

LILIAN MARIA PAES DE CARVALHO RAMOS

AS “ESCOLAS CONSOLIDADAS” PARANAENSES:
MITO E REALIDADE

Dissertação apresentada como crédito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Acácia Zeneida Kuenzer.

CURITIBA
FEVEREIRO/87

"ESCOLAS RURAIS CONSOLIDADAS" PARANAENSES:

MITO E REALIDADE

por

LILIAN MARIA PAES DE CARVALHO RAMOS

Dissertação aprovada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre no Curso
de Pós-Graduação em Educação, pela Comissão
formada pelos professores:

ORIENTADOR: _____
Prof^a Acácia Zeneida Kuenzer

Prof^a Naura Syria Correa da Silva

Prof^a Lilian Anna Wachovics

Curitiba, 27 de abril de 1987

AGRADECIMENTOS

Realizar uma pesquisa sem apoio oficial é tarefa difícil e onerosa. Este trabalho, fruto de dois anos de pesquisa, só pode ser realizado graças à ajuda de inúmeras pessoas, as quais, obviamente, não têm qualquer responsabilidade sobre o que se segue. Dentre elas gostaria de destacar: meus pais Miguel e Fernanda, pelo incentivo; meu marido Flávio Ramos, pelo apoio moral e financeiro. Os professores Naura Silva, Odilon Nunes, Maria Dattiva Gonçalves e Heloisa Lück, por orientarem minhas primeiras leituras. Ana Lucia Ratto, auxiliar de pesquisa e companheira pelas estradas afora. Os funcionários do IPARDES, particularmente Verônica Toledo, cuja experiência com as Escolas Consolidadas me foi gentilmente repassada. Os funcionários do PRO-RURAL, pelos importantes dados cedidos. Os funcionários da FUNDEPAR, especialmente o Prof. Luiz Caleffe, pela ajuda na parte metodológica da pesquisa. Os funcionários da SEED envolvidos na primeira fase de implantação das escolas - Professores Solange Fayad, Nircélio Jabot, Luci Lauer e Ezenir Gabardo - que ajudaram a reconstruir uma parte perdida da história da educação paranaense. Cláudia Soares, pela ajuda junto ao MEC. Os funcionários das Secretarias Municipais de Educação, diretores, professores, funcionários e alunos das Escolas Consolidadas visitadas. Todas as pessoas entrevistadas e os amigos, pelo apoio moral e, às vezes, material, com que me honraram. Floriano Ramos, pela revisão do texto, e

Maureen Gunha da Cruz pela datilografia do mesmo. Prof^a Sonia Kinski, falecida prematuramente, que orientou parte da revisão de literatura. E finalmente, Prof^a Acácia Kuenzer, que deu prosseguimento à orientação deste trabalho e muito ajudou na sua conclusão.

APRESENTAÇÃO

Diversos estudos retrospectivos sobre a questão da educação rural no Brasil têm sido realizados, especialmente depois que esta passou a receber a atenção da UNESCO e a fazer parte das prioridades do III PSEC, na década de 70 e início dos anos 80. Mas poucos estudos trataram de um tema tão polêmico quanto pouco conhecido: o programa de implantação de Escolas Consolidadas na zona rural do Estado do Paraná a partir de 1976, como parte integrante dos projetos PROMUNICÍPIO e PRO-RURAL.

Construídas inicialmente durante a gestão do Exmo. Sr. Governador Ney Braga, segundo um modelo norte-americano, as referidas escolas foram duramente criticadas com base em argumentos dos mais diversos: pelo fato do modelo ser "importado" e, portanto, inadequado para a realidade brasileira; por basear-se na concepção da escola como agência de mudança social; pelas interferências políticas na escolha dos municípios beneficiados; por malversação de fundos públicos; por diminuir o poder de decisão da comunidade sobre suas escolas; etc.

Seus defensores, no entanto, são tão numerosos quanto seus atacantes: para eles estas escolas proporcionaram uma real melhoria na qualidade do ensino, permitiram a implantação da Lei nº 5692/71 em zona rural, igualaram as oportunidades educacionais entre campo e cidade, além de terem contribuído para diminuir a migração rural das famílias em busca de melhores oportu-

nidades educacionais para seus filhos.

Com a vitória da oposição nas eleições de 1982 e a posse do Exmo. Sr. Governador José Richa, o programa, apesar das críticas*, foi mantido ainda durante algum tempo. No total, foram construídas aproximadamente 53 Escolas Rurais Consolidadas no Estado. Muitas o foram em locais inadequados; algumas não chegaram a sê-lo ou foram de fato construídas mas não incluídas no rol das Consolidadas; outras foram abandonadas por falta de condução para os alunos e outros motivos. Mas a maioria delas foi construída de acordo com o projeto original e está funcionando regularmente.

Até o presente momento, entretanto, não havia sido feita uma avaliação global do programa, no sentido de determinar quantas escolas foram realmente construídas, quantas estão em funcionamento regular, quais estão sendo os resultados práticos dessa implantação a nível estadual, e o que ele representou em termos de educação rural brasileira. É a tarefa a que se propõe esta dissertação.

Limitações diversas impediram que os resultados fossem os inicialmente esperados. A principal dificuldade enfrentada relacionou-se à ausência de registros sobre o primeiro grupo de escolas construídas. Procuramos sanar esta falha através de entrevistas e contatos diretos com os municípios, mas os resultados obtidos não foram totalmente satisfatórios. A segunda limitação, financeira, restringiu a visita pessoal da pesquisadora às escolas localizadas na Região Metropolitana de Curitiba. E a terceira e última, de tempo, impediu a continuação da pesquisa por um período maior, o que possibilitaria uma avaliação mais completa do programa.

* Ver a respeito o DIÁRIO DA ASSEMBLÉIA, ano IX, nº 77. Curitiba, 30 jun. 1983. p. 12-6.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.	1
1. A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL.	7
1.1 OS ANTECEDENTES.	10
1.2 A EDUCAÇÃO RURAL NO PERÍODO DE 1915 a 1930	19
1.3 A EDUCAÇÃO RURAL NO PERÍODO DE 1930 a 1956	24
1.4 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO POPULAR	41
1.5 A REVOLUÇÃO DE 64 E A EDUCAÇÃO RURAL	55
1.6 O I PND.	66
1.7 O II PND	75
1.8 A IMPLANTAÇÃO DO PROMUNICÍPIO E SEUS RESULTADOS.	93
1.9 A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO HOJE	113
NOTAS DE REFERÊNCIA	123
2. AS ESCOLAS CONSOLIDADAS	133
2.1 A ORIGEM DAS ESCOLAS CONSOLIDADAS	134
2.2 A IMPLANTAÇÃO DO PROMUNICÍPIO NO ESTADO DO PARANÁ E A ADOÇÃO DO MODELO DE ESCOLAS RURAIS CONSOLIDA- DAS	146
2.3 O PRÓ-RURAL E O PROGRAMA DE ESCOLAS RURAIS CONSO- LIDADAS	177
2.4 OS RESULTADOS	190
NOTAS DE REFERÊNCIA	203
3. CONCLUSÃO	208
4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	214
5. ANEXOS.	221

LISTA DE TABELAS

I	Pirâmide Social da Sociedade Rural do Paraná	176
II	Formação de Docentes do Ensino Municipal Rural no Estado, Região Programa, Resto do Estado e Regiões - 1981 . . .	185
III	Reprovação e Evasão Escolar no Ensino Público de 1º Grau - Zona Rural - Por Regiões, Região Programa, Resto do Estado e Total do Estado - 1980	187
IV	Evasão e Reprovação nas ERC da Região Programa - 1983	191
V	Evasão e Reprovação nas ERC da Região Programa - 1984	192
VI	Evasão e Reprovação nas ERC da Região Programa - 1985	193
VII	Formação dos Docentes Atuantes nas ERC por Escola, Total da Sub-região e Total da Região Programa - 1985	194

LISTA DE ABREVIATURAS

- ACAR - Associação de Crédito e Assistência Rural
- BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
- CETEPAR- Centro de Treinamento de Professores do Paraná
- COEMPAR- Programa de Cooperação Estado/Município
- DRI. - Desenvolvimento Rural Integrado
- EMBRAPA- Empresa Brasileira de Pesquisa Agrícola
- EMBRATER- Empresa Brasileira de Extensão Rural
- FUNDEPAR- Fundação Educacional do Estado do Paraná
- FAS - Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- HAPRONT- Projeto Habilitação de Professores não Titulados
- IBRA - Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
- INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- IPARDES- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
- OME - Órgão Municipal de Educação
- PROAGRO- Programa de Garantia da Atividade Agropecuária
- PRODASEC- Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas
- PROMUNICÍPIO - Projeto de Cooperação Técnica e Financeira Estado/Município
- PRONASEC- Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural

PRODOPAR-Programa de Desenvolvimento do Oeste Paranaense

PRO-RURAL-Projeto Integrado de Apoio ao Pequeno Produtor Rural

T.E. - Tesouro Estadual-PR

SEED - Secretaria de Estado da Educação-PR

SEPLAN - Secretaria de Estado do Planejamento-PR

SE/QE - Salário Educação/Quota Estadual

SE/QF - Salário Educação/Quota Federal

RESUMO

Este trabalho versa sobre um modelo de escola rural, de origem norte-americana: a escola consolidada. Trata-se de uma escola de 1º grau completo, servida por um sistema de transporte de alunos. Tem por princípio o direito à igualdade de oportunidades educacionais entre campo e cidade.

Após analisar as políticas oficiais para a educação rural no período anterior e concomitante à implantação de 53 Escolas Rurais Consolidadas-ERC no Estado do Paraná, como parte dos Projetos PROMUNICÍPIO (1ª fase - 1976 a 1981) e PRO-RURAL (2ª fase - 1981 a 1986), avalia os resultados obtidos nos três primeiros anos da 2ª fase.

Conclui que estas ERC apresentam índices de reprovação inferiores aos das sub-regiões em que se localizam. Seus professores possuem nível de formação superior às médias regional e estadual; porém, este fator não foi o causador de redução nos índices de reprovação, como se supõe ocorrer.

A evasão nestas escolas não se mostrou diretamente relacionada a fatores intra-escolares, contrariando a suposição de que a falta de terminalidade e o baixo padrão de ensino são os principais responsáveis pela evasão em escolas rurais. Neste caso ela esteve mais vinculada a fatores extra-escolares, particularmente aos movimentos migratórios ocorridos no Estado no período.

Se, por um lado, o programa de ERC não conseguiu fixar o homem ao meio, um dos seus objetivos iniciais, contribuiu outrossim para a democratização do ensino ao ampliar a oferta de 5^a a 8^a séries em zona rural nos moldes urbanos, fornecendo melhores condições de trabalho para os professores. Fato que, de per si, justifica a sua adoção em situações educacionais específicas.

SUMMARY

This paper examines the Brazilian experience in the consolidation of rural school districts based on the American model of school consolidation.

The first chapter looks into official policies for rural education before and during the construction of 52 Consolidated Rural Schools (ERC) in the State of Paraná between 1976 and 1986. Chapter Two discusses the results of the program between 1982 and 1985.

As a result of the program, local academic failure rates decreased during 1982 through 1985 compared to previous periods. The consolidated school teachers are furthermore better prepared to carry out their tasks than local and State rural teachers. However, this factor was not directly responsible for the lower academic failure rates observed. School dropout, in this case, was not related directly to school problems, but rather to the severe rural migration which occurred in the period.

If the Consolidated Rural School Program did not achieve its initial goal of avoiding rural migration, it did contribute

to providing better school opportunities for rural students and to improve teacher's working conditions. These factors, alone, favor its continuity as a rural school program wherever local conditions permit improvement through consolidation.

INTRODUÇÃO

A educação rural no Brasil foi alvo de preocupação governamental em dois períodos distintos: na década de 30, durante o governo Vargas, onde as ações desenvolvidas voltaram-se para a fixação do homem ao campo, no intuito de resolver a "questão social" causada pelas levas de migrantes rurais na cidade e na década de 70, quando se tentou resolver a questão da migração rural através do desenvolvimento comunitário. Nesses dois casos o setor educacional foi mobilizado: seja sozinho, como no exemplo mais remoto do "ruralismo pedagógico"; seja em conjunto com outras agências sociais, como no caso do "Desenvolvimento Rural Integrado". Os dois exemplos citados possuem um ponto em comum: o reconhecimento de que a educação constitui uma agência indispensável para a fixação do homem ao campo, via desenvolvimento social.

O objetivo geral do presente trabalho é a análise das políticas de implantação do programa de Escolas Rurais Consolidadas-ERC no Estado do Paraná e seus determinantes estruturais, no intuito de contribuir para a implantação de futuros programas na área de educação rural, tendo como princípios básicos:

- 1 - Escola e sociedade compõem um todo uno e indivisível;
- 2 - O sistema educacional possui um duplo caráter: é instrumento de conservação social de um lado, e instrumento de mudança social do outro;

3 - As análises da dependência.

Em cada época a escola reflete o complexo de relações sociais existentes naquele momento histórico. As características dos movimentos educacionais de uma sociedade estão intrinsicamente relacionados às suas condições sociais, econômicas e políticas, ou seja, são fornecidas pelo modo como se relacionam as classes que a compõem. No meio rural essas relações se dão de forma diferenciada da verificada no meio urbano, devido à sua vinculação com o modo de produção capitalista: são relações de subordinação do rural ao urbano.

Para compreender qualquer programa educacional torna-se imprescindível analisar os aspectos estruturais da sociedade que o criou. Dentro dessa perspectiva, e para atingir o objetivo proposto, foi necessário realizar uma cuidadosa análise dos determinantes estruturais brasileiros no período antecedente e durante a implantação do programa de ERC, de 1976 a 1983.

Como principais determinantes estruturais citam-se a influência dos ideais liberais, especialmente a luta pela igualdade de oportunidade entre campo e cidade, e a modernização da agricultura paranaense, trazendo profundos reflexos para a educação rural do Estado, juntamente com a racionalização na utilização dos recursos educacionais. Faz-se mister não esquecer que "embora o móvel dos movimentos educativos esteja sempre ligado às condições sócio-econômicas e políticas de uma sociedade, fatores de origem externa, bem como fatores especificamente educativos devem ser levados em consideração".¹ No caso das escolas consolidadas, os fatores de origem externa tiveram um peso considerável, não apenas pela importação do modelo norte-americano, como também por compromissos assumidos pelo Brasil junto a organismos internacionais.

Apesar da educação por si só não transformar a sociedade, já que isto depende de fatores econômicos e políticos localizados fora de sua esfera de influência, suas possibilidades como instrumento de mudança existem, mesmo que limitadas.² O que vai, em última análise, determinar o tipo de participação da educação neste processo é o estágio de desenvolvimento das forças produtivas na sociedade e a forma como os diferentes grupos se posicionam na luta pelo poder político no interior desta sociedade. Nesse sentido a educação tem uma importante contribuição a dar no preparo das classes subalternas, posto que ela inegavelmente constitui uma atividade mediadora entre a condição concreta de vida da clientela que nela ingressa e a sua destinação social futura.

Reconhece-se a existência de uma interrelação entre as economias centrais e as economias periféricas, gerando uma situação de subordinação das segundas em relação às primeiras.³ A situação de dependência não se limita apenas ao aspecto financeiro, englobando também o aspecto tecnológico. Isto é, os países dependentes passam a valorar e a adotar, para a solução de seus problemas específicos, as mesmas soluções encontradas pelos países centrais para problemas semelhantes, sem levar em consideração as diferenças sócio-culturais dos mesmos. Particularmente considerando-se a rapidez com que se processa a urbanização dos países periféricos, exigindo soluções rápidas para os problemas decorrentes.⁴

Partindo-se do pressuposto de que o Brasil é um país de economia periférica, para se compreender o programa de ERC torna-se necessário, primeiro, compreender o contexto em que surgiram os modelos de escola por nós adotados. Como após a II Guerra

Mundial os Estados Unidos da América se tornaram uma grande potência hegemônica no mundo ocidental e sua influência na América Latina é grande, a maioria dos modelos por nós adotados tiveram sua origem naquele país. Por isso o Capítulo II faz uma breve incursão pela história da educação rural nos EUA, situando o surgimento e desenvolvimento de suas escolas consolidadas e traçando um paralelo com os fatores internos que propiciaram a base necessária à transposição do modelo norte-americano para os contextos brasileiro e paranaense. Finaliza com uma avaliação dos três anos do programa em sua segunda fase, baseada em indicadores de produtividade das escolas envolvidas. As escolas da primeira fase não foram incluídas na avaliação por falta de dados a seu respeito.

PISTAS METODOLÓGICAS

A pesquisa orientou-se pela metodologia dialética. O sentido buscado foi sempre o de fornecer contribuições que pudessem ser úteis para futuros projetos e programas na área de educação rural, ou mesmo para uma atualização do programa de Escolas Rurais Consolidadas existente. Na coleta de dados foram utilizadas as seguintes técnicas:⁵

1) entrevistas centralizadas no tema, com a participação de 32 informantes: pessoas vinculadas ao programa em suas duas fases e a outros programas e projetos na área da educação, funcionários dos OMEs, diretores, professores e alunos de escolas consolidadas, funcionários da SEED, FUNDEPAR, IPARDES, PRO-RURAL, CETEPAR, etc.;

2) questionário aberto para os OMEs dos 20 municípios da primeira fase, vinculada ao PROMUNICÍPIO (em anexo). Contatos

telefônicos com os mesmos;

3) observação direta sistemática das cinco ERC localizadas na Região Metropolitana de Curitiba: uma da primeira fase e quatro da segunda fase, vinculada ao PRO-RURAL;

4) análise dos planos oficiais de governo na área da educação, com destaque para os relativos ao período 1976-1983;

5) pesquisa por amostragem aleatória de dados relativos à produtividade de 11 das 36 escolas consolidadas pertencentes à segunda fase do programa, em relação ao sistema estadual, regional e sub-regional.

NOTAS DE REFERÊNCIA

¹Vanilda Pereira PAIVA. Educação popular e educação de adultos. 2.ed. São Paulo, Loyola, 1983. p.20.

²PAIVA. p.22.

³Fernando Henrique CARDOSO. As idéias e seu lugar. Petrópolis, Vozes, 1980. Cadernos CEBRAP nº 33. p.80.

⁴P.B. GARCIA. Educação: modernização ou dependência? Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977. p.20-1 e 25.

⁵Vide P. BRUYNE; J. HERMAN & M. SCOUTHEETE. Dinâmica da pesquisa em ciências sociais. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.

1. A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL

Partindo do pressuposto conceitual baseado nas análises da dependência, temos que o Brasil é um país de economia periférica, dependente das economias centrais. Ocorre que esta situação de dependência não é uniforme para todos os setores do país. Os polos urbano-industriais fixaram-se ao longo da nossa história na função de mediadores entre a economia brasileira e as economias centrais, dando origem a uma relação hegemônica da cidade com o campo. "A cidade se transformou em contexto da economia agrária, impondo assim ao campo seus interesses econômicos, juntamente com seus ritmos históricos e o seu estilo de vida".¹

Refletindo os diferentes momentos históricos por que o país atravessou, a educação brasileira manteve, no entanto, uma característica constante: orientou-se desde os seus primórdios para as necessidades da classe dominante da sociedade - inicialmente, os grandes proprietários rurais, e, posteriormente, a burguesia industrial. A educação das massas raramente constituiu uma prioridade para as autoridades governamentais e, quando o foi, o fato deveu-se a interesses político-econômicos imediatos ou a pressões internacionais. Em conseqüência, a educação rural no Brasil foi inexistente na maior parte da nossa história, devido à natureza do trabalho agrícola, o qual, até época muito recente, constituía um tipo de trabalho sem sofisticação tecnológica e que não demandava mão-de-obra especializada, como é o caso da indús-

tria. Este trabalho foi sendo executado sucessivamente por escravos, imigrantes e seus descendentes na maior parte do país, e sua instrução não interessava às classes dominantes, devido ao perigo potencial que poderia representar para a ordem estabelecida. A escola rural, refletindo sua vinculação com o setor econômico primário (subordinado), tem sido planejada e executada sob a ótica urbana, ao sabor dos interesses urbano-industriais (dominantes) da sociedade, sendo muitas vezes utilizada como válvula de escape para os problemas decorrentes da industrialização sob o regime capitalista.

Este capítulo se propõe a analisar a educação rural brasileira em sua vinculação com a sociedade, utilizando o enfoque histórico. Pretende-se demonstrar, através da análise das políticas oficiais para o setor, que mesmo quando ela foi alvo de programas especiais, como é o caso das Escolas Consolidadas, a educação rural brasileira permaneceu em posição de inferioridade em relação à escola urbana, cumprindo os objetivos de uma política oficial para o setor rural da sociedade, nunca tendo sido pensada em termos de atendimento às aspirações da população rural.

Recapitulando a história da educação brasileira, vemos que a educação rural de nível elementar nem sempre constituiu objeto de preocupação por parte das autoridades governamentais. No período colonial, não havia interesse na sua difusão pelo fato da maioria da população rural ser constituída de escravos. No período republicano inicial, a agricultura permanecia, como no período anterior, sendo executada de forma rudimentar, embora sob o braço do trabalhador livre, tornando desnecessária a escolarização formal por parte da maioria da população brasileira,

então residente no meio rural. É somente após a I Guerra Mundial, com a intensificação da migração do campo para as cidades, resultante da concentração da propriedade e da industrialização, que a educação rural elementar começa a ser alvo de preocupação governamental. Na década de 30 ela é apontada como uma forma de abrandar a migração rural, dando origem ao movimento denominado "ruralismo pedagógico". O resultado prático desse movimento foi uma ampliação da rede escolar primária na zona rural, embora a qualidade do ensino dessas escolas fosse inferior à das escolas urbanas e a demanda educacional continuasse muito superior à sua oferta.

Na década de 50 a educação rural elementar volta a se constituir em preocupação do governo federal, desta vez com o objetivo de promover a organização das comunidades e, conseqüentemente, o desenvolvimento do meio rural. Mas o fracasso das "Missões Rurais" resulta na extinção da Campanha Nacional de Educação Rural em 1963. Apesar das mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas no país após 1964, a educação rural elementar só voltou a figurar nos planos oficiais para o setor educacional a partir do II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979), encarada como uma forma de melhorar a produtividade no meio rural. Este novo enfoque dá origem a diversos programas e projetos voltados para o meio rural. Dentre esses, optou-se pela análise do Projeto de Escolas Consolidadas no Estado do Paraná, por suas peculiaridades em relação aos demais projetos surgidos no mesmo período. Esta análise será efetuada no Capítulo II. O presente Capítulo tenciona fazer uma incursão pela história da educação brasileira, sem pretender esgotar o assunto, mas tão-somente possibilitar a compreensão das condições histórico-estruturais que deram origem ao Projeto de Escolas Consolidadas.

1.1 OS ANTECEDENTES

Os colonizadores portugueses, ao chegarem à nova terra, tentaram inicialmente estabelecer uma colonização pela ocupação. Baseava-se esta na extração de pau-brasil, utilizando mão-de-obra de indígenas aculturados. Como a tarefa se mostrava difícil devido à vulnerabilidade da terra aos ataques de outros povos colonizadores e à sua grande extensão, partiram para a colonização pelo cultivo da terra, baseada na empresa agro-mercantil, produtora de cana-de-açúcar para o mercado europeu. Esse cultivo era feito em grandes propriedades pelo trabalho escravo, condição essencial para a sua viabilidade econômica. Como a empresa demandava grande poderio econômico para a sua instalação, a distribuição das novas terras deu-se entre uma reduzida minoria, que passara a constituir a classe dirigente local.

A Colônia não possuía qualquer autonomia em relação à Metrópole, quer política, quer econômica, já que o monopólio do comércio achava-se em mão da Coroa e os governadores-gerais eram por ela nomeados. Como reflexo dessa situação de dependência, as escolas brasileiras não surgiram por iniciativa das comunidades locais. A tarefa de implantar escolas na nova terra coube à ordem religiosa dos jesuítas, por designação da Coroa portuguesa. A Companhia de Jesus deteve o monopólio da educação nacional de 1549 até a sua expulsão de Portugal e dos reinos de ultramar, em 1759. Nesta ocasião funcionavam aqui 36 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar as escolas de ler e escrever e os seminários menores.² Cada qual ofertava um tipo de ensino.

Nas Missões o objetivo básico era a catequização dos índios e as atividades econômicas ligadas à extração de produtos florestais e/ou ao cultivo de produtos agrícolas. Aqui se ministravam rudimentos de profissões consideradas essenciais ao fun-

cionamento das Missões. O ensino ministrado nas escolas de ler e escrever era endereçado aos filhos de indígenas e de colonos brancos, excluindo-se dele o negro. O caráter básico dessas escolas era a catequese: o ensino de rudimentos de leitura e escrita, do canto e da música, eram utilizados como instrumento de evangelização. Apesar da intenção religiosa evidente, a atuação dos jesuítas foi essencial aos propósitos colonizadores de Portugal, posto que os índios constituíam mão-de-obra para a atividade econômica básica do período, a extração de pau-brasil e, mais tarde, dos produtos da floresta amazônica. Por esse motivo e também pelo caráter ortodoxo e etnocêntrico dessa atuação, os jesuítas foram alcunhados de "desagregadores da cultura nativa".

Quanto ao currículo dos colégios, o plano de estudos inicial, elaborado por Nóbrega, instituiu o ensino profissional e agrícola nos Recolhimentos como opção, ao lado do ensino da gramática latina. Esta orientação, entretanto, foi substituída dentro da Cia. de Jesus após a sua morte, em 1570³. Morre com ele aquela que poderia ter sido a primeira experiência nacional de educação rural. A partir de então os jesuítas dedicaram-se à "educação das classes dirigentes, aristocráticas, com base no ensino de humanidades clássicas"⁴, atendendo aos interesses dos grandes proprietários. Os seus colégios passaram a se constituir em poderosos elementos de urbanização e ascensão social, tendo por objetivo a formação de sacerdotes, letrados e professores, através do ensino da Moral, da Filosofia, das Línguas clássicas e da Teologia. A conclusão dos estudos, bem como os cursos de Direito e Medicina, exigiam o deslocamento do aluno para a Universidade de Coimbra, também mantida pela ordem. Esse currículo de fundo religioso e caráter acadêmico era caracterizado pela utilização do método escolástico. O rigor do método, acres-

cido à disciplina rígida mantida nos colégios e seminários, não favorecia o desenvolvimento do espírito científico, fazendo com que os países cujos sistemas educacionais se encontravam em mãos dos jesuítas (entre os quais Portugal e suas colônias) não lograssem obter avanços naquele campo de estudos. Eles foram sendo pouco a pouco superados neste particular pelos países que aderiram à Reforma Protestante, os quais desenvolveram paralelamente sua economia, passando da etapa mercantilista para a etapa industrial do capitalismo. A Inglaterra é "a nação que lidera esse processo no transcorrer dos séculos XVI ao XIX"⁵. E Portugal, que havia sido um dos líderes da etapa anterior, entra em decadência econômica.

Influenciado pelos ideais iluministas difundidos na Europa e tendo em vista os privilégios concedidos ao clero e o seu grande poderio econômico, o Primeiro Ministro português, Marquês de Pombal, decide expulsar os jesuítas de Portugal e de suas colônias em 1759. Concomitantemente, realiza diversas reformas, numa tentativa de recuperação econômica e cultural do país. As missões de Sete Povos foram destruídas e as outras foram fechadas, juntamente com as fazendas e os engenhos de propriedade da Companhia. O destino dos colégios e seminários foi igual: foram fechados, provocando uma paralisação temporária em todo o sistema educacional da Colônia. Somente dez anos mais tarde fundaram-se nas cidades maiores as primeiras "Aulas Régias", objetivando modernizar o ensino e adequar as escolas aos fins do Estado. O caráter anti-jesuítico da reforma do ensino, porém, não atingiu as demais ordens religiosas, que continuaram mantendo seminários e colégios na Colônia, embora em número reduzido. Destaca-se entre estes o Seminário de Olinda, reflexo da renovação

educacional ocorrida no Reino e centro divulgador dos ideais liberais da época.⁶ Apesar das exceções, de um modo geral, as conseqüências dessa primeira tentativa pelo Estado foram desastrosas para a nossa educação, já que a criação do "subsídio literário" foi insuficiente para assegurar o funcionamento regular das escolas.

Por ocasião da vinda da Família Real portuguesa para o Brasil, o ciclo econômico de extração de ouro entrava em decadência e a agricultura tradicional reflorescia. A abertura dos portos, decorrente de fatores internacionais, abole o monopólio comercial entre Brasil e Portugal e favorece o processo de emancipação nacional, devido às mudanças econômicas, políticas e administrativas que o fato provocou. A vida urbana se desenvolve, trazendo mais alento à vida cultural da colônia, espelhada na criação da Imprensa Régia, da Biblioteca Pública, do Jardim Botânico e do Museu Nacional, entre outros. No campo educacional, o ensino é estruturado em três níveis: primário, secundário e superior. Criam-se os primeiros cursos superiores, de Engenharia, Medicina, Química, Desenho, Economia, Agricultura, e mais as Academias Militares, no curto espaço de dez anos (1808 a 1818). A par de todas essas mudanças, no entanto, o caráter elitista da educação nacional foi mantido pelo aumento quase insignificante de cadeiras no ensino primário (60) e secundário (28).⁷

Com a volta da Família Real para Portugal (1821), os sentimentos de autonomia existente nos meios intelectuais progressistas, contando com o apoio de interesses externos, se fortalecem. Culminam com a proclamação da Independência no ano seguinte. A proclamação gera uma nova situação de dependência econômica para a jovem nação, desta vez do capital estrangeiro (principalmen-

te inglês). Quanto ao aspecto educacional, muito embora a Constituição de 1823 assegurasse a gratuidade da instrução para todos os cidadãos, a medida nunca foi posta em prática por insuficiência de escolas. A situação se agravou com o Ato Adicional baixado no ano seguinte que, ao colocar sob a responsabilidade das Províncias a instrução primária e secundária, reservando para o governo central o ensino superior e o do Distrito Federal, deu origem a grandes disparidades entre aquelas e o Município Neutro (Capital).⁸ A medida fez com que, nos anos seguintes, o ensino secundário particular começasse a se desenvolver nas Províncias, a cargo de diversas ordens religiosas (inclusive jesuítas, a partir de 1842) e de grupos protestantes norte-americanos. O modelo nacional deste ramo de ensino era ditado pelo Colégio Pedro II, baseado numa instrução de caráter aristocrático, endereçado mais para a elite do que para a enorme massa de analfabetos do país.⁹

O sucesso da recém-introduzida lavoura cafeeira propicia uma maior urbanização e faz surgir um novo grupo agrário, ligado à produção de café para exportação. Embora esta lavoura também repousasse sobre a grande propriedade e o trabalho escravo, ela se compatibilizava com a lavoura de subsistência. Possibilitou, destarte, a liberação da mão-de-obra escrava, que veio juntar-se aos agricultores livres e às levas de imigrantes. Mas esses grupos, por não possuírem lastro financeiro, não conseguiram competir com o poderio econômico da grande empresa agrária, a qual se valia da propriedade da terra para conservar o monopólio do poder, evoluindo do sistema escravocrata para o do colonato. Os pequenos agricultores encontravam dificuldades de acesso a boas terras, de produção e de comercialização de seus produtos,

transformando-se via de regra em dependentes das grandes empresas, quer sob a forma de "moradores", quer sob a forma de empreiteiros de "derrubadas" e "queimadas". Praticando uma agricultura itinerante, os sitianteiros posseiros raramente alcançavam a propriedade da terra e não chegavam a constituir comunidades agrícolas, devido à natureza de seu trabalho e aos constantes deslocamentos a que se viam obrigados a cada mudança na fronteira agrícola. As colônias de imigrantes europeus constituíam uma exceção no que se refere a organizações comunitárias relativamente autônomas, exceção explicável pelas diferenças culturais, inclusive religiosas, que apresentavam em relação aos grupos nativos.¹⁰

Em 1860 é criado o Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, para atender aos interesses da produção agrícola de então, ou seja, o interesse da grande propriedade. Devido à rigidez da estrutura agrária, as cidades constituem os pólos dinâmicos do desenvolvimento nacional, atraindo a mão-de-obra (nativa e estrangeira) excedente no meio rural para o trabalho industrial emergente.

A disponibilidade de capitais decorrente do fim do tráfico negreiro e do desenvolvimento da cafeicultura traz um começo de desenvolvimento industrial ao país através de intercâmbio comercial com a Europa. Este intercâmbio permite a difusão de novas idéias no Brasil, idéias essas que agitarão os meios intelectuais nacionais sob influência do liberalismo e do positivismo. O novo ideário entra em conflito com a realidade do país, dando livre curso à disseminação dos ideais republicanos progressistas, os quais incluem um ensino reformulado, de caráter mais prático do que acadêmico. As camadas médias surgidas nos

centros urbanos crescem em número e passam a exigir uma participação no poder. Recebendo a adesão do grupo agrário ligado ao café, descontente com o obsoleto aparelho de Estado imperial e desejoso de uma parcela maior do poder, proclamam a República. Adota-se o modelo político federalista norte-americano,¹¹ que apregoava total autonomia aos Estados e Municípios.

A difusão do ideário liberal no pensamento brasileiro a partir de 1870 marca o início dos pronunciamentos de políticos em favor da educação das massas. Sobressaem no período os discursos de Rui Barbosa e o seu parecer sobre a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879. Enfatizando particularmente a necessidade de se estender a educação a uma parcela maior da população, a fim de recuperar o atraso do país no campo da instrução pública, Rui Barbosa foi um precursor do "realismo educacional".¹² Começam a surgir escolas públicas no meio rural.

Durante os primeiros anos da República percebe-se um incremento da preocupação oficial com a assistência técnica à agricultura, base da economia nacional. Em 1906 o Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas passa a se denominar Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Foi sancionada uma lei federal para o ensino agrônômico, calcada em modelos de origem francesa, regulamentando a formação de técnicos agrícolas em diversos graus. Na prática, porém, apenas as escolas de nível superior continuaram a se expandir, permanecendo estável o número de escolas de nível médio. As escolas elementares só se multiplicaram nas cidades, como comprovam as taxas de alfabetização do período. De 1900 a 1920, o percentual de pessoas maiores de 15 anos alfabetizadas aumentou em apenas um por cento, passando de 34 para 35%.¹³ Isto se explica pelo fato

da nossa agricultura continuar sendo exercida de forma rudimentar, não exigindo conhecimentos escolares por parte do trabalhador rural. Em contrapartida, introduz-se no Brasil uma modalidade de assistência técnica à agricultura hoje conhecida por fomento, cujas finalidades são: o fornecimento de insumos para a produção; a prestação de serviços agrícolas básicos; e a assistência técnica propriamente dita.¹⁴ Como nos períodos anteriores, a educação formal continuava reservada a uma elite dominante, constituindo-se em elemento de confirmação e ascensão sociais para uns poucos privilegiados.

Têm livre curso as manifestações oriundas de diversas correntes ideológicas, acentuando as contradições existentes e fazendo com que a década seja marcada pela inquietação social. Essa inquietação dá origem ao fenômeno do "entusiasmo pela educação"¹⁵ nos meios políticos, constituído por discursos em favor da educação das massas, retomando o processo iniciado no final do século. Ocorria que a agricultura tradicional, sem qualquer sofisticação tecnológica, tornava desnecessária a educação formal para os trabalhadores rurais. Sua ignorância era utilizada pelas oligarquias rurais como instrumento de manutenção das relações de dominação a que se achava submetida e, paralelamente, como justificativa do paternalismo do patrão para com seu empregado, característica do sistema de colonato. Com o fortalecimento da industrialização, acirram-se as contradições entre ruralismo e industrialismo. O grupo urbano-industrial almeja uma parcela maior do poder, e vê na alfabetização das massas, principalmente na zona rural, uma forma de ferir o poder agrário e ampliar suas bases eleitorais, obtendo maior legitimidade para o poder político.¹⁶

O ruralismo, aliás, constitui o principal fenômeno ideológico do período, e é o responsável pelo preconceito de que "o Brasil é um país essencialmente agrícola". Encontra algum respaldo no movimento modernista e no ideário do integralismo. A ideologia ruralista, produto que é do domínio coronelista, procura resguardar os interesses do grupo agrário-comercial, atuando como elemento anti-industrialista, disseminando mitos românticos sobre a vida no campo, e dificultando alterações na estrutura econômico-social. A urbanização que resulta da industrialização, no entanto, faz com que as influências citadinas se estendam, acelerando a mudança do tipo de organização social reinante. Da mudança resultam novas classes sociais, surgidas em decorrência do desenvolvimento do modo capitalista de produção, que trouxe o aceleração da divisão social do trabalho e uma maior especialização de funções. O empresariado rural "novo" se consolida, surgem as "classes médias" urbanas, formadas por funcionários civis e militares, profissionais liberais, elementos do comércio e da indústria; e o proletariado industrial evolui. Inicia-se o processo de desarmonia entre campo e cidade, refletindo valores e interesses conflitantes: de um lado estão os interesses urbano-industriais, representados pela burguesia comercial e industrial, apoiada pelo empresariado rural e pelas "classes médias"; e, de outro, os interesses da aristocracia rural "velha", que não deseja perder seus privilégios. Influenciado pelas idéias anarquistas, marxistas e socialistas veiculados pelos imigrantes, o proletariado industrial inicia uma série de reivindicações trabalhistas. Dessa oposição entre as forças do capital e do trabalho resulta a "questão social", surgida no final da década de 10, a qual constitui um dos elementos da crise.

social da década de 20, sendo tratada como "questão de polícia" pelas autoridades.¹⁷

1.2 A EDUCAÇÃO RURAL NO PERÍODO DE 1915 a 1930

Após o término da I Guerra Mundial, ocorreram várias alterações nos sistemas econômicos e políticos anteriores. O Brasil sofreu profundas mudanças, particularmente na década que se seguiu ao fim do conflito. O regime republicano, ao manter a estrutura agrária anterior, baseada no grande latifúndio, fez surgir uma estrutura de poder denominada de "política dos governadores". Assentada sobre o prestígio dos "coronéis", e, na hegemonia de dois grandes Estados: São Paulo e Minas Gerais (política do café-com-leite). Na defesa dos interesses do grupo agrário-exportador, implantou o predomínio dos valores rurais sobre os urbanos e industriais. Houve, é claro, reações a essa política por parte do grupo industrial e das recém-formadas classes médias urbanas, que não encontravam respaldo para os seus anseios de maior participação no poder. O fato devia-se à inexistência de partidos políticos autênticos e ao viciado sistema eleitoral existente, onde os candidatos oficiais obtinham 90% ou mais dos votos e 80% da população era analfabeta¹⁷ (e, portanto, não votava).

A década de 20 constitui ainda a fase de instalação do capitalismo no Brasil e a economia nacional passa gradativamente do sistema agrário-comercial para o urbano-industrial. Essa passagem, porém, não se deu de forma uniforme nos Estados, criando grandes disparidades entre os mesmos (os "dois brasis"). O surto industrial verificado no período faz com que o rígido sistema de estratificação social anterior se diversifique e novos modos de

pensar circulam nos meios intelectuais e operários, facilitado pela vinda dos imigrantes europeus.

Um importante fenômeno ideológico do período foi o "nacionalismo", desenvolvido durante a guerra. O "nacionalismo" manifestou-se entre nós através do "tenentismo" e das "Ligas". Estas pregavam em seus programas a federação e a unidade nacional, a difusão da educação moral e cívica nas escolas, a efetividade do voto, a educação física, o ensino religioso e os valores rurais. Defendiam especialmente o combate ao analfabetismo, com vistas à legitimação do sistema eleitoral. As Ligas provocam a partir de 1915 uma verdadeira "cruzada" contra o "flagelo" do analfabetismo, apontado como causa de todos os males nacionais. Os ideais republicanos e democráticos de universalização do ensino elementar e de distribuição igualitária das oportunidades educacionais se adequam aos interesses do grupo urbano-industrial e de seus aliados tradicionais, os militares, que os defendem numa tentativa de recomposição do poder político através da ampliação das bases eleitorais. Diante das pressões nacionalistas, o governo cede e fecha as escolas "estrangeiras" existentes no sul do País em 1917. O fato gerou a indignação das populações atingidas por dois motivos: primeiro, porque somente dois anos depois foram incluídos no Orçamento Geral da República os recursos necessários à nacionalização das escolas; e segundo, porque as escolas públicas urbanas passaram a ofertar 4 anos de escolarização e as rurais apenas 3, quando muitas escolas "estrangeiras" ofertavam até 8 anos de ensino elementar.

Mas nem todos os "nacionalistas" lutavam pela alfabetização em larga escala. Alguns, preocupados com a intensificação da migração rural e com as primeiras reivindicações trabalhis-

tas, ocorridas na década de 20, temiam que a alfabetização das massas rurais aumentasse a anarquia social e contribuisse ainda mais para o descontentamento da população, levando a uma maior migração em direção às cidades. No plano educacional, as preocupações ligadas aos primeiros sintomas de incremento da migração rural-urbana se manifestaram na forma de uma regionalização do ensino, através da adequação dos programas e currículos escolares ao meio rural. É o início do movimento denominado "ruralismo pedagógico", o qual representa a tentativa de se criar uma escola de "natureza rural" para conter a migração *in loco*.¹⁸ Os grandes difusores deste movimento foram Sud Menicci e Joaquim Moreira de Souza.

Essa nova postura educacional surge em consequência do aparecimento dos primeiros "profissionais" da educação, provocando um deslocamento da ênfase na quantidade para a qualidade, dos aspectos políticos do ensino para os aspectos técnicos. Os profissionais fazem a passagem do "entusiasmo pela educação" para o "otimismo pedagógico"¹⁹, lutando pelo ensino público, laico e gratuito, e pela regionalização do ensino, de acordo com os ideais da Escola Nova. Esses ideais, aliados a uma aceitação dos princípios do ruralismo, se fazem presentes nas diversas reformas educacionais perpetradas nos Estados e no Distrito Federal na década de 20. A tônica dessas reformas é a "otimização dos sistemas educativos", marcando o início da introdução de normas técnicas no campo pedagógico. Os educadores "otimistas", influenciados pelas recentes descobertas ocorridas no campo da Psicologia na Europa e nos Estados Unidos da América, consideram-se politicamente descomprometidos. O movimento renovador tem como órgão representativo e centro divulgador a Associação

Brasileira de Educação-ABE. Esses educadores lutam pelo auxílio da União aos Estados e pela adoção de uma política nacional de educação, com vistas a minorar as disparidades existentes entre os Estados no aspecto educativo. A educação passa a ser alvo de inúmeros debates, e o presidente Epitácio Pessoa convoca em 1921 a Conferência Interestadual de Ensino Primário, na qual fica estabelecida a responsabilidade do Governo Central de criar escolas primárias federais nos Estados. Mas é somente no governo Artur Bernardes que se elabora uma proposta de subvenção da União a escolas rurais diurnas para alunos entre 8 e 11 anos, e noturnas para adultos, mediante acordo com a administração estadual. Esta forneceria o prédio escolar, a casa da professora e o material escolar; a União competeria o pagamento do salário dos professores e a fiscalização do funcionamento das escolas. Mas não houve dotação orçamentária para a aplicação efetiva desta reforma.²⁰

Essa direção rural imprimida à educação na década de 20, embora se apresente como um progresso dos ideais democráticos, não o foi em realidade. A "ruralização do ensino" substituiu de certa forma o ensino agrônomo ao regionalizar as escolas de acordo com o ideário escolanovista e os princípios ruralistas. Esta "ruralização" representou, de fato, uma discriminação que não desapareceu totalmente dos meios políticos e educacionais. Em sua base encontra-se "a idéia de que existe maior número de exigências no meio urbano do que no meio rural em termos de duração do período escolar e da amplitude do currículo".²¹ A ruralização do ensino na década de 20 não passou de mais uma ideologia em desenvolvimento no período, que permaneceu em alguns círculos educacionais e oficiais até a década de 60, aproximadamente.

Concomitantemente ao "entusiasmo pela educação" e ao "otimismo pedagógico", os quais persistem até nossos dias, surge nos meios educacionais uma terceira tendência, que propiciará um equilíbrio entre as duas posições pioneiras, sendo denominadas por PAIVA de "realismo em educação". Embora representada por grupos políticos distintos, este movimento, iniciado na década de 20 (não obstante o pioneirismo de Rui Barbosa), possui como característica principal o abandono da unilateralidade no trato das questões educacionais. A preocupação com a qualidade do ensino se alia à preocupação com os aspectos político, econômico e social da educação. Compõe-se na época de dois grupos distintos: os profissionais da educação ligados ao ideário liberal, cuja principal figura é Anísio Teixeira, preocupados basicamente com a democratização do ensino e vinculando os ideais democráticos aos problemas internos dos sistemas educativos; e os educadores ligados às esquerdas marxistas, tendo como expoente Paschoal Lemme, que enfatizam a base econômica da sociedade como agente de transformação social e se preocupam com as possibilidades da ação educativa no processo de transformação da sociedade.²² Os "realistas", no entanto, são um grupo minoritário frente aos "otimistas".

Resumindo, podemos afirmar que na Primeira República existiu uma preocupação com a educação popular e com a educação rural por parte de políticos, diletantes e educadores. Porém, a preocupação com a educação popular fundava-se em interesses político-eleitorais. E a preocupação com a educação rural espelhou tão somente a penetração da ideologia ruralista nos meios educacionais, igualmente vinculada a interesses políticos e econômicos, embora fosse considerada uma questão técnica pelos educadores

"otimistas". Essas preocupações, no entanto, não receberam o necessário respaldo oficial na forma de dotações orçamentárias, permanecendo apenas no plano retórico. Os resultados práticos das campanhas de alfabetização e de universalização do ensino foram quase nulos. O número de matrículas nas escolas elementares teve um crescimento médio de 5,3% em 1929, apenas levemente superior aos períodos anteriores. Os grupos em disputa pelo poder percebem a remota probabilidade de obtenção de hegemonia política através da educação, partindo para outras formas de luta - as revoltas armadas que caracterizam a década final do período, culminando na formação da Aliança Liberal e no movimento vitorioso de outubro de 1930.

