

**O PROCESSO DE NUCLEARIZAÇÃO EM CANDÓI – SUA RELAÇÃO
COM OS CONTEXTOS COMUNITÁRIOS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Monografia apresentada para a obtenção do título de Especialista em Educação do Campo, Curso de Pós-Graduação em Educação do Campo, Departamento de Planejamento e Administração Escolar, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Sônia Guariza Miranda

CURITIBA

2008

AGRADECIMENTOS

Ao Rei dos reis e ao Senhor dos senhores, pelo elemento crístico presente em todo meu processo vital, pela força e pela direção.

À minha Família: Itamara, Evelyn e Thalyta, que são meu apoio constante e souberam administrar com amor, compreensão e carinho as minhas ausências dos fins de semana e das semanas intensivas, durante dois anos (2005-2007) e sem as quais eu não teria chegado até aqui.

À minha Família de origem, onde as pessoas, mesmo não entendendo as minhas loucuras, estiveram sempre atentas à minha caminhada de luta por formação e inserção militante na base real da comunidade.

À companheirada de trabalho e caminhada que compreensivamente entendeu o momento e suas premências, ainda que passageiras, e deram o apoio necessário.

Às (aos) companheiras (os) de curso que trilharam junto e enfrentaram os desafios de cada etapa deste Curso de Especialização, servindo como apoio e força durante toda o desenvolvimento do curso.

À Professora Dr^a. Sônia Guariza Miranda, Orientadora, que me acompanhou de forma muito competente, com um arcabouço de conhecimentos e instrumentos de formação, com profundo respeito e consideração pelos elementos populares da pesquisa e da produção da academia.

A todas (os) as (os) professoras (es) que contribuíram com a nossa formação, ora em Rio Bonito do Iguaçu (ou nos demais municípios), ora em Curitiba, de forma despojada e pronta para ver acontecer o processo de transformação do sistema que ora dita o tipo de mundo que temos.

A todas as pessoas, que de modo desvelador, concederam as suas entrevistas, mostrando a face escondida das comunidades por projetos arbitrários e impositivos, vendendo a ilusão e o mal ao campo, que historicamente foi considerado um apêndice da cidade.

Ao Governo Municipal de Candói, que reconheceu a necessidade da EDOC e assinou o convênio com a UFPR, a fim de participar e viabilizar a estrutura deste curso.

Ao Governo Federal, que mesmo tendo traído a causa popular pela qual lutamos durante mais de duas décadas, permitiu que migalhas de recursos tenham sido liberadas para esta formação.

À obra de Karl Marx que revolucionou a compreensão de mundo da humanidade,

quanto à materialidade e a dialética, o movimento, a totalidade e a transformação constantes, sempre em processo, contra a desgraça do Capitalismo, até a emancipação da humanidade, através de um outro projeto de sociedade e de luta.

Aos nossos Educadores, que também são Pesquisadores e têm obras publicadas, os quais beberam da fonte do Marxismo, e nos propiciaram o uso de seus trabalhos como referências e embasamento de nossa pesquisa.

À vida que pulsa em todos os seres, que a tudo perpassa e conecta numa grande rede, e dá sentido à nossa existência, nos encantando como sua incomensurável grandeza em cada um dos seus detalhes mais ínfimos.

Já disse o homem que depois
morreu e ficou na memória.
Que existe uma coisa na roda da história
que uma camada pra trás quer rodar.
Mas estes não servem
pra pôr suas mãos nesta manivela
ficarão à margem olhando da janela
a luta do povo esta roda girar.

(Letra: Ademar Bogo; CD Arte em Movimento)

SUMÁRIO

I- INTRODUÇÃO.....	7
1. EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO RURAL, NUCLEARIZAÇÃO E EDOC.....	7
1.1. O Problema central da Pesquisa.....	7
1.2. Perguntas Complementares.....	8
1.3. Objetivo Geral.....	9
1.4. Objetivos Específicos.....	9
II- CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	15
III- A PALAVRA DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO, DO CAMPO E OUTROS.....	21
3.1 Contexto do Município de Candói e o PN.....	21
3.2 Alguns custos do investimento no PN de Candói.....	25
3.3 A visão da comunidade sobre o PN e as decorrências para o campo.....	25
3.3.1 Benefícios e prejuízos do PN em Candói.....	26
3.3.2 Sobre a presença da democracia no PN.....	32
3.3.3 Recepção das comunidades ao PN.....	35
3.3.4 Reação das comunidades à retirada das Escolas Rurais.....	36
3.3.5 Justificativas do poder público municipal para nuclearizar.....	39
3.3.6 Outra saída ou solução ao PN.....	40
3.3.7 A importância da escola rural antes do PN.....	42
3.3.8 A participação das mães e dos pais antes do PN nas escolas rurais.....	45
3.3.9 A participação na escola depois do PN.....	47
3.3.10 As condições de vida das comunidades após a nuclearização.....	52
3.3.11 Se houve problemas para as escolas núcleos depois do PN.....	55
3.3.12 O currículo e os contextos campesino e urbano.....	57
3.3.13 A escola núcleo em relação a aprendizagem dos alunos.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E FONTES.....	68
ANEXO.....	70

RESUMO

Quando participávamos do processo de escolha de um tema de pesquisa, procuramos fazê-lo de modo que contribuíssemos com a sociedade e especialmente com o povo do campo, em afinidade com a proposta da especialização, em Educação do Campo. Escolhemos então o 'Processo de Nuclearização' como nosso foco de pesquisa e as decorrências comunitárias em Candói. Procuramos embasar nossa pesquisa e análise dos dados levantados a partir do Materialismo Histórico Dialético e assim referenciamos com fontes bibliográficas, o quanto possível, na perspectiva marxista. Também esta empreitada foi um processo de conversão (transformação) saindo de uma visão voluntarista, porém carente de fundamentação, e que muitas vezes serviu de alavanca para o reformismo tão presente, que nada transforma, mas muda para deixar tudo como sempre esteve. Isto é, as elites permanecem sempre como detentoras de todas as situações (econômica, política, social e cultural) e a maioria do povo é excluída das decisões, mesmo nas questões que mais diretamente lhe dizem respeito. E foi, por exemplo, o que aconteceu com a Educação em Candói a partir de 1995 até 2000. O Processo de Nuclearização (PN) do Ensino Escolar, em Candói, seguiu uma tendência que já vinha de anos acontecendo no Estado do Paraná, atendendo a exigências dos financiadores internacionais. O principal objetivo da pesquisa foi entender como isto se deu e as suas decorrências, sendo uma delas o processo de extinção de algumas comunidades, através do seu esvaziamento e o conseqüente inchaço da cidade. E, ao final, além dos prejuízos constatados, advindos do PN, constatou-se a necessidade de uma Educação contextualizada, a partir do campo, com vista à emancipação da mulher e homem camponeses. Estes, através das pessoas entrevistadas na pesquisa de campo (mães, pais, professoras/es, gestores e líderes), em seus depoimentos, levantaram muitos problemas devido ao PN. Primeiramente o choque da imposição e do fechamento das escolas rurais (um total de cinquenta e quatro), da falta de diálogo e argumento convincente que justificasse tal processo. Depois mostraram o caos que foi criado nos núcleos de ensino (seis localidades com suas escolas), com superlotações de alunos por turmas, espaços coletivos parecendo uma babel, com todas as professoras falando ao mesmo tempo e rumor da gurizada. Falaram da estrutura de transporte (ônibus velhos), com estradas sem conservação; das longas distâncias percorridas por seus filhos (as), cedo da madrugada e, por vezes, horas passadas do meio dia. Some-se a estes problemas a falta de um projeto político pedagógico contextualizado com a realidade e anseios do campo. Ao contrário, o que continuou foi um programa curricular urbano, pois as escolas de antes da nuclearização já eram estruturadas com ensino nesta linha. O que aconteceu foi exacerbar o processo de alienação e desestímulo para a não permanência no campo com justiça, qualidade e satisfação de viver.

I- INTRODUÇÃO

1. EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO RURAL E NUCLEARIZAÇÃO EM CANDÓI

1.1 O Problema Central da Pesquisa

Um dos motivos que justifica esta temática e respectiva pesquisa é justamente a ausência de investigação sobre o Processo de Nuclearização (PN) em Candói. Apesar de que encontramos duas pesquisadoras com duas pesquisas monográficas que tratam da temática e do processo da Nuclearização no Município de Candói e às quais, no entanto, não tivemos acesso, e que versam sobre o assunto de modo apologético (segundo foi me repassado pelas mesmas), a partir de seus espaços profissionais, diretamente ligados à Secretaria Municipal de Educação e/ou à Administração Municipal. No entanto existe um diferencial entre aquelas pesquisas e a nossa. As primeiras foram realizadas a partir do centro do poder municipal, como defesa do processo em si, sem uma preocupação em pensar ou avaliar outros aspectos. E outra observação pertinente é de que elas olharam pelo viés da escola burguesa, secularmente montada, excludente, preconceituosa, a serviço de dois contextos bem definidos e casados em comunhão de bens: o urbano e o capital. De nossa vez, procuramos investigar e fazer nossa sistematização pelo endereço e o olhar do campo, de suas riquezas culturais, materiais, políticas e de suas demandas por serem reconhecidas e valorizadas.

A realização desta pesquisa encontra razão de ser na necessidade de se entender todo o Processo de Nuclearização (PN) que houve em Candói (no contexto brasileiro neoliberal dos anos 90), os interesses políticos, a pressão econômica e as decorrências na vida de todos os sujeitos/coletivos envolvidos (educandos e educadores, mães, pais, campo e cidade).

E o interesse pessoal desta busca de entendimento vem do instante em que se iniciou o PN em Candói, quando contávamos com 12 anos de vivência como educador. Levaremos em conta não somente a experiência profissional com a educação, mas também nossas experiências no contexto comunitário como morador da região desde a idade infantil. Uma das premissas foi a memória das “escolas rurais” em que estudei na infância (até a 4ª série). Avaliei que aquelas escolas rurais poderiam não ter um currículo e/ou matérias que versassem sobre o contexto do campo, sua vida, sua produção, sua cultura, seus anseios, seus desafios e seus projetos. Eram espaços educacionais sem grandes concentrações (ou como dizem as professoras, 'superlotação') de crianças. Mas eram muito agradáveis para se estudar, mesmo que fossem multisseriadas, aprendíamos todos juntos. E, para todos os efeitos, era o que de

mais palpável a comunidade possuía e com o que ela se envolvia. Inclusive a professora morava na comunidade. Exercia uma liderança natural e as pessoas confiavam nela e participavam do cotidiano escolar.

De repente, impositivamente, a escola foi fechada e a comunidade não foi consultada. As educadoras foram levadas para núcleos urbanos bem como os/as educandos/as. E as comunidades perderam sua maior referência, quiçá sua identidade. Iniciava-se assim o Processo de Nuclearização no município de Candói.

Até o presente apenas soubemos de manifestações e protestos coletivos ou isolados, mas sempre abafados ou ignorados pelo poder público municipal, gestor do processo em nível local, atendendo à política do Ministério da Educação (MEC), financiada pelo Banco Mundial, com apoio incontestado do então governador do Estado do Paraná, o senhor Jaime Lerner.

Partindo do contexto acima retratado, cabe a pergunta central desta pesquisa:

Como ocorreu historicamente o processo de nuclearização de escolas no município de Candói e quais as suas decorrências comunitárias?

