de ensino. As salas divididas apresentavam duas desvantagens: a falta de isolamento acústico e o fato de que, ao fazer a divisória, o acesso a algumas salas ficou dentro de outra sala de aula, assim, algumas salas são prejudicadas pelo trânsito de alunos de outra sala. Associado a isso, observou-se a falta de espaços de estudo, como biblioteca, por exemplo, e de laboratórios. A falta e a inadequação de espaços são fatores que dificultam o trabalho docente, pois “o trabalho prático e experimental é um componente no sistema de estratégias didáticas para o ensino das Ciências Naturais e da Matemática” (RAMALHO; NUÑEZ, 2012, p. 244).

O Estado, por meio dos colégios gestores, tem a incumbência de prover material de consumo para as extensões, porém, em uma delas, tanto a coordenação, quanto a direção municipal afirmaram que a quantidade ofertada era insuficiente, sendo complementado pelo município. É interessante observar que uma coordenadora afirmou que o material de consumo, como papel, tintas e toners, utilizado na extensão em que ela atuava, era custeado pelos próprios professores. Nessa escola, a administração da extensão, funcionava separadamente da escola municipal, em uma única sala.

Sobre a disponibilidade de bibliografia adequada ao ensino médio, 11% dos professores não se posicionaram, enquanto 44% afirmaram que havia e 44% afirmaram que não havia. O diretor municipal da escola Alfa também considerou que sim, e os diretores municipais das demais escolas responderam que não. Dos coordenadores, 75% consideraram

que não havia bibliografia adequada e 25% afirmaram que não sabiam. Em visita às bibliotecas das escolas, percebemos que o acervo bibliográfico, disponível para o ensino médio, compunha-se principalmente de livros didáticos.

Os coordenadores e os diretores estaduais foram unânimes em afirmar que as extensões rurais eram atendidas pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), enquanto que os diretores municipais afirmaram que não. Houve divergência na opinião dos professores, sendo que 33,3% não responderam, 33,3% consideraram que sim e 33,3% afirmaram que não. Um professor indagou o que era PNLEM. Nenhum professor da escola Beta respondeu a esta questão. Sobre quem faz a escolha dos livros, 78% dos professores não se posicionaram, e sobre como é feita a escolha, 67% deles também não se posicionaram e 22% dos professores afirmaram que a escolha era feita pelos professores que atuavam no colégio gestor. As respostas, bem como a falta delas, indicam que os professores das extensões rurais, além de não participarem do processo de escolha do livro didático, também o desconheciam.

Os diretores estaduais foram unânimes em afirmar que a escolha era feita pelos professores, mas não especificaram se todos ou se apenas os da escola citadina; 66,6% deles mencionaram a participação dos coordenadores e também não especificaram de onde. No entanto, as respostas dos coordenadores das extensões indicam que eles não participavam desse processo, pois 25% responderam que a escolha era feita pelas tutoras e que não sabiam como era feita; 25% responderam que era o colégio gestor quem fazia a escolha e 50% apontaram que a escolha era feita pelos professores. Nenhuma resposta indicou a participação dos professores das extensões no processo de escolha, embora 78% dos professores, 100% dos coordenadores e 100% dos diretores estaduais tenham afirmado que as extensões usavam o mesmo livro que o colégio gestor.

A opinião dos diretores municipais e estaduais sobre a adequação dos livros didáticos, adotados para o ensino médio, à realidade do meio rural ficou dividida: 28,7% consideraram adequados e ponderaram que os livros abrangiam questões amplas, tanto rurais quanto urbanas, que os alunos tinham o mesmo objetivo, e que atendiam à proposta dos vestibulares; e 57% consideraram que eram inadequados. Entre eles, um diretor estadual se considerou incapaz de opinar por não conhecer a realidade rural e um diretor municipal ponderou que os livros não abordavam conteúdos úteis àqueles alunos que não prosseguirão em seus estudos. A opinião dos coordenadores sobre essa questão também ficou dividida: 50% deles afirmaram que os livros eram inadequados, pois a realidade rural era diferente;

25% afirmaram que eram adequados pois a realidade era a mesma; 25% pontuaram que os livros não eram adequados a nenhuma das duas realidades.

Observou-se esta divisão de opiniões também entre os professores: 44% responderam que eram adequados e 44% responderam que não; e 12% dos professores consideraram que o de Física era adequado, já o de Matemática, não. Entre os que consideraram adequados, houve as seguintes ponderações: a prática pedagógica não diferia de uma realidade para a outra; o livro possibilitava aos alunos buscar novos horizontes. Já os que consideraram inadequados, argumentaram que os livros eram voltados para a realidade das metrópoles e eram simplistas; os alunos do meio rural tinham dificuldade em utilizá-los devido à linguagem utilizada e à contextualização. Do total de professores, apenas 11% ponderaram que, independentemente do material de apoio, o professor deve se adequar à realidade em que atua.

Os recursos didáticos, entre eles os livros didáticos, segundo Ramalho e Nuñez (2012, p. 244) “são ferramentas da atividade do professor muito valorizadas pelos docentes, que podem contribuir com a profissionalização ou obstaculizá-la”. As respostas dos professores sobre o atendimento ou não das extensões pelo PNLEM ficaram divididas. Comparando-as com as respostas dos coordenadores e dos diretores estaduais, tem-se duas possibilidades: os professores que responderam não e os que não responderam podem não ter conhecimento do que seja PNLEM, pois um deles manifestou o não conhecimento. Este é um indício de que houve uma falha no questionário, ao utilizar apenas a sigla; outra possibilidade é a de que nem todas as turmas foram atendidas pelo Programa.

Quanto à adequação dos livros à realidade rural, observou-se que houve divergências nas opiniões. Os pontos elencados pelos sujeitos da pesquisa apontam para divergência quanto ao tipo de educação que se deve ofertar ao meio rural, sendo que alguns disseram acreditar que essa deve ser a mesma educação ofertada na cidade, e outros que ela deve ser diferenciada. Percebeu-se também divergências quanto aos motivos dessa diferenciação. Uns consideraram que os livros não eram adequados ao nível do aluno do meio rural e outros consideraram que eles não contextualizavam o meio rural. A lei estadual nº 18.320 prevê que os livros didáticos adotados na educação rural devam atender às especificidades do meio rural. No entanto, o que se percebe é que, quando as extensões são atendidas pelo PNLEM, os livros didáticos disponibilizados são os mesmos das escolas citadinas.

De acordo com 67% dos professores, os coordenadores e os diretores estaduais, o ensino médio das extensões adotavam os Cadernos Educacionais disponibilizados pela

Secretaria Estadual de Educação de Goiás. No entanto, 33% dos professores negaram o uso de tais cadernos. Como justificativa, afirmou-se que os mesmos não foram disponibilizados para as extensões. Observa-se que tais argumentos partiram de professores que trabalhavam com as disciplinas de Química e Biologia, em extensões diferentes. Segundo professores, diretores e coordenadores, a decisão de adotar os Cadernos Educacionais partiu da Secretaria, como instrumento de unificação curricular. Percebeu-se que, assim como no caso dos livros didáticos, a disponibilização dos Cadernos Temáticos de Química e Biologia pode ter sido em quantidade insuficiente para todas as turmas.

Ao comparar a infraestrutura disponibilizada para as extensões rurais com a infraestrutura dos colégios estaduais gestores, 78% dos professores consideraram que a primeira era inferior à segunda; 22% consideraram equivalentes – professores da extensão Alfa - sendo que o coordenador dessa extensão também compartilhou dessa opinião; e os outros coordenadores (75%) responderam que ela era inferior, corroborando a opinião dos professores. O diretor estadual da extensão Gama considerou que a infraestrutura da escola rural era inferior; já o diretor estadual das outras extensões respondeu que algumas eram equivalentes e outras inferiores; o diretor estadual anterior afirmou que era equivalentes. Entre os diretores municipais, 75% consideraram a infraestrutura da extensão rural inferior à infraestrutura do colégio gestor e 25% consideraram equivalentes.

Considerando o que se observou nas visitas feitas às escolas e analisando as respostas dadas nos questionários, pode-se afirmar que, em termos de infraestrutura, as escolas rurais estavam no mesmo nível. A divergência entre elas estava na política de disponibilização dos recursos e espaços à extensão. Em 50% delas, toda a infraestrutura era disponibilizada à extensão, sem distinção; em 25% também havia essa disponibilização, desde que fosse garantida a prioridade da escola municipal e em 25% havia restrições, como por exemplo, o uso dos recursos áudio visuais, do laboratório de informática e dos serviços de cópias e impressão.

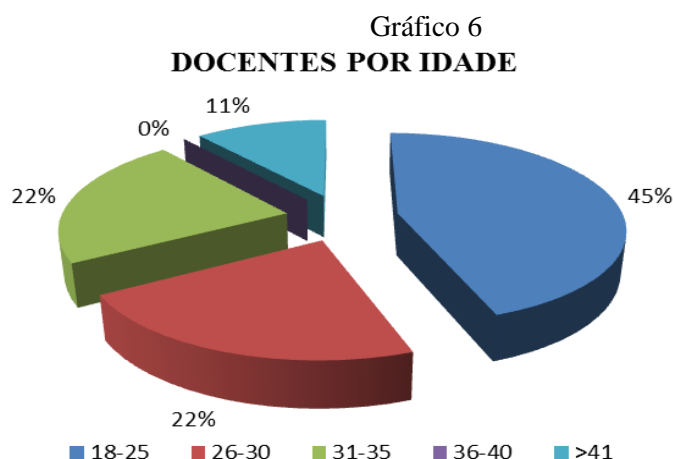
As condições apresentadas como disponíveis às extensões não eram as condições ideais para o desenvolvimento do ensino de Ciências da Natureza e Matemática no Ensino Médio, nem tão pouco para atender às especificidades do meio rural. No entanto, considera-se que, se todas as condições reais das escolas rurais fossem disponibilizadas às extensões, os professores teriam melhores condições de trabalho. Considera-se, ainda, a necessidade de a SME e a SREJ pensarem as escolas rurais em conjunto, bem como realizarem um trabalho conjunto no sentido de equipá-las para que possam atender às necessidades de todos os níveis de ensino por elas ofertados.

3.3 Trabalho docente

As reformas educacionais implantadas no Brasil, na década de 1990, colocaram o professor no centro do processo, como principais responsáveis pelos resultados positivos ou negativos da educação. “Se os professores e sua formação são determinantes para a qualidade da educação, faz-se necessário avaliar e esclarecer as condições de seu trabalho profissional, bem como as possibilidades que esse contexto lhe oferece” (RAMALHO, NUÑEZ, 2012, p. 229), pois fatores como salário, condições de trabalho, relações estabelecidas com o Estado e com a comunidade escolar, carreira docente, política educacional, gestão escolar, interesses sociais e econômicos influenciam diretamente a atividade docente.

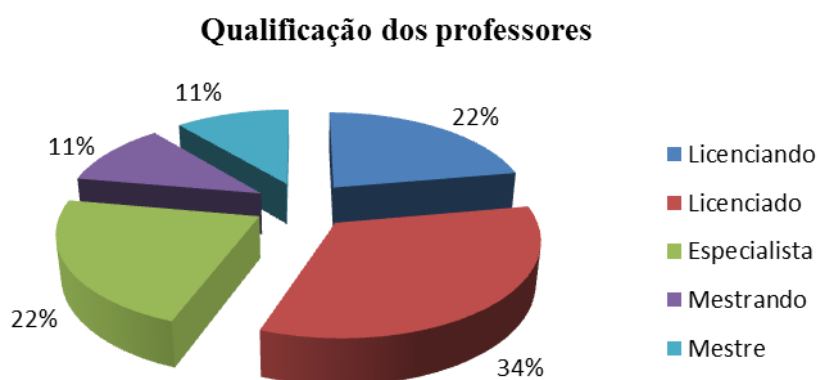
Diante disso, após a análise de fatores como condições de trabalho, gestão escolar e trabalho pedagógico, apresenta-se a análise do trabalho docente desenvolvido pelos professores da área de ciências e de matemática, no ensino médio ofertado nas extensões rurais pesquisadas, levando-se em consideração que a identidade docente constrói-se e reconstrói-se permanentemente nesse contexto, por meio da relação com os outros membros da comunidade escolar, ou seja, o contexto em que se dá a atividade docente é determinante na construção da identidade profissional do professor (RAMALHO, NUÑEZ, 2012, p. 239).

Os professores pesquisados totalizaram nove, distribuídos nas extensões da seguinte forma: dois na extensão Gama, três na extensão Alfa, dois na extensão Beta e dois na extensão Delta. Atuavam nas disciplinas da área de Ciências da natureza e Matemática, no ensino médio. Todos residiam na cidade; no entanto, 33% deles moraram no meio rural durante a infância, 56% deles nunca moraram no meio rural e 11% não responderam. O grupo de professores era jovem, sendo que 67% deles possuíam menos de 30 anos, conforme se observa no gráfico 6.