1.3 A EDUCAÇÃO RURAL NO PERÍODO DE 1930 a 1956

O enfraquecimento do poderio econômico do grupo agrário-exportador, em decorrência da crise do capitalismo mundial de 1929, seguida da crise do café, permite ao grupo urbano a tomada do poder pelas armas, com o apoio dos militares. A ascensão de novos grupos aos centros de poder, aliada à queda nos preços do café, torna obsoleta a ideologia do agriculturismo, que se baseava na crença da "natural vocação agrícola do Brasil". A industrialização surge, então, como uma bandeira em torno da qual se unem as diferentes forças sociais. Industrialização e afirmação nacional se confundem.²³

O programa da Revolução de 30 era a Aliança Liberal, que incluía eleições, uma nova constituição e a busca de soluções racionais para a "questão social". No plano econômico, introduzia o modelo político nacional-desenvolvimentista com base na industrialização. No plano educacional, propunha a difusão do ensino técnico-profissional como forma de preparar mão-de-obra qualificada para a indústria e o comércio; e a educação rural,

para "adequar" o homem ao campo. A educação fazia parte do programa de "reconstrução nacional". As duas frentes de ação educativa - urbana e rural - constituíam o aspecto educacional da estratégia governamental para solucionar a "questão social". Retorna a preocupação com os aspectos quantitativos do ensino, posição defendida por grupos ligados ao "entusiasmo pela educação" da década de 10. Alguns defendem a educação como solução para os grandes problemas sociais da época: o problema da migração rural, a ser resolvido pela educação rural; e o problema das agitações sociais nas cidades, a ser resolvido através da educação técnico-profissional. O governo adota ambas as sugestões como parte de sua estratégia de ação, porém numa postura menos ingênua que a daqueles grupos. Ao menos a nível de discurso oficial, o governo apóia a posição dos educadores renovadores, com vista a melhorias qualitativas no ensino. E defende, ao mesmo tempo, a necessidade de um aumento quantitativo nas matrículas, porém sem fornecer meios para colocá-lo em prática.²⁴ Ainda em 1930 o governo cria o Ministério da Educação e Saúde, e, no ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação, intensificando as ações em diversos níveis do sistema educacional. Os profissionais da educação, ligados em sua maioria ao "otimismo pedagógico", consolidam o prestígio adquirido na década anterior e firmam posição em torno da difusão e melhoria da qualidade do ensino elementar. Preocupados com a necessidade de uma política nacional de educação, lançam em 1932, o Manifesto dos Pioneiros, exigindo a vinculação das reformas educacionais às reformas econômicas, a regionalização do ensino e sua adaptação às profissões e indústrias, a educação das massas rurais e dos trabalhadores nas cidades. Esse autêntico apelo em favor do planejam-

to educacional serviu de apoio à política educacional getulista, embora ela haja permanecido apenas no plano retórico, pois conquanto a Constituição de 34, em seu Art. 150, atribuísse ao Governo Central a competência de fixar o plano nacional de educação, coordenar e fiscalizar a sua execução no país e exercer ação supletiva onde se fizesse necessário, a expansão dos sistemas de ensino foi realizada exclusivamente pelas administrações estaduais. Cada estado organizou o seu próprio sistema, de acordo com suas possibilidades. Essa descentralização administrativa, favorecida pela política oficial, fez virem à baila enormes diferenças, principalmente econômicas, entre os Estados. Estas não passam de uma constatação da já conhecida disparidade verificada entre os mesmos quando da passagem dos sistemas agrário-comercial para o urbano-industrial. De qualquer modo, nem mesmo os Estados mais ricos conseguiram atender à crescente demanda educacional. No cômputo geral, atendia-se a apenas 37% da população em idade escolar, apesar do aumento considerável no número de matrículas ocorrido entre 1927 e 1936. As diferenças entre escolas rurais e urbanas também eram patentes: embora a grande maioria (90,58%) das escolas elementares estivesse localizada na zona rural, tratava-se de escolas isoladas, apresentando um número reduzido de alunos, professores despreparados e baixa rentabilidade. Já as escolas urbanas eram grupos compostos de várias salas de aula, com níveis de freqüência e rendimento bem mais elevados que as escolas rurais.²⁵

A exemplo de outros países, a educação brasileira na Segunda República mantém a direção rural iniciada na década anterior, mobilizando educadores e grupos interessados na questão, que recebiam o apoio oficial. O governo prega o retorno ao cam-

po e o saneamento do interior como um dos caminhos para a contenção das correntes migratórias. A grande preocupação do momento, mais do que a ampliação das bases eleitorais, é a "questão social". Outra vez é a educação percebida como solução para problemas cuja origem se situa fora da esfera escolar: a fixação do homem à terra e a diminuição do descontentamento nas cidades. Embora mesclada ao "entusiasmo pela educação", a mobilização ruralista recebe o apoio dos técnicos, baseados em estudos na área da sociologia rural e da sociologia da educação. Inicia-se uma preocupação com a capacitação do magistério rural. A criação de escolas normais rurais é sugerida durante o 1º Congresso Nacional de Ensino Regional (1935) e logo adotada em alguns Estados, cabendo o pioneirismo ao Ceará. A Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, patrocinadora do Congresso, cuida de divulgar os ideais da educação rural organizando clubes agrícolas escolares. Os profissionais da educação passam a debater o problema da educação rural ou de como difundir escolas fixas ou ambulantes no meio rural, preservando os padrões de qualidade exigidos pela escola renovada. Formulam-se planos de educação rural e recomenda-se a criação de escolas ambulantes nas regiões pouco povoadas, às quais caberia um duplo papel: alfabetizar as populações e fornecer preceitos de higiene e civilidade, distribuindo remédios para o combate das endemias e instando o sertanejo a permanecer no campo. Surgem movimentos privados, de tendências diversas, preocupados com a valorização das artes populares, a qualidade do ensino e a adequação da escola ao meio rural. Divulga-se a metodologia das Missões rurais mexicanas, influenciando a organização de missões culturais, que percorrem o interior do país. "De modo geral, tais missões se

distinguem por um caráter marcadamente assistencial e por falta de profundidade em sua ação".²⁶ Algumas destas, utilizando as vias férreas como base, chegaram a ser chamadas de "Trem da Alegria" pela superficialidade de sua atuação.

No plano político, com o passar do tempo os grupos atuantes na Revolução vão perdendo seu prestígio através da promoção de alianças políticas e de negociação de cargos, sob o comando de Vargas. As oligarquias tradicionais são reintegradas aos centros de poder.

A ideologia nacionalista vai adquirindo conotações fascistas, enquanto cresce a radicalização política que culmina com o golpe de 37. A nova realidade força os educadores a realizarem opções político-ideológicas. Aqueles que optaram pelos ideais do Estado Novo passam a influir na efetivação das medidas governamentais em relação à educação em todos os níveis e ramos. Há um declínio do movimento renovador, em vista da impossibilidade de manutenção da neutralidade tecnicista (os que a mantiveram se integram aos quadros do governo). Os educadores "otimistas" passam para o "realismo em educação". Cessam os debates educacionais tão freqüentes na Segunda República. O governo imprime uma direção quantitativa às questões educacionais, utilizando a educação como veículo de difusão da ideologia oficial.

Uma nova política educacional é formulada, dentro do espírito do Estado Novo. Mantem-se a orientação anterior no campo da educação, com as duas frentes de luta (campo e cidade) acrescida de uma maior centralização. O governo preocupa-se com a formulação de uma política nacional de educação, visando objetivos quantitativos. A teoria educacional brasileira se desenvolve com o apoio oficial, numa linha que encara as instituições escolares como centros dinâmicos privilegiados da sociedade

face aos demais componentes do sistema global, com capacidade de interferir e modificar a realidade social.²⁷ Esse desenvolvimento se espelha na criação de diversos órgãos, como o Instituto Nacional de Cinema Educativo (1937); o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP (1938), objetivando promover estudos e centralizar informações sobre a educação nacional; e a Comissão Nacional de Ensino Primário, no mesmo ano, para estudar e propor as bases de uma política nacional para este ramo de ensino. A ideologia nacionalista levará o governo a suspender o auxílio financeiro para a educação nos Estados com grandes levas de imigrantes desde 1931. Em 38 a União volta a colaborar com esses Estados na fundação e manutenção de escolas elementares, promovendo o fechamento de 774 escolas particulares "desnacionalizantes" e a abertura de 885 escolas públicas nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Espírito Santo, entre 1938 e 1941.²⁸

Embora a Constituição outorgada de 37 enfatizasse o ensino técnico-profissional nas cidades em cooperação com o empresariado, a direção rural da educação se mantém e inclusive se intensifica durante o Estado Novo. Surgem associações ocupadas com a questão. No mesmo ano de 37 é fundada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de propagação da educação rural, e de preservação do folclore e das artes rurais. Esse interesse reflete uma preocupação com a perda dos valores rurais em decorrência da urbanização, verificada na Europa. Lá os governos se voltam no momento para a instrução do operariado através de universidades populares. Entre nós, porém, a preocupação com a educação de adultos só surgirá na década de 40, com a volta do país à normalidade política. Neste momento a políti-

ca social do governo, baseada no setor educacional, se direciona para a universalização da escola elementar e para a preservação do folclore e da arte popular. Essa política representa, em verdade, uma estratégia de ação cujo intuito é a utilização da educação escolar e extra-escolar como instrumentos de contenção da migração rural-urbana e de preservação da ordem social. Refletindo esse propósito, propõe a adoção de uma "pedagogia da disciplina e da autoridade que quer formar no espírito das novas gerações uma mentalidade vigorosa e confiante",²⁹ de cunho patriótico-nacionalista. Como se percebe, a substituição do liberalismo da Segunda República pelo autoritarismo do Estado Novo se reflete na educação, e pela primeira vez esta é percebida como um instrumento de difusão ideológica. A estratégia foi complementada pelas Leis Orgânicas do Ensino³⁰, responsáveis pelo dualismo entre o ensino acadêmico e o ensino profissional na educação; e pela instituição da obrigação de as empresas fornecerem meios para a educação de seus empregados e dos dependentes destes. E, acrescido a estas Leis, a forte repressão aos movimentos reivindicatórios e classistas, para manter a "ordem". Segurança nacional e política de educação e cultura se aliam para atingir tanto as elites quanto as massas. É dentro desse espírito autoritário que se formula a nossa primeira política nacional de educação, bem distante da intenção inicial dos educadores ao formularem sua proposta.³¹

A retomada do ruralismo durante o Estado Novo surge em decorrência da reintegração das oligarquias agrárias no poder. Alguns empresários agrícolas influenciam o governo no sentido de adotar políticas de amparo à produção comercial, especialmente a destinada à exportação. Obtiveram do governo a criação de

diversos órgãos "destinados a financiar, subsidiar e controlar a produção, os preços e a comercialização", provendo os grandes produtores de assistência técnica permanente. O fomento à agricultura assim estruturado constituía-se num "instrumento político por excelência, na medida em que propiciava a distribuição de favores pessoais às custas do erário público", sendo sua contribuição praticamente nula para a maioria da população rural.³²

Apesar das medidas oficiais, a população urbana continuava a crescer em ritmo mais acelerado do que a rural, em decorrência das transformações estruturais na economia do país. Essas transformações se fizeram acompanhar de uma crescente concentração de renda nos setores industrial e de serviços, além de um decréscimo progressivo da participação do setor primário na economia, particularmente a partir de meados da década de 1940.³³

A imobilidade da estrutura agrária brasileira é apontada como a grande causadora da migração em direção às cidades, como demonstram os dados censitários do ano de 1940. Mais da metade da população brasileira vivia na zona rural. Destes, 38,21% dos jovens entre 10 e 19 anos eram economicamente ativos, contra 36,20% da população maior de 20 anos. Segundo análise de COSTA PINTO³⁴, a sociedade rural brasileira de então se caracteriza pela existência de grande concentração agrária, produzindo duas classes sociais³⁵ antagônicas: a dos grandes proprietários e arrendatários (2,67%), detentores do poder econômico e político, e a dos assalariados agrícolas (33,47%), desprovidos de meios de produção. As classes intermediárias - formadas por pequenos proprietários e parceiros (35,01%), constituem classes instáveis. Os médios proprietários, fracos numérica e socialmente, já que não possuem poderio econômico ou político, encontram grande di-

ficuldade para se manterem como tal, precisando recorrer ao capital bancário e/ou comercial com freqüência. Os pequenos proprietários possuem existência "meramente teórica", não se distinguindo "fundamentalmente dos lavradores sem terra ou dos assalariados agrícolas"³⁶, posto que em certas épocas do ano são levados a se assalariar. Os parceiros, mais numerosos que estes e formados por trabalhadores livres, imigrantes e familiares, aparecem "como forma larvária da agricultura capitalista plenamente desenvolvida"; a maioria se transforma em assalariado agrícola "pela situação semicolonial de nossa agricultura, caracterizada pela produção extensiva de gêneros alimentícios e matérias primas para o mercado externo".³⁷ Com a industrialização nascente e uma estrutura agrária "petrificada", caracterizada pela baixa produtividade, altos índices de analfabetismo, (55% dos maiores de 18 anos) mortalidade crônica, ínfimo poder de consumo e exploração do trabalho de menores e familiares, é perfeitamente compreensível que pequenos proprietários, parceiros e assalariados vissem no êxodo para as cidades a única forma de obter ascensão social. Surge em decorrência a necessidade de se tentar, a nível governamental, alguma forma de sustar ou diminuir esta migração, devido à incapacidade do mercado de trabalho em absorver toda essa mão-de-obra não qualificada para a indústria ou o comércio. Sem meios de subsistência, esse autêntico "exército de reserva" de mão-de-obra acaba criando um "problema social" nas cidades. O Governo adota como estratégia para a solução do "problema" uma política educacional destinada a atuar em duas frentes distintas: no campo e na cidade. Assim procedendo, alimenta o velho antagonismo existente entre os dois setores sociais, ligados a diferentes facções políticas em luta

pela hegemonia (oligarquias agrárias e grupos industriais urbanos). E revela possuir uma visão dualista da sociedade, negando as conexões estruturais que interferem no funcionamento e limitam as possibilidades de atuação das instituições educativas na esfera social. Mantendo inalterada a estrutura agrária, não se atinge o cerne da "questão agrária", e, em decorrência, da "questão social".

Este foi o momento de apogeu do "ruralismo pedagógico", onde a teoria de reconstrução social via escola atuou como um tapume para a questão político-ideológica da distribuição da propriedade da terra nos meios governamentais. Na prática, no entanto, as escolas primárias rurais mantiveram seu caráter de inferioridade qualitativa e quantitativa frente às escolas urbanas, atuando sobretudo como agências de urbanização da população rural.³⁸

Como os primeiros estudos do recém-criado INEP mostrassem a precariedade do nosso ensino de 1º Grau, o governo convoca a 1ª Conferência Nacional de Educação em 1941 e, no ano seguinte, institui o Fundo Nacional de Ensino Primário-FNEP, formado com a renda proveniente dos tributos federais criados para este fim, com o objetivo de ampliar e melhorar aquele ramo de ensino em todo o país. O então Ministro da Educação, Gustavo Campanema, propõe a expedição da Lei Orgânica do Ensino Primário e a assinatura de um convênio nacional de ensino primário com as unidades federadas, estabelecendo a cooperação da União com as mesmas. O convênio foi assinado ainda em 42. Por ele os Estados se comprometiam a aplicar inicialmente 15%, e depois 20%, da renda proveniente dos impostos arrecadados na educação primária, devendo ainda assinar convênios estaduais com os Municípios pa-

ra a aplicação de 15% de suas receitas para o mesmo fim. À União caberia a assistência técnica aos Estados. Embora só tenha sido regulamentada três anos depois, a criação do FNEP marca o início da ajuda federal aos Estados para construções escolares e qualificação de pessoal técnico.

No cômputo geral, a expansão do ensino primário no Estado Novo foi um pouco superior à dos períodos anteriores, embora a aplicação de recursos oficiais e a amplitude das redes de ensino fossem muito desiguais no conjunto do país, variando ao sabor das conveniências políticas. "A qualidade do ensino era também variável de Estado para Estado, sendo em geral precária".³⁹

Em 43 o governo anuncia a redemocratização do país, e no ano seguinte inicia-se uma onda de preocupação nacional com a educação popular, defendida pelo governo visando a finalidades eleitorais. Essa preocupação se manifesta através do surgimento das Universidades Populares e dos Centros de Cultura Popular, criados por influência das esquerdas marxistas e da experiência européia no setor de educação de adultos. O fim da II Guerra Mundial marca o fortalecimento dos ideais democráticos, após a derrota sofrida pelos países do Eixo. No plano internacional, os Estados Unidos da América despotam como nova potência hegemônica. Cria-se a Organização das Nações Unidas-ONU, destinada a estabelecer um equilíbrio político a nível mundial. No Brasil a ditadura de Vargas é derrubada e Eurico Gaspar Dutra sobe ao poder. No plano político, os partidos surgidos com a redemocratização esquecem momentaneamente suas diferenças ideológicas e apoiam a política oficial de industrialização. A 4^a Constituição Republicana é promulgada dentro do espírito liberal e democrático. Estabelece, no Art. 5, a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional; e es-

tipula recursos federais para a educação (Art. 169) da ordem de 10% da renda resultante dos impostos arrecadados pela União, e 20% dos Estados e Municípios. Embora insuficientes, esses recursos representavam uma garantia mínima de se ver assegurado o direito constitucional de acesso da população à educação.⁴⁰

Durante o Governo Dutra ocorrem duas iniciativas oficiais importantes para o setor social em geral e educacional em particular. Dá entrada na Câmara Federal, em 1948, o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o qual passa a atrair a atenção dos educadores, iniciando um período de intensa luta ideológica em torno da educação, que só termina com a sanção da Lei 4024 pelo presidente João Goulart em 1961 - portanto, treze anos depois. E há uma primeira tentativa de planejamento social por parte do Governo Federal: trata-se do malogrado plano SALTE⁴¹, englobando apenas o setor de saúde pública.

A regulamentação do FNPE^{EP} em 45, além de centralizar as informações existentes sobre o ensino elementar, possibilitou um sensível aumento no número de escolas após 1946 ao destinar 70% dos recursos para a construção de prédios escolares. A situação do ensino na época, embora um pouco melhor do que a dos períodos anteriores, deixava bastante a desejar. Em 1945 a rede escolar atendia a cerca de 57% da população de 7 a 11 anos (12,5% da população global). Havia 28.300 prédios escolares em 46, dos quais apenas 4.927 eram prédios públicos. Os demais eram cedidos ou alugados, geralmente de parentes de políticos locais. As escolas funcionavam, via de regra, nas próprias casas das professoras. Como estas eram nomeadas pelos prefeitos, grande parte se constituía de professoras leigas, as quais eram substituídas por outras leigas a cada mudança no governo municipal. Tudo

isso contribuía para tornar a qualidade do ensino deveras precária, como se pode depreender dos índices de reprovação e de deserção imediata relativos a 1947: 59,3% e 14%, respectivamente.⁴²

Em vista desta situação, o INEP passa a administrar os recursos do FNEP, enfatizando a necessidade de serem construídos mais prédios escolares. A expansão da rede escolar foi orientada no sentido do campo, segundo o modelo fornecido pelo INEP de escolas contendo uma única sala de aula e a casa da professora em anexo. Como a escolha dos municípios onde seriam construídas as escolas era negociada pelas administrações estaduais, houve grande interferência das forças políticas locais no processo, provocando enormes desperdícios de ajuda federal aos Estados. A situação persistiu até meados da década de 50, quando Anísio Teixeira assumiu a direção do INEP. Conseqüentemente, embora o aumento da oferta educacional nestes anos tenha sido considerável, as influências políticas locais e o crescimento democrático da população não permitiram uma diminuição significativa no *déficit* de matrículas, principalmente na zona rural. Além de serem escolas isoladas, a maioria das escolas rurais construídas não possuía água encanada, esgoto ou instalação elétrica. Por este motivo, embora a orientação do INEP fosse direcionada no sentido do campo, houve um crescimento maior de matrículas urbanas, devido à construção de grupos escolares nas cidades, ao invés de escolas de uma única sala de aula, nas quais se poderia ofertar, no máximo, três anos de escolaridade. No total, entre 1958 e 1963, quando foi extinta, a campanha de construções escolares construiu aproximadamente 5.000 escolas.⁴³

A expansão desigual de salas de aula, a admissão de professores leigos, a precariedade e/ou má distribuição das insta-

lações educacionais nos Municípios, fizeram aumentar ainda mais a disparidade entre o ensino rural e o urbano. Esses fatores internos da escola, aliados aos fatores externos - necessidade do trabalho do menor, baixo padrão de vida e mobilidade espacial das populações rurais, entre outros - contribuíram para manter quase inalterando o caráter seletivo da escola brasileira, mormente no meio rural.

Mas outro problema não afeto diretamente à área educativa preocupa as autoridades. Malgrado os esforços governamentais, a migração rural não foi contida; pelo contrário, intensificou-se. A população urbana brasileira continuou crescendo mais do que a rural na década de 40, apesar desta ser duas vezes mais prolífera que aquela: entre 1940 e 1950 a população urbana cresceu em 41%, ao passo que a rural em apenas 17,4%. Contribuíram para este fato o maior desenvolvimento da industrialização após a II Guerra Mundial e a ausência de condições estruturais propícias à fixação do homem no campo. Os dados censitários demonstram que a situação analisada por Costa Pinto não se modificou substancialmente na década seguinte. A população rural continuou mantendo uma alta proporção de idades juvenil e adolescente, apresentando níveis elevados tanto de fecundidade quanto de mortalidade. Em 1950, uma grande proporção de lavradores - 6.108.587 (55,5%) - trabalhava em terras alheias, contrastando com um menor número de proprietários - 4.888.247 (44,5%) - e de propriedades agrícolas: 3.337.769. A quantidade de menores trabalhando na lavoura é expressiva: 858.779 (45,3%) entre os não-proprietários e 1.035.499 (54,7%) entre os proprietários.⁴⁴

Estes dados levam o governo a criar a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos-CEAA em 1947, valendo-se para tan-

to de verbas provenientes da regulamentação do FNEP. Este programa foi lançado com a intenção de colocar em prática, em larga escala, a orientação ruralista de Vargas para conter a migração rural; e em atendimento aos apelos da UNESCO em favor da educação popular. Objetivava preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, além de penetrar no campo e integrar os imigrantes à sociedade nacional. Significou uma nova retomada do "entusiasmo pela educação", embora eivada de explicações técnicas. Na realidade, o aspecto quantitativo predominou sobre o qualitativo, visto que a justificativa política da Campanha predominou sobre a econômica e social. Seu objetivo era, basicamente, integrar as massas marginalizadas de imigrantes e seus descendentes ao processo político, proporcionando ao mesmo tempo recursos humanos para a industrialização e preservando a paz social. Ampliando as bases eleitorais, esperava minar o poder das lideranças políticas locais. Como a maior parte dos analfabetos concentrava-se na zona rural, a Campanha se iniciou e se manteve com o propósito de estimular a educação no meio rural. Parece ter logrado seu intento, já que obteve uma redução de 5,3% do analfabetismo, entre 1940/1950, e de 11,21% entre 1950 e 1960.⁴⁵

Uma nova modalidade de assistência técnica é introduzida no Brasil: a extensão rural ou assistência técnica educativa. Surgida nos Estados Unidos da América, é trazida para a América Latina na bagagem dos programas de ajuda econômica, a partir de 1938. No Brasil, sua influência se faz sentir em 48, com a criação da Associação de Crédito e Assistência Rural-ACAR, no Estado de Minas Gerais, mais tarde estendida às demais unidades da Federação através de convênios com os governos estaduais. O ponto

de partida do movimento extensionista "é a noção de 'comunidade rural' vista como uma organização social homogênea e não-estratificada, sem conflitos internos de interesses". Os programas visando a melhoria do padrão de vida, da saúde e da educação dirigem-se indistintamente a grandes fazendeiros, minifundiários e trabalhadores agrícolas. Os objetivos serão atingidos "através da elevação do nível de renda da comunidade mediante o aumento da produção e da produtividade agropecuária". Tencionava-se "educar o público", modificando sua mentalidade, sem tocar na questão das reformas sociais. Os programas baseados no crédito rural supervisionado, entretanto, não conseguiram atingir os pequenos proprietários rurais, devido à inexistência prática da comunidade rural idealizada e das diferenças existentes entre a pequena propriedade familiar brasileira e a norte-americana.⁴⁶

Em 1951 Getúlio sobe novamente ao poder, por via do voto popular. Num desmembramento da CEAA, no ano seguinte é criada a Campanha Nacional de Educação Rural-CNER, baseada na experiência de Itaperuna, a qual marcou profundamente a evolução da educação de base no meio rural brasileiro. Recebeu igualmente influência das Missões Rurais Mexicanas; das recomendações do Seminário Interamericano de Educação de Adultos (1949); e dos princípios de organização social de comunidade. Objetivava a Campanha, por meio de Missões Rurais de Educação, "promover entre as populações do campo a consciência do valor da entre-ajuda para que os problemas locais pudessem ser resolvidos"⁴⁷, através da emergência e treinamento de lideranças comunitárias e de professores. Paralelamente, o trabalho se desenvolveria nos Centros Sociais de Comunidade, onde seriam criados clubes agrícolas, clubes de jovens, clube de mães etc. Havia também cursos para professores

leigos, para filhos de agricultores e para técnicos em audiovisuais aplicados à educação de base. As missões não tinham tempo de duração definido, tendo a Campanha chegado a manter dezoito delas em funcionamento. O "otimismo pedagógico" marcou a criação e o funcionamento da CNER, posto que seus técnicos encaravam a educação como uma forma de mudar atitudes consideradas inadequadas. As missões não lograram obter resultados visíveis ou boa rentabilidade. Cedo percebeu-se que a metodologia de organização comunitária não era suficiente para provocar o desenvolvimento do meio rural, já que este dependia de fatores estruturais, não-educacionais.⁴⁸ O próprio desenvolvimento comunitário achava-se condicionado à questão da propriedade da terra, conforme já foi aludido anteriormente. O programa foi extinto em 63, junto com as outras campanhas do MEC.

O aceleramento dos processos de urbanização e de industrialização a partir da década de 50 faz com que o êxodo rural se intensifique e diminua a influência dos ruralistas. Uma causa importante desta intensificação foi a modernização do próprio setor agrícola, que vem se efetuando sem a participação do sistema de educação escolar.⁴⁹ Com o surgimento das Ligas Camponesas a partir de 55, ocorre paralelamente um início de organização do trabalhador rural, que reivindica melhores condições de trabalho e de vida, inclusive maiores oportunidades educacionais para seus filhos. A criação das Ligas marca o surgimento do proletariado rural como categoria política nova, em substituição ao clientelismo político característico dos períodos anteriores. Surgem também na mesma época os primeiros Sindicatos Rurais, de forma menos espontânea que as Ligas, sendo o resultado combinado das reivindicações do trabalhador rural e da atuação do Esta-

do. As Ligas Camponesas e os Sindicatos Rurais resultam do desenvolvimento das forças produtivas, em conjunto com a transformação das relações de produção e o desenvolvimento das formas de organização do trabalhador rural, processo iniciado com a Revolução de 30. Apesar dos Sindicatos Rurais representarem o início de burocratização da vida política do proletariado rural, sua criação, ao lado das Ligas Camponesas, marca a desvinculação prática e ideológica entre o trabalhador e a fazenda, rompendo o sistema oligárquico tradicional no meio rural brasileiro.⁵⁰

1.4 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO POPULAR

Com a posse de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956) o Brasil ingressa em seu período "áureo" de desenvolvimento econômico, marcado pela expansão industrial conseguida com a colaboração do capital estrangeiro, às custas de concessão de favores cambiais às empresas estrangeiras através da Portaria 113 da SUMOC, baixada no Governo Café Filho e não revogada por Juscelino. Embora estimulasse a ideologia política nacional-desenvolvimentista, o presidente, contraditoriamente, "levava a cabo a industrialização do país através de uma progressiva desnacionalização da economia". Ao ser atingida a meta da industrialização, o panorama econômico achava-se dominado por empresas internacionais; as empresas nacionais foram sendo absorvidas ou postas "em órbita". Com isto boa parte da burguesia nacional passou a defender os interesses internacionais.⁵¹

Promulga-se o que é considerado o primeiro plano de desenvolvimento brasileiro: o Plano de Metas (1956-1961), englobando os setores de Energia, Transportes, Alimentos, Indústrias de Base

e Educação, traduzido em trinta metas. A única meta relativa à educação diz respeito somente à formação de técnicos, de acordo com as necessidades do desenvolvimento econômico. A ênfase economicista presente neste plano tem como um de seus pressupostos centrais a idéia de que o progresso social é uma consequência natural do progresso econômico.⁵² E, portanto, a preocupação maior se restringe ao desenvolvimento da economia: os demais setores se desenvolverão naturalmente, uma vez atingido o progresso econômico.

Esta tendência baseia-se na Teoria da Modernização, então recém introduzida no Brasil. Segundo essa teoria, para um país tornar-se "mais desenvolvido" é necessário criar certas "precondições para o avanço econômico", quais sejam: o surgimento de uma "nova elite" desvinculada das oligarquias rurais; a eliminação de "atitudes mentais tradicionais"; e o aumento da produtividade agrícola. O setor agrícola é considerado "tradicional" e, portanto, um entrave ao desenvolvimento econômico. Sua função é produzir mais alimentos e auxiliar o setor industrial da sociedade, contribuindo com "rendimentos reais crescentes" para o setor "moderno". O "avanço" é dinamizado através de um estreitamento nas relações entre os países, e da difusão de padrões culturais "adequados" pelo "setor moderno" da sociedade para os setores "atrasados" da mesma. Além de colocar o setor primário numa posição de inferioridade frente aos demais, a Teoria preconiza a mudança das instituições através de uma simples transformação dos indivíduos, sem necessidade de alterações mais profundas na estrutura da sociedade, seja na divisão social do trabalho, seja na distribuição interna da renda e dos benefícios sociais. Baseada no estrutural-funcionalismo, opõe-se ao materialismo histórico. Essa teoria situa as causas do atraso de certos

países em fatores pessoais - como atitudes mentais rígidas, carência cultural da população, inexistência de habilidades técnicas, etc. Propõe que a escola, na qualidade de "agência neutra", forneça aos alunos as qualidades necessárias ao desenvolvimento, selecionando os mais "capazes" e justificando assim as desigualdades sociais.⁵³

Os parâmetros para o avanço são fornecidos pelos países mais adiantados, provocando nos demais um desejo de atingir esses mesmos parâmetros (efeito de demonstração). Em função disso eles importam "modelos" sem se preocupar com a adequação dos mesmos às suas estruturas sociais. Agem assim apenas para manter-se em dia com o "progresso", sem se aperceberem do fundamento ideológico contido na própria noção de progresso e desenvolvimento.⁵⁴ Esta situação decorre do fato de que os países "atrasados", periféricos, isto é, dependentes da economia internacional na esfera econômica, são igualmente dependentes dos países centrais na esfera tecnológica.⁵⁵ Os países considerados "desenvolvidos" devido a determinados parâmetros, como crescimento econômico, desenvolvimento tecnológico etc., se situam acima dos países dependentes no sistema de estratificação mundial. Assim sendo, são tomados como modelo pelos países "menos desenvolvidos", os quais almejam alcançar os mesmo padrões daqueles.⁵⁶ Para tal fim eles "importam" determinados modelos econômicos, políticos e sociais, valorados (ou muitas vezes já ultrapassados) nos países de origem, como tentativa de solucionar seus problemas nacionais, sem muita preocupação com a adequação dos mesmos ao contexto específico em questão.

Diante da nova política desenvolvimentista, todos os antigos programas de educação rural tornam-se obsoletos. Mas o

meio rural permanece na pauta de preocupação governamental, não apenas por influência da ONU, mas também devido à própria Teoria da Modernização. Legitimando o dualismo rural-urbano, esta teoria considera o meio rural tradicional um setor "atrasado" da sociedade, passível de uma dinamização para tornar-se mais "moderno". Para analisar os problemas rurais realizam-se seminários internacionais, cujas sugestões são implantados através de programas de desenvolvimento e ação comunitária, coordenados por entidades nacionais. Diversas entidades públicas e privadas foram criadas no período, tais como a Ação Católica do Brasil, organizadora das Semanas Ruralistas e dos Centros Sociais Rurais.⁵⁷ Multiplicam-se os Sindicatos Rurais. O "nacionalismo desenvolvimentista" de Juscelino estimula os intelectuais a participarem de sua teorização. O ISEB elabora uma ideologia do desenvolvimento brasileiro, adotando a orientação da esquerda nacionalista. Defende-se o voto do analfabeto, rejeitando-se a idéia de sua incapacidade, e valoriza-se a cultura popular e a educação de adultos, num esforço para integrar o homem brasileiro no ritmo de desenvolvimento nacional.

Ressurge o interesse pela educação das massas, comum a vários grupos nacionalistas. O II Congresso Nacional de Educação de Adultos de 1958, patrocinado por entidades públicas e privadas com apoio do MEC, revelou no entanto, as profundas diferenças ideológicas existentes entre os educadores brasileiros ligados ora ao pensamento democrático-liberal, ora ao conservador, ao democrata-cristão, ao marxista, etc. Essas diferenças levaram a intensos debates durante o conclave, refletindo a luta que se desenrolava no Congresso Nacional em torno da LDB. Inicialmente, esta luta centrava-se na questão de centralização da educação

por parte do governo. Nessa fase, entretanto, deslocava-se para a luta pelo monopólio estatal da educação contra a abertura da mesma às instituições privadas de ensino. Embora o ante-projeto original estabelecesse a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e a gratuidade da escola pública em seus vários níveis, acaba prevalecendo no projeto final a posição defendida pelos educadores católicos e pelos donos de estabelecimentos particulares de ensino. Baseados no argumento da liberdade do ensino, propõem um substitutivo, vedando ao Estado o exercício do monopólio de ensino e garantindo regalias para a iniciativa privada através de verbas e representação nos órgãos de direção do ensino. Os educadores pioneiros se insurgem contra esses argumentos e publicam um segundo Manifesto, mas a nova Lei termina por manter a linha ideológica do grupo privado, ligado às forças conservadoras e aos setores da Igreja tradicionalmente vinculada aos interesses elitistas. Embora haja permitido uma menor centralização educativa, a nova Lei, ao isentar o poder público de fazer cumprir a obrigatoriedade do ensino, representou um duro golpe contra o ensino público, subvencionando a construção e manutenção de escolas particulares e públicas em igualdade de condições (art. 95, alínea "C"). Ao invés de ampliar a rede pública, que não conseguia atender sequer a 50% da demanda existente na época, a LDB favorecia os setores tradicionais da sociedade "ligados à velha ordem social aristocrática e oligárquica".⁵⁸

Como consequência dessa luta entre correntes contrárias, a Carta de Princípios do Congresso de 58, a qual não reflete o pensamento educacional do momento, defende a subvenção oficial do governo aos movimentos privados de educação de adultos. Fala-se em educação permanente e, na terminologia moderna adotada

pela UNESCO, em "educação para a eficiência na produção", defendendo-se a estratégia do desenvolvimento comunitário. Surge em 1958 o primeiro programa nacional de educação preocupado em buscar métodos mais racionais para a educação popular. A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo-CNEA marca a introdução do planejamento na educação, por influência de educadores vinculado ao desenvolvimento da economia da educação. A CNEA resulta de um processo de busca de soluções iniciado em 1956 por educadores e economistas ligados ao governo, os quais rejeitam a idéia de que o desenvolvimento econômico cria condições para o desenvolvimento educacional. A rejeição desta idéia "implicava em propor o desenvolvimento educacional como pré-condição para o desenvolvimento econômico".⁵⁹

Nascida de uma experiência piloto, realizada em Passa-Quatro, a CNEA preocupava-se com a educação popular de crianças e adultos, lançando uma programação para diferentes faixas de idade, combatendo o analfabetismo como um fenômeno social causado por fatores sócio-econômicos. Após o projeto-piloto de Leopoldina, reconhece-se a impossibilidade de uma erradicação total do analfabetismo, devido aos altos índices de evasão verificados nas classes experimentais.

A Campanha então se volta para a ampliação da rede escolar primária e para a extensão da escolaridade, sem esquecer a promoção comunitária via escola, expandindo-se por diversos municípios no ano de 59. Reflete uma nova fase na educação brasileira, ao incorporar normas técnicas do campo da educação, por influência de um novo grupo de "realistas": os tecnocratas da educação, oriundos do campo da economia, enfatizando a importância da educação como fator contribuinte ao crescimento econômico.⁶⁰

A preocupação com o trabalho do menor na zona rural se fez presente. Analisando a situação da educação rural na década de 50, CALDEIRA⁶¹ conclui ser o trabalho do menor um complemento da renda familiar nas regiões de economia pouco desenvolvida, trazendo repercussões para a sua situação escolar. Conforme demonstram os dados censitários, no Brasil o menor geralmente trabalha junto à família, em estabelecimentos agrícolas com área inferior a 50 ha., iniciando-se aos 11 anos de idade, em média. O tipo de trabalho que mais reclama o braço do menor é a colheita, embora ele também esteja presente nas demais fases do trabalho agrícola. As outras oportunidades de trabalho que se lhe apresentam na zona rural são: as indústrias permanentes, que concorrem para estabilizar os salários na região; e as indústrias rurais, que pouco influenciam a taxa de salários em geral.

Quanto ao aspecto propriamente educativo, a situação é lamentável: de todos os municípios pesquisados, apenas 9% apresenta quotas de alfabetização na zona rural superiores a 50%, estando todos localizados na Região Sul. A grande maioria dos municípios (66%) apresenta quotas inferiores a 30%; os outros apresentam quotas entre 30 e 50%. O fato do menor não exercer atividade remunerada, bastante comum nos Estados do sul do país, torna mais favorável a sua capacidade de aproveitar as oportunidades educacionais existentes nas proximidades. Estas não são muitas, porém são mais numerosas nos Estados do sul, que apresentam uma média de 300 a 500 habitantes por escola, com exceção do município de Colatina, no Espírito Santo, com 201.

Vários fatores interferem na escolaridade do menor na zona rural. Dentre eles, citam-se: a coincidência do ano letivo com

o ano agrícola; a falta de roupas e de material escolar; a ocorrência de chuvas; e a necessidade de ajudar a família. A causa mais comum de falta à aula é, sem dúvida alguma, a necessidade de ajudar a família, que ocorre em 97% dos casos, em todas as regiões brasileiras. A falta de roupas e de livros é outro fator muito freqüente (mais de 70%), especialmente no Centro-Oeste e no Nordeste, sendo característica nos municípios onde predominam a grande lavoura e os padrões de rendimento são baixos (no Sul é de apenas 34,1%). As chuvas atrapalham mais os municípios localizados no Centro-Oeste (62,5%) e no Nordeste (40,1%). O fator cultural, ao lado do fator econômico, é apontado como capaz de exercer influência sobre a escolaridade do menor no meio rural, tendo em vista que os índices de alfabetização e a proporção de escolas por habitante são bem mais favoráveis nos municípios cuja população é de origem européia, como é o caso dos municípios do Sul e do Espírito Santo.

Conclui o autor serem os aspectos externos à escola os maiores causadores de baixa escolaridade das populações rurais, tais como: pauperismo, dispersão geográfica, mobilidade familiar, desinteresse de pais e alunos. Mas fatores internos também influem na situação, como desestímulo do professor devido a vencimentos exíguos, e inexistência ou má distribuição de escolas. O desinteresse dos pais pela escolaridade dos filhos deve-se à pouca necessidade de instrução escolar em face dos semi-primitivos métodos de trabalho do campo; e à relativa imobilidade da estrutura social no meio rural brasileiro. Às populações rurais de baixo rendimento a única opção de melhoria de vida configura-se no êxodo para as cidades.⁶²

Como se depreende do trabalho pioneiro de CALDEIRA, a e-

ducação rural brasileira reflete os problemas já conhecidos da estrutura social no meio rural. A preocupação nacional e internacional com o problema no final da década, relacionada à questão do progresso e do desenvolvimento econômico, não trouxe alterações à questão, posto que ela não é causa, mas sim consequência de uma situação estrutural mais ampla.

A estrutura social brasileira se manteve praticamente inalterada na década de 50. Em 1960, a população brasileira atingia, em números redondos, 70.119.000 pessoas. A maior parte situada na zona rural (em sentido genérico), englobando as pessoas ligadas à exploração da terra: 37.648.000 (em números redondos), ou 54% do total. A população urbana e suburbana era de 32.471.000 (em números redondos), ou 46% do total. No meio rural predomina uma população jovem, com menos de 30 anos. Há grande concentração da população economicamente ativa na agricultura: numa população de 48.5 milhões de pessoas de 10 anos ou mais, 11.7 milhões, ou 23,99% ocupam-se de atividades agropecuárias. Há uma predominância do sexo masculino na categoria agrícola, pelo fato das mulheres e crianças em idade escolar que auxiliam o chefe de família não serem remuneradas nem arroladas como trabalhadores rurais. Na estrutura social das populações rurais ainda coexistem dois extremos: de um lado, os proprietários de grandes extensões de terra; e de outro, o trabalhador não-proprietário. O nível de vida da população rural trabalhadora é baixo, devido a fatores como instabilidade geográfica, equipamento material e vestuário deficientes e alimentação falha. Os proprietários, no entanto, desfrutam de um nível de vida melhor do que os não-proprietários arrendatários ou trabalhadores do campo. Este regime dominante de propriedade da terra faz com que o trabalhador procure melhores condições de vida, o que é geralmente concretizado através

da emigração.⁶³

No setor político a situação se torna mais complexa. Ao transpor-se o limiar dos anos 60, o modelo de substituição de importações acha-se esgotado. Com a consolidação da industrialização, esta bandeira perde seu sentido. Antigas contradições vêm à tona e velhas alianças são rompidas, resultando na eleição de Jânio Quadros e João Goulart (61-64), a qual espelha a profunda desincompatibilidade entre o modelo político e o modelo econômico.⁶⁴ Jânio passa a acentuar ainda mais a orientação nacionalista do modelo político.

Nos meios educacionais desponta nessa época uma grande preocupação com a educação de adultos, desta vez visualizada através de movimentos de valorização da cultura popular e da conscientização do proletariado rural. Este novo enfoque para a velha questão do analfabetismo é defendido pelo grupo de realistas de tendências ideológicas de esquerda não-marxista ligado à Igreja Católica. Apoiados por liberais e pela esquerda marxista, buscavam preparar o povo para a participação política através da educação de base e do trabalho comunitário. Um exemplo deste tipo de enfoque é o trabalho iniciado em Ijuí, RS, em 1962, objetivando desenvolver na população-alvo uma conscientização sobre seus próprios problemas, proporcionando espaço para a troca de conhecimentos entre os membros do grupo. "Nesse sistema de comunicação se enraiza o processo de educação permanente ou educação popular como forma de estar sempre atento ao mundo imediato e concreto, nele se dando o primeiro e fundamental nível de intervenção educativa". Buscavam a superação da especificidade no trato de problemas comuns "pela iniciativa política, que é a determinação de assumir a direção dos acontecimentos". A metodologia utilizada no programa tem como ponto de partida e de chegada

o saber popular. Outro objetivo explícito do trabalho era a mobilização com vistas à organização e funcionamento do Sindicato de Trabalhadores Rurais de Ijuí.⁶⁵

Podemos perceber neste trabalho duas fortes tendências do momento: a criação de sindicatos rurais e a adoção do conceito de educação permanente como sinônimo de educação popular e de auto-educação. Os principais movimentos surgidos no período foram os Centros Populares de Cultura, patrocinados pela UNE, os Movimentos de Cultura Popular e o Movimento de Educação de Base -MEB, ambos vinculados às esquerdas cristãs. Devido ao declínio do CNER e à tendência privatizante dos movimentos educacionais, resultante da orientação contida na LDBEN, a Igreja Católica assume a liderança dos programas comunitários rurais. Sua presença se faz sentir na criação da Ação Popular-AP, na ampliação do Serviço de Assistência Rural-SAR, e na criação do MEB, entre outros. Os movimentos comunitários do período possuem uma feição mais nacionalista, por influência do Serviço Social-SSR.⁶⁶ Promulga-se o Estatuto da Terra e os Sindicatos Rurais se multiplicam.

O MEB foi criado pelo Decreto 50.370, de 21 de Março de 1961, objetivando levar elementos gerais de educação às populações rurais das regiões subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, através de emissoras católicas e em convênio com o MEC. O movimento, embora sob a responsabilidade da Igreja, foi entregue a leigos desde os primeiros momentos, os quais pretendiam realizar um trabalho de promoção humana através da educação. A partir do segundo ano de funcionamento, o MEB "começa a caracterizar-se como um movimento de cultura popular e a buscar uma metodologia que transcendesse a mera organização de escolas radiofônicas",⁶⁷ passando à estruturação de

comunidades e organização de grupos.

Ainda durante o curto governo Jânio Quadros, foi criada a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo-MNCA. Prosseguindo na orientação nacionalista, o presidente, sem apoio político, vê-se forçado a renunciar. Assume em 61 João Goulart, comprometido com as massas operárias e com a ideologia nacionalista. Em seu governo é finalmente promulgada a LDB, criando o Conselho Federal de Educação-CFE e introduzindo diversas modificações na esfera educativa. Elabora-se o Plano Nacional de Educação e o MEC passa a decidir sobre a aplicação de diversos Fundos Nacionais. Transfere-se aos governos estaduais e municipais o encargo da organização e execução dos serviços educativos, cabendo ao governo estabelecer as metas a serem alcançadas em todo o país e exercer ação supletiva das deficiências regionais através de auxílio financeiro e assistência técnica.

O Plano Nacional de Educação reflete as metas gerais do Plano do Governo apresentado por Tancreto Neves em 61, o qual denota uma preocupação em maximizar a rentabilidade dos investimentos educativos, integrando-os nos objetivos globais de desenvolvimento nacional ao defender o planejamento educacional. Com o PNE todas as campanhas subordinadas ao MEC são extintas. A extinção das campanhas significa a ascensão de uma nova geração de técnicos educacionais, os quais influenciarão o MEC no sentido de retomar uma orientação mais centralizadora, da qual irá resultar o Plano Nacional de Alfabetização.⁶⁸

As metas de eliminação do analfabetismo e de ampliação da rede elementar para seis anos de escolarização, seguindo as recomendações da reunião de Punta del Este, foram ampliadas pelo Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social (1963-

1965).⁶⁹ O Plano Trienal preocupou-se não somente com os aspectos econômicos, como também com as reformas institucionais básicas da sociedade. Demonstrou, igualmente, uma preocupação com a melhor distribuição da renda resultante do processo de desenvolvimento, e incluiu pela primeira vez num plano de governo os dois setores sociais tradicionais: educação e saúde.

As construções escolares são feitas através da aplicação dos recursos do Programa de Emergência durante a vigência do Plano e, em alguns Estados, por meio de doações do Fundo Social da USAID. Além desses, o Plano Nacional de Educação prevê recursos do FNEP para a construção, reforma e equipamento de salas de aula, da ordem de 10%. O problema da qualificação de professores foi atacado pelo Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário do DNE, que funcionou de 1963 a 1970. Este programa, seguindo os passos dos programas anteriores do PAMP, não logrou, contudo, atacar eficazmente o problema. O censo Escolar de 1964 indicava que 44,2% dos professores do ensino elementar não possuíam qualificação para a docência, concentrando-se a maioria na zona rural. Também na zona rural, o acréscimo do número de matrículas era menor que na zona urbana. Com isso, a qualidade do ensino no início da década de 60, especialmente do ensino rural, era precária, já que "os índices ainda atingiam cerca de 45% de reprovações na 1ª série (com relação à matrícula efetiva), descendo nas demais séries, mas concentrando-se nas áreas rurais do país."⁷⁰

Esses problemas internos da escola, aliados aos problemas externos à escola, mas que a atingem (mã qualidade de vida da maioria da população, evasão por motivos econômicos, inexistência de vias de acesso e meios de locomoção, intensa urbani-

zação do país) faziam com que o ensino rural ficasse sempre em desvantagem em relação ao urbano e os índices de analfabetismo rural fossem mais elevados que os urbanos. Por este motivo, os programas de educação popular lançados no período 58-64, embora não pudessem ser caracterizados como movimentos de educação rural, tiveram na zona rural e nas periferias das cidades, para onde se dirigiam os migrantes rurais, o seu campo de atuação.

A partir de 63 os Sindicatos Rurais são criados em escala bem maior, chegando a absorver algumas Ligas. Esta ampliação, incentivada pela própria SUPRA-Superintendência para a Reforma Agrária-órgão do Governo Federal em 1963-64, interessava tanto ao PC do B quanto à Igreja Católica, os quais desejavam ampliar suas bases.⁷¹

As contradições entre o modelo econômico e modelo político atingem nesta época o ponto de ruptura. A Revolução de 1964 acaba com o impasse, substituindo a ideologia do nacionalismo-desenvolvimentista "pela doutrina da interdependência elaborada no seio da Escola Superior de Guerra". A ruptura política foi necessária para preservar o modelo econômico, que "assume progressivamente as características de capitalismo de mercado associado-dependente".⁷²

A nova ideologia busca suplantar a política do "populismo", onde predominavam os valores tradicionais e os interesses dos grandes proprietários rurais, pela política do "desenvolvimento associado". Esta mudança nos rumos políticos traz profundos reflexos para os demais setores da sociedade, inclusive para o setor educacional, o qual passa a ser encarado como instrumento de desenvolvimento econômico.

1.5 A REVOLUÇÃO DE 64 E A EDUCAÇÃO RURAL

A partir do golpe militar de 64, um novo e importante elemento é introduzido de forma cabal no Brasil, trazendo reflexos para a área social (e, conseqüentemente, para a educação): o planejamento pelo Estado de diretrizes para todos os setores da sociedade. Não se pretende com isso afirmar que antes de 64 inexistia o planejamento oficial, mas sim, que este foi incrementado pelo recém-instalado governo autoritário como uma forma de "por em prática sua política de conter os processos sociais e ajustá-los aos imperativos da ordem econômica",⁷³ mesmo porque o estilo populista característico do período anterior não se coadunava com o planejamento rígido por parte do governo, pela necessidade de contemporizar as diretrizes com os interesses políticos do momento.