1.2 Perguntas Complementares:

Basicamente esta pesquisa buscou responder às seguintes indagações:

- Que benefícios e prejuízos trouxe o PN do Ensino para as comunidades?
- Houve um espaço democrático para toda a comunidade discutir os fundamentos do PN e participar da decisão de Nuclearização?
- Houve algum tipo de reação da comunidade contra a retirada da Escola local? (Foto, documento, abaixo-assinado, ata, etc?).
- Que justificativas o poder público municipal apresentou para o PN?
- Como a comunidade recebeu a notícia do PN?
- Teria uma outra saída ou solução ao invés do PN?
- Qual a importância da escola em sua comunidade antes do PN?
- Havia participação da comunidade no dia-a-dia de sua escola antes do PN?
- Como é a participação da comunidade na escola após o PN?
- Em que melhoraram as condições de vida na comunidade após o PN?
- Houve algum problema para as Escolas Núcleos com o PN?
- A Escola Núcleo contempla em seu currículo e na prática pedagógica a realidade, os valores, os saberes e os projetos dos educandos do campo?

- Como se vê a Escola Núcleo em relação à aprendizagem dos alunos?

E, assim, estabelecemos os objetivos do presente trabalho.

1.3 Objetivo Geral:

Compreender o PN e identificar os seus efeitos para as comunidades do campo, em Candói, a partir de 1995.¹

1.4 Objetivos Específicos:

- a) Conhecer o grau de participação das comunidades nas escolas rurais e sua participação na decisão política de fechamento de suas escolas para atender ao PN.
- b) Analisar os aspectos qualitativos (em relação ao trabalho das educadoras e ao processo de aprendizagem dos/as educandos/as) e quantitativos decorrentes do PN em Candói.
- c) Visualizar as perspectivas de implantação de uma práxis educativa do campo em Candói, independentemente do atual PN, buscando superar, por outro lado, os limites das escolas rurais e, quando viável, mesclar sua prática com a Educação do Campo naqueles núcleos, onde seja pertinente.

E posto que um dos focos de nosso estudo é o campo, relembramos aqui o que estudamos durante uma etapa de estudo sobre Educação Popular, (bem nos moldes do ensino em Paulo Freire): Tudo nos leva a entender que a Educação popular é um ato de amor; um ato político; é um ato de cuidado; é um ato coletivo e dialógico; é um processo de participação de sujeitos; de libertação e emancipação; de transformação do ser humano, da sociedade, inclusive do Estado. Por conta disso que está posto, podemos dizer que a Educação Popular tem que se dar num processo dialético, sempre de forma contextualizada. É assim que pensamos a Educação do Campo, enquanto espaço, igualmente, de Educação Popular. Educação que, aliás, não era o paradigma da escola rural isolada. Pois a escola rural tinha por base um modelo urbano não só oficial, como o também era concretamente urbana em seus elementos constitutivos e em sua prática.

De outro modo, quando nos referimos à EDOC (Educação do Campo), estamos falando de uma outra construção, que já conta com uma década de discussão no Brasil,

¹ À época do PN (entre os anos de 1994 e 2000) havia em Candói 61 escolas rurais multisseriadas, sendo que uma parte ficou pertencendo ao Município de Foz do Jordão, que iniciou a sua primeira administração em 1997 (com suas escolas já nuclearizadas).

encontros, conferências, seminários, congressos e por aí vai a caminhada. Dela fizeram parte, desde o início ou a ela foram se agregando na caminhada, os movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). especialmente o MST com sua Escola Itinerante², ONG'S, como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), e órgãos dos governos municipais, estaduais e federais (secretarias e ministérios).

A Educação do Campo (EDOC) tem como enfoque principal a mulher e o homem do campo; o seu contexto de vida; o seu *modus vivendi*; o seu jeito de trabalhar, produzir e se organizar; a real possibilidade de autonomia em relação ao sistema bancário, industrial, comercial e de consumo; a possibilidade de auto-sustento; a sua cultura, os seus valores e seus saberes como válidos e pertinentes para seu desenvolvimento humano, familiar e social; a emancipação do ser humano e o desenvolvimento do campo, não com o paradigma do consumo, da química e da auto-destruição do ser humano e de todos os demais elementos do meio ambiente, (a água, as florestas, a fauna, enfim, a biodiversidade, com toda a estrutura mineral que lhes dá sustentação), mas, sim, com o paradigma da eco-sustentabilidade; a sua ciência e as suas tecnologias. A EDOC é vista como um processo autogestionário de educação, onde seus sujeitos têm amplo direito de decidir o que é pertinente à sua formação, à vocação da comunidade e da região, aos seus tempos e aos seus projetos. Ela contempla, em seu processo, a questão da concentração fundiária, da terra e do acesso a ela; da organização dos camponeses e camponesas como forma de resistência ao histórico domínio do latifúndio e a todas formas de dominação e exclusão sofrida pelo povo campo.

Uma outra referência às escolas do campo (mas nem sempre na perspectiva de EDOC) são as CFRs ou EFAs³, que representam uma possibilidade real de EDOC (e muitas vezes o são, dependendo da orientação de quem está à sua frente).

Depois de séculos de história em que esteve relegado ao esquecimento no Brasil, o campo encontra espaço na Constituição Cidadã, a de 1988. Ela previu a educação como direito de todos. E nisto se incluem os camponeses. Já na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) é reconhecida a diversidade do campo, chamado ainda de zona rural, da organização da escola e das questões pedagógicas. Em seu Art. 27, inciso I,

² Sobre a qual não nos ocuparemos, mas que mereceria atenção especial nesta pesquisa, mas que mereceria atenção especial, por ser uma das experiências mais concretas em Educação do Campo no Brasil.

³ CFRs (Casas Familiares Rurais) e EFAs (Escola Família Agrícola), baseadas no modelo francês, criado no meio rural da França em 1935, pelos camponeses descontentes com o modelo urbano, fora de seu contexto e de suas demandas por formação.

referindo-se aos conteúdos curriculares, diz que eles devem considerar, dentre outras, a seguinte diretriz: “A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”, o que faz-nos recordar que o povo do campo também faz parte do todo social, como cidadãos e devem, por isso, terem seus direitos assegurados no processo educacional (LDB, 2004: 23).

A mesma LDB (2004: 23, Art. 28), traz uma fala específica ao meio rural, destacando aspectos de uma Educação contextualizada, segundo as peculiaridades e as necessidades da população rural. Diz:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Quando a LDB (Art. 23) fala que a educação básica tem diversas formas de organização, ela abre espaço para formas alternativas a fim de se proceder a Educação Básica, como “ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados” (LDB, 2004: 19), cabendo aqui uma reflexão sobre como isso inclui a Educação do Campo.

A Pedagoga do MST, Roseli S. Caldart (2004), em pesquisa que realizou sobre a Pedagogia do Movimento, lembra que os sem terra mobilizaram-se, a partir de 1984, não apenas pelo acesso à terra, mas pelo acesso à escola. De modo que incorporou em sua luta a escola, mas não uma escola qualquer. E isto foi parte do processo de amadurecimento de uma visão ampla de luta, que foi envolvendo suas partes como um todo (diferentes sujeitos de direitos como crianças e professores) em torno das diversas questões políticas, dentre as quais a Educação é uma delas. Diz: “O MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade essa mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nesta perspectiva.” (CALDART, 2004: 225).

O que Caldart (2004) analisa na questão do 'desenvolvimento' que gera os excluídos da terra e de sua falta de escolaridade, especificamente dos sem terra, vale como referência para todos os demais camponeses (ainda que não façam parte do MST ou de qualquer outro movimento social). “O mesmo modelo de desenvolvimento que gera os sem-

terra também os exclui de outros direitos sociais, entre eles o de ter acesso à escola. A grande maioria dos sem-terra tem um baixo nível de escolaridade e uma experiência pessoal de escola que não deseja para seus filhos: discriminação, professores despreparados, reprovação, exclusão”. (CALDART, 2004: 227)

De um lado, (ainda no início do movimento no Rio Grande do Sul, na Fazenda Anoni, a partir de 1985), os depoimentos das pessoas entrevistadas por Caldart, dizem que: “O que moveu o grupo (umas dez professoras) foi a certeza de que uma escola de assentamento e ligada ao MST não pode ser igual às escolas tradicionais. Ela deve ser diferente. Foi exatamente pretendendo definir qual é essa diferença que a equipe começou a se reunir” (CALDART, 2004: 233).

Por outro lado, outro depoimento justifica essa busca de um diferencial e de sentido educativo nos acampamentos e nos assentamentos, tendo em vista a alienação da escola, atestada por uma pessoa entrevistada por Caldart: “No meu tempo a escola sempre veio de cima para baixo, ensinando aquilo que o governo queria. Não me ensinou o necessário para me defender na vida, como direitos dos colonos, leis, organização do povo... Apenas ler, escrever e fazer algumas contas. Talvez pelo pouco tempo que fui na escola. Mas em geral a escola só ensina coisas que pouco tem a ver com a vida da gente...” (CALDART, 2004: 234).

E para coroar, provisoriamente este segmento de reflexão, gostaria de aproveitar o estudo de Roseli Caldart, quando ela escreve sobre os sem-terra como estudantes e sujeitos de sua própria pedagogia, no seu sentido sociocultural e incorporado ao 'jeito de ser do sem-terra do MST' e provocando fato político que se reverte em dividendos políticos para outros segmentos da sociedade organizados na perspectiva da EDOC (ou não). Diz:

O primeiro sentido diz respeito à produção e à disseminação do que pode ser chamado de uma cultura do direito à escola no e do campo. À medida que lutar por escolas nos assentamentos e acampamentos passa a ser uma ação do cotidiano da luta pela Reforma Agrária e receber o apoio da sociedade (é difícil um segmento social que atualmente não reconheça o acesso à escola como um direito universal), o MST ajuda a criar um fato cultural com duplo significado: ajuda a disseminar o valor da escolarização em locais onde ele é ainda muito frágil, e também contraria a tendência predominante na política educacional e na visão de muitas famílias do meio rural, de considerar que, para estudar, é preciso sair do campo, especialmente quando se trata de buscar os níveis mais elevados da escolarização. A experiência educacional dos sem-terra, embora quantitativamente pequena, representa uma possibilidade concreta de reverter a marginalidade a que está submetida hoje a educação do campo em nosso país (CALDART, 2004: 309).

Fazemos referência à obra de Rubem Alves, para justificar a necessidade não só do

campo, mas todos os setores, de superarmos o modelo educacional que ora mascara a realidade e não melhora o ser humano nem o ajuda a transformar o meio onde vive. Quando ele apresenta a Escola da Ponte⁴, fala dos múltiplos aspectos desta escola que não tem salas de aula, não tem horários (compartimentados), não tem turmas separadas por faixa etária, não tem disciplinas (e, aliás, nem tem preocupação com a chamada 'disciplina' que tanta dor de cabeça dá em nosso meio), não tem conteúdos estanques, não tem testes, não tem professores e no entanto vai muito bem, fazendo um laboratório de superação da falência educacional e de superação do modelo totalitário de sociedade que nos rege (já que a escola convencional não é muito mais que o reflexo da sociedade e de seus interesses predominantes ou, diga-se, dominantes, com todos os vícios e problemas dela advindos). É possível na busca de alternativas educacionais tenhamos escolas que já nasceram cristalizadas, prontas para se arrebuentarem... E Ademar Ferreira dos Santos, ao prefaciá-la obra de R. Alves, falando do que se converteu a Escola da Ponte em relação ao resto do mundo, diz: “Não conheço escola que seja fraternalmente tão aberta, tão transparente e tão acolhedora quanto a Ponte. E mais extraordinário ainda - e por regra, são as crianças (e não os adultos) que recebem, acompanham e orientam os visitantes e que procuram dar a primeira resposta às suas dúvidas”. (ALVES, 2003: 20).

Não faltará, talvez, quem considere este trabalho um “Frankstein”, dada a mistura de tendências ou referências aparentemente tão díspares. Mas são elementos que podem produzir complementaridade, enriquecer as experiências e realidades já existentes, inclusive no campo, que é o nosso foco de estudo.