Um dos critérios utilizados para a lotação dos docentes no meio rural, apontados, nas respostas dos pesquisados, foi a qualificação, sendo que a dificuldade de encontrar professores qualificados, com disposição para atuarem no meio rural, foi um dos pontos negativos apontados para a educação rural. Todos os professores pesquisados cursaram ou estavam cursando licenciatura; 22% ainda estavam cursando licenciatura; 33% eram licenciados; 22% possuíam especialização; 11% estavam cursando mestrado e 11% eram mestres (gráfico 7).

Gráfico 7



Todos atuavam em sua área de formação e em uma área afim, um deles atuava também em outra área - os professores que ministravam matemática também ministravam física, os professores que ministravam biologia também ministravam química. A justificativa apresentada para a atuação dos professores em outra área foi que, devido à distância e ao número reduzido de turmas nas extensões e para compensar o deslocamento, os professores precisavam assumir disciplinas para as quais não foram qualificados a fim de completarem a carga horária.

Considerando a qualificação e a lotação dos nove professores listados, têm-se: um matemático ministrando apenas matemática e um ministrando matemática e física; dois físicos ministrando matemática e física e um ministrando matemática, física e educação física; três biólogos ministrando biologia e química e um químico ministrando química e biologia. Esses professores pontuaram como dificuldades encontradas ao ministrar disciplinas para as quais não foram qualificados: a disciplina de matemática exige muito dos alunos e eles não estão dispostos; escolher a metodologia adequada para o ensino da disciplina em diversas situações; conteúdos específicos; preparar aulas mais atrativas e diferenciadas. Um biólogo e dois físicos afirmaram que não encontraram dificuldades ao trabalhar com as disciplinas química e matemática, respectivamente. Quanto ao grau de dificuldade ao se trabalhar, no meio rural,

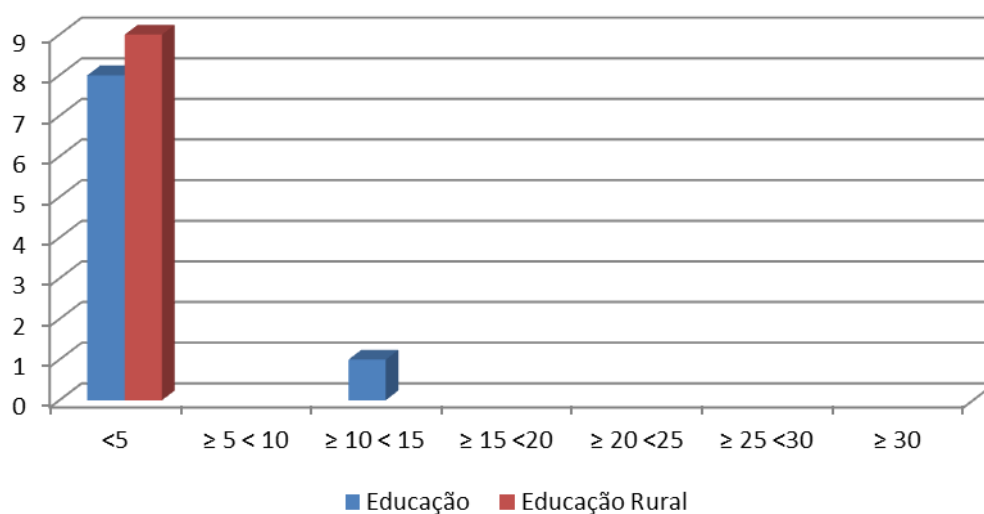
disciplinas para as quais não foram qualificados, 44% dos professores afirmaram que se mantém, 11% afirmaram que aumenta e 11% afirmaram que diminui e 34% não responderam.

A escolha e lotação dos professores das extensões rurais, segundo 75% dos coordenadores, é responsabilidade da SREJ – com a participação da direção estadual e da coordenação, pontuou um deles – 25% dos coordenadores afirmaram que fica a cargo do diretor estadual e da coordenação. O diretor estadual, responsável pelas extensões até 2013, e um diretor estadual (atual) afirmaram que quem responde pela escolha e lotação dos professores é a SREJ, e o outro diretor afirmou que essa escolha fica sob a responsabilidade do diretor estadual. Os diretores municipais afirmaram que não participam da escolha e lotação dos professores das extensões, no entanto, dois deles (Beta e Alfa) afirmaram que podem opinar depois, inclusive sobre a necessidade de substituição.

Os critérios para escolha e lotação dos professores, de acordo com os coordenadores são: formação e qualificação; demanda/necessidade para atender a quantidade de aulas previstas na matriz curricular. Segundo os diretores estaduais são: disposição para assumir o desafio, já que não há incentivos; disponibilidade e carga horária, disponibilidade de deslocamento e formação. A questão salarial também foi apontada como uma dificuldade enfrentada pelos professores pesquisados, que alegaram que o salário é baixo e eles não recebem incentivos para se deslocarem, como ocorre com os professores municipais.

Os nove professores pesquisados possuem contrato temporário, 89% deles estão iniciando sua carreira como docente, possuem menos de cinco anos de experiência em educação, sendo que a experiência de 44% deles é somente em educação rural (Gráfico 8). Quanto à forma de acesso ao cargo, 11% informaram que foi por meio de análise de currículo e entrevista, 11% afirmaram que foi feito um contrato, 22% apontaram apenas a entrevista e 56% apontaram apenas a análise de currículo, como forma de acesso. “Os professores com contratos temporários não possuem garantias trabalhistas e previdenciárias, recebem menores salários, não contam com a estabilidade e estão submetidos a relações informais de trabalho, com menos direitos e garantias sociais” (COSTA; OLIVEIRA, 2011, 738). Os contratos temporários também contribuem para a rotatividade dos professores, o que para a educação rural é prejudicial, pois impossibilita que o professor, vindo da cidade, crie vínculos não só com a escola, como também com o meio rural.

Gráfico 8

Professores: Experiência Profissional

Além da questão salarial, Os professores pontuaram como dificuldades encontradas no trabalho realizado nas extensões rurais: locomoção do professor até a escola pois, as estradas são precárias e o transporte inadequado; falta de recursos como livros didáticos, bibliotecas, laboratórios, materiais didático-pedagógicos em geral; estrutura física do prédio, o grande número de faltas dos alunos; o calendário escolar estabelecido pelo município e pelas transportadoras; a distância; o atraso dos alunos para chegarem à escola; falta de material de pesquisa e falta de motivação dos alunos. A falta de infraestrutura foi a dificuldade mais citada pelos professores. Costa (2013) apresenta a falta de infraestrutura adequada nas escolas públicas que ofertam ensino médio, como uma realidade nacional, afirmando que os “elementos estruturais de suporte às escolas de ensino médio são inadequados, com ausência de quadra de esportes, biblioteca, laboratório de informática, acesso á internet, laboratórios de ciências e dependências e vias adequadas a todos os alunos” (p. 197), refletindo negativamente no trabalho docente. Os dados levantados nas extensões e escolas rurais pesquisadas corroboram a realidade nacional descrita pelo autor.

Os motivos que levaram os professores a trabalharem na escola rural foram: oportunidade de trabalho; falta de opção; atender a um convite, pois faltava professor; número reduzido de alunos; questões financeiras e aquisição de experiência; disponibilidade. Observa-se que, nas motivações apresentadas pelos professores, não apareceu nenhuma relacionada a algum vínculo ou afinidade com o meio rural. As motivações para os diretores municipais trabalharem na escola rural foram: a necessidade, os filhos precisavam estudar e, em 1991,

abriu uma sala multisseriada em casa, com quinze alunos para não mudar para a cidade, gostou e está até hoje; acreditar que a educação rural é um direito do educando, contribuindo para a sua permanência junto à família; sempre morou na região, começou ajudando alguns pais e permaneceu; falta de opção, inicialmente e permaneceu porque gostou. Para os coordenadores a motivação foi: curiosidade e vontade de conhecer a proposta; morar na região; o número reduzido de alunos e por considerar uma realidade melhor, pois os alunos são mais envolvidos.

Observa-se, que entre os coordenadores e diretores municipais, 50%¹⁰ moram no meio rural, sendo que estes possuem toda sua experiência profissional em educação rural. No entanto, analisando as respostas apresentadas por eles, em todo o questionário, não se percebe preocupação com uma educação rural diferenciada, voltadas para as especificidades do meio rural. Considerando que desses profissionais, que residem no meio rural, apenas 25% possuem menos de 20 anos de experiência em educação rural, conclui-se que o questionamento sobre a oferta de uma educação urbanocêntrica ainda não chegou às escolas rurais pesquisadas. Se esta não é uma preocupação dos profissionais que sempre trabalharam em escolas rurais, os professores temporários, que vão da cidade para o meio rural, e que não possuem afinidade e nem experiência com esta realidade, preocupar-se-ão menos ainda com a adequação da educação a este meio, desconhecido para eles.

Quanto à legislação que regulamenta a educação rural no Brasil e em Goiás, 89% dos professores afirmaram que não as conhecem, 11% afirmaram que conhecem apenas a legislação brasileira. Dos quatro coordenadores, 50% afirmaram não conhecer as legislações, 25% afirmaram que conhecem e 25% não responderam. Dos quatro diretores municipais, 50% conhecem e 50% não conhecem. Os três diretores estaduais não as conhecem. Considerando, que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, foram aprovadas em dezembro de 2001, há quase treze anos, e esses profissionais com mais de vinte anos atuando no meio rural não as conhecem, conclui-se que o poder público, em resposta às reivindicações dos movimentos sociais, conforme apresentado no primeiro capítulo, elaborou legislações e documentos oficiais, propondo uma educação diferenciada para o meio rural, no entanto, não se preocupou em divulgar, implementar e acompanhar a aplicação dos mesmos na educação rural.

¹⁰ Percentual calculado sobre o número total de coordenadores das extensões e diretores municipais – oito.

Se os professores, diretores e coordenadores não foram envolvidos na elaboração e nem mesmo conhecem esses documentos, não poderão efetivar as mudanças neles previstas, nem tão pouco promover uma educação que priorize os interesses da comunidade rural. Segundo Ghedin (2012),

as políticas públicas para a educação vêm propondo um conjunto de mudanças na escola sem levar em consideração o papel do educador como sujeito nesse processo [...] nenhuma reforma, seja ela qual for, tem o poder de mudar a realidade se não puder contar com os sujeitos que conduzem o processo (p.29).

Dois diretores estaduais afirmaram que não sabem se o trabalho realizado nas escolas rurais baseia-se nesta legislação, enquanto um deles afirmou que sim. Dois diretores municipais não se posicionaram sobre esta questão e dois afirmaram que sim, a escola desenvolve um trabalho de acordo com a legislação adequando a realidade de cada unidade de ensino, 50% dos coordenadores não opinaram, 25% afirmaram que sim e 25% afirmaram que estão distante de um ensino rural dentro das disposições legais, mas têm avançado. Os professores foram unânimes em afirmar que não sabem se o trabalho realizado nas extensões se baseia nessa legislação.

Quanto à melhor opção de oferta de ensino médio aos alunos do meio rural, 89% dos professores consideram que a oferta de ensino médio na escola rural é a opção mais adequada aos alunos do campo, pois: a distância entre suas casas e a escola é muito grande e o transporte é precário; na escola rural o número de alunos por sala é menor, e, portanto, é mais fácil de atender à dificuldade de cada um; o deslocamento para a cidade prejudicaria em termos cognitivos, pois o meio influencia; muitos alunos são trabalhadores do campo. No entanto, um professor considera que o mais adequado seja a oferta de transporte público até a cidade para os alunos frequentarem a escola cidadina. Dois diretores estaduais ponderaram que a melhor opção é a oferta de ensino médio na escola rural, devido à distância e um diretor estadual pontuou que a oferta de transporte para conduzir os alunos à escola cidadina é a melhor opção, pois acredita que a qualidade do ensino seria melhor devido à infraestrutura física e pedagógica da unidade. Dos coordenadores, três responderam que a oferta de ensino médio na escola rural é a melhor opção devido à dificuldade de acesso dos alunos às escolas da cidade, por falta de transporte; o professor vai até o aluno e as condições pedagógicas são as mesmas do colégio gestor; evita que o aluno percorra longas distâncias contribuindo assim para o acesso e permanência do aluno na escola. Todos os diretores municipais concordam que a oferta de ensino médio na escola rural é a melhor opção pois: possibilita ao

aluno manter-se em sua comunidade evitando o cansaço que provavelmente poderia comprometer a qualidade do ensino-aprendizagem; fica mais perto de suas residências, é mais fácil o acesso, os alunos ficam menos tempo no transporte escolar.