A introdução de um planejamento mais rigoroso se faz seguir da ampliação do aparelho burocrático de Estado, justificada pela necessidade de aumentar a produtividade, como condição para "a construção de um novo Brasil". O maior intervencionismo do Estado, aliás, é uma característica das sociedades capitalistas monopolistas, resultando de um longo processo de desenvolvimento do regime. Sua introdução no Brasil ocorre paralela à opção política pelo projeto de desenvolvimento econômico associado ao capital internacional. "O que se verifica, a partir de então, é a criação de mecanismos e órgãos no aparelho de Estado que assumem o planejamento, execução e controle sobre a política econômica do país"⁷⁴, mais marcadamente a partir da década de 70. O aparelho burocrático passa a possuir uma dupla função: exercer o controle dos diversos setores da sociedades, ao mesmo tempo em que disfarça, sob o manto do tecnicismo neutro, as relações de dominação existentes nessa mesma sociedade.

Novos grupos ganham prestígio na emergência do regime político capitalista dependente ou de desenvolvimento associado. O setor urbano-industrial passa a dominar a sociedade, deslocando o eixo hegemônico de poder para os grupos que expressam o capitalismo internacional, os setores das Forças Armadas e da tecnologia, "em função de suas afinidades ideológicas com o novo eixo de ordenação política e econômica".⁷⁵ Os setores agrários tradicionais perdem prestígio, bem como os representantes políticos das classes ligadas ao antigo regime. Como consequência da emergência de setores novos nas classes médias, expande-se o setor assalariado da mão-de-obra urbana e rural. As esferas do poder político mudam, tendo o meio urbano passado a definir e determinar os parâmetros que regem o processo de apropriação do excedente gerado no contexto subordinado, o meio rural. O destino deste é "transformar-se" e "desenvolver-se".⁷⁶

No setor econômico há um crescimento do Produto Nacional, obtida através do reforço da hegemonia da grande empresa e da queda absoluta e relativa dos salários reais dos trabalhadores. Consolida-se a acumulação urbano-industrial iniciada no Governo Kubitschek. Os pequenos empresários e os bancos passam a buscar a fusão em conglomerados. O país não mais se preocupa em substituir importações, mas em produzir determinados tipos de produtos e bens voltados para o mercado mundial. Assim procedendo, torna-se dependente da boa vontade dos países exportadores e do fornecimento externo de tecnologia, equipamentos e matérias primas. Segue-se o atraso no desenvolvimento do setor de "know-how" tecnológico e de bens de capital, que são supridos pelos países centrais. Os frutos desse aumento de produtividade, obtido sem transformações técnicas, foram, no entanto, enfeixados em rela-

tivamente poucas mãos, "concentrando ao mesmo tempo considerável poder de decisão econômica numa elite executiva, a qual serve de interlocutora aos que manejam os instrumentos de política econômica, conferindo-lhes maior eficácia".⁷⁷

Houve um realce maior do processo de ampliação das relações capitalistas no meio rural pela expansão da agricultura comercial. Esta expansão "se faz acompanhar, de um lado, da concentração de propriedade fundiária e, de outro, da substituição do sistema de exploração da força de trabalho com remuneração total ou parcial "in natura" pelo sistema de remuneração monetária".⁷⁸ O processo, iniciado na década de 50 e incrementado particularmente nos anos 70, faz desaparecer, embora não de forma cabal e homogênea, o tipo de relação social característica do sistema de colonato: o relacionamento paternalista entre patrão e empregado.⁷⁹

A mudança das esferas do poder político, que trouxe a tendência à centralização administrativa, gerou grandes mudanças nos movimentos e programas relacionados à problemática rural. As Ligas Camponesas são colocadas fora da lei e os sindicatos sofrem intervenção governamental, ficando tolhidos em sua ação. Os programas de desenvolvimento comunitário passam ao controle do Estado com a criação do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária-IBRA, em 64. O desenvolvimento comunitário começa então a ser encarado "como um processo social de formação do capital, isto é, emulação social do trabalho, motivado pelos objetivos explicitados pela própria comunidade, transformando recursos humanos ociosos em capacidade produtiva, aumentando-se o estoque do produtor".⁸⁰ Dentre os objetivos do IBRA está incluído a melhoria não só dos níveis econômicos e sociais, como também dos

níveis de saúde, educação e habitação do povo. As comunidades são instadas a participar do processo de desenvolvimento econômico do país, dando apoio aos programas setoriais de desenvolvimento.⁸¹

Esse novo enfoque baseia-se na Teoria da Modernização aliada à Teoria do Capital Humano. O objetivo a atingir são as transformações institucionais requeridas pelas mudanças ocorridas na conjuntura internacional e pelas necessidades advindas do processo de desenvolvimento capitalista dependente. A ideologia da modernização é o princípio norteador do sistema de extensão rural. Baseia-se este na crença de que o principal problema do agricultor reside na sua ignorância, doença e irracionalidade. As técnicas modernas e mais adequadas estão aí, à sua disposição. Sua adoção é uma simples questão de educação, para não dizer de insistência.⁸² Em outras palavras, é possível lograr importantes mudanças institucionais no campo sem tocar no sistema fundiário vigente, apenas por meio de uma educação adequada, eficiente e "moderna".

Desaparecem quase todos os programas de educação de massas. O MEB consegue sobreviver às custas de uma mudança total em seus quadros dirigentes e na orientação de seu programa. A questão permanece esquecida até 1966, época em que o governo começa a se preocupar com a educação de adultos, atendendo a apelos da UNESCO. Cria-se o Plano Complementar, que não chega a ser implantado, e o governo passa a apoiar a Cruzada ABC, em colaboração com a USAID. Influenciada pela "doutrina da interdependência", a Cruzada entrega a educação de adultos à orientação norte-americana, com o objetivo claro de sedimentação do poder político via educação. A Cruzada recebe críticas generalizadas, pelo mau em-

prego de recursos e debilidades técnica, e é extinta.⁸³ Cria-se o Salário Educação através da Lei nº 4440 de 27 de outubro de 1964, obrigando as empresas a manter o ensino de 1º grau para seus funcionários e filhos entre 7 e 14 anos, ou a contribuir com o poder público para este fim.

A adoção do enfoque modernizador coloca o setor educacional na posição de agência de formação de recursos humanos necessários ao desenvolvimento. A educação adquire destarte a feição de instrumento de desenvolvimento econômico do país - meta prioritária dos planos de governo pós-64. Como o planejamento das diretrizes da sociedade passa a ser elaborado pelo Poder Executivo, torna-se necessário analisar esses Planos Nacionais de Desenvolvimento, a fim de se compreender as mudanças ocorridas no setor educacional nos anos que se seguiram.

Dentre os primeiros planos lançados, destacam-se o PAEG, o Plano Decenal, o Programa Estratégico de Desenvolvimento, as Metas e Bases. O Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG 1964-66).⁸³ inclui os setores sociais da educação, saúde pública e previdência social. Há também capítulos referentes à criação de empregos, política salarial e habitação. Mas o objetivo primordial do Governo Castelo Branco é o controle do processo inflacionário: não existe uma formulação do desenvolvimento social em termos globais e integrados. Os objetivos atribuídos à educação são essencialmente quantitativos, expressos na expansão dos três níveis de ensino. Os baixos níveis de educação da população são considerados "freios" para o desenvolvimento da economia.⁸⁴ O desenvolvimento social, uma decorrência natural do desenvolvimento econômico. A ênfase economicista, que será uma constante em todos os planos do período, já se evidencia neste primeiro, desde o título, até a subordinação de todos os setores ao desenvolvimento

econômico.

No Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico⁸⁵ (1967-76), elaborado no fim do governo Castelo Branco para seu sucessor, já se percebe uma preocupação com o desenvolvimento econômico e social do país, sendo a educação um dos meios para obtê-lo. Está presente no plano a mesma preocupação com o aspecto econômico encontrada no documento do IBRA: Considera-se a educação como "indústria de prestação de serviços", encarregada da "formação interna de recursos humanos". O plano conta ainda com a utilização de recursos externos na educação, advindos de fontes diversas, tais como: UNESCO, UNICEF, BID, Fundação Ford e USAID. A orientação desses organismos é a de que a educação é um "instrumento básico para o progresso sócio-político-econômico das sociedades modernas".⁸⁶

As influências de especialistas de outras áreas, além de organismos nacionais e internacionais ligados à educação, estão presentes no Diagnóstico Preliminar - Educação II.⁸⁷ O estudo conclui pela manutenção da Lei de Diretrizes e Bases/61, sugerindo reformulação nos três níveis de ensino. No nível primário, propõe-se sua universalização e gratuidade. O nível médio é considerado um "fator de mobilidade social", o que originará um projeto de profissionalização, convertido na Lei 5692/71. Para o nível superior, propõe uma reforma, seguida da privatização daquele nível de ensino.

A modernização da economia, conseguida pela ampliação e fortalecimento dos setores médios da população, torna a escolarização a principal via de ascensão social. Esses setores médios começam a exigir um maior acesso às universidades. Os estudantes universitários, privados dos movimentos de educação e cultura popular a que se dedicavam, e ainda ligados à ideologia nacional-

desenvolvimentista, fazem manifestações contrárias ao regime, o que redundou na crise de 68. O Governo decide enviar ao Congresso Nacional o projeto de lei de reforma do ensino superior, que é aprovado em regime de urgência. A Lei 5540/68 sepulta definitivamente a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista e substitui o liberalismo que caracteriza a Lei 4024/61 pela tendência tecnicista,⁸⁸ que dominará boa parte do setor educacional no período.

A preocupação com a eficiência, a produtividade e a "neutralidade tecnicista" são utilizados com fins claramente políticos, como uma forma de anular a oposição estudantil ao regime. Além desta tendência presente nos meios educacionais, uma outra ainda se faz sentir. No aspecto "Educação e Mão-de-obra" do Plano, torna-se clara a intenção de se utilizar a escola como agência formadora de recursos humanos, seja no nível médio, seja no superior. A educação deverá por este documento promover uma "revolução social", permitindo a urbanização sem marginalização, promovendo o desenvolvimento comunitário e a "motivação popular no esforço do desenvolvimento". O objetivo final a ser alcançado é a "maior segurança nacional", decorrente de "atitudes favoráveis que deveriam ser inculcadas por meio do processo educativo".⁸⁹ É a Teoria do Capital Humano, aliada à Teoria da Modernização, sendo utilizada para transformar a escola em agência de manutenção da ordem social e em promotora da estratificação social por meio da formação de recursos humanos, de acordo com os interesses políticos do regime.

O Plano propõe ainda a adoção de seis anos de ensino gratuito e obrigatório no nível primário. Para a implantação de todas essas medidas, enfatiza a necessidade de uma reforma admi-

nistrativa, visando a um aumento da produtividade, a ser obtido com a adoção pelo MEC das técnicas de planejamento, além de um aumento na participação da comunidade em assuntos educacionais. Ao MEC caberá uma ampliação de suas funções decisórias. Segundo SOUZA, ao propor a racionalização, na verdade o que se pretende é a centralização das decisões, através da criação de diversas assessorias técnicas paralelas ao órgãos que anteriormente cuidava das atividades a serem conduzidas por elas: o Conselho Federal de Educação.⁹⁰

A sugestão de uma maior participação da comunidade nos assuntos educacionais se enquadra perfeitamente dentro da política adotada pelo IBRA de aumento da produção e formação de capital através do desenvolvimento comunitário. A ênfase no desenvolvimento comunitário como solução para o problema agrário desloca o eixo da questão rural das reformas de base para as comunidades locais, o que serve aos interesses dos grupos hegemônicos e se coaduna com a ideologia da modernização por eles adotada.

Cria-se a Fundação MOBREAL-Movimento Brasileiro de Alfabetização em 15 de dezembro de 1967, através da Lei nº 5379. Inicialmente colocada sob a coordenação do DNE do MEC, o Movimento pretendia atingir 11.400.000 analfabetos entre 1968 e 1971, com vistas à extinção do analfabetismo até 1975. O programa inicial vinculava-se aos objetivos da UNESCO contidos na Carta de 1958. Mas a partir de 68 ocorreram mudanças internas na política do programa, que, desvinculado do DNE, passa a adotar a partir de 1970 o sistema de campanha de educação de massa, contrário às recomendações da UNESCO no sentido de serem realizadas pequenas experiências de alfabetização funcional. A direção do Movimento

é entregue a economistas, refletindo a tendência economicista que passou a predominar nos meios educacionais. Estes fazem restrições ao método Paulo Freire, adotando novos materiais e métodos. O novo material didático adotado, ao contrário da orientação seguida no período getulista (o "ruralismo pedagógico"), difunde padrões e aspirações urbanos/consumistas no meio rural, além de não deixar margem para a formação de uma consciência crítica nos educandos. Ficam assim patentes os objetivos políticos do programa: sedimentar as estruturas e contribuir para modificar o equilíbrio eleitoral no interior, onde os programas anteriores haviam deitado perigosas raízes. Foram esses objetivos os responsáveis pelo abandono de programas de extensão rural e de alfabetização funcional realizados pela ABCAR e SENAI/SESI, entre outros, com recursos do MOBRAL; e ainda pelo afastamento do perito da UNESCO para programas de alfabetização funcional junto ao governo brasileiro.⁹¹

Completa-se, assim, o ciclo de modernização da economia brasileira, com um programa de alfabetização de adultos que tem por meta liberar mão-de-obra para a indústria, por meio de um preparo mínimo da população em termos de escolaridade e de uma difusão da ideologia urbana no meio rural, de modo a incentivar a migração e facilitar a penetração do grande capital no campo. O programa seguinte de governo - o PED - sublinha estas diretrizes.

Publicado durante o governo do Presidente Costa e Silva, o Programa Estratégico de Desenvolvimento-PED (1968-1970)⁹² não mais se restringe à contenção da inflação, como o PAEG, preocupando-se com o desenvolvimento econômico e social. O papel da política educacional, nesse contexto, é ambicioso: capacitar no-

vos contingentes de mão-de-obra e atuar como instrumento de distribuição de renda. Os objetivos básicos do PED na área da educação são: 1) proporcionar as lideranças de que o país precisa; 2) transmitir o gênio criador e a cultura brasileira; 3) preparar recursos humanos para o desenvolvimento. Como se vê, a função básica da educação é a

aceleração do progresso tecnológico através da formação dos recursos humanos quantitativo e qualitativamente, instauração do progresso social pela democratização de oportunidades educacionais e arregimentação de mão-de-obra através da preparação para as atividades da produção.⁹³

O PED enfatiza ainda a educação como fator de consolidação da estrutura de capital humano do país, tanto através do ensino formal quanto por meio de aperfeiçoamento constante na forma de educação não formal (educação permanente).

Resumindo, pode-se afirmar que o PED conserva o mesmo caráter do plano anterior, por confundir processo de desenvolvimento com desenvolvimento econômico. Apesar de proclamar uma preocupação com a justiça social, coloca em prática mecanismos severos de contenção salarial, causando perda real do poder aquisitivo dos trabalhadores.⁹⁴

No que concerne ao setor agrário, a ACAR verificando que os objetivos não haviam sido atingidos, introduz modificações no seu Plano Diretor 1968/72. Passa a "assistir o agricultor que explora comercialmente sua propriedade, ao invés de pequenos e médios produtores, cuja evolução é demorada e retarda o avanço econômico do Estado". Dentro da nova política do Plano Diretor, os grandes proprietários devem ser orientados para "fazer melhor uso dos fatores de produção", os pequenos e médios proprietários

devem ser estimulados em suas necessidades e na maneira de satisfazê-las produtivamente"; e os parceiros e assalariados devem ser assistidos pelos sindicatos rurais, aos quais caberá promover "sua capacitação para virem a localizar-se nas cidades".⁹⁵

Fica assim clara a intenção do governo de conseguir um aumento da produtividade agrícola, ainda que isso represente o desaparecimento forçado de parceiros e minifundistas, os quais se vêem na contingência de se assalariar ou migrar para as cidades, proletarizando-se. Reafirma-se, outrossim, o abandono, por parte do governo, da tentativa de sustar a migração rural. Esta passa a ser até mesmo desejável, para liberar mão-de-obra para as indústrias; ainda e porque os parceiros e assalariados não conseguem produzir satisfatoriamente dentro dos novos padrões adotados.

As Metas e Bases para a Ação do Governo⁹⁶, publicadas em 1970, durante o governo do Presidente Médici, conservam o mesmo estilo economicista dos planos anteriores. Dentre suas grandes prioridades para o triênio 70/73, a primeira é a "revolução na educação e aceleração do programa de saúde e saneamento". Para atingir esse objetivo, programou-se a "implantação de poderoso sistema financeiro para a educação"⁹⁸ e o desenvolvimento científico e tecnológico"; a "efetiva revolução na educação para melhoria da qualidade do ensino, aumento da produtividade do sistema educacional e integração da educação com o desenvolvimento global do país"; e a "implantação progressiva de um sistema de tecnologia avançada para a educação".⁹⁷ Percebe-se, claramente, aqui a adoção de uma terminologia e uma metodologia empresarial no trato da questão educativa.

Das realizações programadas para a área de agricultura-

abastecimento, estreitamente ligada à educação rural, destaca-se uma que provocará profundas mudanças na feição rural do país. Trata-se da "efetivação de autêntica revolução na agricultura", através dos seguintes mecanismos: aumento dos investimentos e da produção agrícola e desenvolvimento tecnológico da agricultura, cujos efeitos serão analisados oportunamente. Quanto aos Projetos Prioritários, salientam-se dois: a Operação Escola, encarregada da universalização progressiva do ensino primário, a qual servirá de argumento para a implantação das Escolas Consolidadas; e os Programas Nacionais de Mecanização Agrícola e de Fertilizantes, Defensivos e Corretivos⁹⁸, que serão um dos fatores responsáveis pela grande migração rural que o país conhecerá na década.

1.6 O I PND (1972-1974)

Ainda durante o Governo do Presidente Médici é publicado o I Plano Nacional de Desenvolvimento-PND I (1972-74)⁹⁹. Este plano é um desdobramento das Metas e Bases na mesma linha e tem como objetivo primordial a transformação do Brasil num país desenvolvido no período de uma geração. Para atingí-lo propõe dez mecanismos, dentre os quais destacamos três, que dizem respeito mais diretamente à educação rural: "Política de aproveitamento dos recursos humanos do país como fator de produção e de consumo".¹⁰⁰ Dentro desta política destacam-se duas medidas que afetaram sobremaneira a educação no país. Em primeiro lugar, a utilização do MOBRAL, para a realização de um programa de alfabetização de massa, com a incumbência de reduzir o número de analfabetos para dois milhões até 1974. E, em segundo lugar, a implantação da Lei nº 5692/71 de reforma do ensino de 1º e 2º graus.

O processo de elaboração da nova Lei, bem como o da Lei nº 5540/68, foi bastante diferente do que resultou na Lei nº 4024/61. Tanto a Lei nº 5692/71 quanto a Lei nº 5540/68 foram elaboradas por um Grupo de Trabalho designado pelo Ministério da Educação e Cultura no prazo de 60 dias, e aprovadas pelo Congresso decorridos apenas 40 dias da apresentação do anteprojeto. Com a Lei 5692 institui-se no ensino brasileiro o caráter de terminalidade no nível secundário, dentro do espírito da formação de recursos humanos necessários à modernização da economia e em consonância com a reforma universitária. Em seu artigo 5º, (alínea a) lê-se: "A parte de formação especial do currículo terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau". Os objetivos proclamados da lei, contraditoriamente, são os mesmos da LDB, a qual reflete um outro momento da educação nacional. Só que "a inspiração liberalista que caracterizada a Lei 4024, cede lugar a uma tendência tecnicista nas Leis 5540 e 5692", denotando "uma preocupação com o aprimoramento técnico, com eficiência e produtividade". Em realidade, ambas tinham por objetivo real "garantir a continuidade do processo sócio-econômico".¹⁰¹ Sua implantação, no entanto, foi lenta e difícil, não se tendo logrado realizá-la de forma completa em muitas escolas e universidades até nossos dias.

Além dessas duas medidas, busca-se dar continuidade à Reforma Universitária e planeja-se um programa intensivo de preparação de mão-de-obra, dentro da política de educação permanente. Os resultados esperados são o crescimento da oferta de mão-de-obra através do crescimento acelerado e de políticas adequadas.¹⁰² Estas políticas estão alicerçadas em dois pilares:

- "Realização de estratégia regional para efetuar a integração nacional". Ao mesmo tempo consolida-se o núcleo desenvolvido do Centro-Sul, com a criação de regiões metropolitanas, controle da poluição e construção da estrutura integrada de indústria e tecnologia, implantando-se novos polos regionais no Sul, Nordeste, Planalto Central e Amazônia.

- "Abertura social, para assegurar a participação de todas as categorias sociais nos resultados do desenvolvimento, bem como a descentralização do poder econômico, com a formação do capitalismo do grande número e a difusão de oportunidades. São instrumentos financeiros dessa política os programas de Integração Social, como o PIS, o PASEP, o PRO-RURAL e a abertura do capital das empresas".¹⁰³

Quanto à estratégia de desenvolvimento, percebe-se a grande importância de que se revestem as políticas de desenvolvimento econômico. A política de Integração Social resume-se na ampliação do mercado interno, através do aumento da produção e da demanda. Não há referência à educação, mas apenas, ao aproveitamento máximo dos recursos humanos pela sua melhor qualificação. O planejamento é visto como instrumento capaz de "evitar capacidade ociosa nos setores de infra-estrutura e (evitar) redução da eficiência e rentabilidade nos setores diretamente produtivos".¹⁰⁴ A introdução do planejamento nesta perspectiva empresarial engloba também a educação, conforme atestam a política oficial para o setor e as leis educacionais do período.

Quanto à estratégia agrícola para a Região Centro-Sul, planeja-se "desenvolver agricultura moderna, de base empresarial", através da criação de corredores de transporte; de um sistema de incentivos fiscais e financeiros para aumento da produ-

ção; da disseminação do uso de insumos modernos; e do programa de pesquisa agrícola.¹⁰⁵ A transformação da agricultura tradicional se efetuará pela expansão da fronteira econômica, através da utilização dos fatores de produção dentro de prioridades definidas. Esta aceleração do crescimento agrícola para sustentar o processo industrial dirigirá contingentes populacionais para a Amazônia e o Planalto Central, ocasionando profundas mudanças na composição populacional dos estados do sul, particularmente do Paraná, na década de 70.

A educação é novamente referida em outra parte do plano. São consideradas prioridades nacionais: revolução na educação; aceleração do Programa de Saúde e Saneamento; revolução na agricultura-abastecimento; e aceleração do desenvolvimento científico e tecnológico. No setor educacional, as metas de 1984 são: aumento no número de matrículas no ensino de 1º grau de 16.300.000 para 22.000.000; no ensino superior, de 430.000 para 820.000; diminuição dos analfabetos entre 15 e 35 anos de 8.000.000 para 2.000.000, além do aumento no número de trabalhadores treinados de 100.000 para 217.000. Para isso serão utilizados recursos públicos, principalmente federais. (Quadro III). A ênfase econômica se faz novamente presente.

No setor de agricultura-abastecimento, prevê-se um aumento no consumo de fertilizantes, de 900.000 t para 1.400.000 t; de corretivos, de 1.390.000 t para 2.400.000 t; de mecanização, de 97.000 para 130.000 tratores. A assistência técnica aos municípios deverá ser expandida para 2.200 municípios, em lugar de 1.548 atendidos. Prevê-se igualmente programas de irrigação do Nordeste; de eletrificação rural; de reforma agrária e colonização da Transamazônica; e de abastecimento. (Quadro III).

A questão dos custos não foi esquecida no Plano, recomendando-se "melhorar a qualidade do ensino a um custo mínimo", pela utilização de uma nova tecnologia que permita maior flexibilidade e favoreça inovações a nível de currículo.

O ideal será que cada um chegue ao grau mais elevado compatível com as suas aptidões; quanto mais educado o povo, tanto mais prospera a nação; quanto mais educado o indivíduo, tanto mais capaz de viver em plenitude.¹⁰⁶

Finalizando, recomenda-se que a educação não se circunscreva ao âmbito tradicional da escola, valendo-se de todos os meios, convencionais ou não, para atingir as "camadas pobres do meio urbano, como as crianças das áreas rurais, de população rarefeita, perdidas na distância e no isolamento", procurando melhorar o nível e a qualificação dos trabalhadores da indústria, do comércio e da agricultura.¹⁰⁷ É clara neste trecho a influência não apenas da ideologia da modernização, como também da Teoria do Capital Humano.¹⁰⁸

Como instrumento de execução da estratégia nacional citam-se os aspectos relacionados especificamente ao ensino de 1º Grau e à zona rural.

Analisaremos a seguir de que modo as prioridades do I PND foram desdobradas no I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974).¹⁰⁴ Em seus princípios doutrinários, estabelece o Plano que "a educação é um direito natural" e individual, que "tem contra-partida no dever do Estado de torná-lo efetivo". Deverá a educação transmitir, além de conhecimentos e técnicas, "lealdade para com os valores e ideais que sustentam e animam a Nação Brasileira e o sentimento efetivo de solidariedade universal".¹¹⁰

Os princípios educacionais contidos no Plano são: o desenvolvimento econômico e a sociedade democrática, a serem alcançadas "pela justiça social, que ampara o fraco, e pela educação, que eleva o homem. Daí por que uma das tarefas essenciais da sociedade democrática que estamos construindo será oferecer a todos iguais oportunidades de se educarem". Deverá ainda a escola democrática transmitir não mais o saber da escola tradicional, e sim conhecimentos científicos, desenvolvendo aptidões técnicas, formando profissionais e cientistas capazes de assegurar o desenvolvimento contínuo da comunidade. "Dentro desse pensamento, a educação democrática implica também na educação para o desenvolvimento". O planejamento torna-se necessário não apenas para o desenvolvimento econômico, como também para os empreendimentos educacionais. Esse planejamento deverá assegurar que "o processo educativo possa corresponder ao papel que está destinado a representar no desenvolvimento nacional; (além de) ter presente as reais necessidades do país, em recursos humanos, apuradas em levantamentos periódicos". É a educação utilizada como instrumento de desenvolvimento econômico.

A melhoria pretendida no ensino não será apenas quantitativa, mas por igual qualitativa, seja aperfeiçoando o ensino existente, seja criando novas modalidades que atendam à progressiva diversificação das ocupações. O ensino será aberto e flexível, para que o aluno possa renovar ou prosseguir em seus estudos quando queira.¹¹¹

A - Na área da educação sistemática

1. A implantação do Ensino Fundamental (Lei 5692/71) de oito anos, proporcionando ao educando a aquisição de um instrumento mínimo de trabalho, com base na demanda social e econô-

nica da população. São projetos da área: a Reformulação do Currículo e o Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores para o Ensino Fundamental Normal.¹¹²

A 1.1) Implantação de um sistema de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação de todos os programas e projetos educacionais, diretamente ligados ao MEC, a fim de assegurar "uma racional utilização dos recursos existentes", ensejando "a coordenação dos planos aos níveis federal, estadual e municipal". Projeto principal: Assistência Técnica aos Sistemas de Ensino, especialmente no que concerne ao planejamento e ao aperfeiçoamento educacional. A 1.2) Definição e implantação de uma política de pesquisa e experimentação, "objetivando assegurar a constante realimentação do sistema de planejamento educacional".¹¹³

Os projetos de Reformulação do Currículo e de Assistência Técnica aos Sistemas de Ensino darão origem ao Projeto de Cooperação Técnica e Financeira Estado-Município para a estruturação das redes municipais de ensino. Este projeto, originário do MEC e denominado PROMUNICÍPIO, só teve sua implantação iniciada em 1975, tendo desempenhado importante papel na consolidação das escolas rurais paranaenses em sua primeira fase (1976-81), conforme se verá no Capítulo II.

Percebe-se claramente no I Plano Setorial de Educação e Cultura a influência da corrente filosófica do pragmatismo, a ênfase na "formação do capital humano", além da tendência à racionalização dos recursos e à centralização das decisões na área educativa, dentro de uma perspectiva empresarial.

Implanta-se "um sistema de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação de todos os programas e projetos educacionais, diretamente ligados ao Ministério da Educação e Cul-

tura", com o fito de atingir "uma racional utilização dos recursos existentes". Os meios utilizados para atingir esses objetivos foram a modernização das estruturas administrativas, dos métodos, da organização e funcionamento do sistema escolar e a criação de valores e atitudes favoráveis à mudança e à inovação nos administradores educacionais. O propósito central da política de "educação para o desenvolvimento" é a modernização e racionalização das instituições que complementam o sistema de produção, proporcionando assim o desenvolvimento da economia. "A modernização da educação é justificada pela vinculação específica existente entre escola, preparo de recursos humanos e construção de tecnologia".¹¹⁴ Destarte, situa-se o problema da educação como sendo de origem interna, de responsabilidade exclusiva do sistema escolar e desvia-se a atenção do que constitui a verdadeira causa dos problemas da educação nacional: o modelo econômico e social adotado pelo país.

Privilegiam-se certos setores - como as áreas urbanas, os polos de desenvolvimento, a formação de recursos humanos para as áreas técnico-científicas - em nome da aplicação racional de recursos escassos. A administração é utilizada como uma forma de exercício de poder, portanto, com finalidades políticas. As estruturas administrativas passam a exercer uma função mediadora no antagonismo básico entre capital e trabalho. O saber escolar é colocado a serviço dos interesses da acumulação e do controle social. "Neste sentido, exige-se que o saber a ser produzido pela escola seja um saber adaptado ao incremento da produção, um saber instrumental, aplicado".¹¹⁵

Esta transposição dos mecanismos de racionalização usados na administração empresarial para a esfera educacional, revela

uma tendência de aproximação escola-empresa, justificada pela função socializadora que a escola exerce sobre a futura força de trabalho, não apenas através dos conteúdos transmitidos, como também pela própria estrutura e organização escolares, em tudo semelhantes ao modelo de sociedade existente. Em consequência do novo enfoque, a ciência se torna um instrumento de poder, na medida em que o saber que ela produz é separado do seu produtor e utilizado de acordo com os interesses dos grupos que detêm o poder, mediados por uma estrutura administrativa racionalizada. As mudanças administrativas introduzidas, além de atuarem como importante instrumento político-social, contribuem ainda para reduzir a participação dos pais nas questões relacionadas à educação de seus filhos.¹¹⁶ A burocratização decorrente da administração científica cria barreiras de comunicação entre os agentes do sistema educacional e seus usuários, além de diminuir o poder de decisão das unidades administrativas.

Os resultados práticos das demais políticas oficiais foram igualmente desastrosas. A pretendida integração nacional serviu para facilitar a centralização administrativa, retirando-se paulatinamente dos Estados e Municípios o poder de decisão sobre suas questões internas. Houve uma maior concentração de renda, o que provocou a expansão do setor assalariado da mão-de-obra. Paralelamente, a perda do poder aquisitivo dos salários causou a deteriorização do padrão de vida da classe trabalhadora. A ideologia da modernização trouxe profundas mudanças sociais: o setor urbano-industrial passou a impor seus padrões ao meio rural; e ampliaram-se as relações capitalistas no campo. A criação de polos de desenvolvimento urbano e a ausência de uma política de fixação do homem à terra (pelo contrário, facilitou-se a migração de todas as formas) atraiu os enormes contingentes

de proletários rurais expulsos do campo, provocando o "inchaço" das cidades de médio e grande portes, acarretando com isto graves problemas sociais (favelização, aumento da criminalidade urbana etc.) A abertura do capital das empresas favoreceu a burguesia internacional e os grupos a ela ligados, os quais passaram a impor padrões através do fornecimento de equipamentos e tecnologia, consolidando assim a situação de dependência do país em relação às economias centrais.

Todas estas tendências presentes no I PND foram ampliadas e reforçadas na vigência do II PND.

1.7 O II PND

O último plano a ser analisado será o II Plano Nacional de Desenvolvimento - PND II (1975-1979),¹¹⁷ posto que durante a sua vigência foi aprovado e colocado em prática o projeto de "Escolas Consolidadas" no Estado do Paraná.

Seguindo a mesma linha dos planos anteriores, o II PND acentua suas principais diretrizes e cria os mecanismos que permitirão colocá-las em prática. No discurso de encaminhamento do Plano ao Congresso Nacional, proferido em 10 de dezembro de 1974, já é possível divisar aquelas que constituirão as prioridades do Governo Geisel, as quais serão citadas a seguir.

No tocante a investimentos estrangeiros, (...) "num clima de compreensão, de estabilidade e de ordem, com equanimidade e verdadeiro espírito de solidariedade humana, oferecemos à cooperação internacional - a capitais, tecnologia, trabalho qualificado - porto seguro e acolhedor na incerteza da hora presente".¹¹⁸ Ou seja, reafirma-se a intenção de favorecer a entrada de investimentos internacionais em suas diversas formas, com a chancela governamental.

Na estratégia agropecuária, propõe-se a expansão da fronteira agrícola no sentido do sertão nordestino, da hiléia amazônica e do planalto central, através de mecanismos de conquista econômica dessas regiões. Os novos programas e projetos previstos, impulsionados pela associação governo-empresas-trabalhadores, aliados a instrumental tecnológico adequado e recursos financeiros suficientes,

transformarão, econômica e socialmente, áreas antes marginalizadas e darão densidade econômica a vazios de homens e de riquezas, sem os pingos de depredação do valioso patrimônio de nossos recursos naturais.¹¹⁹

A intenção contida no Plano é a de "consolidar a diversificação e especialização regional do desenvolvimento agrícola, tendo em vista as diferentes vocações naturais das diversas regiões e a diversidade na dotação de fatores de produção". E ainda de disseminar a empresa agrícola com base em projetos que levem em conta "os cálculos de rentabilidade e estímulos de preços, de empregar a mais moderna tecnologia", considerando a relação entre preços de insumos e de produtos. Planeja-se a "execução da reforma agrária e de programas de distribuição de terras nas áreas em que o sistema fundiário seja obstáculo ao desenvolvimento agrícola", salientando-se a ação da Empresa Brasileira de Pesquisa Agrícola-EMBRAPA e da Empresa Brasileira de Extensão Rural-EMBRATER.¹²⁰

As medidas preconizadas de reforma agrária e de "elevação da renda real dos trabalhadores e sua colocação sob o amparo das leis trabalhistas e da previdência social", entretanto, ficaram apenas no plano teórico. Houve alguma distribuição de terra a trabalhadores, mas esta ficou muito aquém das reais necessidades advindas da opção política pelo modelo de desenvolvimento econô-

mico associado.

No discurso com que deu início ao Programa de Garantia da Atividade Agropecuária-PROAGRO - proferido em Curitiba a 10 de outubro de 1974, o Presidente coloca a crise mundial de energia e a escassez de matérias primas como causadores das mudanças drásticas ocorridas no cenário mundial, as quais, por sua vez, exigiram uma mudança na estratégia nacional de desenvolvimento. Na nova estratégia pretende-se conjugar a ocupação econômica do país "com um maior impulso, inclusive tecnológico, a ser dado à produção agrícola, pecuária e agro-industrial". Para atingir este fim, propõe um novo modelo de agricultura: a "agricultura empresarial". A agricultura tradicional precisa ser reorganizada, de modo a torna-se compatível com as novas formas de produção. A criação de "mecanismos modernos e ágeis, capazes de operar o setor com alto grau de racionalidade", deverá provocar um incremento na produtividade e um "melhor funcionamento dos mecanismos de comercialização", gerando remuneração crescente aos produtores".¹²¹

Com a criação do PROAGRO o governo institucionaliza o seguro rural e adota medidas no sentido de apoio à exportação de excedentes agrícolas; melhoria do sistema de transportes e armazenagem; produção nacional de máquinas agrícolas; legalização da titulação de propriedades e extensão e melhoria do ensino especializado, entre outras. Todavia, a prioridade conferida ao setor agropecuário pressupõe uma contrapartida: a este "cumprir prover adequado atendimento à crescente demanda interna de seus produtos, em quantidade e qualidade, e a níveis de preços compatíveis, de modo que não venha a se constituir em focos de pressões inflacionárias". Deve ele ainda manter "substancial pauta de exportações", e participar na política de promoção social,

"não são como distribuidor da renda nacional, mas, ainda, como opção de emprego capaz de aliviar a pressão migratória no sentido das cidades".¹²²

Trata-se de objetivos seguramente grandiosos. Mas qual terá sido o impacto real da adoção do "regime econômico de mercado" para o setor agropecuário brasileiro?

O modelo de desenvolvimento implantado no Brasil e em outros países da América Latina permite crescimento econômico e certa mobilidade social no setor urbano-industrial da sociedade, embora seja concentrador de renda e contribua para aumentar a miséria relativa. Ao privilegiar o setor internacionalizado da burguesia, provoca mudanças no setor econômico primário, favorecendo formas de exploração de produtos agrícolas associadas entre os monopólios internacionais e as empresas nacionais. Como consequência, traz o endividamento externo crescente, a dependência tecnológica (na forma de adubos, defensivos agrícolas, lavoura mecanizada) e a "diminuição do peso relativo dos produtos primários tradicionais em benefício da produção industrial ou de minérios semi-industrializados, que expressam o novo tipo de associação".¹²³

A introdução de mecanismos de mercado no setor agrícola prejudica os pequenos e médios proprietários rurais. Conseguindo se manter, embora precariamente, dentro do sistema de agricultura tradicional, não possuem lastro financeiro para suportar o endividamento quando falham as safras devido a fatores meteorológicos, nem para se beneficiar das inovações tecnológicas de forma satisfatória. Sua tendência é desaparecer gradualmente enquanto empresários, proletarizando-se ao serem absorvidos pelos grandes proprietários e arrendatários. Transformados em assala-

riados agrícolas ("bóias-frias"), muito embora apegados à vida do campo, terminam por migrar para as cidades¹²⁴, tangidos pela necessidade econômica ou pela ilusão de um melhor padrão de vida. Ilusão reforçada pela mobilidade social efetivamente verificada no setor urbano-industrial da sociedade por uns poucos privilegiados e pela difusão de modelos e padrões urbanos através dos meios de comunicação social.

Embora os fatores de expulsão predominem sobre os de atração, estes últimos certamente possuem um peso relativo considerável, em vista da ignorância do migrante no que concerne às reais condições de vida na cidade. Ele dirige-se para lá na ilusão de encontrar trabalho melhor para si e para os membros femininos da família, além da escola para os filhos menores. Raramente encontra colocação, e, quando o faz, tem extrema dificuldade em se adaptar ao trabalho urbano, devido a: falta de qualificação pessoal (disciplina para o trabalho urbano, familiaridade com a vida na cidade); falta de pré-requisitos legais (documentos diversos), e falta de instrução escolarizada, pois 70% são analfabetos e 16% semi-alfabetizados.¹²⁵

A ignorância do migrante rural sobre as reais condições de vida na cidade deve-se principalmente à difusão de uma ideologia urbano-industrial, com finalidades hegemônicas de reforço do modelo econômico vigente. Esta ideologia atua como fator de atração da cidade e é responsável pela perda de "status" da população rural, além dos casos de migração não provocados unicamente por fatores de expulsão (embora estes se façam presentes como pano de fundo). Mesmo nos casos de migração forçada, fatores ideológicos atuam como facilitadores, através da transposição e inculcação de valores urbanos/industriais/consumistas às

populações rurais.

O grau de absorção da ideologia urbano-industrial e seu caráter de superioridade frente aos valores rurais foram analisados por Dulce WHITAKER em estudo sobre a população urbana originária do meio rural. Embora apresentando respostas contraditórias, as entrevistas apontaram para um etnocentrismo urbano na forma de uma "ideologia de valorização da vida urbana, da produção industrial, do consumo de mercadorias e do moderno como qualidade intrínseca nessas avaliações", ¹²⁶ o que comprova que existe realmente uma absorção deste tipo de ideologia pelas populações rurais.

A percepção das carências existentes no meio rural¹²⁷ de ordem médica, assistencial, educacional, habitacional, de saneamento, de representatividade política, de locomoção, entre outras - aliada a uma falsa idéia da vida na cidade, age como mola propulsora da migração campo-cidade.

O desenvolvimento aparenta ter tocado apenas uma pequena e abastada população agrária, deixando aos demais trabalhadores a escolha de aceitar a pobreza rural padrão ou migrar para as cidades.¹²⁸

Este processo, embora tenha atingido o país de forma global, atingiu alguns Estados de maneira mais profunda, conforme teremos oportunidade de analisar no Capítulo II.

No aspecto "integração nacional e ocupação do universo brasileiro", o Plano busca equacionar "utilização econômica do grande espaço brasileiro, realização da vocação do Brasil de supridor de produtos agrícolas e política de população". Conclui ser o país subpovoado em relação à disponibilidade de terras e outros recursos naturais e, portanto, que a população de-

ve continuar crescendo "a taxas razoáveis", de modo a permitir a ocupação de novas áreas, seguida da já referida contribuição "à redução da escassez mundial de alimentos, minerais e outras matérias-primas".¹²⁹

A expansão da fronteira agrícola deverá proporcionar uma solução para os problemas sociais no sentido de permitir uma menor alocação de recursos para atendimento a necessidades sociais e uma maior disponibilidade de recursos para os setores diretamente produtivos.

A estratégia de integração nacional volta-se primordialmente para o Nordeste, a Amazônia e o Centro-Oeste, no sentido de integrar essas macro-regiões ao Centro Sul. O enfoque adotado é o de Áreas Integradas, prevendo-se uma ação conjunta do governo e do setor privado. A ocupação produtiva daquelas áreas se dará pela canalização dos fluxos migratórios provenientes do Paraná, de São Paulo e do Nordeste para Rondônia, norte de Goiás e sul do Pará.¹³⁰

A estrutura da distribuição de renda é considerada insatisfatória, não podendo ser modificada apenas com o crescimento econômico. A base da estratégia social será "uma conjugação da política de empregos com a política de salários", expandindo-se as oportunidades de emprego e absorvendo-se o subemprego, mormente no meio rural. As projeções para o final da década são de que 2/3 da população nacional viverão em áreas urbanas: "ao longo da década, o País se estará caracterizando, cada vez mais, como uma sociedade predominantemente urbana, em processo acelerado de metropolitanização".¹³¹

Para atender a esse imperativo, o governo coloca o Desenvolvimento Social Urbano como uma de suas prioridades, com re-

cursos da ordem de 110 bilhões de cruzeiros. Com isso espera que o setor secundário gere mais empregos na área urbana; que se expandam as oportunidades de emprego a taxas anuais acima de 3,5%; que se reduzam o subemprego e as migrações, pela maior capacidade de absorção de mão-de-obra nos polos macroeconômicos.

O Programa de Investimentos prioriza a Infra-estrutura Econômica, dotada com 439,4 bilhões de cruzeiros, e a Integração Social, com 384 bilhões. A grande prioridade do setor social é a Valorização de Recursos Humanos. Inclui as áreas de Educação, Saúde, Saneamento e Nutrição; Trabalho e Treinamento Profissional, utilizando recursos da ordem de 267 bilhões de cruzeiros. Pretende-se atingir aumentos consideráveis, especialmente no número de alunos matriculados no MOBRL (542%); no de alunos treinados profissionalmente (103%); e no de alunos matriculados nos ramos de ensino superior (55%), secundário (47%) e de 1º grau (26%).

Tal política permitirá a qualificação acelerada de mão-de-obra, elevando sua produtividade e sua capacidade de geração de renda, e facilitando sua mais rápida assimilação pela moderna economia de mercado.¹³²

Dentro dessa perspectiva do Capital Humano, a população só é um agente gerador de bens em associação com capital e tecnologia, o que exige "determinados graus de qualificação". Ou seja, a educação é vista como um meio adequado de ascensão social, contribuindo para justificar a desigualdade social. Os desequilíbrios surgidos a nível de mercado de trabalho são devidos unicamente à má qualificação e ao subaproveitamento da mão-de-obra. A solução para o problema das disfunções verificadas no mercado de trabalho está na educação. Em resumo, nega-se a exis-

tência da luta de classes e da responsabilidade da estrutura social no processo, apontando-se o planejamento educacional "neutro" como forma de anular os desequilíbrios do mercado de trabalho.¹³³

Além da ênfase no planejamento educacional, verifica-se uma tendência de valorizar a inovação educacional como uma decorrência da aplicação de novos conhecimentos tecnológicos à área, estimulando-se a "adaptação, absorção e difusão interna de tecnologia importada". Dever-se-á ainda examinar a possibilidade de aplicação das "mais avançadas técnicas de telecomunicações na transmissão de programas educacionais a grandes massas".¹³⁴

O II PSED¹³⁵ reflete as diretrizes gerais para o setor acima descritas, desdobrando-as porém em programas específicos. Apresenta pela primeira vez em muitos anos uma preocupação específica com a educação rural, motivada por sua baixa rentabilidade (apenas 40% dos alunos são promovidos da primeira para a segunda série do 1º grau) e pela escassa oferta de estudos após a quarta série.

A Política Nacional Integrada da Educação tem como fundamentos principais: a) a crença de que a educação é um instrumento de "auto-afirmação" e "máxima realização" do homem, além de constituir o instrumento para a formação do que se convencionou chamar de "recursos humanos para o desenvolvimento". Estes são, em última análise, "recursos em si mesmo", sendo o homem o destinatário do processo global de desenvolvimento sócio-econômico"; b) a preocupação em corrigir as distorções do sistema, através de uma ação dupla: o aumento da eficiência interna do sistema (relação insumo/produto) e a adequação dos resultados do sistema às necessidades sociais e individuais.

O sistema educacional brasileiro deve, antes de tudo, assegurar os meios para a plena afirmação do homem brasileiro, enquanto pessoa. Depois, promoverá sua integração na sociedade nacional. Em seguida, capacitá-lo como recurso para o desenvolvimento do país - o que, em si mesmo, é afinal um instrumento para a consecução das prioridades anteriores. Por fim, como forma de assegurar esses escopos, garantir a democratização do acesso à educação e do sucesso individual e social conseqüente.¹³⁶

Para alcançar estes objetivos, o acesso à educação deve ser facilitado, mormente ao ensino de 1º grau. A democratização do acesso à educação é encarada como a vida principal para se alcançar "a sustentação do processo de desenvolvimento econômico e social do país", segundo o já referido enfoque do Capital Humano.

O Plano realiza um levantamento da situação educacional da população, com base no Censo de 1970. Embora a população escolar tenha aumentado percentualmente desde 1940 (de 9.05 para 19.37% da população total), o descompasso entre zona rural e urbana continua imenso. Na zonas urbana, 74,9% das pessoas maiores de 15 anos é alfabetizada; 31,2% possui curso elementar completo; 5,6%, curso médio de 2º ciclo; e 1,6%, curso superior. Já na zona rural, apenas 50,7% é alfabetizada; 9.4% possui curso elementar; 0,3%, curso médio; e 0,1%, curso superior,¹³⁷. Considerando-se que "o conteúdo educativo da população, em geral, afeta as potencialidades econômicas" e que a carência educacional é mais acentuada no meio rural, faz-se necessário um esforço no sentido de diminuir essas carências.

Na parte de recursos, entretanto, as áreas mais bem aquirhoadas foram: assistência ao educando, com 4.005 bilhões de cruzeiros (29.5%); o ensino superior, com 3.058 bilhões de cru-

zeiros (22.5%); e, finalmente o ensino de 1º grau, com 2.127 bilhões (15.7%). Verifica-se, assim, uma discrepância entre as prioridades declaradas e as reais prioridades do governo, que são a formação de quadros técnicos necessários ao processo de industrialização crescente do país. A democratização do ensino se submete aos imperativos econômicos e políticos do regime: a formação de recursos humanos e a absorção de tecnologia estrangeira.