Na página oficial da Escola da Ponte, logo na abertura, tem uma frase sobre Educar, extraída de entrevista de José F. Pacheco, dirigente da Escola da Ponte desde 1976, com a qual concordamos, por entendermos que é nossa visão sobre o papel da instituição escolar. Eis: “Educar é muito mais que preparar alunos para fazer exames, mais do que fazer decorar a tabuada, mais do que saber papaguear ou aplicar fórmulas matemáticas. É ajudar as crianças a entender o mundo, a realizarem-se como pessoas, muito para além do tempo da escolarização”. (ESCOLA DA PONTE, 2007: 1).

Em Candói a realidade está posta, construída. Ou melhor, desfeita e acomodada em

⁴ A Escola da Ponte nº 1, localiza-se na Vila das Aves, no Conselho de Santo Tirso, em Portugal, que até 1976 não tinha nada, mas que a partir de então, sob coordenação de José Francisco Pacheco, começou a elaborar um novo Projeto Político Pedagógico e com ele uma série de mudanças estruturais e pedagógicas. É uma escola pública, ainda que diferente de todas as demais que estão à sua volta. Em sua obra “Por uma educação romântica” Rubem Alves faz significativas referências a esta escola (ALVES, 2002, p. 97-98 e 128), mas é em “A escola com que sempre sonhei...” que Alves trata com exclusividade daquele projeto. Ela está situada a 30 km da cidade do Porto, Portugal.

outra situação. A partir das observações iniciais, percebe-se que as escolas rurais de Candói eram parte da alma, do movimento e desenvolvimento de suas comunidades. O PN provocou o enfraquecimento das comunidades camponesas. Houve aumento do 'êxodo rural' no município de Candói. Ou, para sair da figura de retórica burguesa, ocorreu o esvaziamento do campo. A comunidade tinha mais interesse na escola local, do que *como e o que* ela trabalhava. Às professoras, depois de irem para a cidade, foi dada a oportunidade de capacitarem-se, o que poderia ter sido feito mesmo que permanecessem nas escolas rurais.

E não fosse esse momento e este projeto de pesquisa (ora em andamento), talvez todo este processo de extermínio de 'Educação Rural' ficasse arquivado em algum departamento da Prefeitura Municipal de Candói e aos poucos fosse sendo apagado da memória dos segmentos envolvidos (aliás a maioria do povo candoiano) até que as próximas gerações nem dele ouvissem falar, como se o domínio das escolas urbanas fosse algo natural, que sempre existiu. Deste modo, esta pesquisa e análise têm condições de ativar a memória e dar voz às comunidades envolvidas no PN do Município de Candói, lembrando que nenhum projeto político é inocente e destituído de interesses, os mais variados, que nem sempre são favoráveis à maioria da população. Mas como se disse no Fórum Social Mundial (em Porto Alegre): "Outros mundos são possíveis!" E estamos nesta empreitada, junto com outros/as camaradas, para contribuir nesta construção.

II- CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nenhuma metodologia que utilizamos é neutra. Ela é sempre decorrência de uma concepção teórico-metodológica pela qual optamos como instrumento de leitura, interpretação manutenção e/ou transformação da realidade. E nossa opção teórico-metodológica tem como base e desenvolvimento o Materialismo Histórico e Dialético de Karl Marx e Engels, tendo como categorias metodológicas a historicidade, a totalidade e a contradição. Neste sentido Frigotto afirma que “a concepção materialista histórica se funda sob as categorias de totalidade, contradição, mediação, ideologia, práxis...” (FRIGOTTO, 1994: 76). E para que não se fique no campo da metafísica, das elucubrações, das tangências mentais, é o mesmo Frigotto que lembra: “A dialética é um atributo da realidade e não do pensamento (...). A dialética trata da coisa em si” (FRIGOTTO, 1994: 79). isto é, o processo não é dialético porque usamos determinado método, mas porque a realidade é composta de contradições que urgem uma superação e uma transformação. Em outro momento completa: “Aqui se explicita a dialética materialista, ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação” (FRIGOTTO, 1994: 79).

M. Löwy (2006), ao tratar da ideologia, mostrou a transformação que este termo sofreu desde a sua primeira utilização até Marx e posteriormente. Ele citou Mannheim, sociólogo que tentou explicitar melhor o termo e que diferenciou 'ideologia' (enquanto caráter conservador) de 'utopia' (que são as “idéias, representações e teorias que aspiram uma outra realidade, uma realidade ainda inexistente” (LÖWY, 2006: 13) e de “ideologia total”, (esta sim como uma visão social de mundo, dependendo de onde se está). Assim, diz: “As visões sociais de mundo poderiam ser de dois tipos: visões ideológicas, quando servissem para legitimar, justificar, defender ou manter a ordem social do mundo; visões sociais utópicas, quando tivessem uma função crítica, negativa, subversiva, quando apontassem para uma realidade ainda não existente” (LÖWY, 2006: 14).

Ao fazer alusão ao Fausto de Goethe como a primeira grande obra sobre a dialética (antes de Hegel), Löwy diz : “Isto porque em sua formulação encontramos pelo menos um elemento essencial do método dialético, que é a categoria do movimento perpétuo, da transformação permanente de todas as coisas. A hipótese fundamental da dialética é de que não existe nada eterno, nada fixo, nada absoluto (LÖWY, 2006: 14).

E Frigotto completa a reflexão quando diz: “A dialética situa-se, então, no plano da

realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 1994: 75).

Deste modo é que tecemos esta pesquisa, tentando entender a realidade concreta internamente, enquanto pesquisa propriamente dita, e externamente, que anseia por ser colocada ao lume do conhecimento e do entendimento da sociedade e da intelectualidade, que se pretende consciente e lutadora juntamente com o povo, que tem necessidades de reconhecimento e apoio em suas lutas.

Na seqüência, enquanto explica o método dialético, Löwy (2006) faz referência à categoria de totalidade. Categoria que é também a nossa opção na presente pesquisa, não de explicar a totalidade do processo histórico, mas da temática que nos propusemos trazer à luz. Diz:

A categoria metodológica da totalidade significa a percepção da realidade como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto. Concretamente, no caso das ideologias, não se pode entender uma ideologia, uma utopia, uma visão social do mundo, uma doutrina social, uma concepção de prática e teoria social, sem ver como se relacionam com o conjunto da vida social, com o conjunto histórico do momento, isto é, com aspectos sociais, econômicos, políticos, religiosos, de classes sociais... (LÖWY, 2006: 16).

E Frigotto (1994), analisando o aspecto de trabalho de pesquisa, lembra que a dialética para ser materialista e histórica, não pode ser vista como uma doutrina ou como uma camisa-de-força. Diz: “Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular” (FRIGOTTO, 1994: 73).

E para entender os paradoxos das medidas políticas implantadas com o PN em Candói, recorreremos ao “terceiro elemento do método dialético que é a categoria de contradição” (LÖWY, 2006: 17). Procuramos entender qual era o pano de fundo de um projeto implantado à revelia das comunidades, de seus interesses e necessidades. Buscamos o entendimento sobre que forças determinaram o que foi feito, mas algo inquestionável e que contrariava os princípios da democracia que eram propalados nos discursos oficiais e em nome dos quais os políticos haviam sido eleitos.

Fortalecendo a escolha do marxismo e algumas de suas categorias de análise, recorreremos ao próprio Löwy, quando diz: “É só em uma sociedade em que não existirem mais nem as classes, nem o Estado, nem o capitalismo, nem a mercadoria, que estará superado historicamente o próprio marxismo”. (LÖWY, 2006: 31).

Categorias que, no caso da presente análise do PN no município de Candói, contribuirão para a compreensão do contexto local em sua relação com o processo global neoliberal.

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram a leitura (fundamentação nos autores que versam sobre a problemática); os documentos oficiais do MEC⁵; as resoluções, decretos do Conselho Nacional de Educação e da área municipal; os arquivos das secretarias da administração e da Educação; e na seqüência as entrevistas com educadores, com mães, pais, gestores e outras pessoas das comunidades. Parte das sessenta comunidades que tiveram suas escolas nuclearizadas, foram analisadas a partir de dados coletados com entrevistados.

Ao procurar entender dialeticamente o PN do município de Candói, analisamos o processo como parte do devir. Naturalmente que tudo está em movimento, está permeado pelos contrários, conforme já conceituamos anteriormente. A contradição, ao destruir a velha forma, já traz em si a nova como elemento de superação, para um salto de qualidade, sem jamais voltar ao que era, como que através de uma espiral rumo a um patamar superior. Entretanto, no caso candoiano da educação, o processo se deu através de um salto radical que foi “de oito a oitenta”⁶, caracterizando justamente a contradição dos interesses populares e os interesses de quem está revestido do poder ou submisso a projetos de esferas de poder maior (União e Estado), dado que foi um processo de interferência de cima para baixo, criando enormes dificuldades a todos os sujeitos envolvidos na questão, com lacunas ainda abertas, depois de doze anos do início da nuclearização.

Uma das constatações feitas a priori, é a falta de visão da categoria de totalidade (LÖWY, 2006: 16). Pois ao se nuclearizar o ensino em Candói, olhou-se apenas alguns aspectos imediatos. Em nome de uma pretensa qualidade do ensino, se acabou com tudo o que tinha no campo, para implantar uma situação totalmente alheia à realidade local. E é isto que pesquisamos e analisamos, a partir das manifestações dos sujeitos diretamente nesta situação colocados ou a ela relacionados.

A realidade, na qual se deu o PN, está perpassada por interesses maiores do Banco Mundial, atendendo ao projeto do grande capital internacional, contando também com seus gerentes ou sócios menores ao nível nacional. E se observarmos a nuclearização do ensino em Candói (ou em qualquer outro lugar), ela corresponde a um plano de esvaziamento do campo, dos camponeses, e de transformação daquele em território do agronegócio. Há um processo de “desterritorialização”, no dizer de Bernardo M. Fernandes (2004), que atende aos

⁵ MEC: Ministério da Educação e Cultura; a cujos documentos não tivemos acesso.

⁶ Ditado popular que se refere a atos ou acontecimentos e/ou mudanças extremados.

interesses do “paradigma do Capitalismo Agrário”, que “nasceu da contradição estrutural do capitalismo que produz simultaneamente a concentração da riqueza e a expansão da pobreza e da miséria”. (FERNANDES, 2004: 4).

Ivana Jinkings, ao apresentar István Mészáros (escrito da conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação, em Porto Alegre, 28/07/2004), lembra as idéias do mesmo, dizendo que “Educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades (...). Educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital” (MÉSZÁROS, in: JINKINGS, 2006: 13).

Nesta perspectiva, avaliando o PN em Candói, , vemos que o homem e a mulher do campo foram de lá transferidos sumariamente para serem adestrados na visão urbana e segundo a lógica do capital. Não aconteceu um processo libertador, mas domesticador. Porque a sociedade da qual fazemos parte tem como paradigma a domesticação do ser humano, segundo seus valores monetários e comerciais.

A mesma autora afirma que “a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo” (JINKINGS, 2006: 12). O que, no entanto, ocorreu foi uma transformação negativa, isto é, aquele homem e aquela mulher que seriam “cidadãos” do campo, ao deixarem este território, perderam a sua identidade.

Na mesma apresentação da obra de Mészáros, que tem como ponto focal a “Educação para além do capital”, afirma que “o autor deste livro advoga que o capital é irreformável porque, pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é incontrolável e incorrigível” (JINKINGS, 2005: 13). Isto nos lembra que o mesmo sistema que advogou a “livre iniciativa”, a “livre concorrência”, ou seja, o liberalismo econômico (somente para alguns poucos detentores do capital), é o mesmo sistema que continua, na passagem do século XXI, a ditar as regras. Com a diferença apenas de que agora o imperialismo, o monopolismo e o capital têm um caráter completamente livre de fronteiras nacionais, bem como utilizam-se da melhor tecnologia para expandir seus domínios e exercer o controle de tudo. E os chamados representantes do povo (para isto eleitos) são gerentes de organismos internacionais como FMI e BIRD⁷.