Observa-se que a distância, o deslocamento e o transporte, predominaram entre as razões para que se oferte a educação para os alunos do meio rural nas escolas rurais e que a possibilidade de se desenvolver uma educação diferenciada, voltada para os interesses dos trabalhadores do meio rural, não apareceu. Percebe-se que implicitamente, as respostas apresentam uma ideia de que as escolas citadinas oferecem melhores condições do que as escolas rurais.

Os professores pontuaram que atuando na educação rural adquiriram saberes como: nova culinária; plantar e lidar com a terra, na horta; relacionamento interpessoal; a realidade rural é outra e é preciso adequar as metodologias a ela; observar resultados de experiências diferenciadas em sala de aula; usar uma ferramenta como o motor-serra; aperfeiçoamento da avaliação da aprendizagem; conhecimentos de biologia; valorização da educação e conhecimento de uma cultura diferente, trabalhar com um número mínimo de alunos, se virar com o mínimo do mínimo. Observa-se que, 27% dos saberes pontuados pelos professores estão ligados à cultura, ao modo de vida do meio rural; 27% estão ligados à percepção de que a realidade do meio rural é diferente e à valorização das suas especificidades; 37% estão relacionadas à prática docente propriamente dita, são saberes que se adquiririam com a prática em qualquer realidade e 9% estão relacionados às deficiências das condições de trabalho.

Percebe-se que, apesar de o professor não demonstrar preocupação com a adequação da educação ao meio rural, ele tem consciência de que esse meio possui suas especificidades e a percepção de que a atuação neste meio lhe traz conhecimentos. O “discurso político sobre reformas tem interferido no modo como os educadores elaboram sua interpretação da realidade, mas isto não tem conseguido interferir significativamente em uma mudança concreta das suas práticas” (GHEDIN, 2012, p. 30), isto explica porque os professores mencionam que há especificidades no meio rural, mas consideram que a escola citadina oferece melhores condições para os alunos ou que a distância, o deslocamento, os meios de transportes, as estradas rurais, sejam os únicos motivos para a oferta de educação em escolas rurais.

Considerando as especificidades da área de ciências e de matemática, no ensino médio, os professores apresentam as seguintes avaliações sobre as condições de trabalho disponibilizadas para as extensões: faltam materiais adequados como recursos didáticos,

livros... (33%); as condições são boas (22%); as condições não são as melhores; o prédio precisa de reforma; há dificuldade para encontrar professores habilitados para todas as áreas; a assistência ao aluno é limitada; faltam laboratórios; as condições são razoáveis; possui laboratórios com internet; possui outros livros das disciplinas além dos adotados; condições muito precárias; precisa melhorar em alguns aspectos. Observa-se que o nível de satisfação quanto às condições de trabalho nas extensões, entre os docentes, varia de muito precárias a boas e que as deficiências apontadas divergem entre si corroborando as ideias de Ramalho e Nuñez, (2012, p.239) de que há uma forte influência dos contextos, da prática profissional e da existência humana dos professores naquilo que eles pensam e dizem.

Diante da constatação de que o debate que envolve a educação rural, bem como os avanços em termos de legislação sobre o tema são ignorados por professores, coordenadores e diretores de escolas municipais e de colégios gestores das extensões rurais, bem como por coordenadores e professores das extensões, propõe-se a realização de um minicurso, abordando tal temática, bem como as legislações a ela pertinentes, vislumbrando o desenvolvimento de projetos de pesquisa com os alunos do meio rural, pelos professores. Os projetos de pesquisa abordarão temáticas que envolvem o meio rural, buscando, assim, trazer a realidade rural para a sala de aula e conseqüentemente para a escola. Utilizar-se-á a carga horária destinada à parte diversificada do currículo, para orientação e desenvolvimento dos projetos.

CONCLUSÃO

O homem é um ser biológico e natural, que se difere dos animais por ser criativo, histórico e social, capaz de criar, transformar e relacionar-se com o outro e, neste processo, constitui-se. Por meio do trabalho, o homem transforma a natureza adaptando-a as suas necessidades, bem como estabelece relações com o outro se transformando e transformando o outro. Neste sentido, o trabalho constitui-se processo histórico educativo à medida que, por meio dele, o homem não só produz a sua sobrevivência como também se humaniza, pois ele não nasce homem, mas forma-se homem num processo de constante transformação. No entanto, no modo de produção capitalista, o mesmo trabalho que humaniza o homem, pode também desumanizá-lo, pois, aqueles que não detêm os meios de produção necessitam vender a sua força de trabalho para sobreviver. Vendendo a si mesmo, o homem coisifica-se, num processo de desumanização.

O professor, como qualquer outro trabalhador, transforma-se por meio do seu trabalho, o trabalho docente. Assim, ao ensinar o aluno, transformando-o, o professor também aprende, transformando-se. Da mesma forma, o aluno transforma-se a si mesmo e ao professor, por meio das relações que se estabelecem neste processo. Neste sentido, as relações de poder que se estabelecem no interior da escola, assim como aquelas que se estabelecem entre a sociedade e a escola, e entre o poder público e a escola, também exercem influência sobre este processo de transformação. Quanto mais verticalizadas forem estas relações, menores serão as possibilidades de humanização daqueles que nelas estão envolvidos. Assim, quanto mais democratizada for a gestão da educação, maior a participação da comunidade e maior o potencial humanizador desta educação.

Uma gestão escolar democrática pressupõe a participação da comunidade nos processos de tomada de decisões. De modo geral, a participação da comunidade escolar, quando ocorre, limita-se, principalmente, à execução de tarefas, quando na realidade, é essencial a participação comunitária, no planejamento das ações, na avaliação da realidade, quando se analisa as potencialidades e as limitações da escola, se pensa os objetivos e as metas que devem se pautar nos interesses e necessidades da comunidade. A elaboração do PPP de uma escola é um momento rico, que necessita da participação de todos os segmentos que dela fazem parte, alunos, pais de alunos, servidores docentes e técnico-administrativos, coordenadores e diretores. Esta participação é fundamental para que a avaliação das reais necessidades, potencialidades e limitações da comunidade seja coerente com a realidade que

se apresenta, bem como, os objetivos e metas reflitam os anseios da comunidade. Assim a elaboração do PPP de uma escola é o ponto de partida para uma gestão escolar democrática e conseqüentemente, para a formação humana. No processo de reflexão da comunidade sobre a escola e nos momentos de participação conjunta, se estabelecem relações primordiais para a formação de todos que participam, pois todos são transformados.

Considerando a estreita relação existente entre o trabalho e a educação, é natural que a educação seja pensada a partir do trabalho. No entanto, na sociedade capitalista, os interesses capitalistas se sobrepõem às necessidades do trabalho e do trabalhador, direcionando a educação, rumo à reprodução da divisão social do trabalho e à perpetuação das diferenças sociais. Neste sentido, no Brasil, a educação assume duas identidades diferentes, que se evidenciam principalmente no ensino médio. Uma possui caráter profissionalizante, e destina-se àqueles que precisam ingressar-se no mundo do trabalho mais cedo, e é responsável pela formação do trabalhador que participará no processo de execução. A outra possui caráter propedêutico e destina-se àqueles cujas condições permitem adiar um pouco mais o ingresso no mundo do trabalho, podendo prosseguir nos estudos, em cursos de nível superior, destinados à formação daqueles que planejarão as atividades produtivas.

No entanto, o processo de modernização e flexibilização impõem novas necessidades ao mundo do trabalho, que, ao requerer profissionais mais flexíveis, capazes de acompanhar as mudanças tecnológicas decorrentes de uma produção mais dinâmica, impõem a necessidade de uma formação geral mais ampliada. No Brasil, este processo suscitou uma reflexão sobre o ensino médio, que, por meio das reformas educacionais, implantadas a partir dos anos de 1990, foi incorporado à educação básica, transformando-se em sua última etapa. Também se criaram políticas públicas de expansão do ensino médio.

O processo de modernização e flexibilização alcançou também o meio rural, historicamente considerado “atrasado”. Por acreditar-se que a atividade produtiva nele desenvolvida, não requer o domínio dos saberes escolarizados, o meio rural sempre ficou à margem das políticas públicas de educação. Analisando a história da educação rural brasileira, percebe-se que as poucas iniciativas de sua oferta foram motivadas por interesses como, contenção do êxodo rural, “civilização”, “purificação” e disciplina, bem como elevação da produtividade na agropecuária. Quando ocorria a oferta de educação rural era realizada em “escolinhas”, em salas multisseriadas, que funcionavam na casa dos professores ou de algum proprietário rural.

A partir de meados da década de 1980, a sociedade civil, principalmente os movimentos de educação popular, incluiu a educação rural nos debates sobre a redemocratização do país. A partir de 1990, quando ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, iniciou-se no Brasil uma série de reformas na educação brasileira, visando a expansão da educação básica. Este momento foi marcante também para a educação rural, que ganhou espaço nos textos legais brasileiros, que reconheceram a diversidade do meio rural, bem como a necessidade de se adequar a educação às necessidades e especificidades da população rural.

Diante do compromisso do Estado de ofertar educação básica para todos firmado por meio da Constituição de 1988 e da transformação do ensino médio na última etapa da educação básica, iniciou-se um processo de expansão da educação básica, fazendo com a o ensino médio também chegasse às escolas rurais. Em Jataí, todas as escolas rurais são municipais. Como o ensino médio, legalmente, é responsabilidade do poder público estadual a solução encontrada foi estabelecer uma parceria entre as duas esferas a fim de se garantir a oferta de ensino médio nas escolas rurais. No entanto, percebe-se que esta parceria não foi planejada com antecedência, apenas estabeleceram-se as responsabilidades econômico-financeiras de cada esfera, e determinou-se que os níveis de ensino ministrados pelo Estado se constituiriam em extensões de colégios estaduais citadinos que se responsabilizariam por sua gestão.

Percebe-se que não houve a preocupação em adequar as escolas rurais à oferta de ensino médio, equipando-as com recursos didáticos, bibliografia, laboratórios necessários ao desenvolvimento do trabalho docente neste nível de ensino. A lotação de professores também se constitui um obstáculo, pois, tendo em vista os baixos salários e a falta de incentivos aos professores que se dispõem ao deslocamento até as escolas rurais, torna-se difícil encontrar professores qualificados para atuarem em todas as disciplinas, no caso das disciplinas da área de ciências e de matemática, percebe-se que em todas as extensões os professores trabalham também com disciplinas para as quais não foram habilitados.

Observa-se ainda que, de modo geral, as escolas rurais tendem a reproduzir a educação ofertada no meio urbano. A criação de extensões rurais dos colégios citadinos, não só consolida esta reprodução como a formaliza, pois, sendo uma extensão do colégio citadino, é natural que ela adote os mesmos princípios, a mesma filosofia e a mesma educação dele. A palavra extensão traz consigo a ideia de parte de um todo, que funciona em outro lugar, distante. Se o ensino médio ofertado pelas escolas rurais se constitui uma extensão do colégio citadino, é natural que ela reproduza a educação ofertada nele. Conclui-se, então, que a forma

com que se estabeleceu a parceria, “naturaliza” a reprodução de uma educação pensada a partir da cidade nas escolas rurais, dificultando, assim, o repensar de uma educação adequada ao meio rural, a partir de sua realidade.

Diante disso, a construção do PPP torna-se uma etapa fundamental no processo de democratização dessas escolas. A comunidade escolar envolvida, seja do colégio gestor, seja da extensão, seja da escola municipal, precisa reunir-se em conjunto para pensar esta realidade, definindo inclusive se o ideal é o colégio gestor e a extensão terem um PPP conjunto, mas pensado a partir das duas realidades, ou a extensão ter um PPP próprio ou ainda a escola rural ter um PPP em conjunto com a extensão, pensado a partir da realidade rural. E, a partir desse debate, construir os PPP, com a participação das comunidades envolvidas levando-se em consideração seus interesses e necessidades.

É fundamental também que professores, coordenadores e diretores, conheçam o debate que gira em torno da educação rural e os avanços conquistados a partir deste debate, como a criação de legislação específica para a educação rural, por exemplo. Sabe-se que o processo de democratização da educação vai além da expansão da oferta de vagas, envolvendo também a qualidade da educação ofertada e, principalmente, os interesses aos quais ela serve. Sabe-se também que aqueles que detêm o poder, têm interesse na reprodução das desigualdades sociais e, portanto, em uma educação que perpetue tais desigualdades. Assim, a luta por uma educação democrática tem que partir daqueles que almejam a superação das desigualdades, pois ela jamais será concedida, pelo contrário, precisa ser conquistada. Neste sentido, mudanças nas concepções, nos métodos, nos paradigmas, nas teorias não garantirão a necessária transformação social. Esta só se dará mediante a luta daqueles que a desejam.