Os objetivos para o nível de ensino de 1º grau prevêm a extensão da escolaridade, nas zonas urbanas, às oitavas séries do 1º grau; a expansão da escolarização nas zonas rurais, assegurando-se ao menos as quatro primeiras séries e a melhoria de produtividade deste nível de ensino. Dentre as metas propostas, destacam-se: o incremento da matrícula no ensino de 1º grau, elevando-se a taxa de escolarização de 7 a 14 anos e promovendo-se a correção do fluxo escolar; a habilitação e aperfeiçoamento de pessoal docente, técnico e administrativo; a ampliação da rede física escolar; e a criação, a nível federal, de um laboratório de currículo, para apoiar tecnicamente as equipes estaduais de currículo.¹³⁸

As estratégias para atingir os fins propostos englobam, além da reforma administrativa ("modernização") do MEC, o fortalecimento da cooperação técnica MEC-Estados-Municípios. O conjunto dos objetivos, metas e estratégias acima descritos irá proporcionar o suporte legal necessário à formulação do projeto de municipalização do ensino - o PROMUNICÍPIO.

O tema da municipalização do ensino não constituía novidade, tendo sido ardorosamente defendido por Anísio Teixeira desde 1957. Os princípios norteadores da municipalidade do en-

sino na década de 70, traçados durante o VII Encontro de Secretários de Educação e Representantes de Conselhos de Educação, realizado em outubro de 1974, diferem contudo dos princípios essencialmente democráticos defendidos por aquele ilustre educador. Este novo grupo de educadores encontra-se imbuído da tendência "tecnocrata", bastante difundida nos meios educacionais de então e coerente com as diretrizes políticas federais, por não oferecer qualquer perigo à ordem estabelecida, preocupando-se vagamente com a "qualidade" do ensino e essencialmente com a sua rentabilidade. Os debates em torno do art. 58 da Lei nº 5692/71 levaram-os a uma tomada de posição favorável à municipalização. Esta posição considera o Município como uma entidade político-jurídica e educacional, com "individualidade própria, embora pertencente à comunidade global do Estado. Para proporcionar-lhes o atendimento aos seus interesses próprios, "o Estado necessariamente partilha com os Municípios os encargos e as responsabilidades, cedendo-lhes correlativamente parte das atribuições" (educativas). Apesar de todos os seus problemas - insuficiência de recursos financeiros, interferências políticas etc. deve o Município contribuir "ao esforço nacional de desenvolvimento da educação".¹³⁹

A análise parte para uma comparação entre ensino estadual e municipal, encontrando este em visível desvantagem: embora suas matrículas tenham crescido de 2.397.760 em 1963 para 4.726.228 em 1972, e o número de salas de aula de 58.117 a 98.160 no mesmo período, o ensino municipal absorvia apenas 30% das matrículas totais em 1970: 70% delas na zona rural. A maioria das escolas (87,7%) também, sendo 81% delas unidocentes, contra 70% de todas as escolas brasileiras. Das matrículas, 76% concentravam-se na

1^a série, e somente 5% correspondiam ao antigo curso ginásial (atual 5^a a 8^a série), cobrindo apenas seis Estados. Os professores com formação pedagógica constituíam, em 1972, 28,7% na rede municipal, contra 67,7% nas demais redes. Dos professores leigos, 70,6% concentravam-se na zona rural, sendo que 16% não concluía sequer o curso primário. Os alunos, por sua vez, achavam-se muito acima da faixa etária prevista para a série que cursavam (dois anos em média), especialmente nas redes municipais de ensino.¹⁴⁰

A constatação da precária situação do ensino municipal em face das demais redes é utilizada como forte argumento em prol da municipalização. O movimento opõe-se à tendência centralizadora do Estado em relação ao ensino: não pretende, porém, "conferir ao Município total autonomia", mas sim descentralizar o ensino sem "perda da unidade básica que deve ter o ensino no Estado". Justifica esse posicionamento no art. 41 da Lei nº 5692/71, segundo o qual a promoção da educação é obrigação da União, dos Estados, Territórios, Municípios e de toda a sociedade, numa ação solidária, a ser realizada com a assistência financeira da União. Estados e Municípios devem concorrer para "tornar mais eficiente a aplicação dos recursos públicos destinados à educação" (art. 58), prevendo-se ainda a "progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargos e serviços de educação, especialmente de 1º grau. Ora, a "transferência de responsabilidade implica necessariamente a transferência de recursos". Os Municípios são obrigados pela Constituição a aplicar pelo menos 20% da receita tributária municipal no ensino de 1º grau, além de 20% das transferências que lhe couberem no Fundo de Participação. O documento reconhece, entretanto, serem insuficientes os recursos municipais, carecendo de uma suplemen-

tação do Estado e da União para garantir o ensino de 1º grau à população em idade escolar. O almejado é que o Município se prepare para, num futuro mais ou menos próximo, assumir as responsabilidades e os encargos educacionais, estruturando-se técnica e administrativamente, e contando com a transferência de recursos necessários à tarefa. Todavia, a municipalização não se limita a essas transferências. "Não é algo que se imponha, mas que surgirá de necessidades básicas e de legítimas aspirações da comunidade".¹⁴¹

Esclarecida a dimensão legal da municipalização, resta estabelecer sua dimensão administrativa, de modo a definir as responsabilidades do Estado e dos Municípios através da legislação estadual supletiva. As relações informais entre Estado e Município precisam ser regulamentadas, de forma a evitar paralelismo e permitir a implantação da reforma do ensino. O ensino municipal precisa "modernizar-se", melhorando seus padrões de eficiência e qualidade. Isto será feito levando-se em consideração as características de cada Estado, região e Município, em consonância com algumas medidas de caráter geral: a) diagnóstico preliminar das variáveis básicas de cada Município; b) instituição de mecanismo a nível estadual para atuar como canal permanente de comunicação; c) assistência técnica a nível estadual para criar ou fortalecer órgãos municipais de administração do ensino e capacitar recursos humanos; d) projeto de municipalização para o Estado.¹⁴²

As diretrizes gerais do movimento vinculam a municipalização do ensino ao "desenvolvimento global do Município, aumento de suas fontes de riqueza, aproveitamento racional das potencialidades pela aplicação de novos métodos e técnicas, além de

integração da comunidade aos esforços que realiza a administração. Os dois processos se influenciam um ou outro". Para solucionar o problema do financiamento da educação propõe a utilização de "novas fontes", sendo o Município uma delas. É preciso "convencer os Municípios a destinar à educação... parcela ponderável do orçamento global da Prefeitura"... , sempre levando em conta o desenvolvimento sócio-econômico do Município. Ademais, a municipalização deverá provocar uma "redução dos custos operacionais com o ensino de 1º grau", pela utilização ideal dos recursos disponíveis e pela procura de "opções de maior eficiência e rentabilidade", o que significa em outros termos, buscar "soluções locais para problemas locais". Para viabilizar essas reformas é necessário que o Município tenha um "órgão de educação devidamente estruturado, com recursos humanos treinados". De tal esforço deverá resultar "a melhoria qualitativa do ensino, mormente na zona rural", desde que a municipalização seja executada com as devidas cautelas. E ademais, sendo a administração do ensino efetuada a nível local, "haverá maiores possibilidades de dinamizar a comunidade". Além dos recursos oriundos da quota federal do salário educação, recomenda-se a alocação de "recursos definidos e significativos para a municipalização do ensino de 1º grau".¹⁴³

O movimento pela municipalização do ensino ganha corpo nos meios oficiais e em alguns setores educacionais. Principalmente por se coadunar com a diretriz geral de redução de custos operacionais através da racionalização no uso dos recursos existentes e de aumento da produtividade, sempre dentro da perspectiva de transformar a educação em agência de formação dos recursos humanos necessários ao incremento do processo de industria-

lização do país. Por representar seu ponto mais vulnerável, o ensino municipal torna-se o alvo a ser atingido. Através dele pretende-se, neste momento e no decorrer do movimento de desenvolvimento da comunidade surgido no final da década, obter as intensas transformações sociais requeridas pelo modelo econômico adotado sem alterar a estrutura sócio-econômica brasileira.

Esses princípios norteadores dão origem ao PROMUNICÍPIO. O Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal,¹⁴⁴ previsto no art. 58 da Lei nº 5692/71, tem por finalidade "criar pré-condições técnicas e financeiras, com vistas à racionalização das atividades educacionais e à melhoria do nível qualitativo da educação oferecida pelas escolas municipais". A municipalização do ensino, apoiada por uma administração, um programa e um professor local, deverá concorrer para corrigir as deficiências verificadas no ensino municipal, tais como a ausência de estrutura administrativa local, carência de rede física, baixa produtividade, inadequação de currículos e programas, e outras mais. A resposta para esses problemas está no planejamento integrado entre Estado e Município e na municipalização do ensino. Por esta entende-se "a transferência para a órbita das administrações municipais, da responsabilidade de ministrar o ensino de 1º grau, cabendo ao Estado prestar assistência técnica, cooperação financeira e definir diretrizes gerais de ensino". O ensino estadual e o ensino municipal passarão a integrar o Sistema de Ensino; e a municipalização será progressiva e proporcional às condições do município de assumir os encargos e serviços pertinentes ao 1º grau.

Os objetivos específicos do projeto são: a institucionalização de órgãos de coordenação e assistência técnica ao ensi-

no municipal nas Secretarias de Estado de Educação; a definição da legislação estadual supletiva; a prestação de assistência técnica sistemática às administrações municipais; a coordenação e fiscalização do ensino municipal; e a cooperação financeira Estado/Município para a expansão e melhoria da rede municipal de ensino, particularmente na zona rural, tendo em mente um duplo objetivo: "educação para todos e fixação do homem ao meio"¹⁴⁵

Quanto ao aspecto legal, a fundamentação do PROMUNICÍPIO é buscada no art. 58 da Lei nº 5692/71: "A legislação supletiva, observado o art. 15 da Constituição Federal, estabelecerá as responsabilidades do próprio estado e de seus municípios no desenvolvimento dos diferentes graus de ensino e disporá sobre as medidas que visem a tornar mais eficiente a aplicação dos recursos públicos destinados à educação".

A justificativa da municipalização é a de que as administrações locais podem realizar esses encargos e serviços "mais satisfatoriamente". Caberá à legislação supletiva definir a política para a educação e criar mecanismos administrativos capazes de levar os Municípios e se integrarem no planejamento e na política de educação do Estado. Ao Município, caberá "a execução, ficando para a administração estadual a norma - política, administrativa, técnica e pedagógica", (...) posto que a noção "de 'sistema de ensino' tem dimensões que excedem a capacidade municipal". O Município constituiria, "na melhor hipótese (...) um subsistema, integrante do sistema do Estado, que lhe poderia delegar algumas de suas funções", conforme a real capacidade financeira, econômica, cultural e de recursos humanos do Município. Trata-se de uma orientação no sentido de "descentralização da administração executiva da educação", permitindo reduzir a

burocracia, interiorizar a ação governamental e atuar como "poderoso agente de mobilização da comunidade em favor de maior participação no equacionamento de problemas educacionais". A municipalização do ensino receberá suporte financeiro proveniente da aplicação de 20% da receita tributária dos municípios no ensino de 1º grau. Auxílios federais poderão ser concedidos, desde que os programas em questão estejam integrados nos planos estaduais e forem aprovados pelos respectivos Conselhos de Educação. 146

Pode-se depreender do acima exposto que, na base do planejamento integrado da educação e da ampla articulação entre as esferas governamentais encontram-se duas idéias complementares: a ideologia da modernização, predominante, presente em quatro dos cinco pontos metodológicos fundamentais do projeto - planejamento a longo prazo, global, integrado e obrigatório; e o ideário escolanovista, presente em apenas um ponto - a preocupação com o aspecto qualitativo da expansão quantitativa do ensino. Com a regulamentação do PROMUNICÍPIO os municípios passaram a ter mais encargos sem, no entanto, receber a correspondente parcela de poder de decisão quanto às diretrizes do ensino, nem ver ampliada sua base tributária, para poder fazer frente a esses encargos. 147

Quanto ao aspecto financeiro, a primeira etapa do PROMUNICÍPIO (1975) englobou recursos da ordem de 25.092.000 cruzeiros, a serem distribuídos entre as seguintes Unidades Federadas: Minas Gerais (Cr\$8.562.200,00); Paraná (mesma quantia); Paraíba (Cr\$3.241.800,00); Rio Grande do Norte (Cr\$2.723.100,00) e Sergipe (Cr\$2.002.700,00). Como se pode perceber, o único Estado aquinhoadado que não faz parte das áreas prioritárias constantes

do II PND (Nordeste, Amazônia e Centro-Oeste) é o Estado do Paraná. Esta inclusão, influenciada talvez pelo então Ministro da Educação, o paranaense Ney Braga, proporcionou o suporte financeiro e técnico necessário à consecução do programa de Escolas Consolidadas no Estado.

1.8 A IMPLANTAÇÃO DO PROMUNICÍPIO E SEUS RESULTADOS

O PROMUNICÍPIO começou a ser implantado no segundo semestre de 1975 nos Estados de Minas Gerais, Paraná, Paraíba, Rio Grande do Norte e Sergipe, sendo posteriormente estendido a vinte e seis unidades da federação (com exceção de São Paulo, devido a peculiaridades daquele Estado). Esta implantação deu origem a experiências inovadoras com vistas à municipalização do ensino, como: as Escolas Consolidadas no Paraná, o Projeto Experiência Pioneira de Resposta na Bahia, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Rural em Pernambuco, além de pesquisas e estudos no Rio Grande do Sul. Como o objeto de análise do presente estudo são as Escolas Consolidadas, proceder-se-á à descrição e posterior discussão da implantação do PROMUNICÍPIO e, como parte integrante do mesmo, da construção e implantação das Escolas Consolidadas no Estado do Paraná.

O PROMUNICÍPIO foi previsto no Plano de Governo-Objetivos e Metas de Desenvolvimento 1975/1978 e no Plano Estadual de Educação e Cultura 1976/1979. Para sua coordenação foi instituída por ato secretarial a Comissão de Relação com os Municípios-CRM, encarregada de coordenar, nesta primeira fase, a aplicação do programa em oitenta e seis municípios; posteriormente, todos os duzentos e noventa municípios paranaenses deveriam ser englobados pelo programa.

O Plano de Aplicação do PROMUNICÍPIO¹⁴⁸ parte do pressuposto de que a solução para os problemas educacionais está "na ação solidária entre as três esferas governamentais - Federal, Estadual e Municipal". A descentralização administrativa pretendida "apoia-se no município estruturado técnica e administrativamente". O início do processo se dará com a estruturação dos Órgãos Municipais de Educação-OME - e com a capacitação dos recursos humanos necessários à sua consecução. Uma ação conjunta e efetiva será obtida pela concatenação dos dois itens supracitados com o planejamento educacional, o qual deverá refletir as aspirações legítimas da comunidade e suas necessidades básicas".¹⁴⁹

Analisando a situação administrativa dos OMEs na ocasião o Projeto conclui pela necessidade de criar, fortalecer e reestruturar as estruturas organizacionais dos municípios, além de fornecer reforço técnico e fundamentação teórica aos responsáveis pelos OMEs. A atualização e aperfeiçoamento dos professores rurais fica a cargo dos projetos Habilitação de Professores não-Titulados-HAPRONT e LOGOS II, na ocasião treinando mil e dois mil e cinquenta e dois professores leigos em inúmeros municípios paranaenses, respectivamente.

O objetivo almejado é a expansão do ensino de 1º grau, particularmente nas sedes dos municípios, tendo em vista as consequências do êxodo rural intenso ocorrido no Estado nos últimos cinco anos: desemprego, despovoamento da zona rural com diminuição da produtividade, aumento de mão-de-obra desqualificada e, no campo educacional, elevação das taxas de evasão e repetência. Acrescente-se ao fenômeno da migração a constatação da precariedade da rede física municipal e da escassez de professores, acar-

retando baixa produtividade do ensino nos municípios, mormente na zona rural.¹⁵⁰

De acordo com os objetivos do projeto, a escolha dos municípios a serem beneficiados deveria obedecer a critérios predominantemente técnicos, como: população escolarizável matriculada na rede municipal de ensino de 1º grau, localização do município em área considerada "polo de desenvolvimento", predominância da população do mesmo em zona rural, estar no plano de implantação da Lei 5692/71, receptividade da administração municipal e outros.¹⁵¹ Os recursos necessários à consecução do projeto seriam repassados da União para os Estados, e desses para os Municípios, observada a necessária contrapartida de ambos.

O Plano de Aplicação dos Recursos do PROMUNICÍPIO tem por objetivo geral "deflagrar um processo de articulação entre o Estado e os Municípios visando ao aperfeiçoamento do Ensino Municipal Paranaense", através da definição da legislação estadual supletiva, da assistência técnica sistemática às administrações municipais, da coordenação e fiscalização do ensino municipal e da expansão e melhoria da rede municipal de ensino.¹⁵²

Na segunda etapa de implantação foram incluídas algumas modificações, dentre as quais destacam-se: a orientação e implantação do ensino de 1º grau em Distritos e na Zona Rural; a construção, equipamento e manutenção de prédios escolares, o acompanhamento e controle da execução do plano de trabalho das Equipes Municipais, o controle de seu desempenho. O órgão encarregado da avaliação, realimentação, articulação e apoio técnico aos Municípios é a CRM, subordinada ao Departamento de Ensino do 1º grau da SEEC. Esta Comissão criou modelos de estrutura administrativa de Órgãos Municipais de Educação¹⁵³ para municípios de grande,

médio e pequeno porte. Segundo esses modelos, cabe à Secretaria Municipal de Educação e Cultura-SMEC, - a organização, difusão, administração, orientação, controle, acompanhamento e avaliação do desempenho da rede municipal de ensino mediante, entre outras: a adoção de medidas que visam a expansão, consolidação e aperfeiçoamento da rede educacional municipal através do ensino de primeiro grau; a elevação do nível de produtividade na educação visando uma melhoria qualitativa e quantitativa dos resultados do processo educativo, com base nas modernas técnicas de administração; o controle e fiscalização do funcionamento dos estabelecimentos municipais de ensino. Estabelecem ainda ser de competência do Secretário Municipal de Educação e Cultura ou do próprio Prefeito a nomeação do diretor dos estabelecimentos municipais de ensino. (Sem grifo no original).¹⁵⁴

Para transferir gradativamente encargos e serviços com o ensino de 1º grau, bem como apoiar técnica e financeiramente os Municípios foi criado o PROGRAMA DE COOPERAÇÃO ESTADO/MUNICÍPIO-COEMPAR, previsto no Plano de Governo 1975/1978 como meta prioritária e no sub-programa 1.2 do Plano Estadual de Educação e Cultura 1976/1979.

Os objetivos do COEMPAR representam um desdobramento dos objetivos do PROMUNICÍPIO: criação de atitudes de apoio à educação nos administradores municipais; elaboração de Planos Municipais de Educação; elaboração de planos anuais e de relatórios de acompanhamento, execução e avaliação; definição das atribuições dos OMEs; reorganização de serviços de Supervisão Escolar; treinamento de docentes, melhoria do currículo escolar; e implantação da Lei 5692/71 em escolas das zonas urbana e rural.¹⁵⁵

Mas, para a implementação do último objetivo, surge um obstáculo: as escolas rurais existentes na maioria dos municípios paranaenses eram escolas multisseriadas, não comportando uma implantação de classes de 5^a a 8^a série. Além disso, o número reduzido de alunos e os escassos recursos municipais, já aludidos, tornavam economicamente inviável esta implantação. É então que surge o Modelo de Escola Consolidada para o Paraná, de autoria de Roberval Eloy Pereira. O modelo "caboclo", adaptado do modelo norte-americano, se compatibiliza inteiramente com os princípios norteadores do II PSEC, do PROMUNICÍPIO e das Metas Globais do Plano Estadual de Educação e Cultura 1976-1979. Pela sua congruência com estes princípios, foi imediatamente colocado em prática através do Programa Melhoria de Rede Física Escolar (Projetos 2.1.2 e 2.1.3). Antes, porém, de ingressar nas Escolas Consolidadas propriamente ditas, impõe-se uma avaliação da implantação do PROMUNICÍPIO em termos nacionais e regionais.

Conforme já foi dito, o II PND tinha por meta a transformação da agricultura tradicional através da ampliação do mercado interno e da garantia de mais empregos na zona rural, maior participação do pequeno produtor na distribuição da renda nacional e melhoria do padrão de vida da população rural. As mudanças estruturais deveriam ser iniciadas com uma ação educativa direcionada para a solução da questão agrícola. A educação deveria transformar-se em agente de modernização dos padrões de vida e trabalho e de conservação e valorização da cultura regional. Objetivava-se também aumentar a participação da população rural na definição de planos e programas e na adequação do planejamento curricular. O projeto governamental criado para integrar o setor educacional com os demais setores sociais e para coordenar as ati-

vidades das diferentes agências de desenvolvimento rural foi o PROMUNICÍPIO.

Seus objetivos incluíam a elaboração de estatutos do Magistério municipal; a habilitação, aperfeiçoamento e atualização de professores; a construção, ampliação, reforma e equipamento de escolas; a aquisição de viaturas, livros, material de ensino-aprendizagem e material escolar. Quanto aos resultados alcançados, o projeto logrou atender, entre 1975 e 1981, a 43% dos municípios brasileiros: 1709 em 3991. No Paraná, este índice chegou a 52%: 150 dos 290 municípios foram atendidos. O total de alunos beneficiados foi de 14.339.789, dos quais 2.231.568 no Paraná (59,8% de todos os alunos beneficiados na Região Sul). Foram construídas 1698 unidades escolares, ampliadas 777, reformadas 3613 e equipados 7298. No Paraná, esses totais foram da ordem de 35, 131, 286 e 496, respectivamente. Quanto aos recursos aplicados, em termos nacionais foram: em 1975, Cr\$25.090.000,00 em 1976, Cr\$34.627.000,00; em 1977, Cr\$97.647.000,00; em 1978, Cr\$150.318.000,00; em 1979, Cr\$286.331.000,00; em 1980, Cr\$... 441.533.000,00; e em 1981, Cr\$612.143.000,00, totalizando Cr\$... 1.647.690.000,00 (um bilhão, seiscentos e quarenta e sete milhões, seiscentos e noventa mil cruzeiros). No Paraná, a quantia total gasta alcançou Cr\$146.300.000,00, representando 61% dos recursos destinados à Região Sul.¹⁵⁶ A maior parte destes recursos destinavam-se à construção e equipamento de escolas municipais, seguido da elaboração e implementação do plano de trabalho dos OMEs.

Os benefícios alcançados com o projeto após seis anos, na opinião de seus executores, foram a melhoria do processo ensino-aprendizagem, do rendimento escolar e do déficit de atendimento

ã população escolarizável. Contribuiu ainda, para a modernização das estruturas técnico-administrativas da rede municipal; para o atendimento progressivo à zona rural; para o planejamento a nível local; para o cumprimento do art. 58 da Lei nº 5692/71 e para a melhoria quantitativa e qualitativa do ensino. Os problemas encontrados na consecução do projeto relacionaram-se a: insuficiência de recursos financeiros; disfunções oriundas do centralismo técnico-burocrático do Governo Federal (inclusive a superposição de objetivos de programas concomitantes, como o PRONASEC/PRODASEC); falta de definição de uma política de municipalização; falta de assistência técnica; carência de recursos humanos e outros. Além dessas dificuldades o problema de baixos padrões de remuneração dos professores do ensino municipal não logrou ser atingido pelo projeto.

Fez-se necessário, outrossim, um ajuste do programa às prioridades do III PSECD (Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos 1980/1985), no tocante à educação no meio rural e nas periferias urbanas, alvo de diversos programas diferentes. O Plano prioriza a educação no meio rural e enfatiza a necessidade de planejamentos curriculares ajustados à realidade, elaborados através da participação da comunidade. Embora os Estados e Municípios passassem a ter maior autonomia na alocação de recursos, a esperada reforma tributária não se concretizou. Desta forma, os Municípios não puderam assumir os encargos financeiros decorrentes da municipalização do ensino, responsabilizando-se apenas pela administração e gerência das ações educativas no âmbito de suas municipalidades. Conclui o relatório do projeto que este constituiu apenas o primeiro passo da municipalização; os passos seguintes seriam o envolvimento da comunidade no processo

educativo e a adequação do currículo à zona rural, preservando seus valores culturais.¹⁵⁷

Outros problemas, tanto de ordem estrutural quanto relacionados a aspectos inerentes ao projeto, impediram a consecução dos seus objetivos. Em vez de anular as diferenças regionais, o PROMUNICÍPIO enfatizou-as, já que uma de suas prioridades era a localização do município a ser beneficiado em área considerada polo de desenvolvimento, contribuindo assim para sublinhar esta característica. Aliás, o desenvolvimento acentuado de disparidades regionais constituiu uma decorrência natural do aceleração do processo de industrialização. Valendo-se de recursos oriundos da receita tributária dos municípios e de outras fontes, o projeto beneficiou apenas os municípios mais ricos, principalmente através da construção de unidades escolares e da criação e prestação de assistência técnica aos OMEs.

Embora com os novos rumos políticos adotados no III PND (1980/85), inclusive a abertura democrática do governo Figueiredo, os Estados e Municípios tenham logrado uma maior autonomia na alocação de verbas, não houve a reforma tributária que lhes carrearía maiores recursos. Tampouco a política de centralização de decisões por parte do Governo Federal se alterou, apesar de se haver tornado mais flexível e de admitir maior participação dos Estados. Em resumo, pode-se afirmar que o PROMUNICÍPIO, refletindo a tendência dominante na administração federal, concorreu para levar aos Municípios a racionalidade administrativa e a lógica da produção empresarial, ao introduzir novos padrões de desempenho nas escolas municipais sob o rótulo da "modernização" dos sistemas de ensino. A descentralização administrativa, longe de conceder maior autonomia aos Estados e Municípios,

representou uma maior interferência, embora sutil, do poder central nos respectivos sistemas de ensino. E o PROMUNICÍPIO, atuando como um agente modernizador da administração municipal, funcionou como mecanismo de interiorização das políticas formuladas em Brasília, garantindo a gerência das unidades federadas pela ação do técnico local de educação, subordinado ao Estado mas funcionário do Município.¹⁵⁸

O papel desempenhado pelo PROMUNICÍPIO pautou-se sempre pelo princípio segundo o qual a educação constitui instrumento de desenvolvimento econômico. Em sua fase inicial, coube-lhe a tarefa de integrar as diferentes agências de desenvolvimento rural através do treinamento do administrador local de ensino. Num segundo momento, de acordo com as novas diretrizes políticas adotadas, a de ser a agência responsável pela obtenção da participação da comunidade na discussão e solução de seus problemas.

A nova orientação, baseada no Desenvolvimento Rural Integrado-DRI, prioriza a educação no meio rural e nas periferias urbanas: é mais realista do que a anterior e reconhece a impossibilidade de equalizar a oferta educacional entre zona urbana e rural. Propõe o ajuste dos planos curriculares à realidade rural, obtido através da participação da comunidade no planejamento educacional.

O enfoque adotado segue, com adaptações, a orientação da UNESCO no sentido de que o desenvolvimento das áreas rurais deve ser integrado aos setores econômicos e sociais. Para os Estados localizados dentro das áreas prioritárias foram coletados estudos de caracterização sócio-econômica do meio rural e elaboradas sugestões para o desenvolvimento da educação no meio rural. Os princípios básicos dessas sugestões podem ser resumidos em qua-

tro pontos:

- a educação no meio rural deve possibilitar a aquisição pelo indivíduo e pela comunidade, de conhecimentos que permitam a compreensão do meio em que vivem e que levem a um aumento de produtividade; a participação da comunidade no desenvolvimento, transformação e adaptação de estruturas econômicas e sociais e a promoção do homem a partir de seu contexto cultural;

- o sistema educacional deve estruturar-se com grande flexibilidade, utilizando todos os recursos disponíveis e contar com mecanismos que possibilitem o atendimento à população migrante;

- os conteúdos dos programas educacionais devem ser adequados às atividades e necessidades do indivíduo e da comunidade e ser flexíveis, incentivando-se a experimentação e a inovação;

- a elaboração dos conteúdos deve contar com a participação de membros da família e do pessoal técnico que atua em outros setores da atividade econômica e social;

- a ação educativa no meio rural deve ser conduzida por elementos da própria comunidade, que precisam tornar-se os agentes de mudança e de promoção do homem no meio rural.

Para que a educação no meio rural possa se desenvolver, é necessário haver cooperação técnica entre o MEC e os sistemas estaduais de educação; reforço ao PROMUNICÍPIO; apoio ao pessoal técnico das Secretarias de Educação; articulação com organismos das áreas de comunicação, saúde, agricultura e trabalho e alocação de recursos específicos para o desenvolvimento de programas de educação no meio rural.¹⁵⁹

Se, por um lado, esta orientação não trouxe grandes mudanças no panorama da educação rural, por outro, possibilitou a

formulação de uma política e de um conjunto de diretrizes de ação para o setor. Essas diretrizes, elaboradas ainda durante a vigência do II PND, refletem os seus princípios norteadores, como a importância conferida ao planejamento e à racionalização. Elas trazem, porém, uma certa dose de descentralização administrativa e uma tentativa de abrir a escola à participação da comunidade, o que se compatibiliza com as idéias embasadoras da abertura democrática recém-inaugurada. Não se pretendia com essas medidas chegar à autogestão, ou ao controle da educação pela comunidade onde a escola se acha inserida, mas tão somente ampliar a participação dessas comunidades na discussão (mas não na decisão) das questões relacionadas à educação. Dessas discussões surgiriam sugestões a serem estudadas para posterior inclusão nos currículos escolares, decisão a ser tomada a nível estadual e federal. Outra idéia por trás dessa participação é o aproveitamento do potencial existente nas comunidades, dentro do princípio da racionalização na utilização dos recursos disponíveis. Apesar de gradualista, a nova atitude representa o primeiro passo em direção à democratização da discussão das questões educacionais, antes restrita aos "técnicos": embora na prática as decisões sobre conteúdos curriculares continuem sendo tomadas em instâncias superiores.

Mas alguma coisa mudou. Os intensos movimentos migratórios verificados na década de 70 forneceram ao país um novo perfil social, exigindo a reformulação das políticas relacionadas à educação. Desaparece qualquer tentativa de reter o homem no campo, preocupação do movimento ruralista. A nova perspectiva para o setor é coerente com o incremento à industrialização e com a "modernização" do setor agrário (via mecanização agrícola e ex-

pulsão do homem). O novo homem do campo precisa estar preparado para um possível futuro ingresso no mercado de trabalho urbano. Dentre deste quadro surgem os Subsídios para o Planejamento da Educação no Meio Rural¹⁶⁰, elaborados após estudos realizados por um Grupo Especial de Trabalho do MEC em 1976/77, em colaboração com o CNRH/IPLAN e o PNUD/UNESCO. Sob a influência do D.R.I., os subsídios representam uma orientação educacional em consonância com as diretrizes da Política Social do II PND. Seus objetivos são "subsidiar a elaboração de programas e projetos educacionais, que possam contribuir para a expansão e melhoria da educação, bem como para a minimização das desigualdades sociais nas áreas rurais" dentro dos princípios de descentralização e participação da comunidade. Estes objetivos baseiam-se em estudos sobre programas de educação rural em desenvolvimento, análises dos fatores de ordem político-administrativa intervinientes no processo educativo na zona rural, e na caracterização sócio-econômica do meio rural nos Estados do Amazonas e Pará e os da região Nordeste, os quais, conforme já foi visto, constituíam as áreas prioritárias de atuação no II PND.¹⁶¹

Abandona-se a idéia de que o bem-estar da população é um resultado do crescimento econômico, substituindo-a pela noção de que aquele deve ser "o elemento principal da estratégia a ser adotada no planejamento do desenvolvimento". Para garantir a adequação dos serviços educativos às necessidades e possibilidades do meio rural torna-se necessário obter a participação e a integração da comunidade na definição e solução dos seus problemas, buscando-se "a conciliação entre a autogestão e o centralismo". A educação no meio rural deve ser "abrangente e global", enfocando a comunidade como um todo, contribuindo para a autopromo-

ção do homem do campo, desenvolvendo sua compreensão dos problemas que o afetam, estimulando sua "participação consciente no desenvolvimento", sua organização e capacitação. São princípios básicos para o planejamento da educação: a promoção humana e social; o respeito às características do meio rural; a flexibilidade; a integração com outros setores; a inovação e experimentação; a participação; a valorização dos recursos humanos da comunidade; e a racionalização no uso de recursos financeiros.¹⁶²

Dos princípios resultam várias recomendações no sentido da fundamentação da educação rural na realidade sócio-econômica-cultural de cada grupo populacional; de integrar a programação educacional - que deve ser flexível, aberta à inovação e participativa - com a dos demais setores da atividade econômica e social; de concentrar os recursos financeiros em programas amplos e de utilizar o corpo de docentes, orientadores e supervisores como "agentes de mudança na implementação da nova abordagem conferida à educação no meio rural". Emergem a partir daí sugestões de ações de caráter geral e específico, e linhas de programação, as quais podem ser estruturadas dentro de diferentes enfoques, tendo como ponto de partida os programas prioritários de desenvolvimento de áreas rurais, e assegurando "uma atuação integrada e integral da educação com as condições e características da vida existente no meio rural". Algumas estratégias são apresentadas: a concentração de serviços educacionais; a ação comunitária; a promoção dos agentes educacionais; a preparação para o trabalho; a descentralização da administração educacional e a vinculação de recursos para a educação no meio rural.¹⁶³

Na etapa posterior de formulação de uma política de ensino de 1º grau no meio rural, esses primeiros documentos são mais detalhados e acrescidos de estudos sobre dados censitários brasileiros. A perspectiva utilizada, todavia, não se incompatibiliza com os princípios básicos adotados após 64, particularmente na vigência do II PND. A educação continua sendo considerada um agente de modernização da sociedade via sistema escolar, capaz de contribuir significativamente para diminuir as "desigualdades sociais" sem a necessidade de alterações mais profundas na estrutura social vigente. Conquanto reconhece a influência de fatores econômicos e sociais no processo educativo, esse enfoque ainda encara a educação como agente de capacitação de recursos humanos e os educadores como "agentes de mudança" social.

A nova política educacional para o meio rural considera as desigualdades da distribuição da propriedade e do uso da terra, as dificuldades de crédito e assistência técnica, e outros "fatores de caráter histórico estrutural, (como)... determinantes da manutenção de grandes áreas de cultura tradicional e de subsistência". Para ilustrar o fenômeno utiliza dados colhidos junto ao recadastramento do INCRA de 1972: 72% dos imóveis rurais brasileiros são constituídos por minifúndios, correspondendo a 10% da área ocupada: 23% por latifúndios, abrangendo 80% de área: e 5% por empresas rurais, ocupando 10% da área. Os trabalhadores agrícolas se distribuíam então em: 1.2 milhão de assalariados permanentes, 6 milhões de assalariados temporários, cerca de 500 mil posseiros e 2.4 milhões de minifundistas, totalizando 10.6 milhões de famílias de trabalhadores rurais.¹⁶⁴

Em decorrência direta dessa situação predomina nas áreas

rurais e periferias das cidades uma população de baixa renda, composta de grande número de agricultores "itinerantes" e "bóias-frias" e, entre estes, de muitos menores de catorze anos. A análise dos dados censitários nacionais revela um aumento significativo daquele grupo etário no trabalho agrícola: de 2.900.330 em 1970 para 4.481.500 em 1975, ou seja. 54,52%; contra o aumento de apenas 13% para os maiores de 14 anos. Grande contingente desses menores localiza-se na região Nordeste: 2.007.145, seguida da região Sul, com 1.122.615. Ambos representam 22% e 23%, respectivamente, da população total ocupada na agricultura; porém os maiores aumentos percentuais nas taxas de absorção da mão-de-obra infantil em 1975 ocorreram nas regiões Norte e Centro-Oeste, com 111% e 86%, respectivamente.¹⁶⁵

Em vista do grave problema social que o quadro sugere, o II PND lança diversos programas econômicos e sociais para o setor rural. A fim de viabilizar as transformações estruturais projetadas, a política educacional se volta para a articulação dos objetivos e ações educativas "aos dos demais setores da atividade econômica e social", objetivando envolver a comunidade na busca da melhoria da qualidade de vida do homem rural. O enfoque integrador pede a elaboração de um programa de educação visando a melhoria da "qualidade do ensino" nas escolas rurais, de forma a, dentro do "objetivo democrático de universalização do ensino de 1º grau", ampliar as oportunidades de acesso à escola e criar condições de permanência do aluno dentro do sistema. Nesse sentido, a escola rural precisa deixar de ser uma mera transposição da escola urbana, respeitando os valores e necessidades da população rural e vinculando-se a "programas para o desenvolvimento econômico e social dessas populações".¹⁶⁶

O II PND localiza na região Nordeste o "grande foco de pobreza absoluta", particularmente na zona rural, onde se encontra a massa de "baixa produtividade e baixa renda". Como o II PSEC tem como um de seus objetivos a melhoria da produtividade das quatro primeiras séries e a expansão da escolarização das zonas rurais, os programas derivados desses objetivos são calcados principalmente na realidade daquela região e na da região Norte.¹⁶⁷

São pressupostos básicos da educação para o meio rural: 1) a adequação à realidade; 2) a dinâmica cultural; 3) a auto-determinação dos indivíduos; 4) a participação comunitária; 5) a articulação de esforços; e 6) a inter-relação homem-natureza.¹⁶⁸ Desses pressupostos derivam estratégias de desenvolvimento de programas de educação rural baseadas, entre outras, no diagnóstico das necessidades e problemas da comunidade, na expansão e redimensionamento do PROMUNICÍPIO, e na preparação da comunidade.

Para atingir os fins propostos, a organização do ensino precisa levar em conta fatores como as características da clientela abrangida; a adequação do calendário escolar às condições locais; a revisão dos processos de avaliação e promoção vigente. No planejamento e execução curricular, recomenda-se preferencialmente a adequação dos objetivos gerais fixados para o sistema estadual pela comunidade à estruturação dos currículos escolares pela comunidade. Os materiais complementares deverão ser identificados na comunidade por professores e alunos para serem utilizados no processo ensino-aprendizagem. Este aspecto deverá ser enfatizado por ocasião do treinamento de pessoal docente. Considera-se a capacitação de recursos humanos, particularmente

de professores não titulados, aliada a uma infraestrutura apropriada, o apoio necessário ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem baseado na abordagem curricular proposta.¹⁶⁹

A nova abordagem considera o homem como início e fim das ações educativas, e a escola da zona rural como "agência de mudança social". Para tanto deverá ela influir e receber influências dos elementos dinâmicos que compõem a comunidade. O apoio educacional enraiza-se numa série de ações com vistas a fortalecer essas influências, as quais por sua vez estarão alicerçadas na "co-participação" e "co-gestão". O Programa de Apoio Educacional deve estruturar-se de forma a garantir o atendimento das necessidades verificadas na base, e a sua integração às demais ações. O apoio ao estudante engloba as áreas de: nutrição (suplementação alimentar); saúde (educação comunitária); recreação (valores culturais, eventos cívicos, esportes e folclore); e materiais de ensino-aprendizagem. Já o apoio à comunidade baseia-se na "expansão e oferta de serviços educacionais à população adulta" como instrumental para "a promoção das condições de vida dessas populações", sempre dentro dos princípios de descentralização, articulação do setor educacional com os demais setores da atividade econômica e social, flexibilidade e cientificidade. A partir do conhecimento da administração a níveis central, regional e municipal, será elaborado um programa de administração que garanta o atingimento dos objetivos almejados.¹⁷⁰

A estratégia básica adotada é a de fortalecimento e expansão do PROMUNICÍPIO, transformando-o no "mecanismo básico de implantação do Programa de Educação para o Meio Rural, no que concerne ao ensino de 1º grau". Para atingir as metas de melhoria da qualidade e de adequação às necessidades da comunidade,

racionalizando, ao mesmo tempo, os serviços educacionais, surge a proposta de nuclearização do sistema educacional. Por núcleo educativo entende-se uma "unidade técnico-administrativa" que integra todas as ações e unidades educativas em uma área geográfica delimitada, compreendendo uma agência central e um conjunto de estabelecimentos educativos, dirigidos por uma unidade central localizada "num ponto de concentração das atividades econômicas e administrativas da área". A administração dos serviços educativos (englobando atividades formais e não-formais) deverá voltar-se para o intercâmbio escola-comunidade, dentro da finalidade básica da educação rural, que é contribuir para "a melhoria de vida do homem do campo". Nesse prisma a supervisão é encarada como "mecanismo de apoio educacional ao núcleo", (...) capaz de levar a comunidade a despertar para os seus problemas, e a escola a considerar as necessidades e aspirações da mesma na montagem do currículo pleno".¹⁷¹

A partir desses documentos básicos torna-se possível analisar o pensamento oficial da época no que tange à educação rural. Em primeiro lugar, percebe-se uma supervalorização do setor educacional, traduzida pela intenção de utilização da educação como "agência de mudança social". A perspectiva confere ao setor poderes que ele não possui, já que a melhor das educações, sozinha, não tem o poder de provocar mudanças sociais, fruto que são da conjunção de uma série de fatores histórico-estruturais, sendo a educação apenas um deles - e jamais o único e nem mesmo o principal. Há uma certa percepção desta limitação ao se declarar a necessidade de integrar as ações educativas às dos demais setores sociais. Esta integração, todavia, parece estar voltada basicamente para a racionalização no uso de recursos.

A intenção declarada dessas ações é "melhorar a qualidade" do ensino fundamental, reduzindo os índices de evasão e repetência escolar. A "melhoria da qualidade" no ensino confunde-se nesse caso com o "aumento da produtividade" do ensino, posto que a "qualidade" é medida por indicadores quantitativos, mesmo porque melhoria da qualidade é um termo vago, dando margem a toda espécie de interpretação. E a intenção de expandir as matrículas, embora dentro do ideário democrático, atende a interesses industriais, tendo em vista que a mão-de-obra utilizada na indústria requer maior qualificação do que a utilizada no campo, a qual não necessita de nenhuma qualificação, na maior parte dos casos.

A nova escola rural é uma reprodução do modelo urbano "adaptado" (e não mais apenas transplantado, como nas décadas de 30 a 50) para o campo, visando a terminalidade do ensino, dentro dos princípios da Lei nº 5692/71. Ela é imposta pela cidade, não partindo da reivindicação da população rural. Os conteúdos de ensino, apesar de toda declaração de intenção em contrário, não englobam a cultura rural - são "adaptados ao meio". Esta escola, portanto, atende a interesses urbano-industriais, e não a interesses rurais. Ela existe enquanto agência intermediária de preparação do homem do campo para um futuro ingresso no mercado de trabalho urbano. Nesse sentido ela constitui uma violentação dos valores das comunidades rurais (que já existia, mas não assumia tais proporções pela inexpressividade da escola rural).

Quanto aos pressupostos para a educação rural, merecem análise mais detalhada. O pressuposto da dinâmica cultural (2) encerra uma profunda contradição: ao mesmo tempo em que se espera que a educação respeite e revitalize os valores da cultura regional, deve ela atuar como elemento propulsor de modernização

e melhoria das condições de vida do homem do campo. Segundo o pressuposto da auto-determinação dos indivíduos (3), a educação deve respeitar o direito de não-circunscrição do homem aos limites do contexto rural. Em outras palavras, a migração é aceitável e até desejável, por tratar-se de uma decisão soberana dos indivíduos que deve ser respeitada, escamoteando-se sua real causa: uma política oficial de expulsão do homem do campo concomitante com o incremento à industrialização, para a qual torna-se necessária a existência de um "exercício de reserva" próximo aos centros industriais (ou "polos de desenvolvimento").

A propalada "participação da comunidade" (4) não passa de uma ideologia, pois que a verdadeira participação não pode ser imposta. Ela precisa ser espontânea, isto é, partir da comunidade, da base, e não do governo, da cúpula. Tal como ela é apresentada nos documentos oficiais, serve apenas para refletir e reafirmar a dicotomia mundo rural/mundo urbano, de acordo com os padrões impostos por este último. Já significa uma certa abertura em relação à postura centralizadora anterior, mas ainda está longe do princípio que a inspira. Uma participação imposta, obrigatória, serve muito mais a propósitos manipulatórios do que democráticos. Não reflete uma necessidade oriunda da própria comunidade, mas sim a necessidade de que as decisões tomadas nas instâncias superiores sejam retificadas e endossadas pelas bases.

A "articulação dos esforços" (5) visa tão somente a otimização dos recursos existentes, no sentido de proporcionar maior economia com menores custos. É o princípio encontrado por trás da integração entre diferentes setores para evitar a duplicação de esforços e de recursos. É a promoção da "inter-relação homem-natureza" (6) pela conscientização da necessidade de preservação dos recursos naturais e manutenção do equilíbrio ecológico, em-

bora louvável, parece insuficiente para evitar a devastação ambiental provocada pela busca desenfreada do lucro, pela ânsia (ou necessidade) de produzir mais em face das condições de mercado reinantes. Estas lamentáveis devastações são provocadas pela já analisada política adotada para o setor agrícola durante a vigência do II PND. Além do desmatamento de terras impraticáveis para a agricultura em novas fronteiras agrícolas, que redundaram na falência de programas de assentamento para milhares de agricultores e causaram a morte de inúmeros deles devido a doenças endêmicas nas regiões para onde foram transferidos. Esses fracassos resultam imensos contingentes de agricultores "sem terra", e um grave problema social, à espera da tão propagada, defendida, atacada e, sobretudo, adiada reforma agrária.

A ênfase na capacitação de recursos humanos (administradores e professores rurais) desta abordagem curricular ignora as influências do clientelismo político na nomeação de professores na zona rural, o que automaticamente anula todo esforço no sentido de sua capacitação, além do que desloca a atenção dos fatores externos intervenientes no processo educacional - sociais, econômicos e políticos - para seus aspectos internos - metodológicos, administrativos, pedagógicos.

1.9 A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO HOJE

A discussão em torno da municipalização do ensino continua alimentando calorosos debates. Muito embora a tese da municipalização ainda seja bastante defendida, particularmente por educadores ligados ao grupo escolanovista, como forma de democratizar os sistemas de ensino, facilitar o atendimento às características sócio-políticas locais, e ajudar a fixar recursos

humanos em seu local de origem (mormente professores), a realidade tem demonstrado ser a medida insuficiente. Além dos recursos municipais serem poucos, as decisões financeiras (e, conseqüentemente políticas) continuam sendo tomadas na esfera federal, não se tendo verificado uma real descentralização política de decisões. A organização da sociedade civil ainda é bastante frágil na esfera municipal, imperando o clientelismo político na esfera educacional, ao ponto do prefeito nomear os diretores e até mesmo os professores das escolas municipais.¹⁷² Como conseqüência deste sistema, os funcionários de escola e os professores fortalecem facções e líderes locais cujos valores "nem sempre coincidem com os interesses dos moradores".¹⁷³

A rede municipal, predominante no meio rural com 55% das matrículas em 1983, continua sendo a mais pobre e precária das redes de ensino do país: das 139.415 escolas de uma só sala existente no país, 107.649 pertencem às redes municipais. Nestas escolas a oferta de ensino se limita à 3ª série do 1º grau, e há uma predominância de professores leigos: 80% nas áreas rurais, a maioria sem ter concluído o 1º grau. Seus salários situam-se em patamares abaixo dos salários mínimos oficiais, e suas condições de trabalho são ruins: os contratos de trabalho são precários, sendo as contratações obtidas "através da indicação dos mandantes da região", sem estabilidade ou garantia. Mesmo que este não fosse o critério adotado, o próprio processo de urbanização verificado na década de 1970/1980 concentrou os recursos humanos nas cidades maiores: ao final da década, 1/3 da população total do país concentrava-se em apenas trinta cidades. Como cerca de 82% dos municípios brasileiros possuíam então menos de 20.000 habitantes, é fácil perceber a dificuldade de se implantar o ensino

de 5^a a 8^a séries em zonas rurais, devido à exigência de um corpo docente com nível universitário¹⁷⁴, e até mesmo de se conseguir professores habilitados para o magistério de 1^a a 4^a série, dadas as condições acima descritas.