Tanto quanto é tese de Paulo Freire, para Mészáros igualmente “educar não é a mera

⁷ FMI: Fundo Monetário Internacional; BIRD: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento.

transferência de conhecimentos, mas sim a conscientização e testemunho de vida” (já citado acima). E é na mesma linha do pensamento freireano, que Emir Sader, no prefácio da mesma obra, confirma a idéia da emancipação e de superação do sistema capitalista: “ O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista (SADER, 2006: 15).

Isto é, estruturar e desenvolver o sistema é justificá-lo ideologicamente. De modo que, em uma perspectiva libertadora, não há espaço para a reprodução do “conhecimento” e do sistema, para a “educação bancária”, para um sistema educacional meramente impositivo. Mas um processo educacional com a participação dos sujeitos, dele atores e, portanto, auto determinados.

Tudo o que está dito e escrito acima apenas confirma ou contradiz o que está posto desde o Processo de Nuclearização em Candói. Ainda mais se considerarmos que os governos municipais, desde então, sempre tiveram uma visão elitista da educação. Nunca houve um objetivo de educação popular, com conscientização e de libertação das massas, mas transformá-las em mão-de-obra para o mercado de trabalho, em objetos e massa de manobra.

E no movimento atual de Educação do Campo, queremos nos contrapor à avalanche capitalista. Neste sentido, a partir de uma perspectiva progressista, nós o fazemos, afirmando com Freire (2005: 47): “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. E por entendermos assim, a educação do campo, além de ser entendida como processo, deve ser entendida também como possibilidade de recuperação dos saberes do povo do campo. E Arroyo (2004: 5) faz coro com os demais pensadores da educação do campo, quando diz: “Ser educador, educadora do campo é mais que transmitir conhecimentos, habilidades de leitura e escrita, é ter clareza de que vocês são construtores/as de novos sujeitos no campo”. Saberes estes que estão sendo engolidos pela “educação bancária” e urbanóide. E que é entendido como a apropriação e vários saberes que vêm construir um novo saber, que integra a práxis de cada um e seu modo de pensar o cotidiano. E para reforçar o que acima está registrado (desde a obra de Mészáros), lembramos que Freire (2005: 14) escreve em a Pedagogia da Autonomia: “Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e sua recusa inflexível ao sonho e à utopia”.

Repensar o PN em Candói, a destruição de dezenas de escolas locais, é pensar um outro projeto de sociedade, que não estará centrada apenas no campo. Mas respeitando a

relevância dos povos do campo e a sua vocação, pensamos também a libertação dos povos da cidade. A cidade, que tem recebido levadas de crianças e jovens oriundos do campo, é também o apêndice do êxodo rural (esvaziamento do campo), o lugar da concentração, do inchaço, da favelização e da marginalidade. A concentração da terra nas mãos de poucos, dos grandes proprietários, só faz aprofundar o fosso que separa os opressores dos oprimidos. E por extensão, que separa campo e cidade, considerando que o latifúndio além de ser intrinsecamente criminoso, é também atrasado do ponto de vista material. A propósito, Marx (2002: 15) disse que “A burguesia subjogou o país às leis da cidade”. Provavelmente ele estava falando dentro do contexto inglês ou europeu. Mas sua fala tem alcance universal. E aqui fazemos uso do que diz Freire (1980: 40): “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Como dizia Dom H. Câmara no poema final da Missa dos Quilombos: “Nem opressores nem oprimidos, Mariama!” E Freire (1980: 60) completa: “Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente”.

É a partir destas reflexões/referências preliminares que buscamos desvelar a realidade, os sonhos, as utopias, os projetos e as transformações explícitas ou encobertas nas consciências dos/as que sofreram ou ainda sofrem, sem muitas vezes nem saber que (à semelhança do que diz o lema do Fórum Social Mundial de Porto Alegre) “um outro mundo é possível”. As políticas públicas, por vezes, foram e ainda são colocadas como prontas, acabadas e como a panacéia para todos os males. Por seu turno o povo, despolitizado e desorganizado, não tem ferramentas de leitura e análise para se organizar, questionar e resistir.

E no caso específico dos povos do campo e de seus interesses, podemos lembrar ainda Arroyo (2005: 7), quando faz uma referência a estes povos, dizendo: “O saber dos povos do campo nunca é considerado como saber, e menos ainda socialmente construído e acumulado”. E se estes não têm nem saber, ou antes, acreditam não ter, o que lhes resta, senão conformar-se com o que lhes é imposto como o certo, como o único, por seres iluminados, do alto de suas cátedras ou dos tronos de poder?

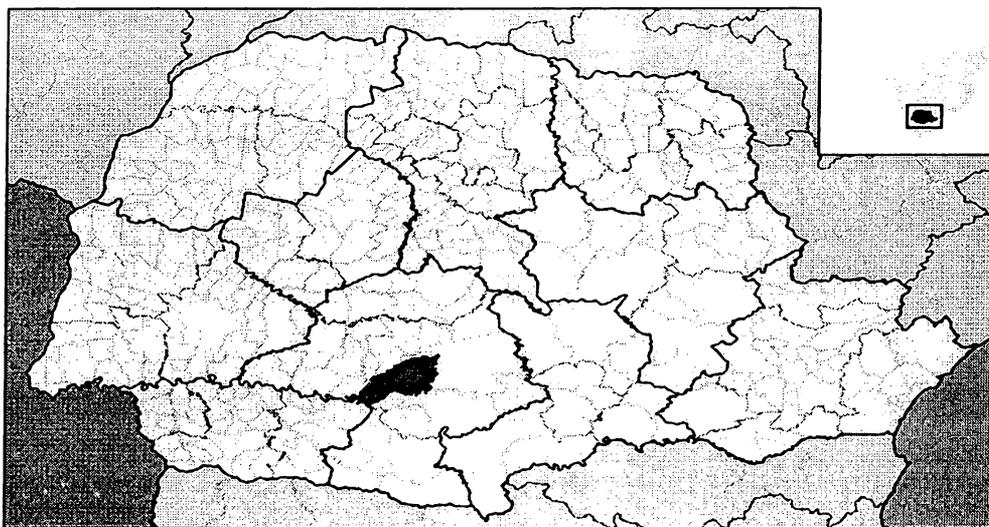
Porém nem tudo está perdido enquanto houver seres humanos, conscientes e prontos para a dialogicidade com seus semelhantes, com o sonho de um mundo transformado, onde todos e cada um tenham espaço para ser gente liberta, emancipada e feliz!

III- A PALAVRA DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO E DO CAMPO EM CANDÓI

Neste momento e espaço de nossa pesquisa vamos trabalhar o contexto histórico, geográfico e cultural do município de Candói, onde aconteceu o PN. Destacaremos as escolas que foram fechadas e/ou exterminadas, por um mero procedimento burocrático-administrativo (de forma arbitrária) à revelia do que queriam as comunidades. Mostraremos também alguns custos e investimentos em Educação e ou pelo menos o que foi possível obter de dados durante esta pesquisa. E finalmente trabalharemos o magno tesouro que foram as entrevistas realizadas nas diferentes regiões do município de Candói.

3.1 Contexto do município de Candói e o PN⁸

Segundo falou o Prefeito da época do início do PN (1995), E. Farah: “Naquele momento agi como executivo, como líder. Eu tinha convicção, juntamente com minha equipe, de que estava fazendo o certo”. E nesta perspectiva, segundo as Leis a que tivemos acesso, um canetaço⁹ precedia o seguinte. Foram oito leis editadas e aprovadas durante todo o PN no município de Candói. E as escolas das comunidades foram sendo nuclearizadas de roldão. Ou melhor, tiveram que sucessivamente, em um prazo de seis anos que durou o PN, enviar seus filhos e suas filhas para cada um dos seis núcleos de ensino.



Município de Candói, região centro-sul do Paraná.

⁸ Exibir o mapa e as imagens de Candói não tem um a conotação ufanista, ainda que a intenção, muitas vezes, da parte de quem as realizou, seja a vaidade e a propaganda. Apenas queremos mostrar aspectos do que comentamos durante a monografia. A cidade (e em menor medida os núcleos ou vilas) tem prioridade e privilégios. As imagens foram cedidas pelo Departamento de Comunicação da PM de Candói, por Samuel Kruk e Vlademir Gonçalves.

⁹ Canetaço: expressão popular usada para dizer que uma assinatura de caneta em um documento ou lei (no caso estas foram dos prefeitos) resolve ou determina tudo.

A seguir citamos o elenco de Escolas Rurais que foram nuclearizadas através de Leis Municipais, aprovadas pelo poder legislativo e sancionadas pelos prefeitos em exercício. Poder-se-ia alegar que citar o nome das escolas fechadas com suas respectivas comunidades (localidades) é um procedimento inócuo. Porém em uma região ainda de poucas letras e de memória curta, faz bem ativar a memória histórica. Só esta listagem seria motivo para uma rica pesquisa muito significativa. Eis as ex-escolas:

1. Escola Rural Municipal Capitão Silvério Peixoto (Cavernoso);¹⁰
2. Escola Rural Municipal Papa Leão XIII (Bebinha);
3. Escola Rural Municipal Henrique Dias (Faxinal Santo Antônio);
4. Escola Rural Municipal Marieda (Fazenda Marieda);
5. Escola Rural Municipal Nossa Senhora Aparecida (Vila Thomé);
6. Escola Rural Municipal São Lázaro (Porto Fanor);
7. Escola Rural Municipal Hercílio Luz (Serraria São Pedro);
8. Escola Rural Municipal Alfredo Taunay (Retiro);
9. Escola Rural Municipal Professor Becker (Fazenda N. Senhora do Belém);
10. Escola Rural Municipal Joaquim Nabuco (Serra do Belo);
11. Escola Rural Municipal Almeida Jardim (Serraria Slavieiro);
12. Escola Rural Municipal Barra Mansa (Barra Mansa);
13. Escola Rural Municipal Basílio Zubreski (Samambaial);
14. Escola Rural Municipal Bernardino R. De Lacerda (Passo Grande);
15. Escola Rural Municipal Carlos Chagas (Três Palmeiras);
16. Escola Rural Municipal Cristiano Pletz (Porto Fanor);
17. Escola Rural Municipal Dom João (Águas de São Francisco);
18. Escola Rural Municipal Dezenove de Dezembro (Mingau);
19. Escola Rural Municipal Dezenove de Novembro (Cachoeira);
20. Escola Rural Municipal Gente da Terra (Águas de Santa Clara);
21. Escola Rural Municipal Girassol (Seis Casas);
22. Escola Rural Municipal João Abreu de Oliveira (Divisa);
23. Escola Rural Municipal João Fernandes Vieira (Corvo Branco);
24. Escola Rural Municipal José Camargo Barbosa (Alto Cachoeira);

¹⁰ Lei Nº 72/95, que determinou a extinção das escolas que se seguem até a próxima nota de rodapé, sob governo municipal do primeiro Prefeito de Candói, Elias Farah Neto (PST).