A educação sozinha não pode resolver as questões que envolvem as desigualdades sociais, mas pode contribuir para a conscientização de que a reivindicação e a luta conjunta daqueles que possuem os mesmos interesses pode promover mudanças. Essa conscientização, no entanto, só se dará por meio de uma gestão escolar democrática que permita à comunidade escolar pensar a escola a partir de seus interesses. A luta por uma educação voltada para os interesses da população rural, portanto, precisa partir dela mesma, mas, para isso, é preciso que ela compreenda que a educação a eles ofertada não pode determinar sua trajetória escolar e profissional, mas deve permitir-lhe a escolha do caminho a ser seguido, seja ele o caminho de uma vida no meio rural ou de uma vida na cidade e, principalmente, deve capacitá-lo para lutar por condições igualitárias de vida em qualquer um dos caminhos que escolher.

Isto posto, considera-se que a realização de um minicurso com os educadores, oportunizando lhes momentos de reflexão sobre a educação rural, a gestão escolar democrática, as potencialidades da pesquisa para a aproximação dos conteúdos escolares com a realidade da comunidade escolar poderá contribuir para que professores, coordenadores e diretores se atentem para a necessidade de adequação da educação rural aos interesses e especificidades do meio rural e para o papel da gestão escolar neste processo. Quanto ao uso da pesquisa como forma de levar a realidade rural para a sala de aula, considera-se relevante a realização de um trabalho de orientação e acompanhamento dos professores no desenvolvimento de projetos de pesquisa com seus alunos, de maneira que eles possam experienciar as potencialidades da pesquisa no ensino, na área de ciências e de matemática. Acredita-se que, o desenvolvimento destes projetos envolverá os educadores em questões específicas do campo e conseqüentemente, de interesse de seus alunos, possibilitando que não só os alunos sejam transformados, mas também os educadores.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. A educação básica e o movimento social do campo. In.: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 65-86.

ARROYO, Miguel Gonzales ; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Apresentação. In.: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 7-18.

ARRUDA, Élcia Esnarriaga. e BRITO, Sílvia Helena Andrade. Análise de uma proposta específica para o campo. In ALVES, Gilberto Luiz (org). **Educação no campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 23-62 (Col. Educação Contemporânea).

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In.: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 17-42

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BEZERRA NETO, Luiz. A educação rural no contexto das lutas do MST. In.: ALVES, Gilberto Luiz (Org). **Educação no campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas: Autores Associados, 2009 (Col. Educação Contemporânea). p. 1-22.

BRANDÃO, Carlos Henrique. **O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural**. São Paulo: FTD, 1990. (Coleção Aprender e Ensinar).

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Brasília, DF, 1827. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em 23 de out. de 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em 18 de out. de 2014.

BRASIL, MEC: CADERNOS SECAD 2 – Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília: MEC, SECAD – mar. 2007b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf> > Acesso em 31 de mar. de 2014

BRASIL, MEC. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, mai./2009.

BRASIL, MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRASIL, Parecer Nº 36/2001 – Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília: MEC, CNE/CEB – dez. 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em 20 de abr. de 2014.

BORDINGNON, Genuino; GRACINDO Regina Vinhaes. Gestão da educação: o minicípio e a escola. In.: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 148-176.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In.: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 147-158.

_____. Primeira conferência nacional “Por Uma Educação do Campo” (texto preparatório. In.: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 19-63.

CARVALHO, Roberto Francisco de. **Gestão escolar autônoma e compartilhada: gerencialismo ou democratização?**. Goiânia: Editora UFG, 2009.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, jul./dez. 2011. p. 727-750.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.94, n. 236, jan./abr. 2013. p.185-210.

DOURADO, Luiz Fernandez. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) **Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR CHIQUINHO, Projeto Político Pedagógico. 2014. (Arquivo digital).

FALSARELLA, Ana Maria. Escola, qual é o seu projeto?. **Presença Pedagógica**, v. 19, n.110, mar./abr. 2013. p. 19- 26.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Diretrizes de uma caminhada. In.: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 133-145.

FERNANDES, Bernardo Maçano; CERIOLI Paulo R; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo (texto preparatório. In.:

ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 19-62.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação para uma formação humana. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, fev./jun. 2000. p. 167-177.

FIORI, José Luís. Estado do Bem-Estar Social: padrões e crises. São Paulo: IEA – USP, sd. p. 1-18. Disponível em <www.iea.usp.br/artigos>. Acesso em 27 de out. de 2014.

FOCKINK, Edione, Raquel. **Produção rural familiar em Jataí (GO)**: a comunidade rural da onça. 147f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia MG, 2007. Disponível em <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/2007%20Edione%20Raquel%20Fockink.pdf>>. Acesso em 28 de jun. de 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GHEDIN, Evandro. Perspectivas sobre a identidade do educador do campo. In.: GHEDIN, Evandro (Org). **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012. p. 25-62.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOIÁS, SEE. Currículo referência da rede estadual de Educação de Goiás. Goiânia GO, sd. Disponível em: <<http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/home.aspx>>. Acesso em: 17 de mar. de 2014.

_____. Lei Nº 18.320, de 30 de dezembro de 2013. Institui a Política Estadual de Educação do Campo e dá outras providências. **Diário Oficial/GO**, Nº 21.742, Goiânia, GO, 31 de dezembro de 2013, suplemento, p. 11. Disponível em: <<http://www.agecom.go.gov.br/PDF/2013/12/31/999.pdf>>. Acesso em 18 de nov. de 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Trad. de Luiz Mário Gazzaneo. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. (Coleção Perspectivas do Homem, v. 35).

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. (Coleção Perspectivas do Homem, v.48).

IANNI, Octávio. **Origens agrárias do Estado Brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, dez./1999. p. 163-183.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, out. 2007. p.1153-1178.

KUENZER, Acácia Zeneida. Introdução: refletindo sobre a experiência. In.: KUENZER, Acácia (org). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.11-22.

_____. Primeira Parte. In.: KUENZER, Acácia (org). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.25-93.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. sd. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/exclusao_includente_acacia_kuenzer.pdf>. Acesso em 20 de abr. de 2014.

LEAL, Cátia Regina Assis Almeida. **Arapuca armada: ação coletiva e práticas educativas na modernização agrícola do Sudoeste Goiano**. 259 f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006. Disponível em: <<http://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Tese%20Catia%20Regina.pdf>>. Acesso em 08 de out. de 2013.

LEAL, Cátia Regina Assis Almeida et al. Realidade educacional das escolas rurais do município de Jataí-GO. **Anais do XVII CONBRACE e IV CONICE**. Porto Alegre RS, 2011. Disponível em <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/view/2853/1591> Acesso em 09 de junho de 2013.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____. **Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

MARX, Karl. **O capital**. Trad. de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Crítica da economia política, v I, livro I – O processo de produção do capital).

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2004, (Terceiro Manuscrito). p.131-193.(Coleção Obra Prima de Cada Autor).

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008. (Cadernos I e II). p. 07-98.

MELO, Maria Tereza Leitão. Gestão Educacional: os desafios do cotidiano escolar. In.: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 243-254.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006. p. 406-423.

OLIVEIRA, Breno Louzada Castro de. Educação nas ruralidades jataienses. In.: PESSOA, Jadir de Moraes . **Educação e ruralidades**. Goiânia: UFG, 2007. p. 29-65.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In.: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 93 -112.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004. p.1127-1144. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 de abril de 2014.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Fernando Selmar Rocha; CAMPOS, Fernanda Araújo Coutinho. Proletarização e profissionalização de professores: estudo realizado em escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte. In: CUNHA, Daisy Moreira et al. (Org). **Formação/profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica: fundamentos e reflexões contemporâneas**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2013. p. 93-122.

PARO, Vítor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2003.

PESSOA, Jadir de Moraes. Extensões do rural e educação. In.: PESSOA, Jadir de Moraes (Org). **Educação e ruralidades**: Goiânia: Editora UFG, 2007. p.13-28.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.22, n.2, jul./dez. 2007. p. 72-89.

PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano e AQUINO Orlando Fernández. Ensino médio: um estudo do desempenho da rede estadual em Uberlândia-MG. In.: PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano e AQUINO Orlando Fernández (Org). **Ensino médio: estado atual, políticas e formação de professores**. Uberlândia: EDUFU, 2012.. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática). p. 13-45

PUNTES, Roberto Valdés; FALEIRO, Wender e LEONARDI, Eleonora dos Santos. Ensino médio brasileiro: análise de documentos oficiais. In.: PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano e AQUINO Orlando Fernández (Org). **Ensino médio: estado atual, políticas e formação de professores**. Uberlândia: EDUFU, 2012.. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática). p. 95-112

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. O contexto da atividade profissional e as condições de trabalho: dimensões do profissionalismo docente. In.: PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano e AQUINO Orlando Fernández (Org). **Ensino médio: estado atual, políticas e formação de professores**. Uberlândia: EDUFU, 2012.. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática). p. 229-252

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v.12, n.34, jan./abr. 2007. p. 152-165. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em 20 de abr. de 2014.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. sd. Disponível em <http://ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf>. Acesso em 20 de abr. de 2014.

SCHMITZ, Daniela Maria. O trabalho docente no ensino médio em escolas públicas estaduais catarinenses: entre o discurso oficial e a materialidade. Tubarão SC: UNISUL, 2011.

Disponível em <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Daniela-Maria-Schmitz.pdf>>. Acesso em 23 de set. de 2014.

SILVA, João Paulo dos Santos et.al. *Currículo: escola rural Jataiense*. In: **7ª Semana de Licenciatura**, Jataí, GO. Jun./2010. Disponível em <<http://www.jatai.ifg.edu.br/semlic/seer/index.php/anais/article/download/74/5>>. Acesso em: 20 de abril de 2014.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora. **Linhas Críticas**. Brasília DF, v.17, n.32, jan./abr. 2011. p. 13-31. Disponível em <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9461/1/ARTIGO_FormacaoProfessoresPerspectiva.pdf>. Acesso em 20 de abr. de 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A caminho da roça: olhares, implicações e partilhas. In.: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org). **Educação e ruralidades: memórias e narrativas** (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 17-28.

STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil: O debate na esquerda – 1960-1980**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfj60AB/a-questao-agraria-no-brasil>>. Acesso em 25 de ago. de 2014.

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. Políticas públicas de educação e mudança nas escolas: um estudo da cultura escolar. In.: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Mariza Ribeiro Teixeira (Org). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 177-190.

TOSCHI, Mirza Seabra . A nova LDB e o projeto político-pedagógico. **Educação em Revista**, Goiânia, v. IV, nº 4, 1998, p. 12-18.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, mai./ago. 2007. p. 291-309. Disponível em: <www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewfile/498/508>. Acesso em: 20 de abr. de 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PROFESSORES

Jataí, 06 de abril de 2014

Prezado(a) Professor(a):

O Objetivo da presente pesquisa é investigar as condições em que o ensino médio é ofertado em escolas rurais de Jataí, bem como as implicações da gestão compartilhada na atuação dos professores da área de ciências matemática, no meio rural.

Esta pesquisa só será possível com a sua participação, pela qual agradecemos antecipadamente.

Dados Pessoais:

1. Nome: _____ Sexo: ()F () M
2. Idade: () 18 a 25 anos () 31 a 35 anos () acima de 41 anos
() 26 a 30 anos () 36 a 40 anos
3. Formação: Graduação: () Cursando () Concluída - Licenciatura? () Sim () Não
Área: _____
Especialização: () Cursando () Concluída
Área: _____
Mestrado: () Cursando () Concluído
Área: _____
Doutorado: () Cursando () Concluído
Área: _____
4. Onde Reside: () Zona rural () Zona urbana

Dados Profissionais:

1. Tempo de experiência na educação: _____ Em educação rural: _____
2. Tipo de vínculo com o Estado: () Professor efetivo () Professor temporário
3. Forma de acesso ao cargo: () Concurso () Análise de currículo () Entrevista () Outra _____
4. Locais de atuação: () Apenas em escolas rurais () Em escolas rurais e urbanas
5. Desempenha outra função na educação? () Não () Sim Qual? _____
6. Desenvolve outra atividade profissional? () Não () Sim Qual? _____
7. Disciplinas que ministra: Em escolas rurais: _____
Em escolas urbanas: _____
8. Escola(s) em que trabalha: _____
9. Carga horária semanal: Em escolas rurais: _____
Em escolas urbanas: _____
10. Já atuou em outra escola rural? () Não () Sim Qual? _____
11. Recebe gratificação por atuar em escola rural? () Não () Sim Percentual: _____
12. Já fez algum curso de capacitação na área de educação rural? () Não () Sim
Quais? _____
13. Você considera que estes cursos influenciaram em sua atuação na educação rural? () Não () Sim
Como?

Infraestrutura e Gestão da Extensão Rural.