Cotejando-se os dados acima com os da época de implantação do programa de municipalização do ensino, vê-se que a rede municipal engloba hoje mais matrículas: de 30% do total em 1970 para 55% em 1983. Esta rede cresceu, porém, na direção de escolas unidocentes: de 115.219 em 1972 (totalizando 69% da rede municipal) para 139.415 (77% da rede municipal). O percentual de professores leigos nas zonas rurais também cresceu: de 70% em 1972 para 80% em 1983. Como a população urbana em 1970 passa a predominar sobre a rural (52.084.984 ou 55,9% contra 41.054.053 ou 44,1%) é possível afirmar que houve um crescimento real de matrículas nas zonas rurais. Este crescimento, porém, não foi acompanhado da pretendida "melhoria da qualidade" do ensino, visto que aumentaram as escolas unidocentes e os professores leigos. As taxas de escolarização na zona rural continuam muito baixas, e os índices de evasão e repetência, muito altos.

Como se vê, a situação da rede municipal de ensino sofreu pouca modificação desde a implantação do PROMUNICÍPIO. Além das questões abordadas, inexistiu um projeto político amplo para a área de educação, capaz de pôr fim dos problemas antigos e novos com que se defronta a educação rural. Os altos índices de evasão e repetência encontrados no meio rural são freqüentemente explicados pelo desinteresse dos pais e dos alunos, escamoteando suas reais causas: a subordinação da educação rural à urbana; a pouca disponibilidade de tempo para o estudo de filhos de colonos e pequenos produtores; a ausência de escolas; o ensino deficitário.¹⁷⁵

A esses fatores somam-se outros. Estudos realizados no Estado de São Paulo, onde a situação das escolas rurais difere das demais em todo o país por pertencerem à rede estadual, demonstram que a questão central não é o fato da escola ser ou não municipal. Mesmo dentro de um único sistema estadual, as escolas rurais isoladas são mais modestas e desprovidas de meios e de pessoal auxiliar ou técnico-administrativo. Os professores, embora possuam qualificação além da exigida para suas funções, apresentam grande rotatividade e instabilidade. Por outro lado, conclui uma das pesquisas que não são os valores familiares os responsáveis pelo afastamento da criança da escola, posto que os pais afirmam "que o trabalho e a escola podem coexistir na vida da criança, e as maiores dificuldades parecem decorrer da inviabilidade do sistema escolar diante da situação existente", ou seja, de motivos institucionais da própria escola. Os pais valorizam a escola, porque para alunos moradores de vilas e áreas rurais com renda em torno de um salário mínimo, esta revela-se o principal veículo de transmissão de conhecimentos mínimos para a sobrevivência, mormente no mercado de trabalho urbano. Nesse sentido uma escolaridade precária de apenas três anos representa uma inevitável exclusão do sistema educacional, confirmada pelo baixo nível sócio-econômico e pela dificuldade de acesso a escolas urbanas, onde os alunos poderiam hipoteticamente continuar seus estudos. Em resumo, os pais vêem trabalho e estudo como coisas inseparáveis e indispensáveis, empenhando-se na escolaridade dos filhos. "Não colocam em discussão o conteúdo do ensino, mas o baixo grau de escolaridade a que têm acesso. Reivindicam melhores professores, mais salas de aula, mais ensino".¹⁷⁶

O estudo remete-nos à questão da democratização do ensino

no mundo rural. Esta dependeria unicamente de fatores internos da escola? Se assim fosse, poderia ser alcançada facilmente por meio de leis e mudanças nos sistemas de ensino. Mas a experiência parece demonstrar que a crise que atravessa a educação brasileira, se não é inteiramente causada, é ao menos agravada por fatores extra-escolares, sobre os quais a escola não tem influência.

Conquanto a Lei nº 5692/71 tenha procurado assegurar o acesso de toda a população a pelo menos oito anos de ensino fundamental, a nossa educação se caracteriza pelo processo denominado 'cultural lag', ou seja, pela existência concomitante de subculturas em diferentes estágios dentro da sociedade. Esta situação, encontrada entre populações urbanas e rurais de países subdesenvolvidos, agrava a 'crise' da educação. Uma forma de superar o atraso cultural é a proposta de descentralização do processo educacional prevista na Lei. Ocorre que as transformações na agricultura, principalmente na composição e mobilidade da mão-de-obra, trazem como consequência transformações na clientela e no desempenho da escola rural.

Qualquer planejamento para a educação no meio rural precisa levar em conta, além de fatores sócio-culturais, fatores econômicos como a composição das culturas cultivadas na região. Dependendo do tipo de cultura, muda a clientela escolar: haverão mais ou menos parceiros, meeiros, volantes, trabalhadores residentes etc. Como a evolução dos salários de todas as categorias agrícolas vem perdendo seu poder de compra (especialmente entre 1978 e 1982) e a população residente decresceu, a clientela básica da escola rural é composta por uma população de baixa renda e carente do ponto de vista nutricional e de saúde. Dependente da agricultura, encontra-se sujeita a grande flutuação de tra-

balho e emprego, e à migração ocasional. A competição do trabalho induz a maioria a um baixo investimento em educação, o qual, aliado à pouca qualificação, fecha o círculo da baixa remuneração e precárias condições de trabalho. O quadro "tem levado pais a dirigirem seus filhos para o trabalho prematuramente, a fim de aumentar a renda familiar", especialmente nos meses de colheita, que não coincidem com as férias escolares.¹⁷⁷

Os resultados desta pesquisa apenas confirmam a conhecida seletividade existente no mundo rural. Os alunos que trabalham intensamente no campo apresentam índices de repetência muito superiores aos que apenas estudam ou trabalham em casa. A criança do meio rural tem a sua escolaridade atrasada e os filhos de pais menos especializados e com menor remuneração se evadem da escola com maior frequência. A mobilidade espacial das famílias afeta o aproveitamento escolar dos filhos, a ponto de levar a atrasos na sua escolarização. Se bem que a aspiração dos pais por mais de onze anos de escolarização influa no rendimento escolar de seus filhos, certas culturas - como as de hortifrutigranjeiros, cana-de-açúcar, café, laranja, milho, feijão e algodão - exigem maior parcela de trabalho infantil, provocando um atraso na sua escolaridade mais significativo do que nas lavouras onde o trabalho infantil é menos intenso e a renda *per capita* das famílias é maior.¹⁷⁸

Por conseguinte, a questão central não parece restringir-se a um simples aumento no número de salas de aula, e nem mesmo à melhoria da "qualidade" das escolas rurais. Embora no exemplo paulista 57% dos professores rurais possua licenciatura em Pedagogia, este fato não parece influir significativamente na sua prática escolar, mas, por outro lado, influi na sua progressão

funcional. Isto talvez explique o alto índice. De um modo geral, a atitude dos professores é de "tradicionalismo, hostilidade, agressividade, paternalismo e desinteresse pelo ensino". A dos alunos, de "passividade, timidez, apatia, desestimulação e auto-conceito negativo". Quanto ao aspecto de capacitação de recursos humanos, também o fato da escola ser isolada, de emergência ou agrupada "não mostrou diferenças significativas nos aspectos mais ligados ao ensino e aprendizado (...) essa diferenciação é apenas formal e não factual como se deveria esperar".¹⁷⁹

Não se pode esquecer que as flutuações populacionais em função de mudanças no tipo de cultura causam descontinuidade na escolarização, fazendo surgir "classes vazias" nas escolas rurais de vários Estados, como consequência da diminuição da população agrícola e rural. Também a queda no número de pequenos proprietários rurais, a proletarização de antigos parceiros e meeiros, e a transformação de trabalhadores fixos em itinerantes, aliada à perda de poder aquisitivo do trabalhador rural, forçam os pais a utilizarem a mão-de-obra familiar, especialmente dos meninos. Ou seja, fatores econômico-sociais afetam diretamente a escolaridade dos alunos no meio rural.

Em vista desse quadro, pergunta-se qual é o real papel da escola no meio rural? Tem ela poder de provocar mudanças sociais profundas, no sentido de desenvolver as comunidades locais, de modificar suas características básicas? Não cremos. A seletividade social existente no mundo rural parece estar muito mais vinculada a fenômenos sociais amplos, resultantes do modo de produção dominante e de seus desdobramentos. Segundo CALAZANS,

A especificidade das relações concretas de produção (...) no meio rural (...) determinam já uma seletividade ao nível dessas

relações, após a qual o papel da escola rural, se existe, é secundário, ou apenas legitimador dessa seletividade.¹⁸⁰

Não se pretende aqui retirar inteiramente a responsabilidade da escola rural em relação à sua baixa produtividade e inexpressividade enquanto veículo principal de transmissão cultural no meio rural. Sabe-se que a escola rural tradicionalmente constituiu-se num modelo "pobre" de escola urbana, dependente dos grandes proprietários agrícolas e transmissor de uma ideologia urbano-industrial (dominante) alheia aos interesses da população a que deveria servir. Aliás, a transmissão ideológica não é uma prerrogativa da escola rural.¹⁸¹ Mas o que se pretende argumentar é que, embora a escola negue o mundo rural, esta negação não parte dela: já está dada na relação homem-trabalho, no mundo das mercadorias. O distanciamento campo-cidade resultou no "aviltamento dos habitantes do mundo rural"; no abismo cada vez maior "entre patrões e trabalhadores, entre proprietários de terra e camponeses sem terra", em dificuldades crescentes de ascensão social para o homem do campo. Estes são os reais causadores da situação de marginalidade. A ausência de escolas no meio rural, ou a sua ineficiência quando existente, apenas contribui para manter a inalterabilidade deste quadro.¹⁸²

De fato, no atual estágio de subjugação do campo ao modo de produção capitalista, ocorre uma especialização das atividades agropecuárias, na qual os cultivos de subsistência cedem lugar à "produção rentável". Em decorrência, conforme já foi colocado anteriormente, acelera-se o processo de proletarização do homem do campo, empurrando-o para as periferias das grandes cidades: desaparece a pequena produção camponesa; e expandem-se os grandes latifúndios. Ocorre porém que, embora dominante, o MPC

convive com "relações de produção pré-capitalistas residuais", as quais configuram o chamado "atraso rural". É aí que entram os diversos programas de educação rural: como uma forma de superar esse "atraso". Tomando por base as características de determinadas "áreas típicas", criam-se programas-padrão para as diversas regiões brasileiras, revelando uma visão uniforme do país, que atende a interesses político-administrativos. Esses programas são aplicados sucessivamente, sem uma avaliação científica de seus resultados. Ou, quando é feita, a avaliação resulta-se parcial, englobando apenas os objetivos efetivamente alcançados. Nunca se questiona até que ponto o programa em questão anulou a cultura local, em favor de interesses alheios à comunidade. As populações-alvo não são consultadas para a adequação dos programas aos seus interesses. Ademais, após frequentarem os programas, os alunos bem-sucedidos acabam tornando-se inadaptados ao meio: isto quando não procuram os programas deliberadamente como uma espécie de "passaporte" para o mundo urbano. 183

O atraso econômico das populações rurais é estendido ao setor cultural, resultando numa visão distorcida do mundo rural. Em realidade, este encontra-se integrado à estrutura econômica nacional, embora "em posição relativa desfavorável". Portanto, a dilapidação social e cultural resultante dos projetos educacionais para o meio rural é apenas o "corolário de uma dilapidação maior já estabelecida pelo próprio sistema produtivo". Os programas educacionais nada mais são do que parte de uma estratégia econômica e política maior de consolidação da integração rural/urbano; e de efetiva fixação do homem ao campo, à luz de interesses econômicos. 184

Com base em tudo o que foi discutido até agora, indagamos: o que acontece quando se aplicam esses argumentos a um programa educacional concreto? Quais são as conseqüências práticas da aplicação desse programa educacional a nível municipal e estadual? De onde se originam as idéias que o embasam? É o que se pretende responder no Capítulo II.

NOTAS DE REFERÊNCIA

- ¹Florestan FERNANDES. Anotações sobre o capitalismo agrário e a mudança social no Brasil. In: QUEDA, O. & SZMRECSANYI, T. Vida rural e mudança social. Nacional, São Paulo, 1976. p.140.
- ²Fernando de AZEVEDO. A cultura brasileira. 2.ed. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1944. p.312.
- ³Maria Luiza RIBEIRO. História da educação brasileira. 4.ed., São Paulo, Moraes, 1982. p.27.
- ⁴Fernando de AZEVEDO. A transmissão da cultura. 5.ed., São Paulo, Melhoramentos; Brasília, INL, 1976. p.41.
- ⁵RIBEIRO. p.33.
- ⁶Vide Laerte Ramos de Carvalho. As reformas pombalinas da instrução pública. São Paulo, Saraiva, 1978.
- ⁷RIBEIRO. p. 44-5.
- ⁸Ressalta-se aqui a disparidade existente entre as Províncias que receberam grandes levas de imigrantes europeus a partir de 1871 - Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paranã e São Paulo - e o restante do país. Nestas os imigrantes fundaram escolas e desenvolveram sistemas de ensino de acordo com as expectativas trazidas de seus países de origem. Além do que, nestas províncias, houve maior desenvolvimento econômico, maiores recursos para a educação e menor domínio oligárquico. Ver Paiva, p. 80.
- ⁹AZEVEDO. Transmissão. p.85 e anteriores.
- ¹⁰Celso Furtado. Análise do modelo brasileiro. Rio de Janeiro, civilização Brasileira, 1972. p. 97-100.
- ¹¹RIBEIRO. p.68-9.
- ¹²PAIVA. p.76-7, para maiores esclarecimentos sobre o "realismo", ver p.31,6.
- ¹³Jorge NAGLE. Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo, EPU, 1974. 1976. reimpressão, p.3.9.

¹⁴ Termo usado por NAGLE para designar o grupo de políticos nacionalistas e diletantes da educação que defende a eliminação do analfabetismo como solução para os problemas brasileiros. Seu principal expoente no período foi Miguel Couto. Vide NAGLE, p.99-100.

¹⁵ PAIVA, p. 78-80.

¹⁶ NAGLE, p.16, 25-6 e 33.

¹⁷ QUEDA, O. & SZMRECSANYI, T. O papel da educação escolar e da assistência técnica. In: _____. Vida rural e mudança social, p.274 e 276

¹⁸ PAIVA, p. 92-6.

¹⁹ Termo criado por NAGLE para designar o grupo composto por profissionais da educação preocupados com a qualidade do ensino e com o seu funcionamento eficiente, sob a influência dos ideais escolanovistas. Ver NAGLE p.258 e 262 e PAIVA p.127-9. Alguns resquícios dessa tendência educativa poderão ser encontrados na etapa inicial de consolidação das escolas rurais paranaenses na década de 70, mesclada a outras tendências educativas posteriores.

²⁰ PAIVA, p.102.

²¹ NAGLE, p.182-3 e 235.

²² Posteriormente os realistas receberão a adesão das esquerdas cristãs, na década de 50, e dos tecnocratas da educação, na década de 60. Ver PAIVA, p.31-6.

²³ Dermeval SAVIANI. Análise crítica da organização escolar brasileira através das LEIS nº 5540/68 e 5692/71. In: GARCIA, W. (Org.). Educação Brasileira Contemporânea. São Paulo, McGraw-Hill Ltda., 1976. Cap. 9. p.178.

²⁴ PAIVA, p.115-6.

²⁵ _____. p.129 e 27-8.

²⁶ _____. p.125-6 e 135.

²⁷ Luis PEREIRA. Nota crítica sobre o pensamento pedagógico brasileiro. In: _____. A escola numa área metropolitana. São Paulo, Pioneira, s.d. Cap. 9. p.205-6.

²⁸ PAIVA: p.138-40.

²⁹ Humberto GRANDE. A pedagogia do Estado Novo, Rio de Janeiro, Gráfica Guarany, 1941. Citado por PAIVA, p.136.

³⁰ Otaíza ROMANELLI. História da educação no Brasil. 3.ed. Petrópolis, Vozes, 1982. p.155-6. Foram criadas as seguintes Leis Orgânicas do Ensino: Lei Orgânica do Ensino Industrial, datada de 1942 e seguida no mesmo ano da criação do SENAI, cuja direção foi entregue à Confederação Nacional da Indústria: a Lei Orgânica do Ensino Comercial, de 1943, seguida da criação, em 1946, do SENAC,

que passa a manter escolas dirigidas pela Confederação Nacional do Comércio: e, também em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Esta última não foi beneficiada com a criação de nenhum órgão de serviço, denotando uma inferioridade do setor primário frente aos demais setores da economia, sob a liderança do setor secundário. Esta inferioridade também se explica pelo fato de que a utilização de métodos agrícolas semi-primitivos tornava desnecessário o preparo de mão-de-obra para o setor. Sobre o dualismo educacional, ver. p.167-8.

³¹ PAIVA. p.132-3 e 137.

³² QUEDA. p.270-1.

³³ _____. p.278.

³⁴ Costa PINTO. Sociologia e desenvolvimento. 5.ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1973. Cap. IX.

³⁵ O autor define classe social como "grandes grupos ou camadas de indivíduos que ocupam a mesma posição na organização social da produção (...), e que se caracterizam também pelo volume, pelo modo de obter e pelo modo de gastar a porção de riqueza de que dispõem como parcela da riqueza total". p.263.

³⁶ COSTA PINTO. p.297.

³⁷ _____. p.288.

³⁸ QUEDA. p.279.

³⁹ PAIVA. p.133. Sobre a criação do FNEP. ver p.139-41.

⁴⁰ ROMANELLI. p.171.

⁴¹ Plano SALTE. Imprensa Nacional, Rio de Janeiro, 1950.

⁴² Segundo PAIVA, "pela interferência de interesses políticos locais na aplicação dos recursos, os primeiros anos de funcionamento do FNEP se caracterizaram por um grande desperdício de ajuda federal". p.144. Sobre a expansão quantitativa e a questão qualitativa, ver p.146-152.

⁴³ _____. p.145 e 149.

⁴⁴ Manuel DIÉGUES JÚNIOR. Populações rurais brasileiras. In: QUEDA, p.156-7.

⁴⁵ PAIVA. p.175-191.

⁴⁶ QUEDA. p.271-3.

⁴⁷ PAIVA. p.197.

⁴⁸ _____. p.201-2.

⁴⁹ QUEDA. p.280.

⁵⁰ Otávio IANNI. Relações de produção e proletariado rural. In: QUEDA, p.192 e 195.

⁵¹ SAVIANI. p.181-2.

⁵² Lúcio KOWARICK. Estratégias do planejamento social no Brasil. São Paulo, Cadernos CEBRAP(2), s.d. p.32-3.

⁵³ Vide W. ROSTOW. Etapas do desenvolvimento econômico. 5.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1974. p.37-9. Sobre os efeitos da aplicação desta teoria na educação, vide: Lucília MACHADO. Educação e divisão social do trabalho. São Paulo, Cortez, 1982. p.121 e seguintes.

⁵⁴ Pedro Benjamin GARCIA. Educação: modernização ou dependência? Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977. p.21 e 32.

⁵⁵ Fernando Henrique CARDOSO. As idéias e o seu lugar. Petrópolis, Vozes, 1980. Cadernos CEBRAP nº 33. p.80.

⁵⁶ GARCIA. p.20-1 e 25.

⁵⁷ Maria Julieta Costa CALAZANS et alii. Relevância da educação do cooperativismo e da ação comunitária no meio rural brasileiro. Rev.Bras.de Est.Ped. Brasília, 64(147):10. Maio/Ago.1983.

⁵⁸ ROMANELLI. p.172-5.

⁵⁹ PAIVA. p.214.

⁶⁰ _____. p.215-8.

⁶¹ Clóvis CALDEIRA. Menores no meio rural. Rio de Janeiro, INEP, 1960.

⁶² _____. p.133-40.

⁶³ DIÉGUES JÚNIOR. p.156,163-4.

⁶⁴ SAVIANI. p.182.

⁶⁵ Mário Osório MARQUES. Educação no meio rural - a experiência da FIDENE. Anais/Seminário de Educação no Meio Rural. Brasília, INEP, 1983. p.46 e 48.

⁶⁶ Safira Bezerra AMMANN. Ideologia do desenvolvimento da comunidade no Brasil. São Paulo, Cortez, 1980. p.101.

⁶⁷ PAIVA. p.224.

⁶⁸ _____. p.225-6 e 229-30.

⁶⁹ BRASIL. Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social. 1963-1965. Presidência da República, Departamento de Imprensa Nacional, 1963.

⁷⁰ PAIVA. p.151.

- 71 IANNI. p.195.
- 72 SAVIANI. p.183-4 e 186.
- 73 KOWARICK. p.97.
- 74 Maria de Fátima Costa FELIX. Administração escolar: um problema educativo ou empresarial? São Paulo, Cortez, 1984. p.165-66.
- 75 Fernando Henrique CARDOSO. O modelo político brasileiro. 3.ed., Rio de Janeiro, Difel, 1977. p.55
- 76 Helena LEWIN. A temática do mundo rural aos planos brasileiros de desenvolvimento econômico. Debate e Crítica. São Paulo, 1(4):87.
- 77 Paul SINGER. A economia brasileira depois de 64. Debate e Crítica. São Paulo, 1(4):20. Ver também p.8, 11 e 13.
- 78 Maria Conceição D'Incao e MELLO. O bôia-fria: acumulação e miséria. 2.ed. Petrópolis, Vozes, 1975. p.148.
- 79 Maiores detalhes sobre esta mudança poderão ser encontrados em Antonio CÂNDIDO. Os parceiros de Rio Bonito. Rio de Janeiro, José Olympio.
- 80 AMMANN. p.113.
- 81 Cadernos do IBRA. Desenvolvimento de comunidade. s.d 1(1):8. 1967.
- 82 QUEDA. p.270.
- 83 BRASIL: Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. Programa de Ação Econômica do Governo. 1964-1966. Documento EPEA nº 1, novembro de 1964.
- 84 PAIVA. p.260-2.
- 85 BRASIL. Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada. Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social: diagnóstico preliminar. Brasília, 1966. Educação I.
- 86 Maria Inês Salgado de SOUZA. Os empresários e a educação. Petrópolis, Vozes, 1981. p.105.
- 87 BRASIL. Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social: diagnóstico preliminar. Brasília, 1966. Educação II.
- 88 SAVIANI. p.187-7.
- 89 SOUZA. p.119-20.
- 90 _____. p.121.
- 91 PAIVA. p.292-5 e 354.

⁹²BRASIL. Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. Programa Estratégico de Desenvolvimento. 1968-1970. Julho de 1968, volumes I e II. Ver especialmente págs. 105-9.

⁹³SOUZA. p.125-7.

⁹⁴KOWARICK. p.38-9 e 41.

⁹⁵QUEDA. p.273-5.

⁹⁶BRASIL. Metas e Bases para a Ação de Governo: síntese. Brasília, 1970.

⁹⁷_____. p.27 e 47-51.

⁹⁸_____. p.55-7.

⁹⁹BRASIL. Presidência da República. I Plano Nacional de Desenvolvimento. PND (1972-74). Brasília, 1971, 77 p.

¹⁰⁰_____. p.8.

¹⁰¹SAVIANI. p.187,189 e 192.

¹⁰²I PND. p.8.

¹⁰³_____. p.9.

¹⁰⁴_____. p.19.

¹⁰⁵_____. p.24-35.

¹⁰⁶_____. p.17.

¹⁰⁷_____. p.18.

¹⁰⁸Veja, por exemplo, o pensamento de T.W. SCHULTZ a respeito: "A alfabetização tem um valor muito extenso na redução dos custos e no aumento da produtividade da economia". In:_____. A transformação da agricultura tradicional. Rio de Janeiro, Zahar, 1965. p.203.

¹⁰⁹MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria Geral. I Plano Setorial de Educação e Cultura. 1972-74. Brasília, 1971

¹¹⁰_____. p.14.

¹¹¹_____. p.15-6.

¹¹²_____. p.31-2.

¹¹³_____. p.37.

¹¹⁴Miguel Gonzales ARROYO. Administração da educação: poder e participação. São Paulo, Educação e Sociedade, 1(2):37.

¹¹⁵_____. p.41.

116 _____ . p.42.

117 BRASIL. Projeto do II Plano Nacional de Desenvolvimento-PND (1975-1979). Setembro de 1974.

118 Ernesto GEISEL. Discursos. 1974. Assessoria de Imprensa e Relações Públicas da Presidência da República. Fevereiro de 1975. p.125.

119 _____ . p.128.

120 II PND. p.34-6.

121 GEISEL. p.154-8.

122 _____ . p.159-60.

123 CARDOSO. p.70 e anteriores.

124 O fenômeno de urbanização do campo em consequência do processo de desenvolvimento do sistema capitalista tem sido amplamente estudado a partir das análises de Marx. O êxodo rural seria consequência da perda da propriedade por parte dos pequenos proprietários e de grupos cuja organização social e econômica se confronta com a reinante no sistema, como é o caso das tribos. O passo seguinte é o trabalho assalariado. Sabe-se que um dos seus pressupostos, bem como das condições históricas do capital, é a separação livre dos meios e do material de trabalho. Isto significa "que o trabalhador deve ser separado da terra enquanto seu laboratório natural"; isto é, deve haver "a dissolução tanto da pequena propriedade livre como da propriedade comunal da terra assentada sobre a comuna oriental". Karl MARX. Formações econômicas pré-capitalistas. 3.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. p.65.

125 Maiores detalhes são encontrados em D'INCAO E MELLO. p.105-6.

126 Dulce WHITAKER. Ideologia urbana e cultural rural. São Paulo, Ciência e Cultura, 34(7):889.Jul/82.

127 "A maior divisão do trabalho material e mental é a separação da cidade e campo (...) A cidade já é, na realidade, a concentração de população, de instrumentos de produção, de capital, de prazeres, de necessidades, enquanto o campo representa, justamente, o oposto, seu isolamento e separação". MARX. p.118.

128 Cláudia FONSECA. Socialização para a submissão. Ciência e Cultura, São Paulo, 34(3):312.Mar/82.

129 II PND. p.49-50.

130 _____ . p.52-7.

131 _____ . p.77.

132 _____ . p.134.

133 Lucília MACHADO. Educação e divisão social do trabalho. São Paulo, Cortez, 1982. p.90.

134 II PND. p.129-31.

135 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. II Plano Setorial de Educação e Cultura. 1975-1979. Brasília, 1974.

136 _____. p.32-3.

137 _____. p.11.

138 _____. : p.39-40.

139 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. O ensino de 1º grau e o artigo 58 da Lei 5692/71. Secretaria Geral. Departamento de Ensino Fundamental. Outubro de 1974. p.1-2.

140 _____. p.3, 33, 37, 39, 46, 50 e 58.

141 _____. p.4-19.

142 _____. p.20-5.

143 _____. p.26-30.

144 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. O Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal. PROMUNICÍPIO. Brasília, dezembro de 1975. p.7-9.

145 _____. p.3 e 10.

146 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. O município na Lei 5692/71. O artigo 58. Brasília, dezembro de 1975. p.4-8.

147 E.S. BARRETO et alii. Ensino de 1º e 2º graus: intenção e realidade. Cadernos de Pesquisa(30):24. São Paulo, Fundação Carlos Chagas.

148 PARANÁ. Plano de aplicação do Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal. PROMUNICÍPIO. s.d., 1976.

149 _____. p.3.

150 _____. p.4, 11 e 12.

151 MEC/UNESCO. Reunião técnica sobre metodologia de planejamento da educação para o desenvolvimento integrado de áreas rurais. Brasília, novembro de 1981. p.6-8.

152 PARANÁ. Plano de aplicação. p.14.

153 PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. PROMUNICÍPIO. Comissão de Relação com os Municípios. 1978. p.4, 24 e 38.

154 _____. p.10, 29 e 43.

155 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. PROMUNICÍPIO. Relatório 1975-1981. Secretaria de Ensino de 1ª e 2ª graus. Brasília, novembro de 1981. p.9-11, 15, 19, 25 e 30.

156 _____. p.37-40 e 48.

157 _____. p.49-50.

158 Sonia Maria Coimbra KENSKI. Die kommunalisierung des primarschulwesens in brasilien. Köln/s.d.viii, 298 f., II. dissertation, doutorado. Em fase de tradução.

159 BRASIL. Grupo Especial de Estudos para o Desenvolvimento da Educação no Meio Rural. SEG/Departamentos/MEC-CNRH/IPEA PNUD/UNESCO. Mar.1978. p.5-14. Vide também SHULTZ, P. & CHESTERFIELD, R. Educação e Desenvolvimento Rural Integrado. Rev.Bras. de Est.Ped., Brasília, 63(146):305-12, jan/abr.80. Segundo os autores, o principal objetivo do D.R.I. não é o crescimento econômico, "mas sim o progresso social direcionado às necessidades do homem, com fins de obter maior bem estar e felicidade". Para tanto, o planejamento precisa se adaptar à realidade de cada país, baseando-se em modelos endógenos. A escola "deve funcionar em harmonia com outras agências, para produzir um processo de desenvolvimento global e participante". p.306-308.

160 BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Subsídios para o planejamento da educação no meio rural. Brasília, MEC/DDD, 1979.

161 _____. p.5 e 9.

162 _____. p.12-5.

163 _____. p.19-20 e 45-9.

164 BRASIL. Departamento de Ensino Supletivo. Coordenação de Planejamento. Educação para o meio rural: ensino de 1º grau. Política e diretrizes de ação. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1979. p.11.

165 _____. p.12.

166 _____. p.13-4.

167 Vide a propósito: Ministério da Educação e Cultura. Relatório da Reunião Técnica de Estudos sobre Educação nas Áreas Rurais do Nordeste. Secretaria de Ensino de 1ª e 2ª Graus, Brasília, 1983 e Ministério da Educação e Cultura. Estudos sobre a Região Nordeste: _____. Estudos sobre a Região Norte: Pará e Amazonas. Brasília, MEC/IPEA-CNRH/PNUD-UNESCO, 1978.

168 BRASIL. Educação para o meio rural. p.15 e 17.

169 _____. p.20-5.

170 _____. p.26-8.

- 171 _____ . p.29-37.
- 172 L.ROSENBERG; M.NOUEIRA & S. PIMENTA. Municipalização do ensino. São Paulo, ANDE, 4(8):56-7.
- 173 FONSECA. p.321.
- 174 E.BARRETO & L.ARELARO. A municipalização do ensino de 1º grau: tese controvertida. Brasília, Em Aberto, 5(29):6-10
- 175 Z.DEMARTINI. A educação da população rural de São Paulo: um problema de ideologia? São Paulo, Ciência e Cultura, 34(1): 11-2. jan.1982.
- 176 BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Nível de escolarização, educação informal e procura educacional. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Centro de Estudos Rurais e Urbanos. 1980. p.49-51.
- 177 SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Escolarização no meio rural. Coord.: Maria Ignez Guerra Molina. São Paulo, SE/CENP, 1983. p.56-70.
- 178 _____ . p.78-98
- 179 _____ . p.128. Ver também p.126 e 129.
- 180 Maria Julieta Costa CALAZANS. Seletividade social no mundo rural brasileiro. Cadernos do Centro de Estudos Rurais e Urbanos; 14:110. Dez. 1981.
- 181 Vide, por exemplo, a transmissão ideológica via livro didático em M.L.C.D. NOSELLA. As belas mentiras. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979. 237 p.
- 182 CALAZANS. Seletividade social. p.129.
- 183 M.J.C.CALAZANS; L.P.M.CASTRO & H.R.S.SILVA. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, J & DÍAS BORDENAVE, J. Educação rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. p.165-70.
- 184 _____ . p.171-3.

2. AS ESCOLAS CONSOLIDADAS

A idéia de consolidar escolas rurais não é nova nem original. Ela surgiu nos Estados Unidos da América em meados do século passado. O alvo da consolidação eram as escolas isoladas, multisseriadas. Várias escolas eram reunidas numa maior, localizada num ponto estratégico do município, e os alunos passavam a ir para a escola de ônibus.

A justificativa para a adoção de escolas consolidadas naquele país pode ser resumida em dois princípios básicos: 1) o de proporcionar igualdade de oportunidades educacionais para alunos de zona urbana e rural; e 2) o de minimizar os custos de funcionamento das escolas, otimizando os recursos disponíveis.

Diversos países adotaram essa idéia - uma conjunção do ideário liberal com a ideologia modernizadora - e as introduziram em seus sistemas educacionais. No Brasil elas encontram aceitação a partir de 1964, mais especificamente durante a vigência do II Plano Setorial de Educação e Cultura - 1975/1979. A criação do PROMUNICÍPIO e do PRORURAL tornaram possível a construção de 52 Escolas Consolidadas no Estado do Paraná. Estas foram construídas pela Fundação Educacional do Estado do Paraná - FUNDEPAR, entre 1976 e 1986, tendo como agentes financiadores o Estado, o Fundo Especial-FNDE, o Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID, o PROMUNICÍPIO, o PRODOPAR e o DEF.

O modelo adotado constitui uma adaptação do modelo nor-

te-americano, mantendo sua característica básica: a fidelidade aos princípios da ideologia modernizadora, o que o tornou compatível com as metas contidas nos planos setorial e estadual de educação do período, facilitando sua transposição.

Este capítulo pretende, inicialmente, analisar as condições histórico-estruturais que originaram o modelo norte-americano, e as conseqüências de sua adoção nos EE.UU. A seguir realizará uma breve análise da transposição do modelo e das condições sociais e econômicas do Estado do Paraná à época desta transposição. E, finalmente, avaliará a repercussão da implantação do modelo no ensino rural do Estado, a nível municipal e estadual.

As ausências encontradas com relação a determinados dados sobre as primeiras escolas construídas não são devidas a falhas de pesquisa, mas à inexistência de registros sobre o programa nos diversos órgãos estaduais consultados, tais como a Secretaria de Educação do Estado, a FUNDEPAR e o órgão do PROMUNICÍPIO no Estado. Muito embora se haja recorrido a fontes menos fidedignas - entrevistas com pessoas que participaram das fases iniciais do programa e com funcionários dos órgãos estaduais e municipais de educação - não foi possível cobrir todos os lapsos existentes.

2.1 A ORIGEM DAS ESCOLAS CONSOLIDADAS

As escolas rurais consolidadas foram criadas nos Estados Unidos da América, em meados do séc. XIX. Resultaram da fusão de duas ou mais escolas rurais pequenas, multisseriadas¹, numa escola maior, localizada num ponto central do município. Os alunos, ao invés de andarem até a escolinha próxima de suas casas,

passaram a ser transportados por ônibus para escolas maiores e mais bem equipadas. Antes, porém, de descrever a criação das escolas consolidadas e as suas conseqüências para a educação americana, far-se-á uma breve incursão pela história da educação rural daquele país.

As escolas públicas norte-americanas se desenvolveram por iniciativa das comunidades. As minorias brancas e religiosas, fugindo da perseguição na Inglaterra, iniciaram na terra nova uma colonização de povoamento, ampliada aos poucos pela ação dos pioneiros. Ao lado dos pequenos e médios agricultores começou a se formar uma burguesia mercantil dotada de bastante autonomia política e econômica. Era interesse dessa burguesia implantar seu próprio sistema de ensino, de acordo com suas necessidades. Assim sendo, desde 1647 cada distrito passou a construir e manter suas próprias escolas.

Esses distritos são dirigidos por um Conselho de Educação local, o qual tem o poder de fixar taxas escolares.² Um tal sistema de financiamento deu origem a enormes disparidades entre os diversos distritos escolares, produzindo grande desigualdade social, já que os distritos mais ricos possuem melhores escolas, especialmente nas zonas urbanas.

O processo de industrialização, incrementado a partir de 1850, provocou um esvaziamento gradativo da população rural, que passou a afluir em massa para as cidades, trazendo reflexos para a educação. As escolas rurais passaram a ter cada vez menos alunos, com expectativas maiores em relação à educação. Este aumento de expectativas se deve à maior necessidade de educação formal decorrente do trabalho industrial. (As indústrias não-agrícolas já ofertavam mais empregos no país que o setor agrícola e as in-

dústrias a ele vinculadas em 1870).

Os primeiros advogados da idéia de consolidar escolas rurais e distritos foram os defensores do ideário liberal no final do século, época de grandes migrações rurais e de incremento da industrialização. Pregavam a igualdade de oportunidades educacionais no campo e na cidade. Com isto, almejavam uma distribuição mais igualitária de riquezas entre as duas populações. Receberam apoio dos sociólogos ruralistas na década de 1920, que viam na consolidação uma forma de criar um novo centro comunitário, diminuindo a influência da igreja local. Os resultados esperados eram currículos mais abrangentes, melhores prédios e equipamentos e redução dos custos de manutenção do sistema escolar. O movimento de consolidação, iniciado em 1853, teve seu pique na década de 1950/60.³ Quanto aos aspectos técnicos da educação, predominam no período os princípios de Tyler acerca do currículo e do ensino. Estes transformaram-se numa espécie de modelo universal de elaboração de currículos para todos os tipos de escola⁴, fossem rurais ou urbanas.

No aspecto social, a população rural norte-americana somava, em 1960, 15 milhões de pessoas. Dez anos depois, este número caiu para 10 milhões. Os fazendeiros e suas famílias representavam então 5% da população total do país.⁵ O declínio populacional trouxe consigo o declínio do prestígio político dessa classe, que passou a ter cada vez menos representantes nos conselhos de educação municipais, estaduais e federais. Os pequenos distritos escolares, constituídos por uma escola, um professor e um punhado de alunos, vão desaparecendo rapidamente, substituídos por escolas "mais modernas e consolidadas". Os defensores da consolidação argumentam que os pequenos sistemas distri-

tais remanescentes não conseguem ofertar um ensino de qualidade a um custo razoável. Seus currículos são acanhados, dizem, há dificuldade de se encontrar bons professores, além de serem incapazes de manter uma estrutura de serviços auxiliares. Entretanto, a adoção de escolas consolidadas é totalmente inviável em algumas pequenas localidades. Para estes casos o governo central financia programas especiais de aperfeiçoamento e de intercâmbio com outras escolas, os quais escapam ao âmbito deste estudo.

A consolidação das escolas rurais, que reduziu em 95% o número de escolas multisseriadas nos E.U.A. trouxe vantagens e desvantagens. Dentre as vantagens, citam-se: a extensão e enriquecimento dos programas educacionais por acréscimos ao currículo básico; novos cursos; aumento dos anos de escolaridade; aprimoramento do currículo. O aumento da clientela escolar permite a oferta de mais cursos, além da contratação de pessoal auxiliar, como bibliotecários, orientadores, administradores e supervisores. Torna-se possível construir escolas maiores e mais bem equipadas, com instalações inexistentes em escolas pequenas, como gabinetes médico e dentário, laboratórios, ginásios de esportes, bibliotecas e auditórios. Mais alunos completam o curso secundário e freqüentam cursos superiores. E, finalizando, há um uso mais racional dos meios e dos recursos humanos, já que um maior número de alunos deles usufrui e os professores podem se dedicar a disciplinas nas quais são especializados.⁶

A lista de desvantagens, todavia, é quase tão extensa quanto a de vantagens. Com a consolidação há um enfraquecimento dos laços existentes entre a escola e a comunidade. O eixo de autoridade é deslocado da comunidade local, provocando uma quebra em sua homogeneidade e diminuindo sua autonomia. Os custos

de manutenção do sistema educacional aumental, apesar do acréscimo no custo individual por aluno ser pequeno. Por último, há necessidade de frotas de ônibus para o transporte dos alunos. Estes têm de viajar durante horas, muitas vezes, o que lhes causa maior cansaço, além de correrem o risco de sofrer acidentes no percurso, antes praticamente inexistente. E quanto maior for o distrito, menores serão as possibilidades de obter participação dos pais na elaboração do planejamento curricular.⁷

O movimento de consolidação de escolas rurais teve muitos defensores. Os argumentos que usavam continuam sendo utilizados até hoje, já que o movimento consolidatório não foi interrompido nos Estados Unidos, tendo inclusive sido estendido a outros países. As objeções iniciais ao movimento partiram dos pais dos alunos que temiam pela desvalorização de suas terras em face da desativação das escolas isoladas, além de não desejarem ver seus filhos freqüentando escolas distantes de seus lares. Segundo PEREIRA⁸, essas resistências iniciais foram vencidas por argumentos como o de igualdade de oportunidades educacionais para os alunos de zona rural e urbana; de melhor preparo dos professores rurais; e da conseqüente melhoria de qualidade do ensino nas escolas rurais. Outra vantagem apontada é a de que uma reorganização das escolas rurais poderia se transformar num fator moderador da migração rural em direção à cidade pela suposição de que melhores escolas atuariam como estímulo à permanência das pessoas no meio rural. Sem incluir críticas à consolidação em si, conclui o autor que, mesmo levando-se em consideração as dificuldades enfrentadas - tais como a resistência da população a inovações, a depreciação de propriedades, os custos necessários à construção de estradas e prédios escolares e o treinamento de

professores - o movimento consolidatório representou uma solução para os problemas da educação rural norte-americana.

As grandes críticas às Escolas Consolidadas já começavam a surgir no final da década de 60 em Nova York, na forma de um movimento pela descentralização das escolas. Embora confundido "descentralização"⁹ e "controle pela comunidade"¹⁰, esse movimento pregava uma maior aproximação entre os administradores dos sistemas educacionais e seus usuários; a participação dos alunos e pais na tomada de decisões acerca do currículo e o exercício de cargos políticos e administrativos por membros da comunidade. O movimento obteve algumas vitórias no sentido de uma maior descentralização dos sistemas escolares, embora as decisões cruciais sobre alocação de verbas, seleção e emprego de pessoal, e escolha de livros didáticos permaneça em mãos de um conselho municipal.¹¹

Seus seguidores continuam atuantes, denunciando as consequências da centralização excessiva. É interessante notar que os argumentos agora utilizados em prol da descentralização das escolas foram os mesmos utilizados em favor da consolidação pelos sociólogos ruralistas na década de 20. Para eles as Escolas Consolidadas seriam novos centros comunitários, atuando como elemento de: união da comunidade; formação de lideranças locais; melhoria no desempenho de professores e administradores; canalização de verbas oficiais para a educação; promoção da cooperação entre escola e família; e valorização da cultura local. O mesmo é dito hoje em favor da descentralização.¹²

As críticas à consolidação são contundentes. Segundo pesquisas recentes, em 20 anos - de 1930 a 1950 - o movimento de consolidação de escolas reduziu em 400% o número de distritos

escolares controlados pelas comunidades, embora a população escolar tenha passado de 28.000.000 para 46.000.000. Em 1980 havia 60.300 escolas elementares (correspondentes ao 1º Grau) e 22.800 escolas secundárias para apenas 16.000 distritos escolares nos EUA. Apesar de o número de alunos ter quase dobrado, o número de escolas secundárias (high schollis) permaneceu estacionário e os índices de retenção dispararam de 30 para 80%.¹³

Ademais, os novos e burocratizados complexos escolares trouxeram consigo outros tipos de necessidades, até então desconhecidas. Por exemplo: membros de conselho com experiência em currículo, finanças, política, trato com sindicatos, conhecimentos burocráticos etc.; um novo tipo de educador - o especialista; especialização crescente devido à complexidade das organizações; as escolas passaram a assumir funções antes desempenhadas pela família e por outras instituições sociais; as políticas oficiais criaram uma série de instituições de apoio, as quais solaparam ainda mais o poder das administrações locais; e, finalmente, houve um aumento nos custos de manutenção dos sistemas públicos, totalmente inesperado.¹⁴

Aliás, o aumento dos custos e não o seu oposto configurase na destruição de um dos muitos mitos envolvendo a consolidação de escolas rurais. Em seu estudo sobre esses mitos, SHER e THOMPkins¹⁵ concluem que "there is no strong empirical base to suport the assumptions and assertions of school and district consolidation advocates".¹⁶ A iniciativa da consolidação raramente partiu das comunidades envolvidas, pelos motivos já citados. No intuito de diminuir gastos, na realidade o que se logrou foi um aumento, devido a custos operacionais maiores e às despesas com condução. Tampouco se pode falar de economia nas despe-

sas com pessoal auxiliar, posto que cada administrador, orientador, supervisor passou a atender a um número muito maior de alunos, professores, pais etc, com prejuízo para estes últimos. A eficiência que se esperava obter é inteiramente ilusória.¹⁷ Tampouco se logrou anular as diferenças existentes entre os distritos através da oferta de iguais oportunidades educacionais. A equalização da riqueza não foi conseguida.

Outro mito destruído pelos autores é o da melhoria qualitativa resultante da consolidação das escolas rurais. O principal defensor da tese segundo a qual escolas maiores oferecem um ensino de qualidade superior foi James Bryant Conant.¹⁸ Em seu livro sobre a situação das "high schools", na década de 50, recomenda que essas escolas ofereçam "a comprehensive curriculum"¹⁹, capaz de formar tanto futuros cientistas quanto futuros auxiliares de escritório. E a condição básica para tal seria o aumento no tamanho das escolas pela simples redução do seu número, através da consolidação. Outra afirmação do autor é a de que as escolas pequenas só poderiam funcionar satisfatoriamente a custos exorbitantes. Portanto, as escolas ideais deveriam ter, no mínimo, 100 formandos por ano.²⁰

As evidências empíricas, contudo, não confirmaram essas hipóteses. No estado rural de Vermont as escolas pequenas funcionam tão bem quanto as grandes, a um custo operacional ligeiramente menor. Tampouco se comprovou que escolas dispostas de melhores recursos apresentam melhores rendimentos de seus alunos. A preocupação com verbas, materiais, técnicas e reformas estruturais do tipo da consolidação parece desviar, outrossim, a atenção de questões básicas como a distribuição de renda e a proposta de transformação interna da escola,²¹ a qual engloba fato-

res como conteúdo cultural, seletividade social e transmissão ideológica, entre outros.

Embora sem terem sido levados inicialmente em consideração, os testes de Q.I. e o nível sócio-econômico do aluno se revelaram muito mais úteis na explicação de diferenças no rendimento escolar do que a simples comparação entre o tamanho da escola de origem dos alunos. Como os primeiros estudos não controlavam tais variáveis, concluíram que as escolas maiores exercem influência positiva sobre o desempenho do aluno. Desfavoráveis às escolas pequenas, esses estudos foram utilizados como argumento em prol da consolidação. Estudos mais recentes, entretanto, revelam inexistir correlação positiva entre escolas grandes e melhor rendimento do aluno, independente do seu Q.I. e nível sócio-econômico. Pelo contrário, às escolas pequenas corresponde um melhor desempenho dos alunos em vários aspectos, especialmente na expressão oral. Um acréscimo de 200 alunos numa escola significa perda de qualidade na ordem de 20%. As diferenças de desempenho dos alunos não podem ser imputadas, portanto, ao tamanho da escola nem tampouco ao seu equipamento, e sim a variáveis situadas fora do alcance imediato da escola, tais como: nível sócio-econômico do aluno, número de irmãos que possui, nível de inteligência, salário do professor, rotatividade dos professores, etc.²² Tampouco constatou-se influência do tamanho da "high school" no desempenho dos alunos que ingressam em cursos superiores, apesar de as escolas maiores oferecerem maior variedade de cursos e professores mais bem preparados. Quanto à disposição do aluno em prosseguir nos estudos ao invés de começar a trabalhar após concluir o Secundário, ela está mais vinculada às expectativas familiares, de seu grupo de amigos e de seus pro-

fessores do que ao tamanho da escola. Em suma, foram necessários 20 anos de experiência para se concluir que maior não é necessariamente sinônimo de melhor.²³

Mas, apesar de todas as críticas, o movimento de consolidação de distritos escolares não terminou. Continuam a ocorrer consolidações, voluntárias ou não, na base de três por dia. Seu ritmo, porém, é bem mais lento que o da década de 60 - na ordem de dez ao dia. Defensores e oponentes continuam se digladiando em torno da questão, mas o movimento consolidatório parece inexorável na educação norte-americana. Calculam os especialistas que, ao final do século, o número de distritos escolares estará reduzido para, no máximo, 5.000.²⁴

Este movimento, na realidade, constitui nada mais do que uma parcela de outro bem maior: o movimento de urbanização e modernização americano. A industrialização, aliada aos avanços científicos na área da agricultura, provocou um fluxo constante de migrantes do campo para a cidade, destruindo as tradições e os valores rurais. Os valores veiculados pela modernização são aqueles relacionados à grande escala, à especialização, à centralização.