25. Escola Rural Municipal José do Patrocínio (Três Palmeiras);
26. Escola Rural Municipal Newton Marcondes de Oliveira (Retiro);
27. Escola Rural Municipal Osvaldo Aranha (Xaxim);
28. Escola Rural Municipal Pero Vaz de Caminha (Arroio dos Índios);
29. Escola Rural Municipal Ricardo Lemos (Rio da Lage);
30. Escola Rural Municipal Samambaial (Samambaial);
31. Escola Rural Municipal Santa Rita de Cássia (Jacutinga);
32. Escola Rural Municipal Guilherme de Almeida (Colônia São Pedro);¹¹
33. Escola Rural Municipal Bento Mossurunga (Fartura);¹²
34. Escola Rural Municipal Cachoeira (Cachoeirinha);
35. Escola Rural Municipal Gralha Azul (Volta Grande);
36. Escola Rural Municipal Júlio de Castilho (Despraiado);
37. Escola Rural Municipal Lírio do Campo (Água Branca);
38. Escola Rural Municipal Manoel Botelho de Oliveira (Santa Luzia);
39. Escola Rural Municipal Marcílio Dias (Rio Novo);
40. Escola Rural Municipal Nadia Kruk (Barra Mansa);
41. Escola Rural Municipal Santos Dumont (Tirivas);
42. Escola Rural Municipal Sílvio Agostinho Turco (Colônia São Judas Tadeu);
43. Escola Rural Municipal Águas de Igrejinha (Águas de Igrejinha);¹³
44. Escola Rural Municipal Capitão Manoel Lopes de Araújo (Campo de Fora);
45. Escola Rural Municipal Alcindo Virmond de Queiroz (Águas Capão Redondo);¹⁴
46. Escola Rural Municipal Maria Montessori (Barreiros);
47. Escola Rural Municipal Padre Ruiz de Montoya (Alto Rio da Lage);
48. Escola Rural Municipal Rio Bonito (Rio Bonito);
49. Escola Rural Municipal São José (Igrejinha);¹⁵
50. Escola Rural Municipal São Francisco de Assis (Águas de Igrejinha);
51. Escola Rural Municipal Antônio de Azevedo Pahy (Fazenda dos Porcos);¹⁶
52. Escola Rural Municipal Antônio Rocha Loures Vilaça (Colônia São Pedro);¹⁷
53. Escola Rural Municipal Dom Frederico Helmel (Colônia São João Batista);

¹¹ Lei Nº 84/95 (idem).

¹² Lei Nº 108/96 (idem).

¹³ Lei Nº 138/96 (idem).

¹⁴ Lei Nº 158/97, sob governo municipal do segundo Prefeito de Candói, Waltzer Donini.

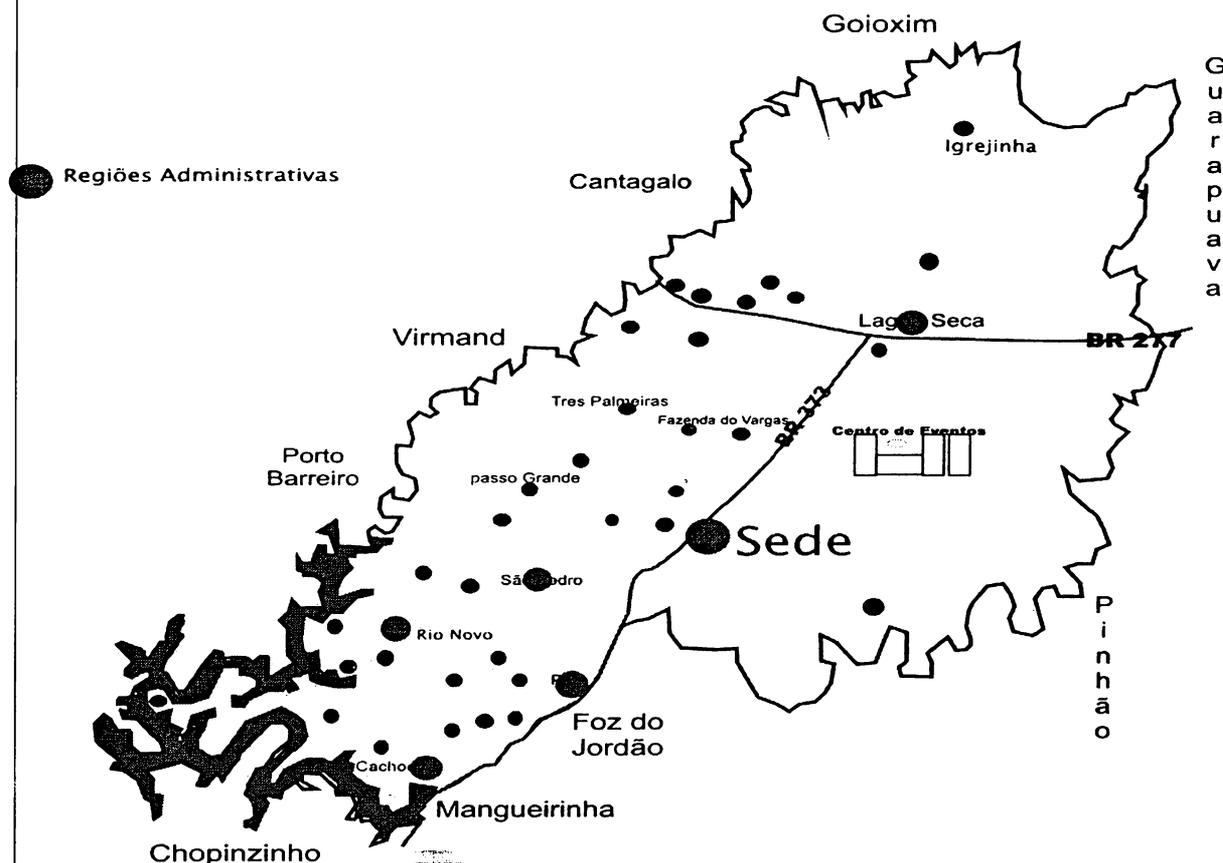
¹⁵ Lei Nº 163/97 (idem).

¹⁶ Lei Nº 246/98 (idem).

¹⁷ Lei Nº 375/2000 (idem).

54. Escola Rural Municipal Santa Helena (Ilhéus, Península Cavernoso)¹⁸.

Candói: regiões administrativas, correspondentes aos seis Núcleos Escolares..



As escolas que sobraram ao término do PN em Candói foram as seguintes:

1. Esc. Munic. Ormi França Araujo, Cidade de Candói;
2. Esc. Munic. Emílio Francisco Silva, Distrito de Paz;
3. Esc. Munic. Francisco Solano Bueno, Localidade de Cachoeira;
4. Esc. Munic. Heraclides Mende de Araújo, Distrito de Lagoa Seca;
5. Esc. Rural Munic. São Pedro, Localidade de S. Pedro;
6. Esc. Rural Munic. Miguel Martim, Localidade de Rio Novo;
7. Esc. Rural Munic. Península Cavernoso, Localidade do mesmo nome (criada em 2006, como proposta de EDOC).

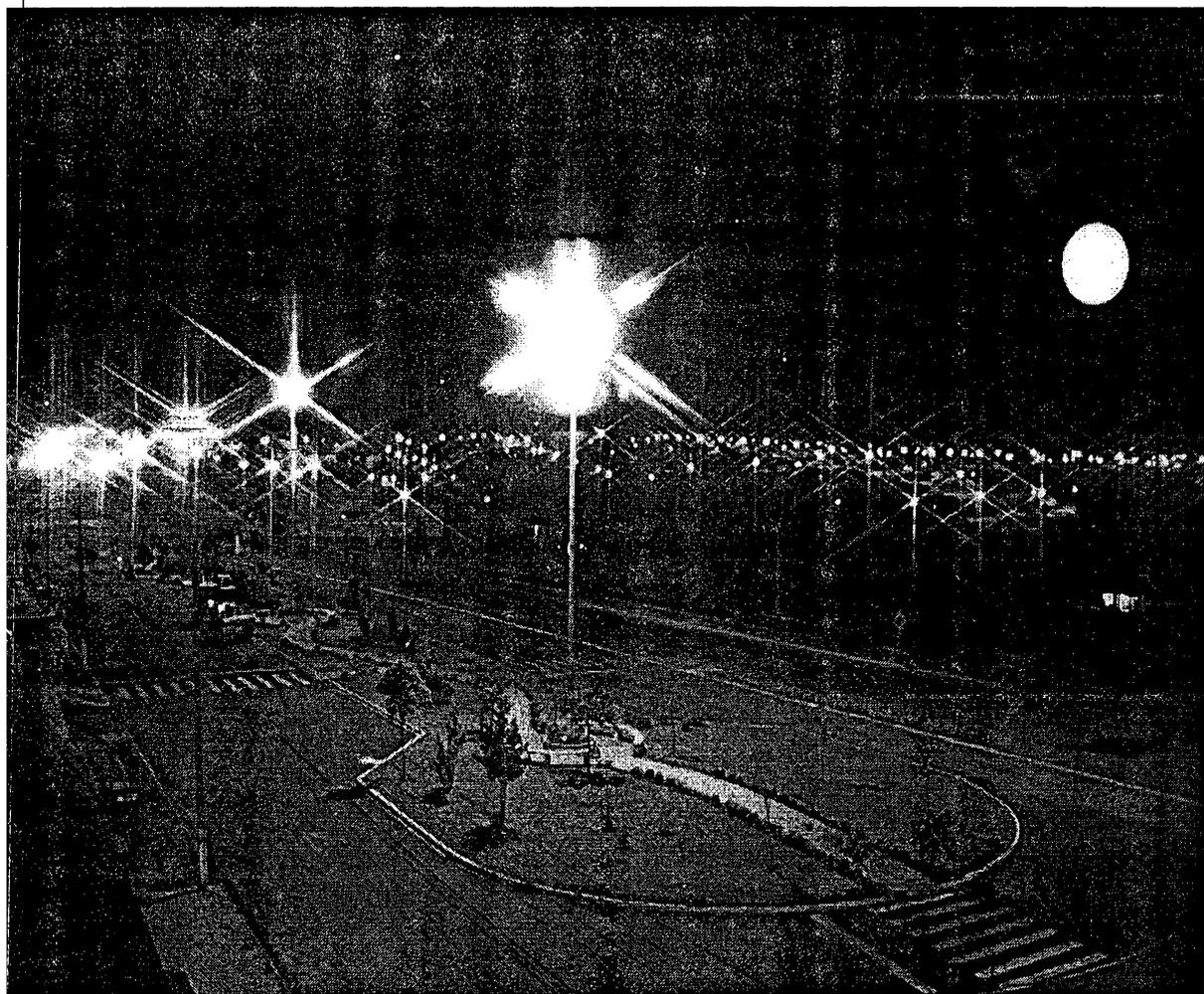
Nesta pesquisa ficamos em débito com os dados demográficos de cada região (distrito ou localidade) do Município. No entanto consideramos a sua necessidade, lembrando que

¹⁸ A Comunidade da Península do Cavernoso (ao extremo esquerdo do MAPA acima, dentro da parte azul escuro – Alagado do Iguaçu) teve sua Escola em 2006, (construída em 2005, com toda a estrutura de salas, cozinha, banheiros e outros, que em nada se parece com a antiga escolinha), com uma proposta curricular de Educação do Campo, graças ao esforço da Secretaria Municipal de Educação (PT) e da atual administração municipal do Prefeito Maurício Mendes de Araújo (PMDB).

mais de 70% de nossos educandos são oriundos do campo.

3.2 Alguns custos do investimento no PN de Candói

Segundo informações passadas pelo atual Secretário Municipal da Administração de Candói, os gastos com o transporte escolar (computados os honorários dos motoristas e mecânicos, combustíveis e reformas dos ônibus), passam de um milhão de reais por ano. Em sua avaliação é um absurdo. Disse que se o processo fosse racionalizado, valorizando as comunidades do campo, daria para trazer muitas melhorias para as mesmas em termos de estruturas escolares, bibliotecas e outros investimentos.