1. Qual a infraestrutura disponível para o ensino médio na escola rural? Quem a disponibiliza (Estado ou Município)?
 - a) Infraestrutura física:
Salas de aula: () Estado () Município Quantidade: _____
Laboratórios de informática: () Estado () Município Quantidade: _____

Laboratórios (Área de ciências): Estado Município Quantidade: _____
 Sala de áudio e vídeo: Estado Município Quantidade: _____
 Biblioteca: Estado Município
 Sala para atendimento pedagógico e administrativo: Estado Município Quantidade: _____
 Quadra poliesportiva: Estado Município Quantidade: _____
 Banheiros: Estado Município Quantidade: (M) _____ (F) _____
 Computadores: Estado Município Quantidade: _____
 DVD: Estado Município Quantidade: _____
 TV: Estado Município Quantidade: _____
 Impressoras: Estado Município Quantidade: _____
 Máquinas fotocopadoras: Estado Município Quantidade: _____
 Material de consumo (papel, tonner, tinta...): Estado Município
 Outros: _____

b) Recursos Humanos:

Merendeiras: Estado Município Quantidade: _____
 Auxiliares de serviços Gerais: Estado Município Quantidade: _____
 Auxiliar de secretaria: Estado Município Quantidade: _____
 Secretário geral: Estado Município Quantidade: _____
 Coordenador Pedagógico: Estado Município Quantidade: _____
 Professores: Estado Município Quantidade: _____
 Bibliotecário: Estado Município Quantidade: _____
 Outros: _____

2. A biblioteca da escola rural dispõe de bibliografia adequada ao ensino médio? Não Sim
3. Como você avalia a infraestrutura disponibilizada para a extensão rural em comparação à infraestrutura do Colégio Estadual gestor? Superior Inferior Equivalente
4. A extensão rural em que atua é gerida por qual Colégio Estadual? _____
5. Os diários das extensões rurais são diferenciados dos diários das escolas citadinas? Não Sim
6. A extensão rural é atendida pelo PNLEM? Não Sim Quem os escolhe? _____
 Como é feita a escolha dos livros? _____
7. Alunos e servidores da rede municipal e da rede estadual utilizam as mesmas instalações prediais (mesmos blocos e/ou prédios)? Não Sim Por quê? _____

8. Os alunos das extensões rurais usam uniforme escolar? Não Sim De qual escola?
 Da escola municipal rural Do colégio estadual gestor Outro _____
9. Com relação à realidade, vivenciada na escola em que você atua pode-se afirmar que:
 A extensão e a escola rurais são duas escolas diferentes, com regras e gestores (Municipais e Estaduais) diferentes compartilhando um mesmo prédio.
 A extensão e a escola rurais, constituem uma única escola, cuja gestão, bem como o prédio e os recursos são compartilhados entre Município e Estado.
 Outro _____
10. Como você avalia esta realidade vivenciada pelas extensões e escolas rurais? _____

11. Nesta realidade, que papéis desempenham:
 Coordenador Pedagógico da extensão rural: _____

 Gestor da escola municipal rural: _____

 Gestor do colégio estadual: _____
12. Quais as vantagens da implantação das extensões dos Colégios Estaduais implantadas nas escolas rurais? _____

13. Quais as desvantagens da implantação das extensões dos Colégios Estaduais implantadas nas escolas rurais? _____
-
14. Há algum documento (convênio, contrato, resolução...) que regulamenta esta parceria entre o Estado e o Município?
 Não Sim Não sei Qual? _____
15. Que motivos levaram a Secretaria Municipal e a Subsecretaria Estadual a celebrarem esta parceria? _____
-
16. Escreva em linhas gerais, o que você sabe sobre esta parceria entre Estado e Município:

-
17. Você tem ou já teve algum contato com a escola gestora? Não Sim
 Com que frequência? _____
 Em que circunstâncias? _____
18. Você tem ou já teve algum contato com o gestor do Colégio Estadual? Não Sim
 Com que frequência? _____
 Em que circunstâncias? _____
19. Qual é o nível de relação entre os professores da extensão estadual e a gestão da escola municipal?
 Subordinação Parceria Outro _____
20. Com que frequência o gestor do Colégio Estadual visita a extensão rural?
 semanalmente mensalmente Outro _____
 quinzenalmente ainda não visitou
21. As questões administrativas e disciplinares, relacionadas ao ensino médio, na extensão rural, estão sob a responsabilidade direta de quem?
 Gestão da escola rural Gestão do Colégio Estadual Coordenadora Pedagógica da Extensão.
22. Participou de reuniões de planejamento e encontros pedagógicos depois que está atuando na educação rural?
 Não Sim Onde foi / foram realizado (s)? _____
23. Nestas reuniões e encontros foram tratados assuntos específicos relacionados à educação rural?
 Não Sim Quais? _____
24. Na escola rural, são realizados encontros pedagógicos e reuniões de planejamento, específicos para a educação rural?
 Não Sim Com que frequência? _____
26. Esses encontros são em conjunto (município e estado)? Não Sim Por quê? _____
-
27. Você conhece o PPP da escola rural e do Colégio Gestor?
 Não/Nenhum Sim/Ambos Sim/Apenas o da escola rural Sim/Apenas o do Colégio Gestor
28. Participou da elaboração de algum destes PPP?
 Não/Nenhum Sim/Ambos Sim/Apenas escola rural Sim/Apenas Colégio Gestor
29. A elaboração do PPP do colégio gestor é feita com a participação da comunidade escolar da extensão rural?
 Não Sim Não sei
30. O PPP do colégio gestor prevê a existência da extensão rural e contempla sua realidade?
 Não Sim Não sei
31. Os PPP das duas escolas são divulgados para a comunidade escolar? Não Sim
 Como? _____
32. As extensões rurais possuem grêmios (Estudantis) e conselhos (Pais e Mestres, Comunitário)?
 Não Não, mas possui membros nos conselhos e grêmio da Escola Gestora Sim

O Professor e a Extensão Rural:

1. Que motivos o levaram a trabalhar na escola rural? _____
2. Você já morou no meio rural? Não Sim Por quanto tempo? _____
3. Tem algum horário livre na escola rural? Não Sim

Que atividades desenvolve quando encontra-se no campo, mas não está em sala de aula?

4. Em sua opinião, quais são as expectativas dos alunos do meio rural em relação ao ensino médio? Numere as alternativas usando 1 para a que representar a expectativa do maior nº de alunos, 2 para a expectativa do segundo maior nº de alunos e assim sucessivamente.
- () Formação para inserir no mundo do trabalho.
 () Preparo para o vestibular.
 () Aquisição de conhecimentos.
 () outra _____
5. Quem são os alunos que frequentam o ensino médio da escola rural em que você atua? Numere de 1 a 6, sendo 1 para a categoria que representa maior nº de alunos e 6 para a categoria que representa menor nº de alunos.
- () Trabalhadores rurais
 () Filhos de trabalhadores rurais
 () Pequenos proprietários rurais
 () Filhos de pequenos proprietários rurais
 () Filhos de grandes proprietários rurais
 () Outros _____
6. Em sua opinião, os alunos provenientes do meio rural são diferentes dos alunos da cidade? () Não () Sim
 Em que aspectos? _____
7. Que tipo de produção predomina na região em que está localizada a escola rural em que atua?
- () Produção de grãos
 () Criação de gado
 () Outros _____
8. A Secretaria Estadual de Educação adota um currículo referência para o Ensino Médio. Você, enquanto professor, tem autonomia para alterar esta proposta, adequando o planejamento à realidade do meio rural?
- () Não () Sim
 Por quê? _____
9. Para você, qual é o objetivo da parte diversificada presente no currículo do Ensino Médio?

10. Como é desenvolvida a parte diversificada do currículo do ensino médio das extensões rurais? Qual a carga horária semanal destinada a ela? _____
11. Há diferença entre a parte diversificada desenvolvida no ensino médio ofertado no colégio citadino e a desenvolvida no ensino médio da extensão rural sob sua gestão? () Não () Sim
 Qual? _____
12. Os livros adotados nas extensões rurais são os mesmos adotados no Colégio Gestor? () Não () Sim
13. Você considera que os livros adotados atualmente para suas disciplinas são adequados à realidade em que atua?
- () Não () Sim Por quê? _____
14. Os cadernos educacionais disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás são adotados no Ensino Médio das extensões? () Não () Sim Por quê? _____
15. Em sua opinião, qual opção é mais adequada à realidade dos seus alunos da escola rural?
- () O Ensino Médio ofertado na escola rural
 () A oferta de transporte público até a cidade para eles frequentarem a escola citadina.
 Por quê? _____
-

16. Quais são as dificuldades encontradas no trabalho realizado nas extensões rurais? _____

17. Os alunos do ensino médio da escola rural são submetidos a algum tipo de avaliação externa?

Não Sim Quais? _____

18. Você conhece a legislação que regulamenta a educação rural no Brasil e no estado de Goiás?

Não Sim

19. O trabalho realizado nas extensões rurais baseia-se nesta legislação? Não Sim Não sei

Por quê? _____

20. Liste alguns saberes que você considera que adquiriu atuando na educação rural:

O Professor e a Atuação em Ciências e Matemática

1. Você ministra alguma disciplina para a qual não foi habilitado (a)? Não Sim

Quais? _____

2. Quais as dificuldades encontradas ao trabalhar com disciplinas para as quais não foi

habilitado? _____

3. Quando este trabalho é realizado nas extensões rurais, o que ocorre com o grau de dificuldade?

Mantém Aumenta Diminui Por quê? _____

4. Como você avalia as condições oferecidas nas extensões rurais, para o ensino médio, considerando as especificidades da área de ciências e de matemática, neste nível de ensino?

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO GESTOR RURAL

Jataí, 06 de abril de 2014

Prezado(a) Gestor(a):

O Objetivo da presente pesquisa é investigar as condições em que o ensino médio é ofertado em escolas rurais de Jataí, bem como as implicações da gestão compartilhada na atuação dos professores da área de ciências e de matemática, no meio rural.

Esta pesquisa só será possível com a sua participação, pela qual agradecemos antecipadamente.

Dados Pessoais:

1. Nome: _____ Sexo: () F () M
2. Idade: () 18 a 25 anos () 31 a 35 anos () acima de 41 anos
() 26 a 30 anos () 36 a 40 anos
3. Formação: Graduação: () Cursando () Concluída - Licenciatura? () Sim () Não
Área: _____
Especialização: () Cursando () Concluída
Área: _____
Mestrado: () Cursando () Concluído
Área: _____
Doutorado: () Cursando () Concluído
Área: _____
4. Onde Reside: () Zona rural () Zona urbana

Dados Profissionais:

1. Tempo de experiência na educação: _____ Em educação rural: _____
2. Tempo de experiência como professor: _____ Como gestor: _____
3. Locais de atuação como professor () Escolas urbanas () Escolas rurais e urbanas () Escolas rurais
4. Locais de atuação como gestor () Escolas urbanas () Escolas rurais e urbanas () Escolas rurais
5. Desempenha outra função na educação? () Não () Sim Qual? _____
6. Escola(s) em que trabalha: _____
7. Carga horária semanal: Em escolas rurais: _____
Em escolas urbanas: _____
8. Desenvolve outra atividade profissional? () Não () Sim Qual? _____
9. Já atuou em alguma outra escola rural? () Não () Sim Qual? _____
10. Em qual função? _____
11. Já fez algum curso de capacitação na área de educação rural? () Não () Sim
12. Quais? _____
13. Você considera que estes cursos influenciaram em sua atuação na educação rural? () Não () Sim
14. Como? _____

Infraestrutura e gestão da extensão rural.