Para o governo, a modernização significou o advento da gerência científica. A grande ênfase passou a recair na eficiência e na economia, novas palavras de ordem. Aumentou-se o número de alunos por classe e o tamanho das escolas. A maior preocupação passou a ser o custo de manutenção das escolas, especialmente entre 1900 e 1930.²⁵

A solução apontada com maior frequência para diminuir o gasto com as escolas foi, obviamente, a consolidação. A centralização passou a ser vista como única forma de assegurar ao go-

verno a eliminação de despesas supérfluas na manutenção de pequenos distritos. É nesse contexto que ganha ascensão a classe dos administradores escolares, treinados pelos grandes defensores da consolidação e cuja influência se estendeu até os anos 50 nas universidades norte-americanas.²⁶

Formados pela teoria das "relações humanas", criada na década de 20 para amenizar a gerência científica, esses profissionais utilizaram em larga escala estratégias de manipulação para obter a cooptação dos demais membros de suas equipes nas decisões tomadas de antemão. Dentro dos grandes sistemas educacionais, a burocracia central, valendo-se das técnicas de relações humanas, retém a autoridade, ao mesmo tempo em que delega responsabilidades.²⁷ Este tipo de relação é altamente prejudicial aos demais membros da equipe que, na realidade, não participam da tomada de decisões, mas legitimam o processo com a sua aquiescência e cooperação "espontâneas". E o processo é bastante favorável à centralização administrativa que, além de deter o poder de decisão, obtém a aquiescência dos que irão executar as decisões, tomadas de forma inteiramente arbitrária.

Não resta dúvida de que, diante deste quadro, os grandes sistemas educacionais sejam mais fáceis de administrar que os pequenos. E como as principais críticas à consolidação canalizaram seus argumentos em outra direção - enaltecendo o valor das instituições pequenas, do controle local da escola, de outro estilo de vida - até época bem recente se desconhecem as verdadeiras conseqüências da consolidação para todos os implicados. Somente há pouco tempo os defensores da consolidação tiveram seus argumentos contestados com base em dados empíricos concretos. Isso explica, em parte, por que o movimento continua até

hoje e não mostra sinais de paralisação. Devido à tendência modernizante da sociedade, dificilmente se pode esperar que seja sustado. Convém, entretanto, fazer acompanhamentos periódicos de todas as inovações introduzidas no campo educacional, a fim de evitar os erros cometidos com referência à consolidação de escolas, pura e simplesmente por falta de verificação sistemática dos resultados esperados e dos realmente alcançados.²⁸

Depreende-se das afirmações dos autores citados que o movimento de consolidação de escolas na América do Norte, embora disfarçado de um movimento pela igualdade de oportunidades educacionais entre campo e cidade, teve, em realidade, um caráter estratégico de centralização político-administrativa. Essa centralização, justificada pela racionalização administrativa, tem como um de seus objetivos principais a quebra do poder político das pequenas comunidades sobre seus sistemas escolares e a formação de recursos humanos para a indústria. Baseado em sólidos argumentos "científicos", utilizando a manipulação de forma racional, o movimento alcançou o objetivo esperado de centralização político-administrativa. Ocorre, porém, que alguns educadores passam a se dar conta da inverdade contida nesses argumentos. Inventariando suas perdas, começam a fazer um balanço objetivo das vantagens e desvantagens da consolidação de distritos escolares, não mais à luz de argumentos fortemente ideológicos, mas à luz de fatos reais e de análises profundas.

Conforme pudemos constatar, o modelo de escolas rurais consolidadas já começou a ser alvo de críticas nos EUA no final da década de 60. Paradoxalmente, ao ser transposto para o nosso meio, na década de 70, ele não incorporou essas críticas, como se verá adiante. O que só vem confirmar a asserção de que os modelos provenientes de países "centrais" costumam ser valorizados

em si, e importados por países "dependentes" quando já estão ultrapassados ou são considerados inadequados em seus próprios países de origem.

A transposição do modelo de escolas consolidadas não constituiu exceção à regra. Assenta-se nos pressupostos "*a priori*" de que a situação brasileira atual é semelhante à americana de então; e de que todos os países passam necessariamente pelas mesmas etapas de desenvolvimento.

Analisaremos a seguir de que forma o PROMUNICÍPIO possibilitou a transposição do modelo para o contexto paranaense pela compatibilidade ideológica com seus princípios, aliada à necessária dotação orçamentária.

2.2 A IMPLANTAÇÃO DO PROMUNICÍPIO NO ESTADO DO PARANÁ E A ADOÇÃO DO MODELO DE ESCOLAS RURAIS "CONSOLIDADAS"

Embora a implantação do modelo de Escolas Consolidadas tenha se dado a partir de 1976, já são patentes no Plano Estadual de Educação (PEE 1973-76) algumas das diretrizes orientadoras do programa, baseadas nos princípios contidos no I PSEC. Segundo aquele documento, a educação deverá desenvolver-se no Estado de acordo com o objetivo geral contido na Lei nº 5692/71 de ampliação de escolarização a nível de 1º grau e de racionalidade administrativa. São prioridades para o período: a incrementação de um sistema de planejamento; a reordenação da rede escolar; a melhoria na oferta qualitativa do ensino; o treinamento de recursos humanos para aumento da produtividade do sistema; e a estruturação das redes municipais de ensino através da cooperação Estado/Município.²⁹

Mas os mecanismos que possibilitarão essa cooperação serão criados no Plano Estadual de Educação e Cultura (PEE 1976-

79), o qual aprofunda e amplia os objetivos e prioridades do plano anterior. Partindo de uma análise de dados relativa à população ocupada por setores e do nível de escolaridade desta população, conclui pela necessidade de ampliar a oferta de escolarização da população paranaense ocupada no setor primário de quatro para seis anos, o que robustece ao mesmo tempo o setor produtivo do Estado. Os níveis de escolaridade relativos a este setor foram considerados "irrisórios" (47% da população recebeu menos de um ano ou nenhuma instrução) e o atendimento à demanda educacional da população em idade escolar atingia apenas 66,94% em 75, "A educação (rural), além de não fixar o homem ao seu meio, é elitizante se se considerar que não é permitida a todo o contingente", já que não há quase oferta de ensino além da 4ª série, ocasionando a evasão dos alunos para as sedes urbanas.³⁰

De fato, o incremento verificado nas matrículas no período 1970-73 ocorreu na zona urbana e na rede estadual: em 70 esta abrangia 513.834 (45,90%) das matrículas, tendo passado a 802.480 (51,34%) em 73. O ensino municipal, pelo contrário, diminuiu seu percentual de atendimento de matrículas no Estado: de 519.052 (46,37%) para 653.820 (41,83%). No plano global houve um crescimento de matrículas no Estado da ordem de 40% no período: de 1.119.284 para 1.562.918, representando um atendimento de 1.279.949 (72,82%) das crianças entre 7 e 14 anos em 73, (contra apenas 42,4% em 69). Já em 75 o percentual de atendimento atingia 82,12%, ou 1.585.841 alunos de 7 a 14 anos. Mas, apesar dos bons resultados no sentido do aumento da oferta de ensino na zona urbana, não houve alteração no quadro de concentração das matrículas na 1ª série (503.474 ou um terço do total das matrículas

las), nem nas altas taxas de evasão, repetência e disfunção idade/série.³¹

Para sanar esses problemas propõe-se como objetivos para 1976-79: a ampliação da oferta de matrículas no pré-escolar e no 2º grau; da taxa de escolarização do 1º grau "com predominância pela expansão da rede municipal"; e a criação de mecanismos de cooperação Estado/Município, entre outros. Constanta-se que o ensino municipal encontra dificuldades na manutenção de sua rede, já que tem a seu encargo a maior percentagem de estabelecimentos de 1º grau, além do que, das 9.724 escolas municipais, apenas 92 se adequaram à nova lei e ao Sistema Estadual de Ensino. As escolas municipais oferecem 795.574 matrículas em distritos e zonas rurais, porém sem oferecer terminalidade, "provocando uma 'corrida' para as escolas de zonas urbanas" e um desequilíbrio entre os fatores qualidade e quantidade. Em face deste quadro, há necessidade de facilitar a transferência de encargos educacionais aos Municípios através da aplicação de recursos públicos e da prestação de assistência técnico-pedagógica com vistas a minimizar os problemas de repetência/evasão e ampliar as oportunidades e facilidades educacionais.³²

Nesse sentido deve o Estado apoiar técnica e financeiramente os Municípios na expansão de serviços educacionais de 1º grau por intermédio dos seguintes mecanismos: a) reordenação do Fundo Estadual; b) desenvolvimento de modelos organizacionais de estruturas administrativas de Secretarias e/ou Departamentos de Educação Municipais; c) introdução de mecanismos permanentes de assistência técnica e administrativa; d) oferta aos professores leigos de cursos supletivos; e) promoção da implantação do ensino de 1º grau ao nível de 6ª série, em distritos e zonas rurais;

f) promoção da implantação de seriação, calendário e currículo ajustado às condições de distritos e zonas rurais, objetivando minimizar os índices de evasão e repetência; h) oferecimento de habilitação profissional para o exercício do magistério; g) promoção da implantação de "Escolas Consolidadas" em distritos e zona rural.

com características de Centros Comunitários, para oportunizar a ampliação das taxas de escolarização e reduzir as taxas de evasão e repetência, bem como oferecer condições para formação pré-profissional no ensino regular, com terminalidade ao nível de 6ª série. Deve ainda a "Escola Consolidada" oferecer à comunidade maiores e melhores oportunidades no campo do atendimento médico-odonto-sanitário (em convênio com a Secretaria de Saúde) bem como centralizar as atividades assistenciais, culturais, esportivas e recreativas.³³

Estas escolas são parte integrante do Subprograma 1.2 - Cooperação Estado/Município e do Projeto 1.2.2. Mecanismos de Implantação do Ensino de 1º Grau em Distritos e Zona Rural - o qual previu a implantação e expansão deste nível de ensino para um total de 288 redes municipais entre 1977 e 1979, divididas em cinco etapas, com recursos totais de 207,1 milhões de cruzeiros procedentes do T.E., do SE/PF e de Convênios diversos.

Complementam ainda o Projeto os seguintes Subprogramas:

2.1 Construções Escolares - criado "com o propósito de corrigir os problemas diagnosticados, correção do fluxo e do atendimento à faixa etária; desvinculação entre a demanda crescente de matrícula e a oferta qualitativa", inadequação dos prédios escolares frente às exigências da Lei nº 5692/71 e às imposições curriculares; "bem como propiciar condições de reorganização da rede escolar". Dentre os projetos propostos para atingir este ob-

jetivo está o do item 2.1.2 Construção de "Escolas Consolidadas" em Distritos e Zona Rural. Com a previsão de englobar 288 Municípios, o projeto tencionava ofertar "terminalidade ao nível da 6^a série, com características evidenciadas por calendário, currículo e seriação ajustados às condições regionais e locais". Em 1976 deveriam ter sido construídas Escolas Consolidadas em 10 Distritos; em 77, mais 20; em 78, mais 30 e em 79 mais 40, além da reconstrução de 78 prédios escolares em 63 Municípios. Foram fontes financiadoras do Projeto o PROMUNICÍPIO (Cr\$23.900.000,00); o FAS (Cr\$244.973.000,00); e PRODOPAR (Cr\$.. 3.780.000,00); o SE/QF (Cr\$75.829.000,00); o SE/QE (Cr\$..... 161.675.000,00) e o FPE (Cr\$93.870.000,00), totalizando um investimento da ordem de Cr\$604.027.810,00 (seiscentos e quatro milhões, vinte e sete mil, oitocentos e dez cruzeiros) no período 76-79. Grande parte desta verba correspondia ao ano de 1976: Cr\$224.092.810,00, ou US\$22.555.894,31 ao câmbio de março de 1976. Nos anos seguintes as quantias foram sendo diminuídas.³⁴

O Subprograma 2.2 - Equipamentos Escolares - pretendia, através do Projeto 2.2.2, equipar as Escolas Consolidadas e os setenta e oito prédios escolares com construção prevista para 76 e 77, valendo-se de recursos provenientes das mesmas fontes anteriormente citadas, totalizando um investimento da ordem de Cr\$69.593.500,00 (sessenta e nove milhões, quinhentos e noventa e sete mil e quinhentos cruzeiros) no mesmo período. Em atendimento ao programa Desenvolvimento de Recursos Humanos na área de educação rural foi criado o Projeto 3.1.5 - Habilitação de Professores não Titulados, conforme metodologia fornecida pelo DSU e DEF-MEC, com previsão para atender 13.524 professores leigos em 288 Municípios no período, sob a coordenação da FUNDEPAR. As

verbas para a execução do projeto foram buscadas no DSU (Cr\$... 13.400.000,00), no DEF (Cr\$6.524.260,00) e no T.E. (Cr\$..... 4.509.800,00).³⁵

Analisando as ações programadas no sentido de dinamizar o ensino municipal no Estado, concluímos que elas refletem as tendências gerais contidas no II PND e no II PSEC (vide Cap. I). A coerência com os objetivos daqueles planos e do PROMUNICÍPIO é total. Senão vejamos: no II PND são prioridades para o setor primário a expansão da fronteira agrícola; a consolidação da especialização do desenvolvimento agrícola; a disseminação da empresa agrícola; e o maior impulso tecnológico para o setor. Este deve gerar excedentes para exportação e aliviar a pressão migratória em direção às cidades com uma maior oferta de emprego. Coerente com a lógica capitalista, enfatiza a racionalidade como forma de aumentar a produtividade e a remuneração do produtor, provocando uma melhor distribuição da renda nacional. Devido às previsões de grande concentração populacional ao final da década, decorre a necessidade de formar recursos humanos para o mercado de trabalho urbano, que exige maior qualificação. Só assim será possível, dentro desta perspectiva, elevar a produtividade do trabalhador, aumentando sua capacidade de geração de renda.

Seguindo a mesma linha de pensamento, o II PSEC demonstra preocupação com a baixa produtividade do ensino, particularmente no meio rural. A atitude em relação à educação é racional: o sistema educacional é encarado como instrumento de formação de recursos humanos, de auto-afirmação e máxima realização do homem. É clara a intenção de corrigir as distorções verificadas no sistema, aumentando sua eficiência interna e adequando-se às ne-

cessidades sociais. A democratização do processo educativo nessa perspectiva, é justificada por ser uma via para a "sustentação do processo de desenvolvimento econômico e social do país".

Pressupondo-se que o conteúdo educacional afeta as potencialidades econômicas, a carência educativa, especialmente na zona rural, torna-se inaceitável: é preciso substituí-la por uma educação eficiente, conseguida através da habilitação e do aperfeiçoamento dos professores; da ampliação da rede física para melhorar o rendimento escolar; e da cooperação técnica MEC/Estados/Municípios. O instrumento dessa cooperação - o PROMUNICÍPIO - foi criado para assegurar que fossem atingidos desses mesmos objetivos: habilitação e aperfeiçoamento de professores; construção e reforma das escolas; modernização das estruturas técnico-administrativa, ampliação da oferta de ensino para oito séries; e melhoria qualitativa e quantitativa do ensino. E é dentro deste espírito que o modelo de Escolas Consolidadas é transposto para o nosso meio, como uma forma de assegurar que os objetivos propostos serão alcançados.

O MODELO "CABOCLO"

Durante o III Encontro Nacional sobre o Ensino Municipal, realizado em Belo Horizonte em maio de 1977, foi apresentado um projeto de ação para o meio rural paranaense, cuja proposta central é a Escola Consolidada. Partindo do pressuposto de que é função da educação preparar o homem "para elaborar ao longo de sua vida, um saber constante e (integrá-lo) no contexto histórico de um universo em mutação, ao mesmo tempo que pelo uso responsável de sua liberdade, tornando-o agente eficaz de promoção de sua comunidade", o documento realiza uma análise do ensino

municipal no âmbito do Estado. Defendendo a descentralização administrativa, aponta o papel dos Municípios como intermediários da ação conjunta União/Estado, além de grandes beneficiários desta ação por deterem a maior percentagem de estabelecimentos de ensino.³⁶

Embora os recursos aplicados pelos Municípios em educação até ultrapassem os índices fixados por lei (chegando a 71%), eles ainda são escassos e, em sua maior parte, gastos no pagamento de professores, sendo restritos os gastos com outros setores, "principalmente, treinamento de recursos humanos". Em razão disso, as administrações municipais enfrentam problemas de "inexistência ou deficiência de estruturas técnico-administrativas e de planejamento educacional", o que torna impossível a elaboração e implementação de "Planos Municipais de educação compatíveis com a política e diretrizes estaduais e federais". Havendo esses elementos e recursos humanos treinados, tornar-se-ia possível elaborar um planejamento capaz de refletir "as legítimas aspirações da comunidade e suas necessidades básicas", de forma a permitir uma ação conjunta e efetiva. Além dos problemas já citados, inexistem critérios para seleção e contratação de pessoal, havendo necessidade de criar ou fortalecer estruturas educacionais e treinar o pessoal dirigente no Município.³⁷

O Estado passava então por um período de grandes transformações sociais, causadas pelo "inchaço" de cidades de grande e médio porte, mormente na região oeste, e pelo êxodo das populações rurais em direção aos núcleos urbanos, ocasionando "a marginalização sócio-econômica do indivíduo" e o desequilíbrio entre oferta e demanda no campo educacional. Os 90 Municípios constantes da 1ª fase de implantação do PROMUNICÍPIO (1976) pos-

suiam 4.663 (70,73% de todo o sistema de ensino) estabelecimentos de ensino de 1º grau na zona urbana e 4.363 (87,75%) na zona rural, atingindo um total de 9026 escolas, ou 77,27% do sistema total. Dentre as escolas municipais localizadas na zona urbana, 3.832 (82,2%) possuíam uma só sala de aula e 831, duas ou mais salas. Já na zona rural, 3.738 (87,7%) possuíam uma só sala de aula e 580 (13,3%) duas ou mais salas. A participação do Município no sistema (federal + estadual + municipal + particular) era de 85,92% das escolas de uma única sala de aula na zona urbana e 87,30% na zona rural. As escolas municipais de duas ou mais salas representavam 38,96% na zona urbana e 71,96% na rural.

Como se percebe, a maioria esmagadora dos estabelecimentos de ensino municipais é constituída por escolas de uma única sala de aula, especialmente as localizadas na zona rural. Em decorrência da modificação espacial da população estadual e aumento da população urbana, ocorreu uma elevação no número de estabelecimentos na zona urbana e uma estabilização ou decréscimo na zona rural. E as escolas rurais, apesar de suficientes, não estão bem localizadas, encontram-se em mal estado de conservação e as vias de acesso a elas são precárias. A má localização é atribuída "à ausência de planejamento" e a dificuldades fisiográficas, que ocasionam taxas elevadas de abandono e, em consequência, aumento da capacidade ociosa e até paralisação de atividades. Para suprir algumas dessas carências foram aplicados, através do PROMUNICÍPIO, recursos financeiros na construção, ampliação, recuperação e equipamento de escolas, totalizando Cr\$12.526.000,00 (doze milhões, quinhentos e vinte e seis mil cruzeiros) entre 1975 e 1977, provenientes do SE/QF.³⁸

Quanto à população escolar, estes Municípios respondiam em 1975 por 69.960 matrículas de 1^a a 4^a séries na zona urbana (19,77% do sistema total) e por 209.565 (86,82%) na zona rural. Já a participação nas matrículas de 5^a a 8^a séries era de apenas 9,817 (32,33%) na zona urbana e 309 (3,05%) na rural. No cômputo geral, os Municípios detinham 72,68% das matrículas em escolas rurais de 1^a a 8^a série, e 86,28% das matrículas de 1^a a 4^a série, possuindo 77,72% dos estabelecimentos de ensino do sistema. Entretanto, 70,73% destas escolas situavam-se em zona urbana, atendendo a apenas 32,26% da clientela escolar total. Seu pessoal era deficitário tanto em quantidade quanto em habilitação para o exercício do magistério: eram 13.793 professores (30,54% do sistema total), sendo que 7.789 (56,5%) atuavam na zona urbana e 6.004 (43,5%) na rural. Cotejando estes números com os do sistema, temos que 20,92% dos professores atuantes na zona urbana e 75,75% na zona rural pertenciam aos quadros municipais. Quanto à formação, 56 (1%) dos professores rurais municipais possuíam curso superior completo e 296 (5%) incompleto; 879 (15%) formação de magistério completa e 354 (6%) incompleta; 76 (1,5%) o 2º grau completo e 3.091 (51,5%) incompleto. Em suma, a maioria absoluta dos docentes não possuía qualquer formação para o magistério e mais da metade - 51% sequer havia concluído o 1º grau.³⁹

Considerando que "o nível de formação dos professores está ligado diretamente ao rendimento escolar", o documento atribui a este fato o baixo rendimento escolar dos alunos de 1^a série do ensino municipal rural; os índices de aprovação giravam em torno de 51,37% em 1975 nos municípios pesquisados. Encerrando a análise da situação do ensino municipal rural paranaense

nos 90 Municípios constantes da fase inicial de implantação do PROMUNICÍPIO o documento conclui pela necessidade de "igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças". Buscando fundamentação no Art. 127 da Constituição da República Federativa do Brasil, defende a adoção de uma nova política de atendimento ao ensino municipal, que permita a implantação do ensino de 1º grau completo em distritos de zona rural.

... uma escola que vinculasse as ações escolares às ações comunitárias: escola-comunidade, escola-centro, escola-polo, escola-função - CONSOLIDADA, mecanismo de integração, de reorganização e caracterização do ensino para distritos e zonas rurais e de apoio e⁴⁰ orientação às comunidades rarefeitas.

A defesa do modelo é buscada em autores norte-americanos do início do século - como BETTS, HALL e CUBBERLEY - passando à descrição do processo: abandono de pequenas e ineficientes escolas de uma sala e criação de um número menor de escolas eficientes e estrategicamente localizadas. A filosofia de ESCOLA CONSOLIDADA prevê o desenvolvimento integral das potencialidades do educando, "fixando-o na área em que reside e oferecendo-lhe condições técnicas compatíveis com as atividades usuais a que está habituado". A nova filosofia deverá se fazer acompanhar do "estabelecimento de métodos que possibilitem a melhoria qualitativa dos padrões técnicos de ensino"; a adoção de um sistema de supervisão e administração "mais efetivo", de forma a auxiliar o corpo docente e permitir melhores resultados no processo ensino-aprendizagem; e a "adequação e melhoria" dos conteúdos curriculares de forma a atender às "necessidades de mão-de-obra nas áreas primária e secundária nas regiões de implantação da Escola Consolidada".

As dificuldades nesta implantação relacionam-se aquelas já descritas na experiência norte-americana, e à necessidade de adequar o modelo às características sócio-culturais do Estado. Enfatizando as semelhanças entre as escolas rurais paranaenses de hoje e as norte-americanas de fins do século XIX - laicidade dos professores, precariedade e má localização dos prédios escolares, dificuldades de acesso e redução de matrículas - conclui o documento ser válida a introdução do modelo no ensino rural paranaense. Propõe que seus objetivos sejam reformulados em função das características locais e desencadeados processos para sua efetivação, particularmente a "preparação adequada de recursos humanos" e o envolvimento da comunidade na tarefa. Esta nova escola, inserida no coração da comunidade, "nem sequer sonhar permite com evasão, problemas disciplinares e com classes de professores e alunos em posições antagônicas".⁴¹

Ainda durante o III Encontro Nacional sobre o Ensino Municipal foi apresentado um estudo para implantação de uma Escola Consolidada no município de Francisco Beltrão, contendo dados detalhados sobre o ensino daquele município e sua estrutura administrativa. O documento pretendia oferecer subsídios para a implantação da Lei nº 5692/71 na zona rural, a qual abrange 62,47% da população, abrigando 95,92% das escolas municipais e 93,25% dos alunos. Propõe a substituição das Escolas Isoladas de uma sala de aula por Centros Escolares, a serem utilizados por toda a comunidade, contando para tanto com o apoio financeiro e técnico do PROMUNICÍPIO. Expressa ainda preocupação com os seguintes aspectos: a "mentalidade antiquada em relação aos novos conceitos de educação" tanto entre professores quanto na comunidade: a baixa remuneração e o desprestígio dos professores; a dis-

tância e o isolamento de algumas escolas; a presença de 64,35% de professores não titulados: a falta de integração entre a rede educacional estadual e municipal e a Escola Normal; o absentismo e a subnutrição dos alunos: e o êxodo rural. Além de todos esses problemas, o rendimento escolar da Rede Municipal Rural "deixa muito a desejar" e os recursos municipais para a educação são escassos, apesar de o município aplicar e até ultrapassar os percentuais obrigatórios fixados por lei em educação.⁴²

O Distrito de Jacutinga foi o escolhido para a implantação da Escola Consolidada no Município, por apresentar um acréscimo de alunos matriculados e problemas com o funcionamento de duas escolas isoladas por falta de professores. A Escola Consolidada Professor Pedro Viriato Parigot de Souza entrou em funcionamento em 1977, ofertando terminalidade de 1º grau a nível de 6ª série para alunos de cinco escolas multisseriadas, após minucioso diagnóstico sócio-econômico e cultural do distrito. Seus objetivos eram: a) promover ambiente escolar melhor e mais adequado; b) possibilitar maiores oportunidades educacionais à população, "evitando o êxodo rural", principalmente das famílias que partem em busca de melhores escolas para seus filhos; c) "fixar o homem na área em que reside"; d) possibilitar a "melhoria qualitativa dos padrões técnicos de ensino"; e) treinar o corpo docente; d) adotar "um sistema de supervisão e administração mais efetivo; g) adequação e melhoria dos conteúdos curriculares". O projeto prevê ainda o envolvimento da comunidade na manutenção e controle da Escola Consolidada, de forma a ajudar os membros da comunidade "a viver mais plenamente integrados em seu meio" ... não impondo uma cultura de fora, mas ...

"desenvolvendo o progresso social e econômico, permitindo-lhe dessa forma participar mais ativamente da dinâmica do mundo moderno".⁴³

Complementando os dois documentos anteriores, surge um relatório do programa, definindo a filosofia da educação das Escolas Rurais Consolidadas a partir de experiências desenvolvidas em vinte municípios paranaenses.⁴⁴ O documento relata a implantação das primeiras ERC no Estado entre 1976 e 1981 como parte do Programa de Cooperação Estado/Município e do Programa de Melhoria da Rede Física Escolar.

A filosofia norteadora da criação do modelo de Escola Rural Consolidada-ERC paranaense retira do modelo norte-americano apenas a idéia, reformulando seus objetivos em face das características das comunidades nas quais as escolas serão implantadas, já que um dos objetivos da ERC é a sua utilização pelas comunidades. Seus outros objetivos são: a) adequação da rede física escolar; b) estabelecimento de métodos que possibilitem a "melhoria qualitativa dos padrões técnicos de ensino"; c) melhor divisão do trabalho; d) adoção de um "sistema de supervisão e administração mais efetivo"; e) adequação e melhoria dos conteúdos curriculares.⁴⁵

A construção das escolas esteve a cargo da Fundação Educacional do Estado do Paraná-FUNDEPAR; e o trabalho de "adequação e melhoria dos conteúdos curriculares" coube à Equipe de Currículo. Esta começou a trabalhar junto aos OMEs no sentido deles efetuarem um levantamento sócio-econômico-cultural dos Distritos que receberiam as ERCs, tendo por princípios: "a promoção das condições necessárias à melhoria da qualidade de vida do homem rural; a integração do homem rural ao campo; a escola

como agência de mudança social; o desenvolvimento de ações tendo em vista o desenvolvimento sócio-econômico-cultural dessas populações".⁴⁶ À Comissão de Relação com os Municípios coube prestar assistência técnica e financeira aos OMEs.

Nos anos de 1976 e 1977 foram construídas oito ERCs nos Municípios de Cascavel, Francisco Beltrão, Campo Mourão, Ibaiti, Sarandi, na época distrito de Marialva, Nova Esperança e Toledo. Em 1978 foi construída mais uma escola em Umuarama. Estas primeiras experiências foram alvo de seminários, cursos e encontros para discussão dos resultados obtidos, das idéias norteadoras e da Proposta Curricular das escolas. No ano seguinte teve início a expansão das ERCs para os Municípios de: Terra Rica, Nova Londrina, Mandaguari, Jandaia do Sul, Ubiratã, Cruzeiro do Oeste, Jaguariaíva, Santo Antonio da Platina, Marechal Cândido Rondon, Palotina, Dois Vizinhos e Pato Branco, sob a supervisão dos OMEs dos oito primeiros municípios a receberem escolas. Posteriormente o Município de Campo Largo foi incluído neste grupo.

Analisando estes três documentos, é possível destacar algumas de suas idéias básicas. Em primeiro lugar constata-se serem todas as referências à experiência norte-americana tiradas de autores do início do século, evitando a menção de autores atuais e, portanto, de críticas aos resultados da experiência no próprio país de origem destes autores. Ademais, não existe grande semelhança entre a situação da educação norte-americana do Século XIX e a das escolas rurais paranaenses de 1975. Naquele país as escolas foram construídas e mantidas pelas comunidades locais, fato que não ocorreu senão esporadicamente em alguns Estados brasileiros. Lá as escolas rurais ofertavam ensino de 1º grau completo, mesmo antes da consolidação, o que não ocorria

com a esmagadora maioria das escolas rurais brasileiras. A afirmação da semelhança alicerça-se na premissa de que todos os países passam necessariamente pelos mesmos estágios de desenvolvimento (vide. Cap. 1).

Além dessas diferenças básicas, o programa brasileiro foi, em sua primeira etapa, um programa isolado, não vinculado a um projeto mais amplo de reorganização fundiária ou de reforma tributária municipal. Aliás, não houve menção a estes problemas nem à questão migratória nesta primeira etapa. Pelo contrário, a paralisação das atividades de algumas escolas é atribuída à ausência de planejamento e não à migração rural. Tampouco há referência às exigências de maior preparo educacional da população à vista das diretrizes adotadas no II PND e da própria modernização da agricultura paranaense. O enfoque adotado não ataca os problemas do mundo rural: eles se enquadram no enfoque dos "tecnocratas da educação", grupo bastante expressivo nos meios educacionais do período. Este posicionamento se torna patente em face da forte preocupação com o aumento da produtividade da educação rural e com a ênfase na responsabilidade da escola (e dos fatores intraescolares) na evasão e repetência escolares e na fixação do homem ao meio. Trata-se de uma conjugação dos ideais democráticos, representados pela tentativa de ofertar iguais oportunidades educacionais, no campo e na cidade, com a ideologia modernizadora, representada pela racionalização no uso dos recursos disponíveis.

A idéia de ofertar igualdade de oportunidades educacionais no campo e na cidade, tirada do modelo norte-americano, se fez acompanhar, no modelo paranaense, de uma outra idéia de sentido mais prático e de acordo com um problema grave com que se depara-

va o Estado naquele momento: a necessidade de reter o homem no campo, face aos grandes movimento migratórios que se estavam verificando. Analisando a lista dos municípios escolhidos para a primeira etapa de implantação das ERC, verifica-se que não são os vinte maiores municípios paranaenses e que não possuem características para se tornarem "polos de desenvolvimento". Com exceção de Jaguariaíva, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco, todos os demais municípios encontram-se em regiões de produção agropecuária, onde ocorreram os mais fortes movimentos migratórios do Estado na década de 70. Apesar do fenômeno só ter sido conhecido em toda a sua extensão no início da década de 80, os movimentos migratórios já eram uma realidade por ocasião da implantação do PROMUNICÍPIO. E estes se nos apresentam como o motivo preponderante na escolha dos municípios a serem beneficiados pelo programa de ERC, devido à coincidência com os locais de migração intensa, acima de qualquer outro motivo encontrado para justificar a escolha.

É necessário mencionar também a influência do fator político nesta escolha, já que a migração atingiu uma grande extensão do território paranaense, (Norte Velho, Novo, Novíssimo, Oeste e parte do Sul), tornando necessária a seleção de poucos municípios devido aos altos custos do programa. É significativo o fato de que, controlando o partido da situação na época 232 Prefeituras Municipais e a oposição apenas 46, nenhum município da oposição ter sido incluído no primeiro rol. Omitiram-se municípios muito importantes, como é o caso de Londrina, Maringá e Ponta Grossa, sendo que os dois primeiros localizam-se na região de intensa migração. Além disso, incluíram-se 10 dos 12 municípios considerados "área de segurança nacional": Dois Vizinhos, Francisco

Beltrão, Pato Branco, Cascavel, Toledo, Umuarama, Cruzeiro do Oeste, Palotina, Terra Rica e Marechal Cândido Rondon.⁴⁷

Apesar de constar no relatório do programa que estas vinte escolas projetadas estão funcionando satisfatoriamente, tendo contribuído para diminuir as disfunções dos respectivos sistemas municipais de ensino, esta pesquisa constatou que apenas dezessete delas foram de fato construídas. Deixaram de sê-lo as escolas de: Nova Londrina, Terra Rica, Dois Vizinhos, Marechal Cândido Rondon e Santo Antonio da Platina. Em Campo Mourão e Nova Esperança escolas municipais foram transformadas em ERC. Algumas foram construídas mas não equipadas com o microônibus indispensável para o transporte dos alunos, encontrando-se, assim, desativadas. É o caso de Pato Branco (Escola Municipal José Bonifácio) e Cruzeiro do Oeste (E.M. São José). Já outras sofreram um desvirtuamento da idéia original, sendo construídas em sedes de distrito ou subúrbios: funcionam como uma escola urbana comum, ofertando muitas vezes ensino até a 4^a série. Estão neste rol Cascavel (E.M. Hélio Balarotti), Toledo (E.M. Luz Marina), Sarandi (E.M. Sta. Cecília), Mandaguari (E.M. Francisco Romagnole Júnior), Palotina (E.M. Pedro Álvares Cabral), Ubiratã (E.M. João Bertolli), Umuarama (E.M. D^a Ana Canet), Marialva (E.M. Santo Antônio), Nova Esperança (E.M. Vereador Jorge Faneco).

Poucas, de fato, funcionam de acordo com o plano original, e acham-se localizadas na zona rural, ofertando ensino de 1^a a 8^a séries. Esta pesquisa confirmou estarem neste caso somente as escolas de Francisco Beltrão (E.M. Professor Parigot de Souza), Campo Largo (E.M. Augusto Pires de Paula), Jandaia do Sul (E.M. São Pedro, E.M. Américo Barbieri, E.M. Salvador Sanchez), Ibaiti (E.M. João Severino Salles), Jaguariaíva (E.M. Eduardo Xa-

vier da Silva - oferta até a 6^a série), Campo Mourão (E.M. Caetano Munhoz da Rocha, antiga Escola Consolidada Santa Rita de Cássia).⁴⁸

Para definir a filosofia do programa e determinar as necessidades educacionais dos municípios abrangidos pelo PROMUNICÍPIO realizou-se a partir de setembro de 1981, a uma investigação prática de campo em dezoito dos seguintes municípios: Campo Mourão, Cascavel, Doiz Vizinhos, Francisco Beltrão, Jaguariaíva, Jandaia do Sul, Mandaguari, Matelândia, Marechal Cândido Rondon, Marialva, Medianeira, Nova Esperança, Nova Londrina, Palotina, Pato Branco, Santo Antônio da Platina, Terra Boa, Terra Rica, Toledo e Ubiratã.⁴⁹

A investigação mostrou ser a oferta educacional suficiente nos municípios citados, embora a migração rural os tenha afetado bastante à vista de suas principais atividades econômicas ligarem-se à agricultura, pecuária e avicultura. Foram colhidos dados sobre o rendimento escolar destes municípios na zona rural entre 1977 e 1981, bem como as impressões de técnicos educacionais, diretores, professores, pais, alunos e representantes comunitários. Eles serão, a seguir, analisados por itens.

Os dados relativos à evasão revelam um percentual muito alto no ano de 77: 22,04, sendo que este percentual sobe para 47,46 no 1º ano do 1º grau. Nos anos seguintes este índice manteve-se entre 8 e 11. A média estadual em 1980 foi de 16.4%⁵⁰; a dos municípios em causa, de 10.68%, situando-se, portanto, abaixo da média estadual neste ano.

O alto índice de 1977 pode ser atribuído a uma intensificação dos fluxos migratórios naqueles municípios e a sua queda à diminuição desses fluxos. Como sete deles não possuíam ERCs a

queda não pode ser atribuída a elas, além do que os técnicos dos OMEs declararam haver intensa migração rural em seus municípios por "falta de trabalho", "busca de melhores condições de vida" e "dispensa de mão-de-obra pela mecanização da lavoura".⁵¹

Para fazer frente ao problema os técnicos sugerem medidas relacionadas a aspectos internos do sistema escolar, como necessidade de conscientizar os pais, de fixar as famílias na zona agrícola e de treinar melhor os professores. Apenas duas entre vinte e três respostas atribuem as causas a fatores de ordem econômica, os quais extrapolam o âmbito de ação da escola por serem externos ao sistema.⁵² É uma contradição interessante: conquanto reconheçam a ocorrência de intensa migração rural em seus municípios, os técnicos da área educativa atribuem a evasão a causas internas do sistema escolar, propondo sua solução através da melhoria da qualidade do ensino, na suposição de que este fator ajudaria, por si só, a diminuir a evasão, mesmo quando suas causas são a migração ou a necessidade de ingresso no mercado de trabalho, fatores externos ao sistema, já discutidos no Capítulo I.

Em relação à repetência e à defasagem idade/série a atitude é a mesma. Os índices de repetência mantiveram-se entre 11 e 16% no período, excetuando-se a ano de 78, quando houve uma queda para 5,47%. Novamente comparando-se a média destes municípios com a do Estado em 1980, conclui-se que o percentual encontrado - de 11,30% situa-se abaixo da média estadual, que foi de 20,1% neste ano.⁵³ Para fazer frente ao problema os técnicos sugerem a adoção de novos métodos e de recuperação paralela, a promoção de reuniões de pais e reforços nos planos de aula. Reconhece-se a necessidade de reformular as diretrizes curricula-

res das ERC no sentido de adequá-las às peculiaridades locais; e patenteia-se uma preocupação com a defasagem idade/série, que atingia então índices superiores a 70%. Para aumentar a frequência às aulas a maioria das respostas (55%) refere-se à necessidade de conscientização das famílias sobre o valor do estudo como fator de progresso.⁵⁴ Como se vê, tampouco neste item há alusão a fatores externos responsáveis pela ocorrência dos fenômenos da repetência e do atraso escolar, como o trabalho agrícola, as expectativas familiares, a pobreza, etc.

Além dos dados relativos à produtividade dos sistemas educacionais municipais citados, a pesquisa englobou aspectos relacionados ao funcionamento das escolas envolvidas na pesquisa. Não há referência à quantidade de escolas, mas ao número aproximado de entrevistados: 20 técnicos de OMEs, 20 diretores de ERC, 100 professores de ERC, 400 pais, 400 alunos e 60 técnicos de outros órgãos envolvidos no programa.

Conclui-se destas entrevistas que os técnicos dos OMEs passaram a fazer visitas mais frequentes às escolas, promovendo reuniões pedagógicas, cursos de aperfeiçoamento para professores e realizando acompanhamento supervisionado. A educação não-formal recebeu atenção na forma de cursos de artesanato e trabalhos manuais, reuniões com a ACARPA e alguns cursos profissionalizantes. A assistência ao escolar englobou assistência médica, odontológica e psicológica; doação de material escolar; fornecimento de merenda escolar; e programas de saúde escolar. De um modo geral, o programa de ERC teve boa acolhida entre os entrevistados, que sugeriram maior entrosamento escola/comunidade, construção de mais salas de aula, melhoria das condições de trabalho dos professores, reuniões entre pais e professores, aqui-

sição de material didático e adequação do currículo em diversos aspectos relacionados a interesses da comunidade.⁵⁵

Os professores consideram que a nova escola oferece melhores condições de aprendizagem aos alunos. O fato pode ser atribuído, em sua opinião, a um melhor planejamento curricular, ao treinamento e orientação de professores, a um trabalho conjunto entre professores e orientadores, e, finalmente, ao fato de haver um professor para cada turma, facilidade inexistente nas escolas isoladas. Os pais, em sua maioria proprietários rurais e, em menor número, meeiros e bôias-frias, também concordam em que seus filhos aprendem melhor na nova escola e a comunidade lucra com as atividades promovidas. Preocupam-se com os estudos dos filhos e comparecem à escola, especialmente para reuniões, festas e clubes de mães.⁵⁶

Os alunos gostam da nova escola porque aprendem coisas novas, os professores são bons: a escola é organizada, bonita, limpa e confortável; há práticas de esportes e atividades cívico-recreativas. Os motivos mais comuns para o absenteísmo são as doenças, as chuvas e a má conservação de estradas e pontes, impedindo ou dificultando o transporte escolar onde ele existe. A necessidade de ajudar em casa só apareceu em 22% das respostas. Quando indagados sobre o que gostariam de aprender, responderam: coisas novas, línguas estrangeiras; datilografia. Suas expectativas em relação ao futuro vinculam-se a profissões ligadas ao mundo urbano: datilógrafo, professor, costureira, médico, jornalista, etc. Apenas quatro dos entrevistados demonstraram interesse por profissões ligadas ao mundo rural: agricultor, boiadeiro e engenheiro agrônomo. Os alunos valorizam especialmente o aspecto físico da nova escola, a merenda e o bom relaciona-

mento com os professores.⁵⁷

Apesar de a família ainda ser considerada pelos alunos como a principal agência de transmissão de conhecimentos (35% das respostas), a Igreja continua tendo grande importância neste aspecto (17,2%), ao lado de reuniões, palestras e convívio com pessoas da comunidade, parentes e colegas (15,3%), da escola (8,7%) e do próprio trabalho (6,6%). As outras agências apontadas foram os meios de comunicação social, os livros e as viagens.

As demais entidades que atuaram em conjunto com as ERC-ACARPA/EMATER, LBA, FUNRURAL, Distritos Sanitários - realizaram atividades diversas valendo-se das instalações da nova escola e também das antigas escolas desativadas que não foram demolidas ou transferidas para outro local. Os representantes comunitários entrevistados consideraram importante o entrosamento da escola com a comunidade. Para eles a escola pode melhorar as condições de vida da comunidade através de reuniões com líderes comunitários; estes, por sua vez, devem apoiar e colaborar nos programas escolares. Como resultado prático de sua ação apontam, entre outras iniciativas, a formação de hortas escolares e caseiras; a instalação de água encanada comunitária; a criação de uma associação de moradores, de uma comunidade eclesial de base e a mudança de comportamento das pessoas em relação aos elementos ecológicos. Dois dos sessenta entrevistados relataram ter conseguido a fixação de ex-alunos na propriedade do pai e o aumento da renda familiar com trabalhos manuais aprendidos nos projetos da LBA.⁵⁸

Do acima exposto depreende-se que, mesmo havendo-se afastado bastante dos planos iniciais de atendimento prioritário à

população rural - tendo em vista o fato de apenas cinco das dezesseis primeiras escolas serem construídas na zona rural - a primeira fase do programa de ERC apresentou resultados satisfatórios nos aspectos de melhoria do rendimento escolar, do entrosamento escola/comunidade e das condições de trabalho dos professores, dentro dos já aludidos limites impostos pela interferência política local na nomeação dos mesmos. Esta interferência se fez sentir também na alocação das escolas, fator que, a nosso ver, foi o principal responsável pelo desvirtuamento do Plano inicial.

Apesar das falhas apontadas nessa primeira fase de implantação das ERC é forçoso reconhecer alguns dos seus méritos. O primeiro deles é certamente o pioneirismo em termos estaduais (e, cremos, nacionais) da oferta de ensino de 5^a a 8^a séries do 1º grau em zona rural nos moldes aproximados do ensino urbano, embora a localização da maioria destas primeiras escolas revele uma convergência no sentido de concentração urbana da rede de ensino. O segundo é a antecipação de uma tendência nova nos meios educacionais internacionais favorável à dinamização da educação rural e à promoção do desenvolvimento comunitário através da educação, a qual só foi adotada como política oficial para o setor a partir do III PSEC. É lamentável que estes méritos tenham-se feito acompanhar de uma análise simplista ao tentar-se solucionar o problema da fixação do homem ao meio através da ação educativa pura e simples, uma reminiscência do "ruralismo pedagógico".

A magnitude do fenômeno migratório paranaense no período não poderia jamais ser contida pela construção de algumas escolas rurais. Tampouco a ausência de escolas foi o móvel principal

a impulsionar os migrantes. O fenômeno estarrece seus estudiosos não apenas pela amplitude como também pelo curto espaço de tempo em que ocorreu. O Estado só começou a ter a maior parte do seu território ocupado a partir de 1930, atingindo o auge do processo de ocupação na década de 50. Caracterizado por uma agricultura essencialmente mercantil, o Paraná foi considerado área de forte atração populacional até 1970: entre 40 e 70 a população do Estado cresceu 5,5 vezes, muito acima da média brasileira. Migrantes gaúchos e catarinenses, em sua maioria, buscavam acesso à terra, fazendo surgir grande número de pequenas propriedades com produção diversificada. Ao lado dos pequenos proprietários surgem os parceiros, colonos e pequenos arrendatários, representando 40% do estabelecimentos agrícolas entre 1960 e 1975. Esses grupos possuem em comum o fato de exercerem atividade agrícola utilizando técnicas de cultivo rudimentar e mão-de-obra familiar de forma intensiva.⁵⁹

A partir de 1970, porém, o fenômeno começa a se reverter em função da conclusão de ocupação do território e da forte prioridade agrícola na política econômica nacional. Em consequência desta política há uma modernização do setor agrícola, modernização essa que, concomitante à introdução de novas técnicas, provoca aumento na produção e redução da população ocupada. De fato, na década de 70 ocorreu um aumento na produção paranaense nas áreas de lavoura e criação de bovinos e aves, da ordem de 28,9, 67,8 e 75,2%, respectivamente. Em contrapartida, a população ocupada na agropecuária diminuiu 8,4 pontos percentuais, passando de 1.981.000 em 1970 para 1.813.000 em 1980.⁶⁰

Nenhum município paranaense escapou do processo migratório nem pôde sequer conter o crescimento vegetativo da população.

As regiões mais atingidas foram: Norte Velho de Jacarezinho, Algodoeira do Assaí, Norte Novo de Londrina e de Maringá, Campo Mourão e Norte Novíssimo de Umuarama, que perderam acima de 20% de pessoal ocupado. As regiões de Norte Novíssimo de Paranavaí, Extermo Oeste, Médio Iguaçu e Alto Rio Negro tiveram perdas abaixo de 20%.⁶¹ No total, o Estado teve uma taxa média de crescimento populacional de apenas 0,97%, quando a taxa média brasileira foi de 2.4% na década.⁶²

As conseqüências da modernização da agricultura são bastante conhecidas. Conforme se generalizam as relações de produção tipicamente capitalistas, há uma predominância do sistema de parceria sobre o de arrendamento, fazendo surgir a figura do diarista ou proletário rural ("bóia-fria"). Esta mudança nas relações de produção no campo fez desaparecer a economia de subsistência praticada pelos colonos, o que lhes garantia um padrão de vida satisfatório. Atualmente esse tipo de economia só subsiste nas pequenas propriedades, que são cada vez mais raras, tendo havido uma deteriorização do modo de vida do trabalhador rural.⁶³

A perda de padrão de vida da maioria da população rural em decorrência da modernização da agricultura tem influência direta sobre a educação: 45% dos alunos entre 11 e 14 anos desistem antes de completar a 4ª série do 1º grau: são absorvidos pelo mercado de trabalho ou têm de ajudar a família. Isto quando chegam à escola. Na década de 70, o estrato de renda de até um salário mínimo deixou de enviar 52% de suas crianças à escola. Alia-se à pobreza da população as seguintes deficiências: de oferta de serviços educacionais às camadas menos favorecidas, de currículo, de professores habilitados, e subnutrição etc.⁶⁴ Por-

tanto, fatores externos, particularmente o empobrecimento da população, possuem interferência direta sobre a frequência à escola, podendo explicar muitos casos de evasão, absenteísmo e baixo rendimento.

À medida que o homem do campo vai sendo proletarizado e perde sua autonomia, diminui sua notória resistência à idéia de migrar para a cidade. Esta resistência é minada ainda pela atração que a cidade exerce sobre o migrante rural, diante da maior possibilidade de obtenção de emprego doméstico para os membros femininos da família e de mais fácil alcance de alguns serviços urbanos, como escola e assistência médica. A "ampliação da faixa de necessidade de bens de consumo no meio rural (...) atinge especificamente os pequenos proprietários".⁶⁵ Assim, a educação mais prolongada e de melhor qualidade constitui apenas um entre vários fatores de atração que a cidade exerce sobre o homem do campo. Jamais se-lhe poderia atribuir o papel de móvel principal a impulsionar a migração rural.