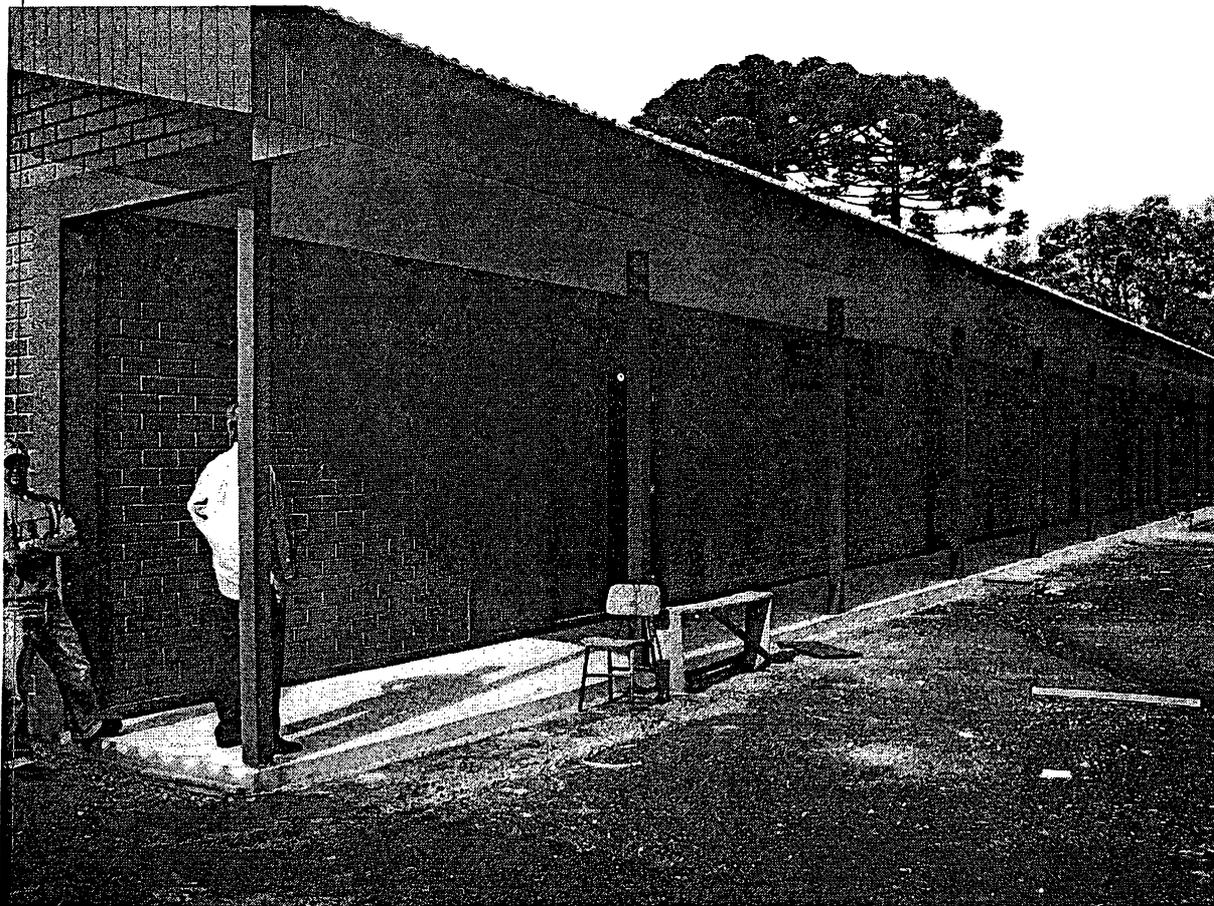


Candói, vista noturna.

3.3 A visão da comunidade sobre o PN e as decorrências para o campo

Para construir esta parte da pesquisa foram realizadas dezoito entrevistas (a partir de maio de 2007) e mais algumas conversas de esclarecimento, com pessoas que participaram do processo de Nuclearização (PN) ou estavam incluídas em suas decorrências. E as respostas às

perguntas levantadas no presente estudo apontaram afirmativamente para a importância e significação das escolas, antes do PN, para as pessoas e as comunidades, como podem atestar os depoimentos abaixo discriminados, colhidos com alguns entrevistados. Mostram também todo o quadro de dificuldades, problemas e perdas que tiveram.



Escola Municipal de Paz (bloco novo, em término de construção, 2007).

3.3.1 Benefícios e prejuízos do PN em Candói

Toda entrevista trouxe ou destacou alguns benefícios do PN. Os benefícios mais destacados foram: o acesso, o contato e o conhecimento mais diretos com a zona e a cultura urbana, com o meio urbano, o que ele contém. Com as supostas qualidades urbanas, como “o estilo, o asseio e a boa apresentação do povo da cidade” (E. V. S., 2007). O Professor A. R. ampliou mais ao afirmar que “os benefícios foram para o setor público, com diminuição de gastos, mais materiais, na sede; é mais fácil de controlar os profissionais da Educação”. Para o ex-prefeito responsável pelo início do PN a nuclearização foi um jeito de colocar ordem e aproveitamento no processo educacional. E finalmente ele declara: “Adquirimos ônibus e colocamos transporte escolar para transportar a gurizada” (F., 2007). Uma mãe, referindo-se aos mais velhos (de 5ª a 8ª séries), afirmou que “Para os mais velhos trouxe os benefícios que

precisavam. Mas agora para os pequenos, pro pré, primeira e segunda séries, não teve benefícios” (B., 2007). Pois àqueles outros era preciso sair da comunidade para estudar. A professora N. F. C. de O., que antes do PN residia na Comunidade do Mingau, e que atualmente reside no Núcleo da Cachoeira, declarou que “teve o benefício que eu pude trabalhar com uma série única, podendo dar mais atenção, do que quando lá eu trabalhava com quatro séries, era multisseriada”, que antes do PN residia na Comunidade do Mingau. C. G. que trabalhou na região pela EMATER e como Técnico Agrícola na Secretaria da Agricultura, conhecedor de todo o Município tem uma reflexão bem pertinente, talvez a única deste ponto de vista, conforme expõe:

Na verdade para a comunidade os benefícios foram mais ou menos restritos, talvez o maior benefício tenha sido para o próprio poder público, o próprio órgão que racionalizou, digamos assim, a condição de infra- estrutura deles. Passaram a usar um aparelho de televisão para várias turmas, um aparelho de vídeo para várias turmas. E isso é um avanço na medida em que você oferece uma tecnologia para o aluno, uma tecnologia acessível, você economiza em biblioteca, então você disponibiliza mais material. E o aluno também tem acesso a esse material. Mas isso meramente foi uma racionalização do poder público, que deveria em principio ter municiado todas as escolas com este material. E não fazer o inverso. Diminuir as escolas e concentrar elas para economizar o material. (C.G., depoimento, 2007).

Na seqüência C.G. fala do intercâmbio de conhecimentos e de culturas entre os alunos, que chegam para os núcleos escolares vindos das diferentes comunidades. Mas questiona uma possível “capacitação” dos professores como de pouco proveito, visto que é um processo muito tardio para a maioria das professoras (e respectivas comunidades) beneficiadas.

A Professora G. M. (da Escola da Lagoa Seca, 2007), vê muitos benefícios. O primeiro foi que ela saiu do campo e foi para o núcleo. E compara dizendo que o aluno se desenvolveu mais na nova situação do que se tivesse ficado lá na escolinha com quatro turmas. Companheira de trabalho da GM, a Professora L. F. V. M. (Depoimento, 2007), vê apenas benefícios aparentes. Diz que as crianças “conheceram mais, já andam na BR, andam de ônibus”.

De modo geral foram ainda apontados benefícios tais como a seriação do processo pedagógico, a estrutura de apoio pedagógico, como pedagogas, auxiliares da merenda, de limpeza e outros; a estrutura de espaço físico (que passados mais de dez anos não é suficiente devido a grande concentração de crianças em um único lugar); acesso a outro tipo de ensino (mesmo que bastante questionado pelos entrevistados); ter mais professores com mais tempo e atenção aos alunos; a viagem diária de ônibus, visto por muitos alunos como um passeio para a cidade; a possibilidade de ter outras disciplinas como Educação Física e Ensino

Religioso. O ex-prefeito que implantou a nuclearização fez uma ressalva final do PN: “ Os prédios (ou casas) escolares desativadas foram mantidos para o uso da comunidade, encontros, reuniões, clubes de mães”. Há casos comprovados que sim. Mas em muitos as antigas escolas foram desmontadas e tiveram outras destinações, e não para servir a comunidade. No entanto, entre as dezoito pessoas entrevistadas, seis não conseguiram perceber nada de benefícios, a não ser prejuízos. Dentre estas se contam duas mães, duas professoras aposentadas e um jovem diretor de escola. Todos, porém, apontaram problemas e prejuízos decorrentes do processo.

Tudo indica, porém, que as pessoas entrevistadas foram muito críticas em relação às decorrências do PN em Candói. Isto é, têm uma visão de que predominaram prejuízos para todo o processo educacional, às crianças e às comunidades. Os depoimentos dizem que os educandos tiveram que levantar, comer e sair muito cedo. “ Houve o caso de um pai que trazia a cavalo três filhos, 5:30 horas da manhã para que desse tempo de levar até o ônibus. Eram crianças de Pré-escola. Tem casos que as crianças saíam sem comer de casa. Na Escola desmaíam de fome, pois o lanche da escola é as 10:00 horas”. (E., Conselheira Tutelar do Município, depoimento, 2007).

Deste modo as crianças chegavam à escola com sono, sem ânimo e ainda tinham que trabalhar na roça durante o contra-turno. Foi apontado que os alunos saem de sua realidade, têm a dificuldade da distância da escola, (argumento para a evasão), ônibus velhos e poeirentos, superlotados, com riscos para as crianças. Por outro lado tem a preocupação dos pais, o choque traumático da saída da família, com aumento da gravidez na adolescência. Perda (muitas vezes propositais), na saída da escola, do ônibus, para ficar namorando. A. W. P., lembrou que “Lá (na cidade) tem atrações que fazem os alunos gazearem e cuidarem de outras coisas”. Tem o problema da falta de ônibus em dias de chuva, devido às estradas ruins (ou por simples vontade do motorista), acarretando prejuízo no desempenho dos alunos. Destacando os problemas básicos do PN: “O transporte gasta (desvia) dinheiro da Educação, com motoristas, reformas de ônibus (que são utilizados para diversos fins). O PN expõe crianças a saírem muito cedo, a percorrerem muitos quilômetros. (...). Antes a escola estava ao lado de casa, na comunidade. (E.V.S., depoimento, 2007).

O ex- Prefeito de Candói, responsável pela implantação do PN, admite problemas no PN, tais como: “De negativo, neste processo, teve o aspecto cultural da família. Por um lado a comunidade tinha uma única obra pública e esta foi fechada... As famílias levantavam questões, tais como a dificuldade dos filhos andarem de ônibus, falta de roupa, calçados, falta

de dinheiro, dentre outros argumentos. As professoras levantaram muita polêmica”.

O ex-Prefeito responsável pela implantação do PN tocou em um aspecto essencial para a comunidade camponesa. A questão da presença das políticas públicas. Ele próprio deixa claro que a única obra pública palpavelmente presente que havia nas comunidades, “foi fechada”! E pronto. Destaque-se que o ex-Prefeito não questiona esta perda da comunidade.

A Professora e agricultora aposentada, E. de S. B., fez a seguinte leitura e análise do PN em sua comunidade:

Eu diria que para nós foi como um choque. Para nós professores, nós nascemos e crescemos com as escolas rurais. E eu acho que era muito bom. E continuo achando até hoje. Era um despertar talvez mais vagaroso, né? As crianças iam despertando para a sabedoria, para o conhecimento. Eu acho que era uma vida de simplicidade, o que se via no interior eram as crianças andando tranquilas, nos carreiros, nas estradas, mas felizes, buscando aquela aprendizagem que aos poucos ia acontecendo. Os professores, maior parte, como eu, lecionei e sei, com carinho, ensinando, querendo, sobretudo, ver aquelas crianças aprendendo na realidade. E o que eu acho de bom que existiu, era a escolinha rural. E de repente, assim de surpresa, foi arrancado aquilo de bom que tinha no interior. (E.S.B., depoimento, 2007)

O que ela fala somente vem confirmar a realidade destacada pelos entrevistados anteriores e as dificuldades impostas aos sujeitos que tinham o direito de estudar, pelo menos as séries iniciais, em seus próprios locais de moradia.