1. Qual a infraestrutura disponível para o ensino médio na escola rural? Quem a disponibiliza (Estado ou Município)?

- a) Infraestrutura física:
- b) Salas de aula: () Estado () Município Quantidade: _____
- c) Laboratórios de informática: () Estado () Município Quantidade: _____
- d) Laboratórios (Área de ciências): () Estado () Município Quantidade: _____
- e) Sala de áudio e vídeo: () Estado () Município Quantidade: _____
- f) Biblioteca: () Estado () Município
- g) Sala para atendimento pedagógico e administrativo: () Estado () Município Quantidade: _____

- h) Quadra poliesportiva: () Estado () Município Quantidade: _____
- i) Banheiros: () Estado () Município Quantidade: (M) _____ (F) _____
- j) Computadores: () Estado () Município Quantidade: _____
- k) DVD: () Estado () Município Quantidade: _____
- l) TV: () Estado () Município Quantidade: _____
- m) Impressoras: () Estado () Município Quantidade: _____
- n) Máquinas fotocopadoras: () Estado () Município Quantidade: _____
- o) Material de consumo (papel, tonner, tinta...): () Estado () Município
- p) Outros: _____
- 1) Recursos Humanos:
- a) Merendeiras: () Estado () Município Quantidade: _____
- b) Auxiliares de serviços Gerais: () Estado () Município Quantidade: _____
- c) Auxiliar de secretaria: () Estado () Município Quantidade: _____
- d) Secretário geral: () Estado () Município Quantidade: _____
- e) Coordenador Pedagógico: () Estado () Município Quantidade: _____
- f) Professores: () Estado () Município Quantidade: _____
- g) Bibliotecário: () Estado () Município Quantidade: _____
- Outros: _____
2. A biblioteca da escola rural dispõe de bibliografia adequada ao ensino médio? () Não () Sim () Não sei
3. A extensão rural é atendida pelo PNLEM? () Não () Sim () Não sei
- Quem faz a escolha dos livros? _____
4. Você considera que os livros adotados atualmente para o ensino médio são adequados à realidade rural?
() Não () Sim () Não sei Por quê? _____
- _____
5. Alunos e servidores da rede municipal e da rede estadual utilizam as mesmas instalações prediais (mesmos blocos e/ou prédios)? () Não () Sim Por quê? _____
- _____
6. Com relação à realidade, vivenciada na escola em que você atua pode-se afirmar que:
() A extensão e a escola rurais são duas escolas diferentes, com regras e gestores (Municipais e Estaduais) diferentes compartilhando um mesmo prédio.
() A extensão e a escola rurais, constituem uma única escola, cuja gestão, bem como o prédio e os recursos são compartilhados entre Município e Estado.
() Outro _____
7. Como você avalia esta realidade vivenciada pelas extensões e escolas rurais? _____
- _____
8. Antes desta parceria entre Estado e Município, a escola rural sob sua gestão já ofertava o ensino médio?
() Não () Sim () Não sei
9. Quais as vantagens da implantação das extensões dos Colégios Estaduais implantadas nas escolas rurais? _____
- _____
10. Quais as desvantagens da implantação das extensões dos Colégios Estaduais implantadas nas escolas rurais? _____
- _____
11. Há algum documento (convênio, contrato, resolução...) que regulamenta esta parceria entre o Estado e o Município? () Não () Sim () Não sei Qual? _____
12. Que motivos levaram a Secretaria Municipal e a Subsecretaria Estadual a celebrarem esta parceria? _____
- _____

13. Escreva em linhas gerais, o que você sabe sobre esta parceria entre Estado e Município:

14. Você tem ou já teve algum contato com a escola gestora da extensão rural que funciona na escola rural que dirige? Não Sim

Com que frequência? _____

Em que circunstâncias? _____

15. Como você avalia a infraestrutura disponibilizada para a extensão rural em comparação à infraestrutura do Colégio Estadual gestor? Inferior Equivalente Superior

16. Você tem ou já teve algum contato com o gestor da escola estadual responsável pela extensão rural ?

Não Sim

Com que frequência? _____

Em que circunstâncias? _____

17. Como é a relação entre as duas gestões? _____

18. Com que frequência o gestor do Colégio Estadual visita a extensão rural?

semanalmente mensalmente Outro _____

quinzenalmente ainda não visitou

19. As questões administrativas e disciplinares, relacionadas ao ensino médio, na extensão rural, estão sob a responsabilidade direta de quem?

Gestão da escola rural Gestão do Colégio Estadual Coordenadora Pedagógica da Extensão.

20. Como é a relação da coordenação pedagógica da extensão com a gestão da escola municipal rural?

De subordinação De parceria Outra _____

21. Participou de reuniões de planejamento e encontros pedagógicos depois que está atuando na educação rural?

Não Sim Onde foi / foram realizado (s)? _____

22. Nestas reuniões e encontros foram tratados assuntos específicos relacionados à educação rural?

Não Sim Quais? _____

23. Na escola rural, são realizados encontros pedagógicos e reuniões de planejamento, específicos para a educação rural? Não Sim Com que frequência? _____

24. Esses encontros são em conjunto (município e estado)? Não Sim Por quê? _____

25. A escola municipal rural possui calendário próprio?

Não, segue o calendário das escolas municipais citadinas

Sim Quais são os critérios utilizados na sua elaboração? _____

26. A extensão rural possui calendário próprio?

Não, segue o calendário da escola municipal

Não, segue o calendário do colégio gestor

Sim Quais são os critérios utilizados na sua elaboração? _____

27. A documentação do aluno, bem como seus registros escolares, fazem parte dos arquivos de qual instituição?

Escola municipal rural Colégio estadual gestor Colégio estadual gestor, mas arquivados na extensão

28. Há alguma diferença entre os registros escolares dos alunos da escola citadina e os alunos das extensões?

Não Sim Quais? _____

29. Em documentos como certificados, históricos escolares e declarações, como aparecem os dados referentes à instituição de ensino? Há alguma menção à extensão ou escola rural? _____

30. Os alunos das extensões rurais usam uniforme escolar? Não Sim De qual escola?

Da escola municipal rural Do colégio estadual gestor Outro _____

31. Você conhece o PPP do colégio gestora da extensão rural?

Não Sim

32. A elaboração do PPP da escola rural é feita com a participação da comunidade escolar da extensão rural?
() Não () Sim

33. O PPP da escola rural prevê a existência da extensão rural e contempla sua realidade?

() Não () Sim

34. Os PPP (escola rural e colégio estadual) são divulgados para a comunidade escolar rural?

() Não () Sim Como? _____

35. As escolas rurais municipais possuem grêmios (Estudantis) e conselhos (Pais e Mestres, Comunitário)?

() Não () Sim

Há participação de algum representante da extensão (pais, alunos e servidores do estado)? () Não () Sim

36. Os gestores das escolas municipais rurais participam do processo de escolha e lotação dos professores das extensões? () Não () Sim Como? _____

37. Para você, qual é o objetivo da parte diversificada presente nos currículos?

38. Como é desenvolvida a parte diversificada do currículo do ensino médio, na escola rural em que você atua?
Qual sua carga horária semanal? _____

39. Em sua opinião, qual opção é mais adequada à realidade dos alunos da escola rural?

() O Ensino Médio ofertado na escola rural

() A oferta de transporte público até a cidade para eles frequentarem a escola citadina.

Por quê? _____

40. Os alunos do ensino médio da escola rural são submetidos a algum tipo de avaliação externa?

() Não () Sim () Não sei Quais? _____

41. Você conhece a Legislação que regulamenta a educação rural no Brasil e no Estado de Goiás?

() Não () Sim

42. O trabalho realizado nas escolas rurais baseia-se nesta legislação? () Não () Sim

Por quê? _____

43. A verba destinada aos alunos do meio rural é diferenciada? () Não () Sim

Por quê? _____

44. Como são administrados e distribuídos os recursos disponibilizados para a escola e a extensão rural?

O que o (a) motivou a trabalhar em uma escola rural? _____

45. Como ocupa seu tempo livre, quando está no meio rural? _____

46. Liste alguns saberes que você considera que adquiriu atuando na educação rural:

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO GESTOR ESTADUAL

Jataí, 06 de abril de 2014

Prezado(a) Gestor(a):

O Objetivo da presente pesquisa é investigar as condições em que o ensino médio é ofertado em escolas rurais de Jataí, bem como as implicações da gestão compartilhada na atuação dos professores da área de ciências e de matemática, no meio rural.

Esta pesquisa só será possível com a sua participação, pela qual agradecemos antecipadamente.

Dados Pessoais:

1. Nome: _____ Sexo: () F () M
2. Idade: () 18 a 25 anos () 31 a 35 anos () acima de 41 anos
() 26 a 30 anos () 36 a 40 anos
3. Formação: Graduação: () Cursando () Concluída - Licenciatura? () Sim () Não
Área: _____
Especialização: () Cursando () Concluída
Área: _____
Mestrado: () Cursando () Concluído
Área: _____
Doutorado: () Cursando () Concluído
Área: _____
4. Onde Reside: () Zona rural () Zona urbana

Dados Profissionais:

5. Tempo de experiência na educação: _____ Em educação rural: _____
6. Tempo de experiência como professor: _____ Como gestor: _____
7. Locais de atuação: () Apenas em escolas urbanas () Em escolas rurais e urbanas
8. Desempenha outra função na educação? () Não () Sim Qual? _____
9. Escola(s) em que trabalha: _____
10. Carga horária semanal: Em escolas urbanas: _____
Em escolas rurais: _____
11. Desenvolve outra atividade profissional? () Não () Sim Qual? _____
12. Já atuou em alguma escola rural? () Não () Sim Qual? _____
13. Já fez algum curso de capacitação na área de educação rural? () Não () Sim
Quais? _____
14. Você considera que estes cursos poderão auxiliá-lo na gestão das extensões rurais? () Não () Sim
Por quê? _____

Infraestrutura e gestão da extensão rural.

15. A extensão rural é atendida pelo PNLEM? () Não () Sim Quem os escolhe? _____
16. Como é feita a escolha dos livros? _____
17. Os livros adotados nas extensões rurais são os mesmos adotados no Colégio Gestor? () Não () Sim
18. Você considera que os livros adotados atualmente para o ensino médio são adequados à realidade rural?
() Não () Sim Por quê? _____
19. Os cadernos educacionais disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás são adotados no Ensino Médio das extensões? () Não () Sim Por quê? _____
20. Como você avalia a infraestrutura disponibilizada para a extensão rural em comparação à infraestrutura do Colégio Estadual gestor? () Superior () Inferior () Equivalente

21. Escreva em linhas gerais, o que você sabe sobre esta parceria entre Estado e Município:

22. Há algum documento (convênio, contrato, resolução...) que regulamenta esta parceria entre o Estado e o Município? Não Sim Não sei Qual? _____

23. Que motivos levaram a Secretaria Municipal e a Subsecretaria Estadual a celebrarem esta parceria?

24. Você tem ou já teve algum contato com a(s) escola(s) municipal(is), nas quais funcionam a(s) extensão(ões) sob sua gestão? Não Sim

Com que frequência? _____

Em que circunstâncias? _____

25. Você tem ou já teve algum contato com o(s) gestor(es) da(s) escola(s) municipal(ais) rural(is)?

Não Sim

Com que frequência? _____

Em que circunstâncias? _____

26. Como é a sua relação com o gestor da escola rural municipal? _____

27. Com que frequência você mantém contato com a Coordenação Pedagógica da(s) extensão(ões)?

diariamente mensalmente

semanalmente Outro _____

28. As questões administrativas e disciplinares, relacionadas ao ensino médio, na extensão rural, estão sob a responsabilidade direta de quem?

Gestão da escola rural Gestão do Colégio Estadual Coordenadora Pedagógica da Extensão.

29. Enquanto gestor, promoveu reuniões de planejamento e encontros pedagógicos envolvendo os profissionais que atuam na educação rural?

Não Sim Onde foi/foram realizado (s)? _____

30. São realizados encontros pedagógicos e reuniões de planejamento, específicos para a educação rural, na escola gestora e/ou na extensão rural? Não Sim Com que frequência?

mensalmente Bimestralmente Semestralmente Outro _____

31. A extensão rural possui calendário próprio?

Não, segue o calendário da escola municipal

Não, segue o calendário do colégio gestor

Sim Quais são os critérios utilizados na sua elaboração? _____

32. A documentação do aluno, bem como seus registros escolares, fazem parte dos arquivos de qual instituição?

Escola municipal rural Colégio estadual gestor Colégio estadual gestor, mas arquivados na extensão

33. Há alguma diferença entre os registros escolares dos alunos da escola citadina e os alunos das extensões?

Não Sim Quais? _____

34. Em documentos como certificados, históricos escolares e declarações, como aparecem os dados referentes à instituição de ensino? Há alguma menção à extensão ou escola rural? _____

35. Os alunos das extensões rurais usam uniforme escolar? Não Sim De qual escola?

Da escola municipal rural Do colégio estadual gestor Outro _____

36. Você conhece o PPP da(s) escola(s) rural(is) onde funciona a extensão sob sua gestão? Não Sim

37. A elaboração do PPP do colégio gestor é feita com a participação da comunidade escolar da extensão rural?

Não Sim Por quê? _____

38. O PPP do colégio gestor prevê a existência da extensão rural e contempla sua realidade? Não Sim Por quê? _____

39. O PPP é divulgado para a comunidade escolar rural? Não Sim

Como? _____

40. As extensões rurais possuem grêmios (Estudantis) e conselhos (Pais e Mestres, Comunitário)?

Não Não, mas possui membros nos conselhos e grêmio da Escola Gestora Sim

41. Quem é responsável pela escolha e lotação dos professores na extensão rural?

Gestor da escola rural gestor do Colégio Estadual Coordenação Pedagógica da Extensão

Outro: _____

42. Quais são os critérios para lotação dos professores nas escolas rurais?

43. A Secretaria Estadual de Educação de Goiás adota um currículo referência para o Ensino Médio. Você, enquanto Gestor, tem autonomia para promover análise e debate desta proposta, juntamente com a coordenação pedagógica e os professores, com o objetivo de adequar o planejamento à realidade do meio rural? Não Sim Por quê?