Outro fator a conduzir o migrante para o mercado de trabalho urbano, além da busca de melhores condições de vida e de oportunidade de estudo para seus filhos, é a elevação do preço das terras agrícolas em comparação com o preço de terras equivalentes em Estados de ampliação recente da fronteira agrícola, como é o caso de Mato Grosso, Rondônia e Roraima. O movimento em direção a essas novas fronteiras, objeto de inúmeros artigos e pesquisas no início da década de 80; é facilmente constatável pelo acréscimo populacional verificado naqueles Estados na década de 70.

A maior parcela dos 2.600 mil que deixaram o campo paranaense fixou-se nos centros urbanos. Aproximadamente 1.102 mil

pessoas deixaram o Estado. Destas, 53,55% migraram para os centros urbanos de São Paulo (provavelmente os "sem terra"); 20,86% para a Região Centro-Oeste; 12,42% para a Região Norte e o restante para as demais regiões brasileiras e para fora do país, onde as terras eram mais baratas e acessíveis a pequenos produtores. Estima-se a população das faixas de fronteira Brasil-Paraguai em 400 mil habitantes⁶⁶-são os "brasilguaaios".

O problema migratório paranaense, uma "parte dos ajustes exigidos pelo desenvolvimento recente na estrutura produtiva, fundiária e da força de trabalho", não atingiu de maneira uniforme todos os segmentos sociais, assim como a modernização não beneficiou igualmente todas as culturas. As mais beneficiadas foram as culturas de soja, café, trigo e algodão. E um dos grupos que maior prejuízo tiveram foi o dos pequenos produtores (até 50 ha); perdeu área de lavoura e viu baixar o valor da produção. Mas, apesar de terem a sua força como segmento social diminuída, esse grupo possui ainda peso significativo: "em 1980 representavam 70% dos estabelecimentos e 56% do total de pessoal ocupado na agricultura - 900 mil pessoas". Esses produtores encontram dificuldade em incorporar progresso técnico devido à concentração e rigidez da estrutura fundiária e à própria qualidade da terra.⁶⁷

O programa de crédito rural, em lugar de proteger os pequenos produtores, o que constituía um dos seus objetivos, parece ter contribuído para acentuar suas dificuldades. "A vinculação dos empréstimos à utilização de uma tecnologia não-adequada ao pequeno produtor, as dificuldades de acesso ao crédito etc., aceleraram a concentração fundiária". Isto porque, apesar dos mini e pequenos produtores terem realizado 68,2% das operações, captaram apenas 21,5% do valor total concedido. Os gran-

des, conquanto realizassem sô 7,9% das operações, receberam 45,9% do crédito total concedido ao Estado.⁶⁸

As limitações de crédito geram nos pequenos produtores a incapacidade de incorporar o progresso técnico, fato que gradativamente os impede de concorrer com os médios (de 50 a 500 ha) e grandes (acima de 500 ha) produtores. As conseqüências são, na maioria das vezes, a perda da propriedade ou posse da terra e a migração. Isto é particularmente grave ao se verificar que a propriedade da terra foi "o único meio que assegurou a fixação desse segmento no campo". Os grandes movimentos migratórios da década foram promovidos fundamentalmente pelos não-proprietários. Sua redução foi tão drástica que praticamente extinguiu-se no Estado as formas de parceiros, colonos e pequenos arrendatários, representando estes o grupo mais vulnerável às mudanças ocorridas.⁶⁹

Enquanto desaparecem os não proprietários e uma parcela dos pequenos produtores, consolida-se o grupo de médios produtores, que garantiu o aumento de produção da década pela sua capacidade de acompanhar a modernização da agricultura. O grupo representava, em 82, 10% dos estabelecimentos e 17,5% da população ocupada, sendo apontado como "o segmento que consolida a integração agro-industrial" e dá suporte ao sistema de cooperativa do Estado. Os grandes produtores, conquanto não tenham apresentado o mesmo dinamismo na geração de valor que os médios produtores, aumentaram sua participação na agricultura e formaram o grupo que mais incorporou áreas, seja, novas ou liberadas de pequenos produtores.⁷⁰

O processo de modernização da agricultura paranaense, sustentado pela política agrícola do governo, demonstrou serem os

médios proprietários os mais susceptíveis de "adequar-se às novas bases técnicas e intensificar a produção", deixando os pequenos proprietários à sua margem. A mão-de-obra predominante continua sendo a de membros não-remunerados da família, apesar da incorporação de novas técnicas de produção. Os demais trabalhadores complementam a mão-de-obra familiar na condição de volantes, mas seu número foi grandemente diminuído pela substituição de mão-de-obra por máquinas e equipamentos, o que explica a queda violenta na taxa de crescimento populacional do Estado.⁷¹ O quadro afeta o setor educacional, posto que a grande mobilidade do trabalhador volante e a incorporação crescente do trabalho de menores de 14 anos devido ao empobrecimento deste estrato impedem ou atrapalham a frequência regular à escola. Mormente em épocas de plantio e colheita, quando aumenta a demanda de mão-de-obra, as taxas de absenteísmo ou abandono tornam-se mais altas pela coincidência daqueles períodos com os períodos letivos (vide Capítulo I).

Para ilustrar o fenômeno migratório paranaense optou-se pela construção de duas pirâmides sociais (vide Costa Pinto), correspondentes a dois períodos que, embora próximos no tempo, são bem distintos. Os dados são os dos censos oficiais de 1970 e 1980. Na primeira, correspondente ao ano de 1970, vemos um pequeno número de grandes proprietários e arrendatários (19.889), um número também pequeno de assalariados agrícolas e volantes (283.208), e um bom número de lavradores parceiros (240.012). Dez anos mais tarde, esta composição mostra ter sofrido alterações refletindo à tendência geral do modelo econômico. Quase duplicam os grandes proprietários (33.827), aumentam consideravelmente os assalariados agrícolas (402.645), diminuem os lavra-

dores autônomos e os sem remuneração (424.818 e 317.998, respectivamente), enquanto praticamente desaparecem os parceiros (2.794). As pirâmides evidenciam o crescente predomínio do modo capitalista de produção no meio rural do Estado.

TABELA 1 - PIRÂMIDE DA SOCIEDADE RURAL DO PARANÁ

C L A S S E S	1 9 7 0		1 9 8 0	
	Absoluto	Percentual	Absoluto	Percentual
Classe I				
Grandes proprietários e arrendatários.....	19.889	1.4	33.827	2.8
Classe II				
Lavradores autônomos.	468.622	32.5	424.818	35.9
e III - parceiros ...	240.012	16.7	2.794	0.2
sem remuneração	427.086	29.7	317.998	27.0
		78.9		63.1
Classe IV				
Assalariados agrícolas e trab. volantes.....	283.208	19.7	402.645	34.1
TOTAL	1.438.817	100.0	1.182.082	100.0

Em oposição às regiões do Estado que perderam população com a modernização da agricultura, visto que as características de seu relevo prestam-se melhor à mecanização, outras regiões ganharam acima de 20% de pessoal ocupado: Pitanga, Campos de Guarapuava, Campos de Ponta Grossa, Campos de Jaguariaíva, Campos da Lapa, São Mateus do Sul, Alto Ribeira e Litoral. As regiões do Sudoeste, Alto Ivaí, Colonial de Irati, Norte Velho de Wenceslau Braz e Metropolitana de Curitiba ganharam abaixo de 20%⁷². Tendo por alvo algumas dessas regiões não atingidas pela

modernização agrícola, surge o Projeto de Apoio ao Pequeno Produtor Rural-PRO-RURAL, uma iniciativa do Governo do Estado dirigida às regiões Metropolitana de Curitiba, Litoral, Alto Ribeira, Alto e Médio Iguaçu e Alto e Médio Tibagi.

2.3 O PRO-RURAL E O PROGRAMA DE ESCOLAS RURAIS CONSOLIDADAS

O Projeto foi criado em 1979 para atender "às necessidades mais prementes das áreas (economicamente) deprimidas", onde se pratica uma economia de subsistência e tanto a renda '*per capita*' quanto a produtividade situam-se muito abaixo da média do Estado. Parte da perspectiva modernizadora, considerando que estas sub-regiões, de colonização antiga e agricultura tradicional, "perderam o dinamismo em relação à grande expansão das áreas mais novas, como o Norte, Noroeste e Sudeste do Estado". Tem por objetivo geral criar uma infraestrutura de apoio para que essas sub-regiões incrementem sua produção, elevando ao mesmo tempo o nível de renda do trabalhador rural. Aprovado em 1980 para financiamento pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID, teve início efetivo em agosto de 1981.⁷³

Os resultados pretendidos são a redução das disparidades regionais; o melhor aproveitamento do potencial existente; o acesso da população aos benefícios advindos do desenvolvimento; a criação de novas oportunidades econômicas; a melhoria do padrão de vida dos produtores rurais; a "fixação do homem ao campo, favorecendo o alívio das tensões sociais"; a confirmação da vocação econômica do Estado como produtor de alimentos; e o aumento da produção e da produtividade agrícola da região. As metas globais do Projeto são: aumento de produção: aumento de renda: saúde, bem-estar e educação; infraestrutura (construção de estradas e redes

de água e instalação de energia elétrica).⁷⁴ O retorno esperado com o incremento da produtividade e a produção de excedentes é o aumento da receita do ICM.

A meta de saúde, bem-estar e educação é dotar a área de uma rede de serviços básicos e integrados de modo a melhorar o padrão de vida do pequeno agricultor, "visando a fixação em seu meio"; implantar saneamento básico; conscientizar professores e alunos quanto a hábitos de saúde; ampliar a oferta de oportunidades educacionais na zona rural; e fortalecer o ensino municipal. No Subprojeto EDUCAÇÃO RURAL há um detalhamento maior de como se alcançará a "revitalização do ensino no meio rural: construção, equipamento e manutenção de 39 escolas consolidadas para o atendimento de 10.200 alunos por período escolar"; implementação de Centros Educacionais Rurais; cooperação no funcionamento das redes municipais dos 62 (inicialmente 61) municípios envolvidos; fortalecimento da organização administrativa de 41 municípios; na formação de 2.285 professores a nível de 2º grau (projetos Logos e Hapront); aquisição de 39 microônibus para as escolas consolidadas; estudo e pesquisa para redefinição curricular; distribuição de manuais para professores e alunos etc. Posteriormente foram incluídos mais professores nos cursos de formação, elevando para cerca de 340 o número de escolas municipais a serem equipadas e a aquisição de mais 53 microônibus.

Os custos totais do Projeto foram orçados em US\$213,3 milhões (duzentos e treze milhões, trezentos mil dólares), assim distribuídos: 104,9 milhões provenientes do Tesouro do Estado e de fontes complementares; 80 milhões do BID; e 28,4 milhões do Banco do Brasil, quantias essas distribuídas pelos diversos sub-projetos no decorrer dos quatro anos de sua duração. Foram enti-

dades executoras na área de educação a FUNDEPAR e o Centro de Treinamento de Professores do Paraná-CETEPAR.⁷⁵

Como se percebe, a orientação adotada no PRO-RURAL coaduna-se perfeitamente com as diretrizes do II PND: ampliação da fronteira agrícola, introdução de moderna tecnologia, reorganização da agricultura tradicional e disseminação da empresa agrícola (vide capítulo I). O incremento na produtividade, aliada a mecanismos adequados de comercialização, deveriam gerar maior remuneração aos produtores, melhorando seu padrão de vida. Ao mesmo tempo, é desejável que a migração rural seja contida para não provocar "tensões sociais" nas zonas urbanas e o nível de escolaridade da população se eleva com vistas a uma melhor qualificação da mão-de-obra face à moderna economia de mercado.

Analisando estes princípios torna-se fácil compreender a adoção do programa de ERC pelo PRO-RURAL: as duas filosofias são perfeitamente compatíveis. Assim, a última escola do primeiro grupo é construída em 1981 e as primeiras escolas do segundo grupo começam a sê-lo no ano seguinte. Com uma vantagem visível sobre o primeiro grupo: este agora tem verba assegurada e suficiente para a construção, equipamento e manutenção das escolas e para a aquisição de microônibus, o que evitará que se repitam algumas das falhas verificadas na primeira etapa do programa. Os prefeitos dos municípios escolhidos para receber as escolas pertenciam a todos os principais partidos políticos atuantes no Estado à época (PMDB, PDS, PDT, PFL) e alguns eram Área de Segurança Nacional,⁷⁶ afastando, deste modo, as suspeitas de interferência política na sua escolha. Esta, na verdade, baseou-se em critérios técnicos, como número de alunos, rede viária existente etc.

A partir de 1983 o PRO-RURAL recebe uma nova orientação, baseada em dois princípios básicos: democratização do poder e ampla participação comunitária. A reprogramação decorrente passou a adotar como alvo os pequenos produtores com baixo nível de renda (menos de US\$ 300 anuais) e que utilizam mão-de-obra familiar. A partir desses novos parâmetros, foi dada prioridade a determinadas áreas, definiram-se ações e tabularam-se dados. Para definir as novas ações realizaram-se reuniões em bolsões (conjunto de uma ou mais comunidades homogêneas), respeitando os princípios de participação, orientação regional, antecipação e globalização. Destas surgiram as prioridades da população alvo: em primeiro lugar, a construção de estradas; em segundo, a saúde; em terceiro, a educação; em quarto, a armazenagem; e em quinto o fomento agropecuário.⁷⁷

Fica assim comprovado que a educação, conquanto seja uma reivindicação antiga da população rural, não é a sua mais importante prioridade. Esta é constituída pelas estradas, que permitem o escoamento da produção e integram campo e cidade, quebrando o tradicional isolamento em que vive a população rural.

A nova orientação compatibiliza-se com os princípios norteadores do D.R.I. e com as novas diretrizes para a educação rural (Capítulo I). Deixa de ser prioridade a construção de ERC, cujo custo de construção e manutenção são altos, passando a sê-lo a reconstrução e ampliação das escolas existentes (cerca de 300) para aumentar a oferta de ensino nas zonas prioritárias. A participação da comunidade nesta tarefa é enfatizada.

Foram construídas 36 (das 39 ERC inicialmente previstas) nos seguintes municípios: Adrianópolis (Sete Barras), Arapoti (Romana Aluppel), Bituruna (Santo Antonio do Iratim), Campina

Grande do Sul (Nilce Terezinha Zanetti), Campo Largo (Nicolau Moraes de Castro), Cândido de Abreu (David Federmann), Castro (Guararema, José Néri Nâpoli e Abapã), Cerro Azul (Bomba e Barra dos Teixeira), Cruz Machado (Lauro Soares), Imbituva (Boa Vista), Ipiranga (São José), Irati (Olavo Santini), Mangueirinha (Monteiro Lobato e Oswaldo Cruz), Morretes (Desaуда Pinto), Ortigueira (Ernesto Santos, Rui Barbosa e Antonio Ruppel), Palmas (Pedro de Almeida), Palmeira (Queimadas), Ponta Grossa (Maria Eulina Scheena e Cerrado Grande), Quitandinha (Bom Jesus), Reserva (Elvira Rosas), Rio Branco do Sul (José R. de Cristo), São João do Triunfo (Antonio Distéfano), São José dos Pinhais (Luiz Singer), São Mateus do Sul (Lageado), Sengês (Pedro Sergio Correa), Teixeira Soares (Francisco Malauski), Telêmaco Borba (João Rodrigues dos Santos), Tibagi (David Federmann) e Tijucas do Sul (Francisco Camargo S^o). Destes 29 municípios, apenas sete (23%) ofertavam ensino de 5^a a 8^a séries em zona rural antes da implantação das ERC: Adrianópolis, Campina Grande do Sul, Campo Largo, Palmas, Palmeira, Rio Branco do Sul e São José dos Pinhais, segundo os registros da FUNDEPAR. Não foram construídas as escolas de Lapa e Rio Negro.

Os custos de construção das escolas giraram em torno de US\$55.000 a 95.000 (cinquenta e cinco a noventa e cinco mil dólares), cobertos pelo BID.⁷⁸ As despesas de manutenção destas escolas são calculadas pelos municípios. Após o exame da SEED, as verbas respectivas são repassadas às Prefeituras Municipais. As quantias variam consideravelmente com base nos seguintes fatores: número de escolas e de pessoas contratadas; volume e espécie de material de consumo; gastos com combustível e gastos diversos.⁷⁹ Não existe uma definição sobre quem assumirá a manu-

tenção das escolas após o término do Projeto, já que as prefeituras declaram não ter condições de fazê-lo.

Os técnicos dos OMEs dos municípios escolhidos para sediarem as ERC receberam treinamento da Equipe de Currículo do DEPG. Nesse treinamento enfatizou-se a necessidade de conhecer os problemas locais e obter a participação da comunidade na elaboração e realimentação do Plano Curricular. Os objetivos das ERC neste segundo momento passaram a ser: garantir "melhores condições físicas ou ambientais e melhor qualidade do ensino formal: professores adequadamente preparados: identificação com a realidade sócio-cultural e com os interesses e motivações dos alunos e pais; identidade com a comunidade, com os objetivos e aspirações populares; uma escola que deixa de ser simplesmente escola para se transformar em centro de vivência cultural".⁸⁰

Nos debates que se seguiram à leitura das novas diretrizes para a educação rural, os participantes do treinamento levantaram questões pertinentes às suas respectivas regiões. Os temas mais abordados foram: a necessidade de obter a participação da comunidade nas atividades da escola: adaptação dos currículos às necessidades locais; diminuição dos índices de evasão e reprovação; concessão de salários condignos e melhor habilitação dos professores rurais. Também se fez presente a preocupação com a veiculação de valores urbanos à população rural através dos professores e a necessidade de conservar os valores rurais tradicionais. Houve referência ao absenteísmo dos alunos em épocas de colheita; à impossibilidade de a escola fixar o homem à terra e mesmo de adaptar o calendário escolar às safras agrícolas da região por falta de autonomia administrativa. Foram denunciadas as precárias condições de funcionamento das escolas rurais,

a alta rotatividade dos professores rurais e as pressões políticas que sofrem. Sugeriu-se a criação de núcleos rurais com conforto urbano, proporcionando maior comodidade e melhor padrão de vida à população rural.

Algumas das escolas isoladas absorvidas pela ERC foram totalmente desativadas e suas instalações cedidas à comunidade; outras, continuaram ofertando ensino de 1^a e 2^a séries: outras, ainda, foram transferidas de local.⁸¹ Várias Universidades e Faculdades do Estado (de União da Vitória, Palmas, Guarapuava e Ponta Grossa) trabalharam junto aos OMEs na fase de diagnóstico da situação educacional, desenvolvimento do currículo, treinamento de recursos humanos e outras atividades.

Ao iniciar-se o Projeto a situação do ensino no Estado e na região abrangida (Região Programa-RP) foi analisada com base nos dados disponíveis sobre estabelecimentos de ensino, pessoal docente, matrícula de alunos, evasão e reprovação no ano de 1980. Havia então no Estado 17.924 escolas de 1^o grau, sendo 2.388 na zona urbana e 10.536 (em sua maioria com no máximo duas salas de aula) na zona rural. A grande maioria destas - 9.045 ou 93,9% pertencia à rede municipal de ensino. Na RP o número de escolas rurais de 1^o grau era de 2.435 (83,3% do total), sendo 1796 (73,7%) municipais, 604 (24,8%) estaduais e 30 (1,2%) particulares.⁸²

No que tange à dependência administrativa, cerca de 0,8% dos professores do Estado pertencem à rede federal: 56% à estadual, 34% à municipal e 10% à particular. Predomina no ensino rural pessoal docente com formação de 1^o grau completo ou incompleto: 44,8% na RP e 31,6% no resto do Estado. Na zona urbana esta proporção é muito menor: 7,3% e 3,9% respectivamente.

Ao término do Projeto as metas atingidas foram: 11.800 vagas em ERC; 1090 professores habilitados pelo LOGOS II; 14.643 professores atualizados; 6.412 manuais de apoio a professores distribuídos; 134.501 manuais de apoio a alunos distribuídos; 4.487 técnicos agropecuários e florestais amparados em sua formação; 63.070 alunos da rede municipal de ensino atendidos através da construção, ampliação e reconstrução da rede física escolar. No programa de ERC foram gastos US\$9.443.135,27 (nove milhões, quatrocentos e quarenta e três mil, cento e trinta e cinco dólares e vinte e sete centavos).

Atuam nas escolas consolidadas 833 funcionários vinculados às prefeituras municipais, sendo 460 docentes, 109 serventes, 68 motoristas, 35 diretores, 33 auxiliares de regência, 29 secretários e 20 técnicos educacionais, além de inspetores, merendeiras, guardiões etc. Além destes, o projeto envolveu 23 funcionários na Secretaria de Educação e 17 na FUNDEPAR. Construiu mais 901 salas de aula, beneficiando 63.070 alunos da zona rural e adquiriu 110 microônibus para o transporte de alunos.

Quanto às ERC, conclui o relatório final do projeto que, apesar dos "emperramentos sofridos tais como localização inadequadas e acesso precário, o programa demonstrou ser viável para regiões onde exista "concentração de pequenos produtores em determinada área geográfica" as condições sócio-econômicas sejam favoráveis.⁸⁶

Quanto aos docentes em exercício no ensino municipal rural no Estado (12.400), percebe-se que a RP (tabela 2) apresenta índices semelhantes ao restante do Estado e total do Estado quanto aos professores com 1º grau completo (cerca de 16%), po-

rêm um percentual bastante mais elevado (43,4% contra 28,8 e 31%) de docentes com 1º grau incompleto. O percentual de docentes com 2º grau Magistério completo situa-se bastante abaixo do restante e do total do Estado (28,3% contra 35,7%) e 34,2%). Também o de docentes com outro curso de 2º grau ou de 3º grau está muito aquém das médias do restante e do total do Estado.

TABELA 2 - FORMAÇÃO DE DOCENTES DO ENSINO MUNICIPAL RURAL NO ESTADO, REGIÃO PROGRAMA, RESTO DO ESTADO E REGIÕES 1981

R E G I Õ E S	% %		% %		% %		Pedagogia + outro	
	1º G Compl.	1º G Incomp.	2º G Mag.C.	Inc.	2º G outro C	Inc.	3º G Compl.	Inc.
Metropolitana	9,6	23,1	36,0	25,5	1,0	2,2	1,5	0,9
Litoral	11,7	35,8	37,5	5,8	2,5	-	3,3	3,3
A. Ribeira	12,4	78,1	1,0	6,7	1,0	1,0	-	-
A.M. Iguaçu	11,3	39,1	26,4	19,4	0,8	0,5	0,9	1,6
A.M. Tibagi	4,1	60,2	26,3	7,6	0,9	0,4	0,2	0,4
Total da R.P.	8,6	43,4	28,3	15,9	1,0	0,9	0,9	1,0
Resto do Estado	7,9	28,8	35,7	14,5	2,5	3,2	2,5	4,8
Total do Estado	8,1	31,8	34,2	14,8	2,2	2,8	2,2	4,0

Fonte: SEED/SIE - FUNDEPAR - 1982 e PRORURAL - 1983

Dentro da RP destacam-se a Ribeira (12,4%), o Litoral (11,7%) e o Iguaçu (11,3%) quanto ao percentual de docentes com 1º grau completo, com índices superiores aos do Estado. Mas no Ribeira e no Tibagi predominam os docentes com 1º grau incompleto - 78,1% e 60,2%, respectivamente. De um modo geral, o Litoral destaca-se em todos os quesitos: seus índices de docentes com 2º grau Magistério completo (37,5%) e 3º grau completo (3,3%) são superiores aos índices regionais e estaduais. A região Metropolitana possui índices mais elevados de docentes com 2º grau Magistério completo ou não, que o restante da RP e do Estado.

Quanto aos níveis de 3º grau e de 2º grau outro curso, os percentuais de toda a RP, com exceção do Litoral, estão muito aquém do restante e do total do Estado.

As matrículas iniciais rurais somam 89.603 (37,1% do total) na RP e 396.123 (34%) no resto do Estado. Somente na Ribeira as matrículas rurais (68%) são bastante superiores às urbanas, posto que sua população concentra-se naquela zona. Já no Litoral as matrículas urbanas predominam: 85%. As taxas de evasão são mais elevadas na zona rural do que na urbana, tanto na RP (16,1% e 13,1%, respectivamente) quanto no resto do Estado (16,5% e 12,4%). Já as taxas de reprovação são menores na RP que no resto do Estado, seja na zona urbana (18,4% contra 18,8%) seja na rural (19,7% contra 20,2%).⁸³ Dentro da RP (Tabela 3) as taxas de evasão são ligeiramente menores que no resto e no total do Estado (cerca de 16%). O maior índice é o de Tibagi (18%), e o menor, de Iguazu (13,4%). O fato pode ser explicado pelo ligeiro acréscimo populacional verificado na região e a perda no restante do Estado. Embora as taxas de reprovação na RP sejam um pouco menores que as do restante do Estado (cerca de 20%), no Alto Ribeira elas são muito elevadas: 40,4%. No Tibagi os índices estão bem abaixo dos demais: 16,6%.

As condições de funcionamento das escolas rurais da região à época da implantação do Projeto eram bastante precárias, conforme denúncias dos técnicos dos OMEs. As dos municípios do Alto e Médio Tibagi foram estudadas por SALLES.⁸⁸ Conclui a autora ser a maioria das escolas rurais destes municípios multisseriadas, ofertando ensino apenas até a 4ª série e sofrendo toda sorte de carências: de conservação, de equipamento, de recursos humanos treinados, de pessoal auxiliar. Os índices de analfabe-

tismo e subnutrição são altos e as taxas de evasão e repetência também, agravadas pela necessidade do trabalho dos alunos, pelo desinteresse dos pais, pela distância de casa à escola, entre outros fatores.

TABELA 3 - REPROVAÇÃO E EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO PÚBLICO DE 1º GRAU - ZONA RURAL - POR REGIÕES, REGIÃO PROGRAMA, RESTO DO ESTADO E TOTAL DO ESTADO - 1980

R E G I Õ E S	EVASÃO ESCOLAR		REPROVAÇÃO ESCOLAR	
	Abs.	%	Abs.	%
Metropolitana	9.186	16,1	5.190	19,0
Litoral	783	15,4	883	26,5
Alto Ribeira	708	15,7	1.009	40,4
A. e M. Iguaçú	3.162	13,4	4.536	20,2
A. e M. Tibagi	4.721	18,0	3.562	16,6
Total da R.P.	14.339	16,1	15.180	19,7
Resto do Estado	65.270	16,5	64.434	20,2
Total do Estado	79.663	16,4	76.614	20,1

Fonte: SEED/SIE - FUNDEPAR - 1982 e PRORURAL - 1983

Realmente, na população-alvo da RP a maioria dos produtores é proprietária (entre 83 e 92%), tem mais de 50 anos e apenas sabe ler e escrever ou cursou até a 4ª série do 1º grau. As famílias são compostas de 4 pessoas em média, sendo grande parte (60%) destas maior de 15 anos. A maioria dos familiares trabalha no estabelecimento, dos 7 anos em diante. O nível de escolaridade da população entre 7 e 14 anos no Tibagi é o seguinte: 3,7% são analfabetos e 68,1%, estudantes; 70,7% possuem instrução entre 1ª e 4ª série. Na Metropolitana a taxa de estudantes é

de 66,7%; de analfabetos, 3,7% de alfabetizados, 6,5%; de 1^a a 4^a série, 53,7% de 5^a a 8^a série, 19,4%. No Litoral não há analfabetos e a totalidade estuda; 50% cursaram até a 4^a série. No Ribeira o percentual de analfabetos é elevado e igual ao de apenas alfabetizados: 14,8%. Os estudantes são 55%, sendo que destes 59,3% concluíram a 4^a série e 3,7% a 8^a. No Iguaçu os estudantes são 66,3%. Destes, 61,9% cursaram a 4^a série e 8,3% a 8^a. Os analfabetos somam 4% e os alfabetizados, 7,9%.⁸⁴

O principal motivo para o abandono do estudo na faixa dos 7 aos 14 anos relaciona-se à inexistência de escolas e à longa distância ou dificuldade de acesso às escolas existentes (relação com a escola). Na população maior de 14 anos predomina a "necessidade de trabalhar". No Litoral, Iguaçu e Metropolitana a razão dominante foi a "relação com a escola". Os não-estudantes apresentam um percentual de trabalhadores mais elevado que aquele apresentado pelo grupo de estudantes, dados que reforçam o fator necessidade de trabalhar como impeditivo da continuação dos estudos.⁸⁵

No cômputo geral do Estado houve uma redução da matrícula do ensino de 1^o grau nas escolas rurais, com uma perda total de 7.548 alunos, concentrados nos municípios situados nas regiões Norte Novo, Noroeste e Oeste do Estado. Os municípios situados nas regiões Leste, Centro, Sudeste e Sul do Estado, em sua maior parte abrangidas pelo PRO-RURAL, apresentaram aumento de matrícula na zona rural, particularmente aqueles situados na região Metropolitana de Curitiba (11.428 ou 50,3% do total). As matrículas urbanas cresceram em 22.740. Só na capital houve um acréscimo da ordem de 30%: 6.440 alunos. Observou-se também um aumento significativo (acima de 1.100) nas matrículas de Londrina,

Iporã e Ponta Grossa. O fenômeno reflete o processo migratório interno do Estado, que não mostra sinais de estagnação.⁸⁷

Pelo contrário, as projeções para o final da década levam a supor que o setor agrícola paranaense continuará "se transformando no sentido da modernização e, portanto, da liberação de população, porém, num ritmo mais lento" que o da década de 70. A redução dos subsídios ao crédito proporciona aumento dos custos reais de produção dos médios e grandes produtores tecnificados. Estes ver-se-ão forçados a cortar insumos, substituir suas culturas ou então desativar sua atividade agrícola, substituindo-a por pastagem. "Essa alternativa implica necessariamente liberação de mão-de-obra, o que parece já estar se manifestando no rural paranaense". Essas mudanças deverão ocorrer também com os pequenos produtores, especialmente os não-proprietários e, em menor proporção, com os pequenos proprietários. O processo de substituição da força de trabalho familiar por um número de trabalhadores assalariados relativamente menor, diminui a população ocupada no campo e caracteriza este "como um lugar de trabalho e não de moradia", sem perspectivas de absorver o crescimento vegetativo da população.⁸⁸

A tendência à urbanização do Estado nos moldes da década de 70 deverá acentuar-se: caso as estimativas se confirmem, em 1990 "aproximadamente 71% da população paranaense estará residindo no meio urbano". As maiores taxas de crescimento da população urbana deverão ocorrer nas microregiões de Curitiba, Extremo-Oeste Paranaense, Sudoeste Paranaense e Campos de Guaruava. Mas a população urbana paranaense deverá concentrar-se nas regiões: Metropolitana de Curitiba, com cerca de um terço da população urbana do Estado; Norte, em torno de Londrina e Ma-

ringã; e Oeste, em torno de Cascavel. Já a população rural deverá concentrar-se nas microregiões Extremo-Oeste Paranaense, Sudoeste Paranaense, Umuarama, Campo Mourão, Campos de Guarapuava e Apucarana. "Contudo, no processo de esvaziamento do campo, a região Norte do Estado deverá continuar se destacando como expulsoira de população rural".⁸⁹

2.4 OS RESULTADOS

Em primeiro lugar, podemos afirmar que a construção deste grupo de 36 ERC vinculadas ao PRO-RURAL não teve um impacto inicial substantivo sobre a oferta de 5^a a 8^a séries em escolas municipais na zona rural: houve um aumento discreto, de 57 para 65 unidades no total do Estado. Isto se explica pelo fato de muitas destas escolas terem começado implantando classes unisseriadas de 1^a a 4^a séries, para depois ir ampliando gradativamente a oferta, até alcançar a 8^a série. Portanto, seu efeito pleno só se fará sentir dentro de mais dois ou três anos.

Os dados de evasão e repetência no ensino público municipal rural do Estado apresentaram ligeira queda após a implantação do programa; os índices de reprovação, que vinham de uma tendência ascendente de 1980 até 1983 (de 20,7% para 27,8%) caíram para 25,4% em 84. Os de abandono, que eram de 14,9% em 1980 e atingiram o ápice em 1982 com 15%, começaram a decair no ano seguinte, baixando para 12,1% em 84. Como concomitantemente ao programa de ERC houve uma grande preocupação com a qualificação de professores leigos, é possível que este fator, aliado ao programa, tenha também contribuído para baixar o índice de reprovação no ensino municipal rural. A queda na taxa de evasão pode ser atribuída também a uma diminuição dos fluxos migratórios no Estado.

Os índices de evasão encontrados nas ERC estão muito abaixo daqueles verificados nas diferentes sub-regiões, na RP e no restante do Estado antes da implantação do programa de escolas consolidadas. A RP apresenta o menor índice por não ter sofrido um processo migratório tão intenso como as demais regiões do Estado, aliado à oferta de terminalidade a nível de 1º grau. O índice mais alto encontrado foi na sub-região Metropolitana, situando-se um pouco acima dos encontrados na RP e no restante do Estado (Tabelas 4, 5 e 6). O fato de só esta sub-região apresentar índices mais elevados nos leva a concluir pela ocorrência de movimentos migratórios locais, refletindo uma tendência já analisada de concentração populacional na capital.

TABELA 4 - EVASÃO E REPROVAÇÃO NAS ESCOLAS RURAIS CONSOLIDADAS DA REGIÃO PROGRAMA - 1983

SUB-REGIÕES	MATRÍCULA INICIAL	TRANSE- RIDOS	ABANDONO		REPROVAÇÃO		APROVAÇÃO	
			Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Iguaçu	742	36	35	4,9	148	22,1	523	77,9
Metropolitana	292	24	35	13,0	84	36,1	157	63,9
Litoral	-	-	-	-	-	-	-	-
Tibagi	561	21	49	9,0	88	17,9	403	82,08
Ribeira	74	-	3	4,0	16	11,6	55	88,4
TOTAL	1.669	81	122	7,7	336	22,9	1.138	81,1

Fonte: FUNDEPAR-SIE/PR

Embora no cômputo geral os índices de reprovação das ERCs sejam menores que os observados tanto na RP quanto no restante do Estado antes da implantação do programa, verifica-se uma variação muito grande entre as sub-regiões estudadas (Tabelas 3 a 6). A Ribeira, que apresentava os índices mais altos antes da

implantação, tem agora um dos mais baixos. No Iguaçu houve um ligeiro aumento, e na Metropolitana um aumento de 19% para 26,3%. A maior elevação ocorreu no Litoral: de 26,5% para 33,5%.

TABELA 5 - EVASÃO E REPROVAÇÃO NAS ESCOLAS RURAIS CONSOLIDADAS DA REGIÃO PROGRAMA - 1984

SUB-REGIÕES	MATRÍCULA INICIAL	TRANSFÉRIDOS	ABANDONO		REPROVAÇÃO		APROVAÇÃO	
			Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Iguaçu	884	63	77	9,3	198	26,6	551	73,4
Metropolitana	414	20	66	16,7	62	18,9	236	81,1
Litoral	306	25	16	5,7	128	45,5	137	54,5
Tibagi	985	88	115	12,8	164	20,9	618	79,1
Ribeira	125	1	4	3,2	30	25,0	90	75,0
TOTAL	2.714	197	278	11,0	582	26,0	1.632	74,0

Fonte: FUNDEPAR-SIE/PR

Cotejando-se os índices de reprovação com o nível de formação dos professores das ERC da sub-região no ano de 1985 (Tabelas 6 e 7), constatamos haver uma relação inversa entre a formação de professores e a reprovação escolar. Ou seja: nos municípios onde o nível de formação dos professores é mais alto, também o é o índice de reprovação, como no caso do Litoral e da Metropolitana. O que nos leva a supor que um maior nível de formação do professor induz a uma elevação no seu padrão de exigência, fazendo subir os percentuais de reprovação.

TABELA 6 - EVASÃO E REPROVAÇÃO NAS ESCOLAS RURAIS CONSOLIDADAS
DA REGIÃO PROGRAMA - 1985

SUB-REGIÕES	MATRÍCULA INICIAL	TRANSFE- RIDOS	ABANDONO		REPROVAÇÃO		APROVAÇÃO	
			Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Iguaçu	1.277	104	124	10,5	147	14,0	901	86,0
Metropolitana	531	24	85	16,9	100	23,9	317	76,1
Litoral	361	15	18	5,2	116	33,5	212	66,5
Tibagi	1.230	135	120	10,9	181	18,7	794	81,3
Ribeira	146	4	5	3,5	20	14,6	117	85,4
TOTAL	3.545	282	352	10,7	564	19,3	2.341	80,7

Fonte: FUNDEPAR-SIE/PR

O pessoal docente em exercício em todo o ensino municipal rural paranaense somava, em 1982, 12.387 professores (72,98% do total de professores atuantes na zona rural) e apresentava a seguinte formação (completa e incompleta):

1º grau: 4.400 - 35,5%

2º grau magistério: 6.446 - 52%

2º grau outro curso: 647 - 5,3%

3º grau: 894 - 7,2%

Em 1981, na RP, o percentual de docentes com formação apenas a nível de 1º grau era mais elevado: 52%. Já o de docentes com 2º grau magistério, 2º grau outro curso e 3º grau era bastante inferior aos índices estaduais: 44,2%, 1,9% e 1,9%, respectivamente (Tabelas 2 e 7).

O nível de professores de 1º grau atuantes nas ERC da RP, em que pesem as grandes disparidades verificadas entre as escolas e as sub-regiões, é superior à média dos professores municipais rurais atuantes, tanto no Estado quanto na RP, no que concerne à formação, a nível de 2º grau outro curso e de 3º grau (completo e incompleto). Porém, o percentual de docentes com

formação de 2º grau magistério (48,5%) é inferior à média do Estado (52%), mas não à da RP (44,2%) antes da implantação do programa

TABELA 7 - FORMAÇÃO DE DOCENTES DE 1º GRAU ATUANTES NAS ERC POR ESCOLA, TOTAL DA SUB-REGIÃO E TOTAL DA REGIÃO PROGRAMA - 1985

MUNICÍPIOS E SUB-REGIÕES	1º Grau Completo		1º Grau Incompl.		2º Grau Mag. Compl.		2º Grau Mag. Inc.		2º Grau Outro C.		2º Grau Outro Inc.		3º Grau Completo		3º Grau Incompl.		TOTAL
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	
Cerro Azul	1	16,6	1	16,6	3	50,1	1	16,6	-	-	-	-	-	-	-	-	6
Total da Ribeira	1	16,6	1	16,6	3	50,1	1	16,6	-	-	-	-	-	-	-	-	6
Irati	-	-	-	-	12	63,2	2	10,5	4	21,0	-	-	1	5,3	-	-	19
C. Machado	1	7,2	3	21,4	4	28,5	-	-	4	28,5	-	-	1	7,2	1	7,2	14
Mangueirinha	-	-	-	-	2	14,3	3	21,4	7	50,0	-	-	-	-	2	14,3	14
Total do Iguaçu	1	2,1	3	6,4	18	38,3	5	10,6	15	32,	-	-	2	4,2	3	6,4	47
Campo Largo	-	-	4	44,4	5	55,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9
Camp.Gr.do Sul	1	8,3	1	8,3	4	33,4	3	25,1	1	8,3	-	-	2	16,6	-	-	12
Total Metropolitana	1	4,8	5	23,8	9	42,8	3	14,3	1	4,8	-	-	2	9,5	-	-	21
Morretes	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16	76,2	5	23,8	21
Total do Litoral	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16	76,2	5	23,8	21
C. Abreu	2	50,	2	50,	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4
Ortigueira	-	-	-	-	6	54,5	5	45,5	-	-	-	-	-	-	-	-	11
Castro	-	-	1	8,3	5	41,7	-	-	2	16,6	-	-	-	-	4	33,3	12
Palmeira	-	-	-	-	9	64,3	2	14,3	-	-	-	-	3	21,4	-	-	14
Total de Tibagi	2	4,8	3	7,3	20	48,8	7	17,1	2	4,8	-	-	3	7,3	4	9,8	41
TOTAL DA R.P.	10	3,7	24	8,8	100	36,7	32	11,8	36	13,2	-	-	46	17,0	24	8,8	272

Fonte: FUNDEPAR-SIE/PR

Comparando-se os índices de formação dos docentes atuantes nas ERC, com os das respectivas sub-regiões antes da implantação do programa (Tabelas 2 e 5), é visível a superioridade dos docentes das ERC. Destaca-se neste aspecto o Litoral, onde a totalidade dos docentes atuantes na consolidada possui instrução a nível de 3º grau completo (23,8%) e incompleto (76,2%). No que tange à formação a nível de 1º grau, o percentual de docentes atuantes nas ERC (12,5%) é muito inferior à média da RP (52%). A nível de 2º grau magistério, é superior à média das sub-regiões, com exceção da Metropolitana (57,1% contra 61,5%). Destacam-se

neste item a Ribeira (66,6% contra 7,7%) e o Tibagi (65,9% contra 33,9%). Em algumas escolas verificou-se uma grande rotatividade de professores de um ano para outro, o que dificulta a execução de programas de especialização de docentes, concomitantes ao de escolas consolidadas, e poderia explicar alguns casos de formação inadequada de professores.

Nos casos dos Municípios de Castro e Ortigueira, em que a escola consolidada tomou o nome de antigas escolas isoladas, foi possível comparar o rendimento de uma e de outra. Em Ortigueira, o nível de formação dos docentes da escola isolada era muito inferior ao da consolidada. O percentual de docentes com 1º grau incompleto atingia 60%; completo, 20% e 2º grau magistério incompleto, 20%. Após a consolidação, os docentes com 2º grau magistério passaram a representar 48,6%; incompleto, 32,5% e 1º grau completo 8,1%. Os docentes com 1º grau incompleto caíram para 5,4%. A taxa de abandono caiu de 16,8% para 11,3%. Como a região não sofreu migração significativa, a queda pode ser atribuída, em grande parte, à ERC. Já a taxa de reprovação subiu de 3% para 19,3%, sugerindo uma elevação no padrão de ensino da ERC, semelhante aos padrões urbanos.

Em Castro, a situação é ligeiramente diferente: o nível de formação dos professores melhorou após a consolidação: 1º grau incompleto baixou de 16,1% para 8,3%; 2º grau magistério completo quase dobrou, passando de 22,6% para 41,7%; 3º grau completo e incompleto passou de 29,9% para 33,3%. Porém os índices de evasão subiram de 8,3% para 10,2%. Os de reprovação também aumentaram, de 13,7% para 20,1%. Considerando-se apenas os índices apurados, verificamos não ter havido melhoria na produtividade da escola consolidada em comparação com a escola isolada.

Em compensação, a consolidada passou a ofertar ensino de 5^a a 8^a séries, o que a isolada não tinha condições de fazer. Provavelmente, o que ocorreu em relação à reprovação, a exemplo das outras ERC, foi uma elevação dos padrões de exigência, fazendo subir a taxa. Quanto à evasão, não encontramos explicação para o seu incremento, a não ser uma possível migração em direção à capital ou a outros centros maiores.

Analisando-se os dados coletados na amostragem, é possível concluir que a adoção do programa de ERC na região de atuação do PRO-RURAL trouxe melhoria na área de formação de professores, em que pese a sua grande rotatividade em algumas escolas. Houve redução nas taxas de evasão em todas as sub-regiões, exceto a Metropolitana. Esta redução foi naturalmente favorecida pela diminuição da intensidade dos movimentos migratórios do Estado como um todo e especialmente na região do PRO-RURAL, não atingida pela "modernização" agrícola. Já os índices de reprovação, conquanto hajam sofrido uma grande redução no ano de 1985, com exceção das sub-regiões Litoral e Metropolitana, estiveram acima das medidas tanto do Estado quanto da RP nos dois primeiros anos de implantação. O que nos leva a supor que a escola unisseriada, aliada a um melhor preparo do professor, eleva o nível de exigência acadêmica, forçando um incremento nas taxas de reprovação.

Obviamente, uma amostragem fornece dados interessantes para análise, mas não engloba todas as situações e implicações existentes. Por esse motivo, optamos por uma visita pessoal às escolas da Sub-região Metropolitana, a qual nos forneceu informações não sistematizadas mas, nem por isto, menos interessantes e esclarecedoras.

O QUE OS OLHOS VÊEM...

As secretarias municipais de educação possuem opinião favorável às escolas consolidadas, consideram o ensino por elas ofertado de boa qualidade, mas demonstram preocupação quanto à manutenção da escola após o término do Projeto. Como os terrenos para a construção das escolas foram doados pelas prefeituras, este grupo tampouco escapou às influências políticas locais. Duas estão localizadas em zona suburbana: São José dos Pinhais e Campina Grande do Sul. Esta última situa-se ao lado de um posto de gasolina, na BR que liga Curitiba a São Paulo. A antiga escola existente no local virou sede de uma delegacia de polícia. Nesses dois municípios a clientela da escola inclui, além de filhos de pequenos produtores e chacreiros, filhos de madeireiros, empregados na construção civil, comerciantes e viajantes.

A questão do acesso às escolas constitui outro problema. As estradas, em geral, são, no máximo, macadamizadas e sua conservação está a cargo das prefeituras. Sempre que chove muito elas ficam intransitáveis em alguns trechos, causando a ausência de grande número de alunos às aulas. Além disso, uma das escolas de Campo Largo alaga quando chove, devido a má localização. As duas escolas de Campo Largo possuem, em prédio anexo, um posto de saúde com uma atendente de enfermagem e telefone mantido pela prefeitura. Seus prédios são constantemente utilizados para reuniões e cursos promovidos por entidades diversas, como ACARPA/EMATER. Em Campina Grande do Sul há um Centro Social, porém localizado do outro lado da BR, o que dificulta a integração entre o centro e a escola. As antigas escolas de Rio Branco do

Sul foram transformadas em Centros Sociais e são utilizadas pela comunidade para fins diversos, como salão de reuniões e local de culto religioso.

Na totalidade das escolas visitadas os currículos adotados são iguais aos das escolas urbanas do município, com pequenas modificações como a inclusão de técnicas agrícolas, carpintaria e mecânica. Os calendários também são rigorosamente iguais aos da zona urbana do municípios, pois as escolas não foram autorizadas a modificá-los. Isto gera evasão na época da carpida, nos meses de setembro e outubro, atingindo principalmente filhos de bóias-frias, madeireiros e chacreiros. Duas escolas contornaram o problema fazendo um acordo com as famílias dos alunos e ofertando aulas de reposição no período da tarde, com o mesmo conteúdo dado pela manhã. Mas a solução definitiva para o problema só virá com a mudança das férias escolares para outubro.

Os professores das escolas isoladas desativadas foram instados a se especializar, através dos cursos Logos II ou HAPRONT. Os que não apresentaram condições de fazê-lo foram remanejados para outras funções, como merendeira e inspetor. Em alguns municípios, os salários dos professores das ERC são iguais aos do restante do magistério; em outros, variam conforme seu nível de formação. De qualquer modo, são muito baixos, atingindo apenas 60% do salário mínimo em certos municípios. Os professores gostariam de receber algum tipo de incentivo financeiro, enquanto frequentam os cursos de especialização e formação.

Em um único município os professores contratados foram indicados pela direção da escola. Nos demais, eles são nomeados diretamente pelos prefeitos, confirmando a interferência política no funcionamento das escolas. Essa influência é particular-

mente importante se considerarmos que na zona rural a oferta de emprego feminino é praticamente limitada ao trabalho agrícola. Nesse contexto, a profissão de professora é muito mais valorizada socialmente que na zona urbana.

No que se refere à sua prática diária, os professores consideram as atuais condições de trabalho muito melhores do que as das escolas isoladas. O tempo de aula é maior porque não é preciso limpar a escola nem preparar a merenda. Embora o planejamento ainda seja centralizado, e em alguns casos até as provas confeccionadas pela diretora da escola (senão os alunos irão "acertar tudo" (sic), os professores preferem o trabalho na escola consolidada. As principais razões apontadas são a quebra do isolamento que sentiam na escola antiga e a oferta de oportunidades de aperfeiçoamento, uma das exigências do programa.