Outra mãe da Comunidade do Mingau assim expressou: “Mas agora, para os pequenos, pro pré, primeira e segunda séries não teve benefícios. Porque daí foi complicado, dia de chuva, o ônibus não descia aqui, não tinha naquele tempo nem estrada boa. Subir lá em cima a pé... Teve muitos problemas” (E.C.B., depoimento, 2007).

Amiga de E. C. B. e ex-moradora de Mingau, a Professora N.F.S.O., (Depoimento, 2007) diz: “Agora teve algum prejuízo assim... pela parte de você não ter mais acesso até os pais dos alunos, porque daí você ficou mais distante. Esse eu acho que foi um prejuízo que mais reclamaram na comunidade”.

Interessante notar que ele faz um destaque espontâneo ao dizer que houve distanciamento da professora com os pais e vice-versa. Isto é, a comunicação que antes era quase diária, agora se tornou difícil e esporádica.

G.G. ao falar sobre os prejuízos, contou (fora da entrevista) que escreveu matéria sobre o PN em Candói, que foi publicado em edição de um jornal local, mas que não tem arquivo do mesmo. Ele faz uma leitura sociológica sobre as características de uma comunidade e situa a presença da escola como um dos elementos essenciais, prejudicados com a nuclearização:

Talvez tenha havido aí um disfarce ou um mascaramento da situação. E não uma melhoria sensível, como deveria ter ocorrido (...) Não, eu vejo, eu vejo benefícios. Mas eu vejo que por outro lado teve-se bastante prejuízo para comunidade, muito mais pra comunidade que perdeu o aluno, porque perdeu o centro de referência que ela tinha. Porque a comunidade, enquanto ela tem uma escola, ela tem uma igreja, ela tem um campo de futebol ou até uma bodega, um boliche, ela tem um ponto de encontro dela. Quando ela perde esse ponto de encontro, ela perde essa referência, portanto ela perde a característica dela como comunidade. Ela passa a ser meramente um aglomerado de pessoas, que não tem mais um motivo, ou que não tem mais um endereço específico para se reunir. Então ela fica uma comunidade meio esparsa, um meio sem motivos, um meio sem referências para se unir, para se aglutinar, e para que seja entendida como uma comunidade, que tenha interesses em comum, que tenha objetivos em comum e que tenha um local em comum. (C.G., depoimento, 2007)

A professora A. F., aposentada há quatro anos, residente na Comunidade da Fartura (e que trabalhou no Núcleo da Paz) se expressa de forma drástica, ao dizer: “Na realidade benefício, muito pouco. Mas prejuízo bastante! Porque em si a escola, como ela funcionava, a própria criança tinha interesse, ela tinha vontade, ela convivia com a escola. Hoje elas são usadas na escola. São simplesmente objeto. (...). Só que em parte a comunidade rural, pelo menos teve prejuízo...”. (A.F., depoimento, 2007).

I. M., do Núcleo da Lagoa Seca, ao falar de como as crianças aprendiam juntas pela convivência, umas com as outras, na escola multisseriada, estudando assuntos pertinentes ao campo, assim se expressa: “ Hoje, praticamente, nós não temos quase esse tipo de convivência, tanto assim”. (I.M., depoimento, 2007).

A Professora L. F. V. M., atual diretora da Escola Núcleo de Lagoa Seca, mostrou a defasagem do ensino atual para os camponeses e como o espaço 'urbano' traz más influências para a formação dos seus filhos, conforme conversa dos pais com ela:

A gente esteve conversando com os pais e os pais colocaram assim, que eles sentiram bastante dificuldade na aprendizagem. Que os alunos que estudavam no interior, nas escolinhas, que eles estudaram e que alguns filhos também estudaram, saíam da quarta série lendo, escrevendo, fazendo as operações tranquilamente. E hoje com todos em uma turma só, os alunos têm dificuldade em fazer isso. No interior eles sabiam fazer contas agrárias, porque eles lidam com terra. Hoje dizem que os filhos deles não sabem o que que é um litro de terra, como que é uma quarta. Então eles estão perdidos. Eles colocaram também que estão sentindo bastante desinteresse das crianças, elas estão mais apáticos, rebeldes. Dizem que de repente o que eles não conheciam lá do interior, na realidade deles, eles vieram para a nuclearização e reuniram-se várias culturas, vários modos de vida. E aí eles estão assimilando isso. Que é o caso que tem muitas crianças que os pais estão colocando assim que já foram até para o conselho tutelar, porque não podem mais com a vida, aquela coisa.... Eles alegam que é a mistura de diversos comportamentos ... (L.F.V.M., depoimento, 2007).

A Professora G. S. (Depoimento, 2007), Secretária de Educação à época da

implantação do PN em Candói, confirma as falas anteriores e faz uma referência significativa concernente ao envolvimento pelo sistema de valores aos quais as crianças ficam expostas, aponta como um prejuízo: “O surgimento de 'paixão' da criança pelo capitalismo de consumo, que o núcleo urbano oferece com mais evidência”.

A Professora aposentada, I. M. T., residente na Colônia São Judas Tadeu (que trabalhou antes de se aposentar no Núcleo de Lagoa Seca), fez uma análise bem fundamentada das diferenças das duas realidades escolares, o antes e o depois, as dificuldades, sob todos os aspectos, criadas pela nuclearização, ambas vividas intensamente por ela e a comunidade. Ela fala:

“E eu achei assim mais prejuízo que a gente teve porque, que nem eu falei, no começo foi difícil essa mudança. Até pelo transporte, a gente sofreu muito. E uma coisa que eu sempre falei que não era bom, porque a gente perdeu aquele contato que a gente tinha com a comunidade. No caso aqui eu conhecia o meu aluno, porque eu conhecia toda a família dele. E daí lá eu pegava aqueles alunos que as vezes eu não sabia nem como tratar eles direito. Porque eu não sabia se ele estava me contando a verdade. Eu não conhecia a realidade dele na casa. E eu tinha dificuldade, de repente até na hora de você corrigir um aluno, eu ficava preocupada. De repente os problemas que esse aluno tem em casa, o que é que ele tem, e eu estar tratando ele dessa maneira. E as vezes era uma criança que precisava ser corrigida, porque ele era danadinho mesmo. E a gente ficava... Eu ficava vagando, não sabia bem... Achei muito ruim essa parte, sabe? Não conhecia a realidade do aluno e não tinha contato. Aqui todo mundo conhecia todos e a gente por qualquer coisa não precisava estar fazendo reunião, porque se encontrava com os pais a toda hora. Era nos cultos da igreja, a gente se encontrava. Qualquer problema já conversava. Então era quase dispensável aquelas reuniões que a gente fazia. Então nessa parte eu achei que perdeu bastante.” (I.T., depoimento, 2007).

A Professora C. F. B. G., (a última professora que entrevistei _ 30/08/2007 _ e que uma semana depois se aposentou), da Comunidade de Passo Grande (onde permanece seu esposo), mas com casa na Cidade de Candói (por causa de seu trabalho no Núcleo sede), não fez referência a nenhum prejuízo ou problema advindos do PN. No entanto sua fala subentende que a escola rural multisseriada, tinha mais valor para os alunos, porque lá eles tinham mais liberdade para desenvolver o processo de aprendizagem, dentro de uma realidade que tinha significação. Ela diz:

“E nós lá no multisseriado tínhamos só aulas nas disciplinas de Ciências, Geografia, Português, Matemática. Às vezes a gente saía para fora brincar com os alunos, para eles não ficarem muito cansados... Que nem eu saía com meus alunos para fora. E daí de uma maneira foi bom para eles, tiveram outras disciplinas. Por exemplo em Ciências a gente saía. Eu não dava aula só em sala de aula. Às vezes a gente trabalhava muito com a horta também. Vinha lá da Secretaria de Educação de Guarapuava as sementeiras e sempre nós tínhamos cursos para nós aprender fazer canteiros e como que plantar. E nós tínhamos a nossa horta lá e trabalhávamos com os alunos e fazíamos tudo com técnica, na medida certa. E ia ensinando essa parte para os alunos. Quando a gente tinha formiga na horta, os alunos saíam, iam

procurar os formigueiros, seguiam o carreiro, como eles diziam, e iam lá e a gente procurava matar. Não com veneno. A gente puxava bastante água e socava o formigueiro. Então eu acho assim que nessa parte eles estavam fazendo alguma coisa dentro daquilo que eles sabiam fazer.” (C.F.B.G., depoimento, 2007)

E tudo indica que ninguém teve presença de espírito suficiente para entender aquela realidade de ensino em processo. Ninguém e, mais especificamente, o poder público municipal, no sentido de ouvir, procurar maneiras de pesquisar, sistematizar e valorizar aquelas experiências como válidas para aqueles sujeitos que lá estavam, viviam e lá podiam crescer, desenvolverem-se com novas possibilidades de organização, trabalho e superação.

3.3.2 Sobre a presença da democracia no PN

Uma das conselheiras do Conselho Tutelar de Candói, afirmou que “Quando a gente soube o prato veio pronto e tivemos que engolir” (M.E.A., depoimento, 2007). A. W. P. (Depoimento, 2007) disse: “Foi anunciado que mudaria para a cidade e pronto!” E. S. B. (Depoimento, 2007) afirmou: “As pessoas não tiveram vez, essa que é a verdade!” E. C. B. (Depoimento, 2007) disse: “Não teve votação nenhuma!” A Professora N. F. S. O. (Depoimento, 2007) declarou que:

“A comunidade em geral, não! Na verdade quem participou disso foi juntamente com o prefeito e o pessoal da educação e os professores. Porque os pais... eles ficaram meio alienados. Depois é que eles ficaram sabendo, porque quem decidiu mesmo foi o pessoal da educação juntamente com os professores. Quem decidiu foi somente a minoria... O prefeito era o senhor Elas Farah Neto.”

O prefeito de então, entrevistado, afirmou que “Naquele momento agi como executivo, como líder” (E.F.N., depoimento, 2007). Isto quer dizer que se alguém está no poder de mando “representativamente”, então pode simplesmente tomar decisões sem consultar a maioria interessada. Esse é o princípio da democracia burguesa. Ela apenas confirma que, em última instância, atende aos interesses da minoria que controla todos através dos mecanismos do sistema dominante.

C.G. , categoricamente, falou:

Não, esse espaço não houve. E se houve em algum lugar, eu desconheço. Aqui no Candói principalmente foi uma coisa que veio, ela não veio nem de cima. Ela veio quase que dos céus. Veio de Brasília, passando pelo Paraná, aplicada por um deus todo poderoso que chegou aqui e falou 'vai ser assim!' E a comunidade não teve nem como dizer que não. E quem disse que houve discussão ou coisa, se discuti, discuti entre ele, secretário dele, com as pessoas dele. Com a comunidade realmente ele não discuti. Até porque o próprio prefeito se viu forçado numa situação imposta pelo Estado. (C.G., depoimento, 2007)

G.G. continua, a partir da última afirmação, dizendo que por conta de uma imposição das

esferas maiores do poder, o prefeito teve que ceder e até aproveitou as possibilidades oferecidas e comprou ônibus e fez obras necessárias. Até porque todo político gosta de mostrar obras. Mas que os recursos se fossem bem pulverizados poderiam ajudar a melhorar as escolas existentes, ao invés de acabar com elas. Pelo menos como “imposição” ele entende o PN. É próprio prefeito da época que confirma o que está posto anteriormente, ao afirmar: “Obtivemos recursos para a construção dos prédios das escolas das comunidades da Paz, da Lagoa Seca, e da Cachoeira. As escolas de Rio Novo e São Pedro construímos com recursos próprios”.