44. Para você, qual é o objetivo da parte diversificada presente no currículo do Ensino Médio?

45. Há diferença entre a parte diversificada desenvolvida no ensino médio ofertado no colégio citadino e a desenvolvida no ensino médio da extensão rural sob sua gestão? Não Sim

Qual? _____

46. Em sua opinião, qual opção é mais adequada à realidade dos alunos da escola rural?

O Ensino Médio ofertado na escola rural

A oferta de transporte público até a cidade para eles frequentarem a escola citadina.

Por quê? _____

47. Quais as vantagens da implantação das extensões dos Colégios Estaduais implantadas nas escolas rurais?

48. Quais as desvantagens da implantação das extensões dos Colégios Estaduais implantadas nas escolas rurais?

49. Os alunos do ensino médio da escola rural são submetidos a algum tipo de avaliação externa?

Não Sim Quais? _____

50. Você conhece a Legislação que regulamenta a educação rural no Brasil e no Estado de Goiás?

Não Sim

51. O trabalho realizado nas extensões rurais baseia-se nesta legislação? Não Sim Não sei

Por quê? _____

52. No censo escolar os alunos das extensões aparecem como alunos do meio rural? Não Sim

Por quê? _____

53. A escola gestora já recebeu alguma verba destinada aos alunos das extensões? Não Sim

54. A verba destinada aos alunos do meio rural é diferenciada? Não Sim

Por quê? _____

55. Que critérios são utilizados na distribuição de recursos entre o colégio citadino e a extensão rural?

41. Com relação à realidade, vivenciada na escola em que você atua pode-se afirmar que:

A extensão e a escola rurais são duas escolas diferentes, com regras e gestores (Municipais e Estaduais) diferentes compartilhando um mesmo prédio.

A extensão e a escola rurais, constituem uma única escola, cuja gestão, bem como o prédio e os recursos são compartilhados entre Município e Estado.

Outro _____

APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Jataí, 06 de abril de 2014

Prezado(a) Coordenador(a):

O Objetivo da presente pesquisa é investigar as condições em que o ensino médio é ofertado em escolas rurais de Jataí, bem como as implicações da gestão compartilhada na atuação dos professores da área de ciências e de matemática no meio rural.

Esta pesquisa só será possível com a sua participação, pela qual agradecemos antecipadamente.

Dados Pessoais:

1. Nome: _____ Sexo: () F () M
2. Idade: () 18 a 25 anos () 31 a 35 anos () acima de 41 anos
() 26 a 30 anos () 36 a 40 anos
3. Formação: Graduação: () Cursando () Concluída - Licenciatura? () Sim () Não
Área: _____
Especialização: () Cursando () Concluída
Área: _____
Mestrado: () Cursando () Concluído
Área: _____
Doutorado: () Cursando () Concluído
Área: _____
4. Onde Reside: () Zona rural () Zona urbana

Dados Profissionais:

5. Tempo de experiência na educação: _____ Em educação rural: _____
6. Tempo de experiência como professor: _____ Como coordenador: _____
7. Locais de atuação como professor () Escolas urbanas () Escolas rurais e urbanas () Escolas rurais
8. Locais de atuação como coordenador () Escolas urbanas () Escolas rurais e urbanas () Escolas rurais
9. Desempenha outra função na educação? () Não () Sim Qual? _____
10. Escola(s) em que trabalha: _____
11. Desenvolve outra atividade profissional? () Não () Sim Qual? _____
12. Carga horária semanal: Em escolas rurais: _____
Em escolas urbanas: _____
13. Já atuou em alguma outra escola rural? () Não () Sim Qual? _____
Em qual função? _____
14. Já fez algum curso de capacitação na área de educação rural? () Não () Sim
Quais? _____
15. Você considera que estes cursos influenciaram em sua atuação na educação rural? () Não () Sim
Como? _____

Infraestrutura e Gestão da Extensão Rural.

16. Qual a infraestrutura disponível para o ensino médio na escola rural? Quem a disponibiliza (Estado ou Município)?

a) Infraestrutura física:

- Salas de aula: () Estado () Município Quantidade: _____
- Laboratórios de informática: () Estado () Município Quantidade: _____
- Laboratórios (Área de ciências): () Estado () Município Quantidade: _____
- Sala de áudio e vídeo: () Estado () Município Quantidade: _____
- Biblioteca: () Estado () Município Quantidade: _____
- Sala para atendimento pedagógico e administrativo: () Estado () Município Quantidade: _____
- Quadra poliesportiva: () Estado () Município Quantidade: _____

Banheiros: () Estado () Município Quantidade: (M) _____ (F) _____
 Computadores: () Estado () Município Quantidade: _____
 DVD: () Estado () Município Quantidade: _____
 TV: () Estado () Município Quantidade: _____
 Impressoras: () Estado () Município Quantidade: _____
 Máquinas fotocopadoras: () Estado () Município Quantidade: _____
 Material de consumo (papel, tonner, tinta...): () Estado () Município

Outros: _____

b) Recursos Humanos:

Merendeiras: () Estado () Município Quantidade: _____

Auxiliares de serviços Gerais: () Estado () Município Quantidade: _____

Auxiliar de secretaria: () Estado () Município Quantidade: _____

Secretário geral: () Estado () Município Quantidade: _____

Coordenador Pedagógico: () Estado () Município Quantidade: _____

Professores: () Estado () Município Quantidade: _____

Bibliotecário: () Estado () Município Quantidade: _____

Outros: _____

17. A biblioteca da escola rural dispõe de bibliografia adequada ao ensino médio? () Não () Sim

18. Como você avalia a infraestrutura disponibilizada para a extensão rural em comparação à infraestrutura do Colégio Estadual gestor? () Superior () Inferior () Equivalente

19. Alunos e servidores da rede municipal e da rede estadual utilizam as mesmas instalações prediais (mesmos blocos e/ou prédios)? () Não () Sim Por quê? _____

20. Com relação à realidade, vivenciada na escola em que você atua pode-se afirmar que:

() A extensão e a escolas rurais são duas escolas diferentes, com regras e gestores (Municipais e Estaduais) diferentes compartilhando um mesmo prédio.

() A extensão e a escolas rurais, constituem uma única escola, cuja gestão, bem como o prédio e os recursos são compartilhados entre Município e Estado.

() Outro _____

21. Como você avalia esta realidade vivenciada pelas extensões e escolas rurais? _____

22. A extensão rural é atendida pelo PNLEM? () Não () Sim Quem os escolhe? _____

Como é feita a escolha dos livros? _____

23. Os livros adotados nas extensões rurais são os mesmos adotados no Colégio Gestor? () Não () Sim

24. Você considera que os livros adotados atualmente para o ensino médio são adequados à realidade rural?

() Não () Sim Por quê? _____

25. Os cadernos educacionais disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás são adotados no Ensino Médio das extensões? () Não () Sim Por quê? _____

26. Escreva em linhas gerais, o que você sabe sobre esta parceria entre Estado e Município:

27. Com que frequência você mantém contato com a escola gestora?

() diariamente () mensalmente

() semanalmente () Outro _____

28. Como ocorre este contato? _____

29. Com que frequência o gestor do Colégio Estadual visita a extensão rural?

() semanalmente () mensalmente () Outro _____

() quinzenalmente () ainda não visitou

30. As questões administrativas e disciplinares, relacionadas ao ensino médio, na extensão rural, estão sob a responsabilidade direta de quem?

- () Gestão da escola rural () Gestão do Colégio Estadual () Coordenadora Pedagógica da Extensão.
31. Como é a relação da coordenação pedagógica da extensão com a gestão da escola municipal rural?
 () De subordinação () De parceria () Outra _____
32. Participou de reuniões de planejamento e encontros pedagógicos depois que está atuando na educação rural?
 () Não () Sim Onde foi / foram realizado (s)? _____
33. Nestas reuniões e encontros foram tratados assuntos específicos relacionados à educação rural?
 () Não () Sim Quais? _____
34. São realizados encontros pedagógicos e reuniões de planejamento, específicos para a educação rural, na escola gestora e/ou na extensão rural? () Não () Sim Com que frequência?
 () mensalmente () Bimestralmente () Semestralmente () Outro _____
35. A extensão rural possui calendário próprio?
 () Não, segue o calendário da escola municipal
 () Não, segue o calendário do colégio gestor
 () Sim Quais são os critérios utilizados na sua elaboração? _____
-
36. Há alguma diferença entre os registros escolares dos alunos da escola citadina e os alunos das extensões?
 () Não () Sim Quais? _____
-
37. Os alunos das extensões rurais usam uniforme escolar? () Não () Sim
 De qual escola? () Da escola municipal rural () Do colégio estadual gestor () Outro _____
38. Você conhece o PPP da(s) escola (s) rural(is) onde funciona a extensão em que atua? () Não () Sim
39. A elaboração do PPP do colégio gestor é feita com a participação da comunidade escolar da extensão rural?
 () Não () Sim
40. O PPP do colégio gestor prevê a existência da extensão rural e contempla sua realidade?
 () Não () Sim
41. O PPP é divulgado para a comunidade escolar rural? () Não () Sim
 Como? _____
42. As extensões rurais possuem grêmios (Estudantis) e conselhos (Pais e Mestres, Comunitário)?
 () Não () Não, mas possui membros nos conselhos e grêmio da Escola Gestora () Sim
43. Quais são os critérios para lotação dos professores nas escolas rurais?

-
44. Quem é responsável pela escolha e lotação dos professores na extensão rural?
 () Gestor da escola rural () gestor do Colégio Estadual () Coordenação Pedagógica da Extensão
 Outro: _____
45. Qual é o papel e as funções que o Coordenador Pedagógico desempenha na extensão rural?

-
46. Como ocorre o trabalho de orientação pedagógica aos docentes que atuam nas extensões rurais?

-
47. Há alguma orientação diferenciada aos professores que atuam fora da área para a qual foi habilitado?
 () Não () Sim Qual seu objetivo e como é realizada? _____

-
48. A Secretaria Estadual de Educação de Goiás adota um currículo referência para o Ensino Médio. Você, enquanto Coordenador Pedagógico, tem autonomia para promover análise e debate desta proposta, junto aos professores, com o objetivo de adequar o planejamento à realidade do meio rural? () Não () Sim
 Por quê? _____
49. Para você, qual é o objetivo da parte diversificada presente no currículo do Ensino Médio?

-
50. Como é desenvolvida a parte diversificada do currículo do ensino médio, na escola rural em que você atua?
 Qual sua carga horária semanal? _____

51. Em sua opinião, qual opção é mais adequada à realidade dos alunos da escola rural?

O Ensino Médio ofertado na escola rural

A oferta de transporte público até a cidade para eles frequentarem a escola citadina.

Por quê? _____

52. Quais as vantagens da implantação das extensões dos Colégios Estaduais implantadas nas escolas rurais? _____

53. Quais as desvantagens da implantação das extensões dos Colégios Estaduais implantadas nas escolas rurais? _____

54. Há algum documento (convênio, contrato, resolução...) que regulamenta esta parceria entre o Estado e o Município? Não Sim Não sei Qual? _____

55. Que motivos levaram a Secretaria Municipal e a Subsecretaria Estadual a celebrarem esta parceria? _____

56. Os alunos do ensino médio da escola rural são submetidos a algum tipo de avaliação externa?

Não Sim Quais? _____

57. Você conhece a Legislação que regulamenta a educação rural no Brasil e no Estado de Goiás?

Não Sim

58. O trabalho realizado nas extensões rurais baseia-se nesta legislação? Não Sim Não sei

Por quê? _____

59. No censo escolar, os alunos das extensões aparecem como alunos do meio rural? Não Sim

Por quê? _____

60. Os diários das extensões rurais são diferenciados dos diários das escolas citadinas? Não Sim

61. A escola gestora já recebeu alguma verba destinada aos alunos das extensões? Não Sim

62. A verba destinada aos alunos do meio rural é diferenciada? Não Sim

Por quê? _____

63. O que o (a) motivou a trabalhar em uma escola rural? _____

64. Liste alguns saberes que você considera que adquiriu atuando na educação rural: _____

APÊNDICE E: PRODUTO

PROJETO DE CAPACITAÇÃO PARA EDUCADORES

Minicurso: Repensando a educação rural a partir do meio rural.