O material didático utilizado é fornecido pelo programa e em algumas escolas verificou-se uma preocupação em variar constantemente o material utilizado em sala, para ampliar o universo do aluno. Numa das escolas visitadas constatou-se a preocupação de habilitar os alunos a realizar uma leitura crítica dos meios de comunicação de massa.

Os alunos da ERC dão maior importância e faltam menos à aula que na isolada. Consideram-na melhor e mais bonita que a antiga, embora a viagem de ônibus seja um tanto consativa. Os pais demonstram um certo receio pela grande distância entre a escola e suas casas (até 30 km). Sua atitude inicial em relação à nova escola foi de desconfiança, o que era de se esperar. Mesmo nos casos em que foram consultados (poucos) sobre a construção da escola, ocorreu um afastamento dos pais; em parte devido à distância, pois nem sempre o ônibus da escola vai buscá-los

para as reuniões; e em parte porque a escola não convoca reuniões freqüentes, por temor de interferência dos pais no trabalho escolar. A distância e a falta de transporte suficiente motivaram a desativação de pelo menos um Clube de Mães.

A escola consolidada segue os padrões urbanos de ensino. Os diretores consideram que houve melhoria na formação de professores e diminuição dos índices de reprovação. Mas as expectativas das comunidades, embora parcialmente atendidas pela construção das ERC, vão além. Os diretores sentem necessidade da instalação de classes de pré-escolar, onde elas não existem, e também de classes de educação especial. Há grande procura de cursos noturnos pelas comunidades. Algumas escolas chegam a funcionar em três turnos; outras não podem funcionar à noite por falta de luz. Numa delas o ônibus da escola é utilizado para o transporte de alunos que cursam escolas noturnas na sede do município.

De um modo geral, a impressão, após as visitas, foi muito positiva. Administradores, professores, pais e alunos mostraram-se satisfeitos com a nova escola que, além de ofertar ensino de 5^a a 8^a séries onde não existia, constituiu um espaço para a comunidade. Nesse sentido, a escolha de um bom local para a implantação da escola foi de capital importância. Pudemos perceber que as escolas localizadas realmente em zona rural, além de possuírem horta e galinheiro para a merenda escolar, são utilizadas para a prestação de outros serviços à comunidade, como cursos e encontros, etc. O ônibus que serve à escola consolidada também é utilizado, em alguns casos para o transporte de outros membros da comunidade, inclusive para socorros a necessitados.

Além da proximidade física dos vários professores da con-

solidada fornecer-lhes maior apoio em seu trabalho diário, existe uma série de serviços auxiliares a facilitar a sua tarefa. A diferença se faz sentir nos municípios onde as escolas isoladas não foram totalmente desativadas: seus alunos, quando ingressam na ERC apresentam índices maiores de repetência, evidenciando um padrão mais elevado de ensino desta.

A questão dos professores é mais complexa. Os prefeitos utilizam a escola, consolidada ou não, como instrumento de exercício de poder. Consideram o cargo de professor um cargo político e os professores, independente de habilitação, mudam ao sabor das mudanças políticas. Um outro aspecto a considerar é que, tão logo o professor rural obtém uma habilitação a nível de 2º grau, busca melhores oportunidades de trabalho na zona urbana do município, devido aos baixíssimos salários, à grande distância entre a sua casa e o local de trabalho, ao "status" do professor rural e a outros fatores. Isso praticamente anula qualquer esforço para habilitar os professores rurais. Uma escala real de salários; baseada em nível de especialização, amenizaria o problema.

Os pontos mais negativos relacionaram-se às estradas de acesso, à má localização e a defeitos de construção de algumas escolas. Em todas elas também se verificou um afastamento maior dos pais após a construção da nova escola, causado pela distância física e agravada pela falta de uma política específica para compensar a distância. Os pais só freqüentam a escola por ocasião de festas, gincanas e atividades sociais em geral.

A nosso ver, a maior parte desses problemas encontra-se atrelada à própria subordinação do mundo rural ao mundo urbano, sendo a escola rural uma das instâncias de sua manifestação. Um exemplo claro desta subordinação é a inflexibilidade dos currí-

culos e dos calendários ditados pelo mundo urbano. Portanto, sua solução só virá quando esta subordinação deixar de existir.

NOTAS DE REFERÊNCIA

¹Escolas em que um(a) professor(a) leciona para várias séries ao mesmo tempo, numa mesma sala de aula.

²The Encyclopedia of Education. vol. 7. The Macmillan Company. s.d. p.589-590.

³KLIEBARD, H.M. Os princípios de Tyler. In: MESSICK, R.; PAIXÃO, L. & BASTOS, L. Currículo: análise e debate. Rio de Janeiro, Zahar, 1980. p.39-52.

⁴The Encyclopedia Americana. Americana Corporation. Connecticut. s.d. vol.7. p.642.

⁵YOUNG, C. & WYNN, R. American Education. 7.ed. McGraw-Hill. s.d. p.124.

⁶YOUNG. p.137-8.

⁷YOUNG. p.137-8.

⁸Roberval Eloy PEREIRA. Rural Education: the Consolidated School Movement in the United States. San Diego, 1971, p. 34-5. Esta dissertação de mestrado, apresentada ao San Diego State College, serviu de base para a introdução das Escolas Consolidadas no Paraná. Em seu último parágrafo de recomendações, à pág. 35, arremata: apesar das diferenças existentes entre os Estados Unidos e o Paraná, algumas das idéias embasadoras da consolidação de escolas rurais poderiam ser adaptadas para o Brasil, após maiores estudos.

⁹YOUNG. p.139. Descentralização entendida como uma técnica administrativa pela qual uma autoridade central delega responsabilidade funcional e algum poder de decisão a unidades do sistema escolar local, as quais administram escolas numa determinada área geográfica, segundo o Educational Research Service.

¹⁰ . p.139. Controle pela comunidade entendido como tomada de decisão e de responsabilidade sobre a alocação de verbas por um grupo, eleito representante da comunidade servida pela escola ou grupo de escolas, segundo o Educational Research Service.

¹¹YOUNG. p.139.

¹²Michael L. BERGER. Community Control of Schools: the Rural Precedent. Contemporary Education. Indiana, XLIII(6): 309-13. mai.72.

¹³Cliff EAGLETON. Return Schools to local control. USA Today. September 1984. p.43.

¹⁴EAGLETON. p.43-44.

¹⁵Jonathan P. SHER & Rachel B. THOMPkins. The Myths of Rural School and District Consolidation. The Educational Forum. Indiana, XLI(1):95-107. Nov.1966; e(2):137-154. Jan.1977.

¹⁶_____. p.97. Não existe base empírica sólida para apoiar as suposições e afirmações dos defensores da consolidação de escolas e distritos.

¹⁷_____. p.102-3.

¹⁸J.B. CONANT. The American High School Today. Carnegie Series in American Education. New York, McGraw-Hill, 1959.

¹⁹"comprehensive curriculum" entendido como currículo amplo, abrangente.

²⁰CONANT. p.137 e 14.

²¹SHER. p.140-1.

²²_____. p.141-43.

²³_____. p. 144-47.

²⁴Carolyn MULLINS. School district consolidation: odds are 2 to 1 it'll get you. The American School Board Journal. Nov. 1973. p.24.

²⁵SHER. p.147.

²⁶_____. p.148. Ver também SILVA, N.S.C.da. Supervisão educacional. Petrópolis, Vozes, 1981.

²⁷EAGLETON. p.45.

²⁸SHER. p.148.

²⁹PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Plano Estadual de Educação. 1973/1976. Curitiba, 1972. p.D24-5.

³⁰_____. Plano Estadual de Educação e Cultura. 1976/1979. Curitiba, novembro de 1975. p.69-70, 118-9.

³¹_____. p.171-3.

³²_____: p.231-2.

33 _____. p.119-20.

34 _____. p.369, 249-55.

35 _____. p.363, 365, 276 e 280.

36 BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. PROMUNICÍPIO. Projeto de ação para o meio rural paranaense: a escola consolidada. Belo Horizonte, maio de 1977. p.1-2.

37 _____. p.1-6.

38 _____. p.7-10.

39 _____. p.11-14.

40 _____. p.16 e 15.

41 _____. p.17-20.

42 BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. PROMUNICÍPIO. Projeto de ação para o meio rural paranaense: a escola consolidada. Estudo de Caso - Município de Francisco Beltrão. Belo Horizonte, maio de 1977. p.12-14.

43 _____. p.18-25.

44 PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Relatório do Projeto: definição de filosofia da educação em Escolas Rurais Consolidadas. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. Equipe de Currículo. 1982.

45 _____. p.4.

46 _____. p.5-6.

47 Tribunal Regional Eleitoral do Estado do Paraná. Subsecretaria de Jurisprudência, Registro e Legislação.

48 Segundo informação do OME dos respectivos municípios, constante do instrumento de pesquisa e respostas enviadas, em anexo. Os OMEs que não responderam ao questionário por escrito foram contatados por via telefônica.

49 Destes, sete não possuíam ERC: Dois Vizinhos, Marechal Cândido Rondon, Matelândia, Medianeira, Nova Londrina, Santo Antônio da Platina e Terra Boa. O documento não esclarece quais foram os dois municípios eliminados da lista. Provavelmente o foram Matelândia, Medianeira ou Terra Boa, que não faziam parte do programa de ERC e muitas perguntas referem-se a estas escolas.

50 IPARDES. Fundação Edison Vieira. Projeto Integrado de Apoio ao Pequeno Produtor Rural - PRO-RURAL. Avaliação do Impacto regional. 1ª fase. Curitiba, 1983. Vol.I. p.172.

- 51 PARANÁ. Relatório do Projeto. p.101-111.
- 52 _____. p.113.
- 53 _____. p.108-11 e IPARDES. PRO-RURAL-1983. p.173.
- 54 PARANÁ. Relatório do Projeto. p.114-5.
- 55 _____. p.37-8, 173-4.
- 56 _____. p.150-9.
- 57 _____. p.185-6.
- 58 _____. p.194-5 e 213-22.
- 59 PARANÁ. IPARDES. Fundação Edison Vieira. PRO-RURAL-1983
p.6-7.
- 60 _____. p.8-9.
- 61 _____. p.10.
- 62 FIBGE. Tabulações Avançadas do Censo Demográfico: resultados preliminares/Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, IBGE, 1981. p.3.
- 63 D'Incao e Mello. p.52 e 69.
- 64 BRASIL. Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República 1986-89. Publicado no Diário Oficial de 12/06/86. Seção 1, p.8485.
- 65 D'Incao e Mello. p.70-5.
- 66 IPARDES. PRO-RURAL-1983. p.10-3.
- 67 _____. p.13-8.
- 68 IPARDES. Fundação Edison Vieira. O Paraná: economia e sociedade. Curitiba, 1981. p.36.
- 69 IPARDES. PRO-RURAL-1983. p.18-9.
- 70 _____. p.20.
- 71 _____. p.21.
- 72 PARANÁ. Projeto Integrado de Apoio ao Pequeno Produtor Rural-PRO-RURAL. Curitiba, outubro de 1980. p.2-4.
- 73 _____. p.10-2.
- 74 PARANÁ. PRO-RURAL. Dezembro de 1982. s.d.
- 75 _____.

- 76 Tribunal Regional Eleitoral do Estado do Paraná. Subsecretaria de Jurisprudência, Registro e Legislação.
- 77 NIEMEYER, Udo. Coordenador Geral da UTAd-PRO-RURAL-SEPLAN. Um novo PRO-RURAL. mimeo.
- 78 PARANÁ. Secretaria de Planejamento. PRO-RURAL. Relatório do Subprojeto Educação. mimeo.
- 79 _____. Secretaria de Educação. Grupo de Planejamento Setorial. Demonstrativo de Despesas. mimeo.
- 80 _____. Relatório do Projeto. p.13
- 81 Gravação do debates do II Treinamento realizado no CETEPAR em 1982, depositada na SEED.
- 82 IPARDES. PRO-RURAL-1983. p.151-6.
- 83 _____. p.161.170-2.
- 84 SALLES, Vilma Marinho. A formação para o magistério e o ensino rural. In: Magistério para as séries iniciais do ensino de 1º grau. Anais do Seminário. Curitiba, novembro de 1983. FUNDEPAR. p.379-410.
- 85 PRO-RURAL-1983. Vol.3. p.94, 97, 101-2.
- 86 PARANÁ. SEED/FUNDEPAR. Projeto Integrado de Apoio ao Pequeno Produtor Rural. Subprojeto Educação. Relatório Final. Janeiro de 1987. p.1-2, 16, 18, 20-3.
- 87 PARANÁ. FUNDEPAR. Evolução da matrícula do ensino de 1º grau. 1982-83.
- 88 _____. IPARDES. Fundação Edison Vieira. Paraná 1990-Projeção da População. Curitiba, 1984. p.3-4.

CONCLUSÃO

Um dos programas adotados dentro do projeto de municipalização do ensino na década de 70 - o Programa de Escolas Rurais Consolidadas paranaenses - baseou-se em modelo homônimo de escolas rurais, originário dos Estados Unidos da América. A característica básica do modelo, que permitiu a sua transposição para o contexto nacional, foi sua compatibilização com os princípios de modernização da economia contidos no II PND. Só que no Brasil ele adquire uma característica nostálgica, quase "ruralista" em relação à educação rural. Isso se patenteia no objetivo explícito de fixação do homem ao meio, através da melhoria e da otimização da rede escolar local, inexistente no modelo norte-americano. Revela um desconhecimento dos mecanismos sócio-econômicos responsáveis pela migração rural e uma visão romântica e otimista da escola, como capaz de promover mudanças sociais profundas, através da modificação de suas condições internas de funcionamento. Esta posição é característica do grupo de educadores "otimistas", aliado ao recém-surgido grupo dos "tecnocratas da educação".

O objetivo de fixação do homem ao meio, obviamente, não foi alcançado. Enormes levas de pequenos produtores, colonos e meeiros migraram do Estado com a adoção da política de "modernização" da agricultura, na década de 1970. Como no precedente norte-americano, a consolidação das escolas rurais brasileiras teve o papel de coadjutor, no campo educacional, do processo de

modernização agrícola. Viabilizou, ao mesmo tempo, o cumprimento da Lei nº 5692/71, dificultada no meio rural pela quase impossibilidade das prefeituras municipais implantarem o ensino de 5^a a 8^a séries em seus respectivos municípios, pelo alto custo de manutenção. Nesse contexto, o modelo de ERC apresentou-se como uma forma economicamente viável de ofertar à população rural paranaense uma escolarização mais prolongada, em obediência ao preceito constitucional da obrigatoriedade de ensino público e gratuito dos 7 aos 14 anos.

Embora a pesquisa haja apontado falhas na execução do programa, especialmente em sua fase inicial, devido à interferência de pressões políticas no que tange à escolha do município a ser beneficiado com a escola, e do terreno onde ela seria construída, no cômputo geral pode-se afirmar que a experiência paranaense de ERC apresenta inúmeras vantagens. Apesar do modelo ter sido "importado", sua adaptação às condições concretas da zona rural paranaense, no período, produziu alguns resultados previstos e outros inesperados. O objetivo de fixação do homem ao meio não foi logrado, já que depende de fatores que escapam ao âmbito de atuação da escola. Mas obteve-se uma melhoria na produtividade das escolas (sem se discutir a qualidade do ensino, questão bastante complexa), além de uma elevação no nível de formação do professor que nelas atua. As ERC contribuíram ainda para diminuir o isolamento em que se encontram os professores rurais. Este fato poderia ser explorado, inclusive, no sentido de se desenvolver a consciência profissional do professor rural, dificultada na escola isolada pela falta de contato com outros colegas.

O programa de ERC não logrou o seu intento de igualar as oportunidades educacionais entre campo e cidade. Mas o argumento

da democratização do ensino pesa a favor dele, pelo simples fato de ofertar o 1º grau completo em zona rural, inédito na grande maioria dos municípios brasileiros. Além disso, as escolas multisseriadas não conseguem oferecer a seus alunos um ensino próximo dos padrões urbanos (sem entrar no mérito da sua adequação ou não). Não há, porém, termos de comparação entre os custos operacionais de uma pequena escola rural multisseriada e os de uma escola consolidada. As administrações municipais consideram difícil arcar com as despesas de manutenção das ERC. Os custos operacionais foram, inclusive, os fatores responsáveis pela desativação de duas escolas da primeira fase.

Do ponto de vista do rendimento do sistema, conclui-se que as ERC apresentam um rendimento superior ao obtido pelas escolas multisseriadas. Não se está abordando aqui questões como conteúdos curriculares, seletividade social, valores ideológicos veiculados pela escola, expectativas dos pais e dos alunos e outros fatores. Estas questões demandam estudos específicos, cujas conclusões servirão para enriquecer o tema. Os resultados abordados dizem respeito unicamente a alguns aspectos internos da prática escolar, mais precisamente a rentabilidade da escola consolidada face às escolas multisseriadas. Nesse aspecto a ERC, além de baixar o índice de evasão e melhorar o nível de formação do professor, constitui-se numa opção economicamente viável de implantação de 1º grau completo em zonas rurais onde exista uma rede viária e um número suficiente de alunos. Poder-se-ia estudar ainda a possibilidade de implantar o 2º grau de zonas rurais, utilizando o mesmo sistema, e até a mesma escola, se a demanda o viabilizasse.

Se, por um lado, o programa paranaense de ERC apresentou

uma real melhoria na produtividade e uma aproximação do ideal de democratização do ensino, assemelhando-se aos padrões urbanos, contribuiu para distanciar a escola da população rural. Além do mais, uma escola "urbana" no meio rural atende muito mais aos interesses de formação de mão-de-obra para o mundo urbano/industrial do que às necessidades educativas da comunidade. Isso foi reforçado pela veiculação da ERC com outros programas governamentais dirigidos à zona rural, visando o aumento da produtividade agrária, como os da ACARPA, EMATER, etc. A subordinação do rural ao urbano permanece intocada e a escola consolidada ainda atua como facilitadora de atendimento dos ditames do mundo urbano. Constitui mais uma agência de difusão dos padrões urbanos e contribui, ao lado de outras agências (principalmente os meios de comunicação de massa), para o gradual desaparecimento dos valores rurais tradicionais.

É bem verdade que esses valores perdem seu sentido numa economia de base industrial. Qualquer tentativa de forçar a sua preservação, além de vã, representa uma posição retrógrada em face da nova realidade nacional. Se o movimento de modernização agrícola e industrialização é uma realidade inegável, não será a escola o último baluarte a salvaguardar as tradições e os valores rurais. Ela, sozinha, não tem esse poder. Nem tampouco o de conter a migração rural. Ademais, a consolidação não é um impedimento para a adaptação dos currículos, material escolar etc., aos valores e interesses dos seus usuários. Uma coisa não tem necessariamente relação com a outra.

A quem interessa essa postura "ruralista"? Certamente não ao trabalhador rural, o qual, além do seu inalienável direito de cidadão, assegurado por lei, a uma escolarização completa de 1º

grau, precisa receber um preparo escolar mínimo que lhe permita inserir-se futuramente no mercado de trabalho urbano, numa posição melhor que a de "mão-de-obra sem qualificação", na qual seu poder de barganha é nulo.

Se admitirmos que a tendência à modernização da agricultura é irreversível, o programa de ERC deve ser mantido, salvaguardadas suas limitações. Porque, se os movimentos migratórios tendem a continuar, conforme indicam as previsões, estas escolas se converteriam em instrumento de preparo para possíveis futuros migrantes, oferecendo-lhes uma escolarização ampliada e semelhante à da zona urbana. A questão que se coloca, a partir daí, é onde localizar as novas escolas sem correr o risco de construir futuras escolas-fantasma.

Um outro aspecto merecedor de destaque é a necessidade e a importância social do próprio ato educativo. A escola, seja ela rural ou urbana, deve fornecer ao aluno um instrumento eficiente para a aquisição do saber. A escolha deste instrumento não é neutra: tem implicações políticas. Acima de tudo, ela precisa ser eficiente para atingir seu objetivo básico: permitir ao aluno o acesso ao saber socialmente significativo. O que torna irrelevante a discussão em torno de modelos de escola. Qualquer modelo é bom, desde que permita ao aluno o acesso ao saber e lhe forneça um instrumental mínimo para sobreviver, face às mudanças sócio-econômicas. Nesse sentido, a ERC contribuiu para a obtenção do ideal de democratização do ensino e para a melhoria da produtividade da escola, tendo apresentado mais vantagens do que desvantagens na sua implantação como programa de educação rural no Estado do Paraná.

Para cumprir sua tarefa de forma ainda mais eficiente, seria necessário dar às ERC (e às escolas rurais de modo geral) au-

tonomia para modificar seus calendários, segundo as necessidades advindas da esfera produtiva, na qual a maioria dos alunos está engajada. Os conteúdos ofertados pelas escolas rurais devem ser o mais próximo possível daqueles ofertados pelas escolas urbanas, sem que isto implique métodos e materiais didáticos iguais, tendo em vista uma migração futura para centros urbanos, posto que o nível de instrução do trabalhador poderá representar uma diferença grande em seus rendimentos.

E aí surge uma outra questão: o que fazer após a conclusão da 8^a série? Na zona rural o nível de instrução é irrelevante no que concerne à maior parte do trabalho agrícola, com exceção de umas poucas profissões técnicas de nível médio e superior. Mesmo que se criassem escolas secundárias e superiores na zona rural, o mercado de trabalho local não teria condições de absorver a maior parte desta mão-de-obra. Portanto, a ascensão social dos formandos só se concretizaria na cidade, já que os conhecimentos adquiridos através da educação formal não são necessários no cotidiano do lavrador. Os conhecimentos de que ele necessita são transmitidos de maneira informal, no seio da relação familiar.

Isto nos leva a uma indagação final: qual é o real propósito da extensão da escolaridade na zona rural? a democratização do ensino? ou a preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho urbano-industrial? A resposta a esta questão irá fornecer os rumos da educação rural, não só paranaense, como também brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 AMMANN, S.B. Ideologia do desenvolvimento da comunidade no Brasil. São Paulo, Cortez, 1980.
- 2 ARROYO, M.G. Administração da educação: poder e participação. São Paulo, Educação e Sociedade, 1(2):36-46.
- 3 AZEVEDO, F.de. A cultura brasileira. 2.ed. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1944. 529 p.
- 4 _____. A transmissão da cultura. 5.ed. São Paulo, Melhoramento, Brasília, INL, 1976. 268 p.
- 5 BARRETO, E. & ARELARO, L. A municipalização do ensino de 1º Grau. tese controvertida. Brasília, Em Aberto, 5(29): 1-13.
- 6 BARRETO, E.S. et alii. Ensino de 1º e 2º Graus: intenção e realidade. Cadernos de Pesquisa, (30): São Paulo, Fundação Carlos Chagas.
- 7 BERGER, M.L. Community Control of Schools: the rural precedent. Contemporary Education. Indiana, XLIII (6):309-13 mai.72.
- 8 BRASIL. Plano Salte. Imprensa Nacional, Rio de Janeiro, 1950.
- 9 _____. Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social. 1963-1965. Presidência da República, Departamento de Imprensa Nacional, 1963.
- 10 _____. Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. Programa de Ação Econômica do Governo. 1964-1966. Documento EPEA nº 1, novembro de 1964.
- 11 _____. Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada. Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social: diagnóstico preliminar. Brasília, 1966. Educação I.
- 12 _____. Ministério de Planejamento e Coordenação Econômica. Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada. Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social: diagnóstico preliminar. Brasília, 1966. Educação II.

- 13 _____. Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. Programa Estratégico de Desenvolvimento. 1968-1970. Julho de 1968, volumes I e II.
- 14 _____. Metas e Bases para a Ação de Governo, Síntese. Brasília, 1970. 126 p.
- 15 _____. Presidência da República. I Plano Nacional de Desenvolvimento-PND (1972-74). Brasília, 1971. 77 p.
- 16 _____. Projeto do II Plano Nacional de Desenvolvimento-PND (1975-1979). Setembro de 1974.
- 17 _____. Grupo Especial de Estudos para o Desenvolvimento da Educação no Meio Rural. SEG/Departamentos/MEC-CNRH/IPEA-PNUD/UNESCO.
- 18 _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Subsídios para o planejamento da educação no meio rural. Brasília, MEC/DDD, 1979. 53 p.
- 19 _____. Departamento de Ensino Supletivo. Coordenação de Planejamento. Educação para o meio rural: ensino de 1º Grau. Política e Diretrizes de Ação. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1979. 44 p.
- 20 _____. Ministério da Educação e Cultura. Nível de escolarização, educação informal e procura educacional. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Centro de Estudos Rurais e Urbanos. 1980. 66 p.
- 21 _____. Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República 1986-89. Publicado no Diário Oficial de 12/06/86. Seção 1.
- 22 _____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. PROMUNICÍPIO. Projeto de Ação para o meio rural paranaense: a escola consolidada. Belo Horizonte, maio de 1977.
- 23 _____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. PROMUNICÍPIO. Projeto de ação para o meio rural paranaense: a escola consolidada. Estudo de caso - Município de Francisco Beltrão. Belo Horizonte, maio de 1977.
- 24 BRUYNE, P.; HERMAN, J. & SCOUTHEETE. Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- 25 CALAZANS, M.J.C. Seletividade social no mundo rural brasileiro. Cadernos do Centro de Estudos Rurais e Urbanos. 14:107-37. Dez. 1981
- 26 CALAZANS, M.J.C et alii. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, J. & DIAS BORDENAVE, J. Educação rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. p.161-92.

- 27 _____ . Relevância da educação, do cooperativismo e da ação comunitária no meio rural brasileiro. Rev. Bras. de Est. Ped. Brasília, 64(147):maio/ago. 1983.
- 28 CALDEIRA, C. Menores no meio rural. Rio de Janeiro, INEP, 1960.
- 29 CANDIDO, A. Os parceiros de Rio Bonito. Rio de Janeiro, José Olympio.
- 30 CARDOSO, F.H. O modelo político brasileiro. 3.ed. Rio de Janeiro, Difel, 1977. 211 p.
- 31 _____ . As idéias e seu lugar. Petrópolis, Vozes, 1980. Cadernos CEBRAP nº 33. 163 p.
- 32 CARVALHO, L.R. As reformas pombalinas da instrução pública. São Paulo, Saraiva, 1978. 241 p.
- 33 CONANT, J.B. The American High School Today's. Carnegie Series in American Education. New York, McGraw-Hill, 1959.
- 34 DIÉGUES JUNIOR, M. Populações rurais brasileiras. In: QUEDA, O. & SZMRECSANYI, T. Vida rural e mudança social. Nacional, São Paulo, 1976.
- 35 DEMARTINI, Z. A educação da população rural de São Paulo: um problema de ideologia? São Paulo, Ciência e Cultura, 34(1):3-12. jan.1982.
- 36 EAGLETON, C. Return Schools to Local Control. USA Today. September, 1984. p.43-45.
- 37 The Encyclopedia of Education. vol.7. The Macmillan Company. s.d.
- 38 The Encyclopedia Americana. Americana Corporation. Connecticut. vol.7. s.d.
- 39 FELIX, M.F.C. Administração escolar: um problema educativo ou empresarial? São Paulo, Cortez, 1984. 199 p.
- 40 FERNANDES, F. Anotações sobre o capitalismo agrário e a mudança social no Brasil. In: QUEDA, O. & SZMRECSANYI, T. Vida rural e mudança social.
- 41 FIBGE. Tabulações avançadas do censo demográfico: resultados preliminares/Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, IBGE, 1981.
- 42 FONSECA, C. Socialização para a submissão. Ciência e Cultura. São Paulo, 34(3):312-24.
- 43 FURTADO, C. Análise do modelo brasileiro. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1972. 122 p.

- 44 GARCIA, P.B. Educação: modernização ou dependência? Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977. 136 p.
- 45 GEISEL, E. Discursos. 1974. Assessoria de Imprensa e Relações Públicas da Presidência da República. Fevereiro de 1975. 198 p.
- 46 GRANDE, H. A pedagogia do Estado Novo. Rio de Janeiro, Gráfica Guarany, 1941.
- 47 IANNI, O. Relações de produção e proletariado rural. In: QUEDA, O.
- 48 Cadernos do IBRA. Desenvolvimento de comunidade. s.d., 1(1):1967.
- 49 IPARDES. Fundação Edison Vieira. Projeto Integrado de Apoio ao Pequeno Produtor Rural-PRO-RURAL. Avaliação de Impacto Regional. 1ª fase. Curitiba, 1983. 3 volumes.
- 50 _____. Fundação Edison Vieira. O Paraná: economia e sociedade. Curitiba, 1981. 72 p.
- 51 _____. Fundação Edison Vieira. Paraná 1990. Projeção da População. Curitiba, 1984. 35 p.
- 52 KENSKI, S.M.C. Die Kommunalisierung des primarschulwesens in brasilien. Köln/s.d. viii, 298 f. il. dissertation, doutorado.
- 53 KLIEBARD, H.M. Os princípios de Tyler. In: MESSICK, R.; PAIXÃO, L. & BASTOS, L. Currículo: análise e debate. Rio de Janeiro, Zahar, 1980. 162 p.
- 54 KOWARICK, L. Estratégias do planejamento social no Brasil. São Paulo, Cadernos CEBRAP, (2), s.d.
- 55 LEWIN, H. A temática do mundo rural nos planos brasileiros de desenvolvimento econômico. Debate e Crítica, São Paulo, 1(4): 83-105.
- 56 MACHADO, L. Educação e divisão social do trabalho. São Paulo, Cortez, 1982.
- 57 MARQUES, M.O. Educação no meio rural - a experiência da FIDENE. Anais/Seminário de Educação no meio rural. Brasília, INEP, 1983.
- 58 MARX, K. Formações econômicas pré-capitalistas. 3.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- 59 MEC/UNESCO. Reunião técnica sobre metodologia de planejamento da educação para o desenvolvimento integrado de áreas rurais. Brasília, novembro de 1981.
- 60 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. I Plano Setorial de Educação e Cultura. 1972-74. Brasília, 1971. 250 p.

- 61 . II Plano Setorial de Educação e Cultura. 1975-79.
Brasília, 1974.
- 62 . O ensino de 1º Grau e o artigo 58 da Lei 5.692/71.
Secretaria Geral. Departamento de Ensino Fundamental.
Outubro de 1974.
- 63 . O Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao
Ensino Municipal-PROMUNICÍPIO. Brasília, dezembro de
1975.
- 64 . O município na Lei 5.692/71. O artigo 58. Bra-
sília, dezembro de 1975.
- 65 . PROMUNICÍPIO. Relatório 1975-1981. Secretaria
de Ensino de 1º e 2º Graus. Brasília, novembro de 1981.
- 66 . Relatório da Reunião Técnica de Estudos sobre Edu-
cação nas Áreas Rurais do Nordeste. Secretaria de Ensi-
no de 1º e 2º Graus. Brasília, 1983.
- 67 . Estudos sobre a Região Nordeste. Brasília, MEC/
IPEA-CNRH/PNUD-UNESCO, 1978.
- 68 . Estudos sobre a Região Norte: Pará e Amazonas.
Brasília, MEC/IPEA-CNRH/PNUD-UNESCO, 1978.
- 69 MULLINS, C. School district consolidation. The American
School Board Journal. Nov. 1973.
- 70 NAGLE, J. Educação e sociedade na Primeira República.
São Paulo, EPU, 1974.
- 71 NIEMEYER, U. Um novo PRO-RURAL. mimeo.
- 72 NOSELLA, M.L.C.D. As belas mentiras. São Paulo, Cortez
e Moraes, 1979. 237 p.
- 73 PAIVA, V.P. Educação popular e educação de adultos. 2.ed.,
São Paulo, Loyola, 1983.
- 74 PARANÁ. Plano de Aplicação do Projeto de Coordenação e
Assistência Técnica ao Ensino Municipal. PROMUNICÍPIO.
s.d., 1976.
- 75 . Secretaria de Estado de Educação e Cultura. PRO-
MUNICÍPIO. Comissão de Relação com os Municípios. Cu-
ritiba, 1978.
- 76 . Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Pla-
no Estadual de Educação. 1973/1976. Curitiba, 1972.
- 77 . Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Pla-
no Estadual de Educação e Cultura. 1976/1979. Curíti-
ba, 1975.
- 78 . Secretaria de Estado da Educação. Departamento
de Ensino de 1º Grau. Currículo, 8(44):1-238.

- 79 . Secretaria de Estado da Educação. Relatório do Projeto: definição de filosofia da educação em Escolas Rurais Consolidadas. Departamento de Ensino de 1º Grau. Equipe de Currículo. 1982.
- 80 . Projeto Integrado de Apoio ao Pequeno Produtor Rural-PRO-RURAL. Curitiba, outubro de 1980.
- 81 . Secretaria de Planejamento. PRO-RURAL. Relatório do Sub-projeto Educação. mimeo.
- 82 . SEED/FUNDEPAR. Projeto Integrado de Apoio ao Pequeno Produtor Rural. Sub-projeto Educação. Relatório Final. Janeiro de 1987.
- 83 . SEED/FUNDEPAR. Evolução da matrícula do ensino de 1º Grau. 1982-83.
- 84 PEREIRA, L. Nota crítica sobre o pensamento pedagógico brasileiro. In: . A escola numa área metropolitana. São Paulo, Pioneira, s.d.
- 85 PEREIRA, R.E. Rural Education: the consolidated school movement in the United States. San Diego State College, 1971.
- 86 PINTO, C. Sociologia e desenvolvimento. 5.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1973.
- 87 QUEDA, O. & SZMRECSANYI, T. Vida rural e mudança social. São Paulo, Nacional, 1976.
- 88 RIBEIRO, M.L. História da educação brasileira. 4.ed. São Paulo, Moraes, 1982.
- 89 ROMANELLI, O. História da educação no Brasil. 3.ed. Petrópolis, Vozes, 1982.
- 90 ROSENBERG, L.; NOGUEIRA, M. & PIMENTA, S. Municipalização do ensino. São Paulo, ANDE, 4(8).
- 91 ROSTOW, W. Etapas do desenvolvimento econômico. 5.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.
- 92 SALLES, W.M. A formação para o magistério e o ensino rural. In: Magistério para as séries iniciais do ensino de 1º Grau. Anais do Seminário. Curitiba, FUNDEPAR, novembro de 1983.
- 93 SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Escolarização no meio rural. Coord.: M.I.G. MOLINA. São Paulo, SE/CENP, 1983.
- 94 SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis nºs 5540/68 e 5692/71. In: GARCIA, W. (org.). Educação brasileira contemporânea. São Paulo, McGraw-Hill Ltda., 1976.

- 95 SCHULTZ, P. & CHESTERFIELD, R. Educação e Desenvolvimento Rural Integrado. Rev.Bras.de Est.Ped., Brasília, 63 (146).
- 96 SCHULTZ, T.W. A transformação da agricultura tradicional. Rio de Janeiro, Zahar, 1965.
- 97 SHER, J.P. & THOMPkins, R.B. The myths of rural school and district consolidation. The Educational Forum. Indiana, XLI (1):95-107, nov. 1966 e (2):137-154, jan.1977.
- 98 SILVA, N.S.C. Supervisão Educacional. Petrópolis, Vozes, 1981.
- 99 SINGER, P. A economia brasileira depois de 64. Debate e Crítica. São Paulo, 1(4):1-22.
- 100 SOUZA, M.I.S. Os empresários e a educação. Petrópolis, Vozes, 1981.
- 101 WHITAKER, D. Ideologia urbana e cultura rural. São Paulo, Ciência e Cultura, 34(7):889-91. jul.82.
- 102 YOUNG, C. & WYNN, R. American education. 7.ed. McGraw-Hill. s.d.

RELAÇÃO DAS ESCOLAS CONSOLIDADAS DO PRIMEIRO

GRUPO - PROMUNICÍPIO

1. CAMPO MOURÃO - Não chegou a ser construída. Uma escola em Lusiana foi transformada em consolidada (E.C. Santa Rita de Cássia); depois ela foi transferida para Alto Alegre, com o nome de Caetano Munhoz da Rocha. Oferta de 1^a a 8^a séries.
2. CASCAVEL - E.C. Hélio Balarotti. Localizada em zona urbana (Santa Teresa), oferta de 1^a a 8^a séries.
3. FRANCISCO BELTRÃO - E.M. Professor Parigot de Souza. Localizada em zona rural, oferta de 1^a a 8^a séries (Jacutinga).
4. IBAITI - E.M. João Severino Salles. Localizada em zona rural, oferta de 1^a a 8^a séries (Campinho).
5. SARANDI (então Marialva) - E.M. Santa Cecília, localizada em zona urbana, oferta de 1^a a 4^a série.
6. NOVA ESPERANÇA - Não chegou a ser construída. Uma escola em Vila Regina, a E.M. Vereador Jorge Faneco, foi transformada em consolidada. Localizada em zona suburbana, oferta de 1^a a 8^a séries.
7. TOLEDO - E.M. Luz Marina. Localizada em zona urbana, oferta até 8^a séries.
8. UMUARAMA - E.M. D^a Ana Canet. Localizada em zona urbana, oferta de 1^a a 4^a série (Vila Alta).
9. CRUZEIRO DO OESTE - E.M. São José. Construída em zona rural, foi desativada por falta de condução para os alunos.

10. DOIS VIZINHOS - Não foi construída; apenas a filosofia começou a ser implantada, sendo posteriormente abandonada.
11. JAGUARIAÍVA - E.M. Eduardo Xavier da Silva. Construída em zona rural, oferta de 1^a a 6^a séries.
12. JANDAIA DO SUL - E.M. Américo Barbieri, E.M. São Pedro, E.M. Salvador Sanchez. Todas construídas em zona rural, ofertando de 1^a a 8^a séries.
13. MANDAGUARI - E.M. Francisco Romagnole Jr. Construída em zona suburbana, oferta de 1^a a 4^a séries.
14. MARECHAL CÂNDIDO RONDON - Não foi construída. Criaram-se núcleos em sedes distritais com oferta de 5^a a 8^a séries.
15. NOVA LONDRINA - Não foi construída. Uma escola foi transformada em sede de núcleo.
16. PALOTINA - E.M. Pedro Álvares Cabral. Construída em zona urbana, oferta de 1^a a 8^a séries.
17. PATO BRANCO - E.M. José Bonifácio. Construída em zona rural, funcionou de 1981 a 1983. Foi desativada por falta de condução para os alunos.
18. TERRA RICA - Não foi construída.
19. UBIRATÃ - E.M. João Bertolli. Construída em zona urbana, oferta de 1^a a 4^a séries.
20. SANTO ANTONIO DA PLATINA - Não foi construída devido à migração da população na localidade onde deveria situar-se.
21. CAMPO LARGO - E.M. Augusto Pires de Paula. Construída em zona rural (Três Córregos), oferta de 1^a a 8^a séries. É considerada modelo do 1º grupo* e é mantida com verba do PRORURAL.
22. E.M. Santo Antônio.

* As condições de funcionamento desta escola foram analisadas por Yara Pereira da Silva LACERDA na dissertação de mestrado intitulada: Conso-
lidação de Escolas na zona rural do Distrito de Três Córregos, Município de

Campo Largo, Estado do Paraná: proposta de solução alternativa. Universidade Federal do Paraná, 1983. Conclui a autora que a implantação da escola consolidada contribuiu para uma "redução das disfunções do sistema educacional do Distrito de Três Córregos". p.55.

É interessante ressaltar que nos registros da FUNDEPAR consta os nomes dos municípios de Cascavel, Toledo, Umuarama, Cruzeiro do Oeste, Dois Vizinhos, Marechal Cândido Rondon, Pato Branco, Terra Rica, Santo Antônio da Platina e Campo Largo (aproximadamente 50%) como ofertando ensino de 5ª a 8ª séries em zona rural antes da implantação do programa de ERC. Nos demais esta oferta inexistia.

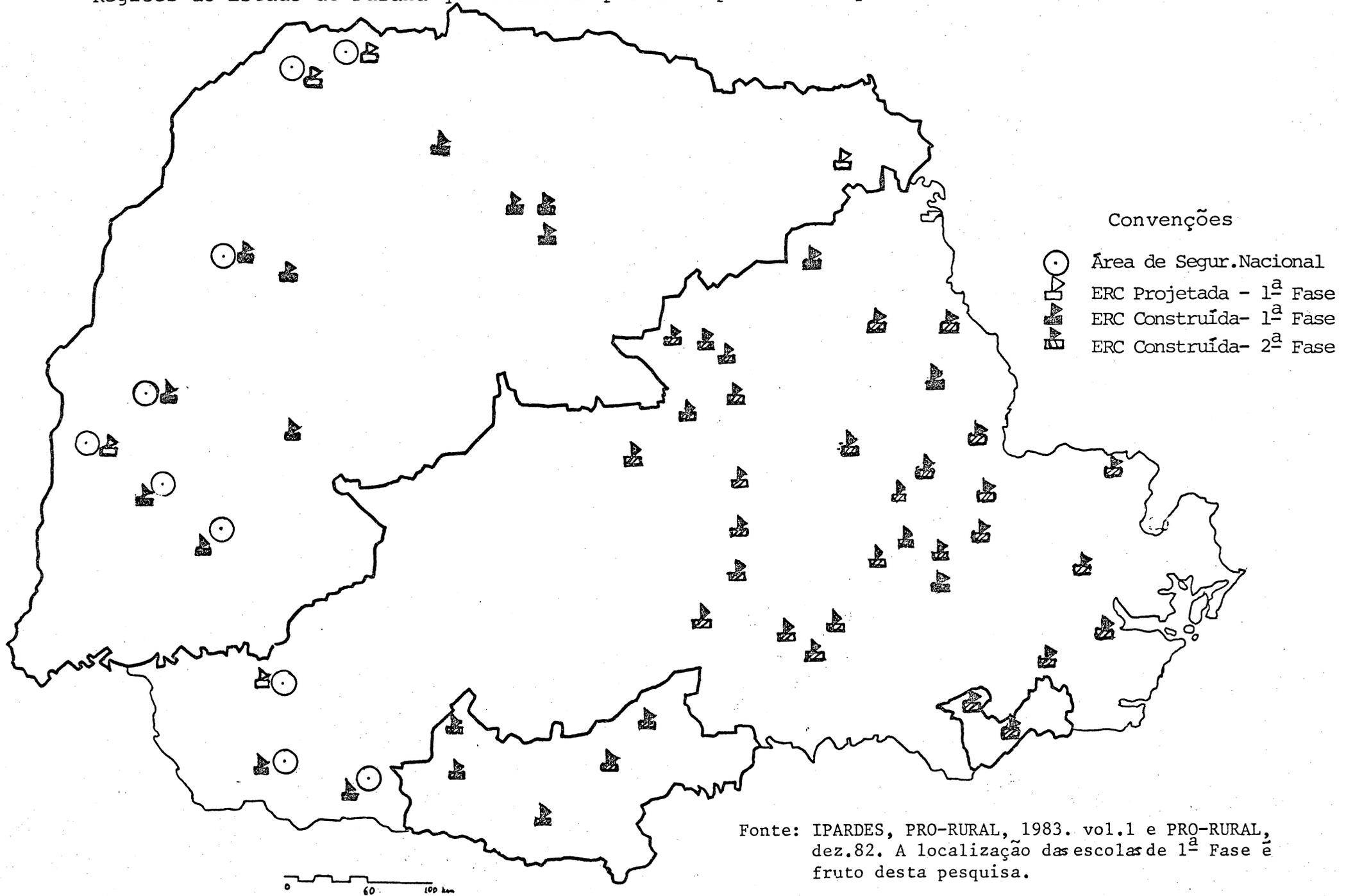
RELAÇÃO DAS ESCOLAS CONSOLIDADAS DO SEGUNDO

GRUPO - PRÓ-RURAL

1. ADRIANÓPOLIS - E.M. Sete Barras. Concluída em 1986.
2. ARAPOTI - E.M. Romana Aluppel. Concluída em 1984.
3. BITURUNA - E.M. Santo Antonio do Iratim. Concluída em 1983.
4. CAMPINA GRANDE DO SUL - E.M. Nilce Terezinha Zanetti. Concluída em 1983.
5. CAMPO LARGO - E.M. Nicolau Moraes de Castro. Concluída em 1983
6. CÂNDIDO DE ABREU - E.M. David Federmann. Concluída em 1984.
7. CASTRO - E.M. Guararema. Concluída em 1983; E.M. Socavão. Concluída em 1983 e E.M. Abapã. Concluída em 1984.
8. CERRO AZUL - E.M. Bomba. Concluída em 1983 e Barra dos Teixeira.
9. CRUZ MACHADO - E.M. Lauro Müller Soares. Concluída em 1983.
10. IMBITUVA - E.C. Boa Vista. Concluída em 1984.
11. IPIRANGA - E.M. São José. Concluída em 1984.
12. IRATI - E.M. Olavo Anselmo Santini. Concluída em 1983.
13. MANGUEIRINHA - E.M. Monteiro Lobato. Concluída em 1983 e Oswaldo Cruz. Concluída em 1983.
14. MORRETES - E.M. Prefeito Desauda Bosco Costa Pinto. Concluída em 1984.
15. ORTIGUEIRA - E.M. Ernesto Santos. Concluída em 1983, Rui Barbosa. Concluída em 1983 e Antonio Ruppel. Concluída em 1983.

16. PALMAS - E.M. Pedro de Almeida. Concluída em 1984.
17. PALMEIRA - E.C. de Queimadas. Concluída em 1983.
18. PONTA GROSSA - E.M. Maria Eulina Scheena. Concluída em 1983 e Cerrado Grande. Concluída em 1984.
19. QUITANDINHA - E.M. Bom Jesus. Concluída em 1984.
20. RESERVA - E.M. Elvira Rosas. Concluída em 1984.
21. RIO BRANCO DO SUL. E.M. José Ribeiro de Cristo. Concluída em 1983.
22. SÃO JOÃO DO TRIUNFO. E.M. Prefeito Antonio Distéfano. Concluída em 1984.
23. SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. E.M. Luiz Singer. Concluída em 1983.
24. SÃO MATEUS DO SUL - E.M. do Lageado. Concluída em 1983.
25. SENGÉS - E.M. Pedro Sergio Correa. Concluída em 1984.
26. TEIXEIRA SOARES - E.M. Francisco Malauski. Concluída em 1984.
27. TELÊMACO BORBA - E.M. João Rodrigues Santos. Concluída em 1983.
28. TIBAGI - E.M. David Federmann. Concluída em 1983.
29. TIJUCAS DO SUL - E.M. Francisco Camargo Sº. Concluída em 1983.

Regiões do Estado do Paraná que sofreram perda de pessoal ocupado entre 1970 e 1980.



Fonte: IPARDES, PRO-RURAL, 1983. vol.1 e PRO-RURAL, dez.82. A localização das escolas de 1ª Fase é fruto desta pesquisa.

Att: Órgão Municipal de Educação

Prezado(a) Senhor(a),

Tendo concluído os créditos do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná, estou em fase de elaboração de dissertação sobre o tema Escolas Rurais Consolidadas. Na revista Currículo nº 44 ano 8, editada pela Secretaria de Estado da Educação, consta haver sido construída neste Município uma Escola Consolidada no ano de 197 . Esta escola representa uma proposta nova em termos de educação rural, no sentido de ofertar ensino de 1ª a 8ª séries em escolas municipais especialmente construídas para tal fim pela FUNDEPAR. Localizadas num ponto estratégico do Município, os alunos seriam transportados para a escola por ônibus.

Venho por meio desta indagar:

1. Se a escola chegou a ser construída. Em caso afirmativo: em que ano; nome; endereço; localização (zona urbana, rural ou suburbana); nº de alunos atendidos; nº de professores; séries ofertadas; dependência administrativa.
2. Se a escola funciona nos moldes planejados. Em caso negativo, por qual motivo? Existe ônibus para transportar os alunos?
3. O nome e o cargo do informante.

Agradeço desde já a atenção que V.Sa. possa dispensar ao meu pedido, já que estas informações são vitais para a conclusão

de minha pesquisa. Peço ainda que me sejam remetidas com a maior brevidade possível.

Atenciosamente,

LILIAN MARIA PAES DE CARVALHO RAMOS