1. Apresentação

Historicamente, as políticas públicas voltadas para a educação, no Brasil, não priorizaram as necessidades da população, buscando sempre adequar-se às necessidades do mercado. Assim, com base na ideia de que o trabalhador rural não precisa adquirir amplamente os conhecimentos socializados pela escola, para realizar as suas atividades produtivas, o poder público foi omissivo em relação à educação rural. A primeira iniciativa brasileira em relação à educação rural se deu na década de 1920, quando se iniciou o modelo do patronato, que se constituiu uma forma de domesticar os trabalhadores rurais e manter o controle sociopolítico.

Um intenso movimento migratório campo-cidade marcou este período, suscitando o debate sobre a importância da educação tanto para conter o movimento migratório quanto para elevar a produtividade no campo. Assim, associou-se a educação ao trabalho tratando-o como instrumento de purificação e disciplina. Essa concepção de educação como instrumento de contenção do êxodo rural acompanhou a educação rural brasileira ao longo de toda a sua história.

A Constituição Federal de 1988 motivou uma movimentação social em torno da garantia de direitos sociais e políticos, possibilitando o debate e a luta por uma educação adequada à população rural. Educação esta institucionalizada pela LDB 9394/1996, que em seu artigo 28 prevê as adequações necessárias à oferta de educação básica à população rural.

Os movimentos por uma educação voltada para os interesses da população residente no meio rural realizaram debates e estudos, como as conferências sobre a educação do campo, por exemplo, pressionando o poder público a assumir sua responsabilidade, garantindo escolas, profissionais, recursos, bem como implementando políticas de educação específicas para a educação do campo. Como resultado dessa movimentação, aprovaram-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2001, e as Diretrizes Complementares para o Desenvolvimento da Educação Básica do Campo, em 2008.

Em pesquisa realizada em quatro escolas rurais do Município de Jataí, constatou-se que o debate que envolve a educação rural ainda não chegou a essas escolas. Realizou-se a

pesquisa com professores da área de ciências e de matemática do Ensino Médio, cuja oferta se dá nessas escolas por meio de uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação (SEE) e a Secretaria Municipal de Educação (SME), tratada como gestão compartilhada. Nessa parceria, o Estado assume a responsabilidade pela oferta da segunda fase do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em escolas rurais, que são municipais, e compartilham seu espaço com alunos, servidores docentes e servidores administrativos. As escolas municipais rurais possuem uma direção, no entanto, a gestão da segunda fase do ensino fundamental e do ensino médio fica sob a responsabilidade de um colégio estadual cidadão, denominado colégio gestor.

O ensino fundamental e o ensino médio ofertados pelo Estado nas escolas rurais constituem-se extensões dos colégios cidadãos. Cada extensão possui um coordenador pedagógico. Nesse sentido, a pesquisa envolveu também os diretores municipais das escolas rurais, os diretores estaduais dos colégios gestores e os coordenadores pedagógicos das extensões.

Diante da constatação de que o debate sobre a educação rural bem como a legislação que a regulamenta não chegaram aos sujeitos da pesquisa, propõe-se a realização de um minicurso a fim de levar o debate até as escolas e promover um trabalho de orientação com os sujeitos pesquisados, no desenvolvimento de um projeto de pesquisa sobre o meio rural com os alunos.

Esta proposta será apresentada à SREJ e à SME, para apreciação, autorização e estabelecimento de parceria que possibilite o seu desenvolvimento no primeiro semestre de 2015. Ao estabelecer a parceria, definir-se-á o melhor lugar para a realização dos três momentos em que se dividirá o curso. À SREJ e à SME caberá a disponibilização de tempo para os servidores participarem do curso. A fim de garantir a participação dos mesmos, propõe-se que a parte teórica seja realizada durante a semana de planejamento.

2. Objetivos

2.1 Objetivo Geral

Reconhecer a importância da oferta de uma educação rural voltada para os interesses e especificidades do meio rural.

2.2 Objetivos Específicos

- ✓ Verificar como se deu a oferta de educação no meio rural ao longo da história brasileira, identificando os avanços ocorridos a partir da década de 1990;
- ✓ Identificar os dois paradigmas presentes na oferta de educação no meio rural;
- ✓ Reconhecer que a democratização da gestão escolar só se dá mediante a participação de todos nos processos de tomada de decisão, tomando como ponto de partida a construção de um Projeto Político Pedagógico coletivo;
- ✓ Reconhecer a parte diversificada do currículo como um espaço potencialmente favorável ao desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao meio rural e, conseqüentemente, como instrumento para levar a realidade do aluno para a escola;

3. Público Alvo

Professores da área de ciências e de matemática do ensino médio e coordenadores pedagógicos das extensões que funcionam nas escolas rurais municipais: Professor Chiquinho, Boa Vista, Maria Zaiden e Campos Elísios, diretores municipais dessas escolas e diretores dos colégios estaduais: Serafim de Carvalho e Alcântara de Carvalho.

4. Justificativa

A educação rural brasileira recebeu pouca importância por parte das lideranças políticas, ao longo de sua história. A partir de meados da década de 1980, a sociedade civil mobilizou-se, incluindo a educação rural na pauta de discussões da redemocratização do país. Pensada a partir de uma lógica urbanocêntrica, cuja finalidade girava em torno da contenção do êxodo rural e da melhoria da produção, a educação rural ganha espaço nesses debates e, conseqüentemente, na LDB 9394/1996, gestada nesse momento de abertura política.

A partir desse processo de conscientização e luta, realizou-se em 1998 a I Conferência por uma Educação Básica do Campo bem como aprovaram-se diretrizes para a oferta de educação no meio rural. No entanto, o debate e as políticas públicas pensadas para a educação rural não chegaram às escolas rurais pesquisadas. Nesse sentido, propõe-se a realização de um minicurso a fim de possibilitar aos educadores envolvidos a oportunidade de conhecer o que se tem pensado sobre a educação rural e a legislação que a regulamenta, bem como refletir sobre a educação ofertada nas escolas.

Acredita-se que esse minicurso possa contribuir com o processo educacional desenvolvido nessas escolas à medida que oferecer aos educadores subsídios para, juntamente

com a comunidade escolar, reivindicar melhores condições para o desenvolvimento da educação nestas escolas.

Segundo Kuenzer (2002), a realização de seminários com vistas a desenvolver a capacitação de professores não tem produzido mudanças significativas nas práticas escolares, sendo que, ao término dos ciclos de treinamentos, os professores retornam às escolas e às velhas práticas. “O que se verifica é uma intransponível resistência à quebra de uma inércia típica da acomodação a um modelo que vai se reproduzindo ao longo do tempo, sem significativas mudanças, nem para o bem, nem para o mal” (p. 301).

A compreensão de que o trabalhador se educa no e a partir do trabalho, fundamentando-se na formação teórica adquirida nos cursos de formação inicial e continuada, não foi transposta para a formação dos trabalhadores da educação, segundo a autora. Para ela, é no trabalho, através das relações estabelecidas a partir dele, e por meio da articulação entre conhecimento e intervenção, que se constroem as competências profissionais.

Diante disso, ao pensar o minicurso “Repensando a educação rural a partir do meio rural”, optou-se por um momento teórico, que possibilitasse aos educadores uma reflexão sobre a educação rural, sua base legal e a gestão escolar democrática fundamental no estabelecimento de uma educação voltada para os interesses da comunidade rural, e um momento de prática, em que os professores juntamente com seus alunos do meio rural desenvolveriam um projeto de pesquisa relacionando a realidade rural com conteúdos da área de ciências e de matemática.

5. Conteúdos

- ✓ História da educação rural brasileira;
- ✓ Educação Rural X Educação do Campo;
- ✓ Base legal (federal e estadual) da educação rural;
- ✓ Gestão escolar democrática e PPP;
- ✓ A pesquisa como metodologia no ensino de Ciências e de Matemática.

6. Metodologia

6.1 Teoria – 30 horas

Realização de uma semana de minicurso com exposição, roda de conversa e debate sobre os conteúdos propostos.

CRONOGRAMA DO MINICURSO

| CONTEÚDO | HORAS | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|---|-------|-----|-----|-----|-----|-----|
| História da educação rural brasileira | 6 | X | | | | |
| Educação Rural X Educação do Campo | 6 | | X | | | |
| Base legal (federal e estadual) da educação rural | 6 | | | X | | |
| Gestão escolar democrática e PPP | 6 | | | | X | |
| A pesquisa como metodologia no ensino de Ciências e de Matemática | 6 | | | | | X |

6.2 Prática

Orientação aos professores no desenvolvimento de projetos pesquisas (interdisciplinares) com os alunos do campo, envolvendo a realidade dos alunos (o meio rural), relacionando-a a temas da área de ciências e de matemática.

CRONOGRAMA DA PRÁTICA

| CONTEÚDO | HORAS | FEV | MAR | ABR | MAI | JUN |
|-----------------------------|-------|-----|-----|-----|-----|-----|
| Orientação e Acompanhamento | 20 | 5 | 5 | 5 | 5 | |
| Apresentação dos resultados | 10 | | | | | 10 |

7. Recursos Humanos

Professores e servidores de Instituto Federal de Educação de Goiás – Campus Jataí.

8. Avaliação e Certificação

A avaliação realizar-se-á de forma contínua, no decorrer do minicurso e durante o desenvolvimento dos projetos de pesquisa, por meio de reflexão com a participação dos sujeitos envolvidos. Os resultados finais das pesquisas realizadas também servirão como objeto de análise e avaliação do minicurso.

O IFG – Câmpus Jataí, por meio da GEPEX, certificará os participantes que obtiverem 80% de frequência e apresentarem o resultado final da pesquisa.

9. Cronograma

| ATIVIDADES | CH | JAN | FEV | MAR | ABR | MAI | JUN |
|---|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Minicurso | 30 | X | | | | | |
| Orientação e desenvolvimento dos projetos de Pesquisa | 20 | | X | X | X | X | |
| Apresentação dos resultados | 10 | | | | | | X |

10. Referencial Teórico.

ARROYO, Miguel Gonzales. A educação básica e o movimento social do campo. In.: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 65-86.

ARROYO, Miguel Gonzales ; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Apresentação. In.: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 7-18.

ARRUDA, Élcia Esnarriaga. e BRITO, Sílvia Helena Andrade. Análise de uma proposta específica para o campo. In ALVES, Gilberto Luiz (org). **Educação no campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 23-62 (Col. Educação Contemporânea).

BEZERRA NETO, Luiz. A educação rural no contexto das lutas do MST. In.: ALVES, Gilberto Luiz (Org). **Educação no campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas: Autores Associados, 2009 (Col. Educação Contemporânea). p. 1-22.

BRANDÃO, Carlos Henrique. **O trabalho de saber**: cultura camponesa e escola rural. São Paulo: FTD, 1990. (Coleção Aprender e Ensinar).

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Brasília, DF, 1827. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em 23 de out. de 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de

2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 de junho de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em 18 de out. de 2014.

BRASIL, CNE/CBE. Resolução n. 2 de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. BRASIL, MEC: CADERNOS SECAD 2 – Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília: MEC, SECAD – mar. 2007

BRASIL, MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRASIL, Parecer Nº 36/2001 – Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília: MEC, CNE/CEB – dez. 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em 20 de abr. de 2014.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In.: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 147-158.

CALDART, Roseli S. Primeira conferência nacional “Por Uma Educação do Campo” (texto preparatório. In.: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 19-63.

CARVALHO, Roberto Francisco de. **Gestão escolar autônoma e compartilhada: gerencialismo ou democratização?**. Goiânia: Editora UFG, 2009.

FALSARELLA, Ana Maria. Escola, qual é o seu projeto?. **Presença Pedagógica**, v. 19, n.110, mar./abr. 2013. p. 19- 26.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Diretrizes de uma caminhada. In.: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 133-145.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação para uma formação humana. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, fev./jun. 2000. p. 167-177.

IANNI, Octávio. **Origens agrárias do Estado Brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

KUENZER, Acácia Zeneida. A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. In.: ZIBAS, Dagmar M.L. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 299-330.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____. **Os camponeses e a política no Brasil**: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

OLIVEIRA, Breno Louzada Castro de. Educação nas ruralidades jataienses. In.: PESSOA, Jadir de Moraes . **Educação e ruralidades**. Goiânia: UFG, 2007. p. 29-65.

PARO, Vítor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2003.

PESSOA, Jadir de Moraes. Extensões do rural e educação. In.: PESSOA, Jadir de Moraes (Org). **Educação e ruralidades**: Goiânia: Editora UFG, 2007. p.13-28.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A caminho da roça: olhares, implicações e partilhas. In.: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org). **Educação e ruralidades**: memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 17-28.

TOSCHI, Mirza Seabra . A nova LDB e o projeto político-pedagógico. **Educação em Revista**, Goiânia, v. IV, nº 4, 1998, p. 12-18.

STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil**: O debate na esquerda – 1960-1980. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfj60AB/a-questao-agraria-no-brasil>>. Acesso em 25 de ago. de 2014.