A Professora A. F., neste quesito, disse que a comunidade reagiu e se organizou, fez documentos, mas não foi ouvida. E as conseqüências vieram atrás.

A nuclearização não foi decidida. Ela foi imposta. Não houve assim... nem a nossa batalha não consegui. Porque a gente até se organizou, tentou, fez o que pode para que a escola permanecesse. Mas eu não sei de onde que veio o projeto. Se foi o prefeito, sei lá quem. Lançaram esse projeto que tinha que nuclearizar. E queira ou não queira, as escolas foram destruídas. E os professores... fomos jogados, como diz aquele, num projeto que a gente se sentiu tão mal, sentiu rejeitada, parecia que nós estávamos lá tomando o lugar dos que estavam lá. Sendo umas pessoas assim que... achávamos que por ser do mato, nós éramos uns burros, completamente. Assim, que iam lá só causar problema. Então, sabe, foi uma calamidade. Eu não sei, o que eu senti. Não só eu, como desde as crianças, os pais, a comunidade. Assim foi uma coisa muito mal programada. Nem programada, foi imposta e acabou. (A.F., depoimento, 2007).

A Professora G. M. (depoimento, 2007) afirmou: “Houve espaço sim. Foi, o prefeito... houve pouco tempo”. Ela entende que os pais estavam conscientes e que concordaram, pois a comunidade (núcleo, é claro), com as construções, iria se tornar muito maior do que já era. Existe uma contradição acentuada em relação às demais falas. Há um paradoxo em sua própria fala. É a mesma entrevistada que na seqüência reconhece elementos de discordância e afirma:

Alguns pais gostariam que tivesse ficado a escola no seu lugar. Por exemplo, a Igrejinha, tem quarenta quilômetros para trazer os alunos até aqui. Então é difícil às vezes no dia de chuva, tem ano que é bastante chuvoso, as estradas ficam ruim por causa de muita chuva. Às vezes eles ficavam uma semana faltando aula. Só que assim mesmo foi... até não foi prejuízo, porque os alunos que tinham melhor tempo para aprender. (G.M., depoimento, 2007)

A Professora I. M. (depoimento, 2007) falou que o Departamento Pedagógico marcou uma reunião na comunidade (próxima a ponte do Rio Cavernoso, via Canta Galo). E disse: “Lá na minha escolinha aconteceu assim, que foi um dia marcado pela próprio Departamento Pedagógico de Candói, uma reunião com os pais. E lá eles colocaram para fazer essa nuclearização. Foi rapidamente naquele dia...”

A Professora L.F.V.M. (Depoimento, 2007) lembra que em sua escola (Região do Rio Cavernoso) o PN foi colocado como uma questão de lei e teria que ser cumprida. Diz ela: “Na minha comunidade não houve. Foi colocado então que era uma lei que tinha que ser cumprida. Que as escolas do interior iriam ser extintas e que iriam vir para a escola da Lagoa Seca. Alguns pais se opuseram. Alguns não! A maioria se opuseram porque eles tinham crianças pequenas. Eles tinham medo tanto para vir para a BR como chegar aqui e ficar longe de casa, ficar longe dos pais.”

Os pais reagiram e nova reunião foi feita e ficou acertado que naquele ano iriam para Lagoa Seca apenas os maiores de 3ª e 4ª séries. Nos anos seguintes não mais foi protelada a decisão da administração municipal. Todos foram levados para a escola núcleo. E a escola local desapareceu.

A Professora I. T. (Depoimento, 2007) conta como foi na Colônia São Judas Tadeu:

“Não! Não teve nada! A gente recebeu a notícia que iria ser feito e ali fizemos. Não foi no primeiro ano da nuclearização que a nossa escola foi para a Lagoa Seca. A nossa foi no segundo ano. Eu até torcia que não fosse... Aí quando eu vi no ano seguinte veio a notícia que a gente estava indo e fomos. Não houve assim... teve pais que reclamou, mas não adiantava reclamar para mim. A gente também recebia ordem e pronto.”

Esta comunidade onde estava esta escola foi uma das poucas que tinha consciência e dispunha de algum instrumento de luta. Mas não logrou nem um sucesso, conforme veremos mais adiante.

A Professora C. F. G., em sua fala, apenas confirma a constatação da maioria entrevistada, no que se refere à democracia na implantação do PN em sua comunidade, Passo Grande:

Não! Não houve! Nós nem tivemos reunião. Quando nós soubemos o prefeito só nos reuniu porque veio este projeto, sei lá o que que era. Nem eu sei direito como que foi. Não foi explicado. Foi imposto. Quando nós vimos, nós já éramos professor da zona urbana. Para mim pelo menos foi um choque, porque desestruturou minha família. Porque daí eu tive que vir... As estradas lá não passava ônibus... (C.F.G., depoimento, 2007).

Conta, ainda a Professora C. B. G., que a situação difícil das estradas ruins, gerava faltas de até três dias por semana devido aos ônibus não transitarem, faltas das crianças às aulas, durou em torno de quatro anos. Findo os quais ela se viu obrigada, em comum acordo com o esposo, de mudar-se para a cidade a fim de ficar próxima do trabalho e oportunizar a frequência das filhas às aulas. Isto já dura dez anos segundo afirmou. E acrescenta:

Tem muita coisa que a gente passou. Principalmente ali no início a gente passou naqueles estradas... Eu não gosto nem de lembrar às vezes. De chegar às vezes onze horas da noite em casa, caminhando a pé pelas estradas lá. Eu sofri! Encalhava, não ia pra frente nem para trás. Ficava no escuro (C.F.G., depoimento, 2007).

3.3.3 Recepção das comunidades ao PN

A maioria das entrevistas dá conta de reações bastante compreensíveis vindas das comunidades, em relação ao PN no município de Candói, como foi possível constatar no tópico anterior deste texto.. Disseram que de forma muito assustada, foi com surpresa e foi um choque. O PN foi um impacto total. Ficou bem sentida devido às crianças pequenas. As professoras foram avisadas em reunião, mas os pais não necessariamente. Alguns ficaram meio revoltados. Outros ficaram contentes (inclusive professoras).

A Conselheira M. E. A. fez uma observação por outro viés. Ela nem falou de como a comunidade recebeu a notícia do PN. Ela entendeu que nem deveria ter sido investido em nuclearização. Diz: “Deveria (ao invés de fazer todo aquele gasto com transporte e às próprias escolas núcleos) investir na escola da comunidade. Porque lá na comunidade se vive a própria realidade, o contato com a família. Você faz uma reunião aqui, para deslocar os pais e as mães não é fácil.” (M. E. A., depoimento, 2007).

C. G. fez uma análise bem pertinente. Pois evocou problemas que diversos entrevistados falaram. E outras questões novas, como o fato de a criança servir como ponte entre a família e a cidade, levando ou trazendo produtos. E prossegue:

Essa euforia e esse desejo de satisfação foram supridos. Agora, ao contrário, pais que tinham que levantar 5 h da manhã pra levar o aluno pra pegar o ônibus 6:30, 7:00hs da manhã, muita tristeza, preocupação até. Principalmente aqui no inverno, onde o frio é intenso, muitos problemas, inclusive de doenças de alunos devido ao levantar muito cedo e ter que sair muito cedo no tempo (...). Então esses foram, desde o começo criticaram, e houve inclusive casos de pessoas que tiveram que se mudar de local, para facilitar para poder pegar o ônibus. Alunos que levantavam cedo às vezes tinham que se deslocar até 2km pra chegar no ônibus pegar o ônibus e fazer mais 15, 20 km, para chegar até a escola. Então isso demandava um tempo muito grande. E evidentemente que esses pais e alunos também não ficaram satisfeitos de jeito nenhum (C. G., depoimento, 2007).

A Professora (aposentada) A. F. faz um retrato muito pertinente do desrespeito aos sujeitos do campo, às mães e aos pais. E não bastassem decisões e atitudes arbitrárias por parte da administração pública sobre a comunidade, ainda mais uma vez, historicamente as populações do campo foram levadas a se sentirem humilhadas e marginalizadas. A professora fica perplexa diante da situação, mas confessa não ter resposta. E acrescenta:

Foi um impacto total.(...) O transporte não tinha condições. Daí como é que os pais iriam ter cabeça fresca para mandar essas crianças. Então foi uma preocupação total de todo mundo. (...) Na época foi uma coisa imposta assim a tranco e barranco e acabou! Ninguém pensou nas conseqüências que causaria, um trauma às crianças ou à família, sei lá! Não foi nada disso! (...). Mas eu acho que seria, que tinha que ter sido uma decisão do pessoal que trabalha na Educação. Não do pessoal que trabalha em áreas diferentes. (...) Porque onde você vivencia, você aprende mais fácil. (...) Só que está tudo mudado. Porque que o pessoal do interior quer ter as profissões lá da cidade? Porque se sente humilhado! Eu não sei por quê!?! Mas existe essa humilhação, que o colono é caipira. (...)Vá onde vá, mas ele também é um ser humano! (A. F., depoimento, 2007).

A Professora C. F. B. G. destacou a falta de ferramentas das pessoas do interior, para separar o que é lei do que tem base legal, ou que muitas vezes é apenas uma imposição das classes sociais que exercem o poder político, sem base ética. Sobre a recepção da comunidade ao PN, diz: “Ficou muito assustada. Você sabe que o povo do interior são simples. Eles acharam que era uma lei (até nós) que veio e aceitaram. Como tudo quanto é coisa que vem de cima muitas vezes a gente tem que aceitar”. (C. F. B. G., depoimento, 2007).

3.3.4 Reação das comunidades à retirada das escolas rurais

As entrevistas mostraram claramente que algumas pessoas das comunidades reagiram contra o PN. Houve pelo menos dois casos em que a comunidade se mobilizou para impedir o PN. Mas foi um enfrentamento que ficou para a memória. acontecer com suas escolas e com seus filhos, pois as famílias ficaram preocupadas com os riscos do transporte e atrasos de horários de chegada de seus filhos na escola e no retorno para casa. Mas não tiveram opção de escolha. Outras foram convencidas de que nuclearizar o ensino era necessário, bom e traria bons frutos para as famílias e os alunos. Estas até aplaudiram a iniciativa. De qualquer modo também ficou claro que a simplicidade do povo do campo foi um meio utilizado para impor uma situação e um projeto. Os camponeses até se sentem impotentes diante do que e como se lhes apresenta. Uma mãe entrevistada, E., de Mingau, bem ilustrou a situação a que ficaram sujeitos. Diz:

Não teve! Porque as pessoas, sabe, assim do interior, são mais humildes. Eles não, não têm a noção das coisas, de batalhar pelo que querem. Todo mundo fica quietinho. Se um fala, tudo bem! Senão ninguém fala... Eu não falei. Naquele tempo eu não lembro que eu fosse lá, que fizessem reunião... Eu não falei nada, porque só um também não adianta! Se reunissem vários e falassem, ainda. Mas só um nem adianta! (E. V. S., depoimento, 2007).

A Professora E. V. S., esposa de assentado em Candói, na qualidade de observadora

do processo, fala a partir de sua experiência de convivência com algumas comunidades que tiveram seus filhos levados aos núcleos de ensino. Assim diz ela: “A princípio o povo do campo achavam interessante. Mas depois viram o prejuízo, que foram enganados. Estavam sofrendo, porque perderam o fácil acesso escolar (escola próxima de casa). E os filhos deixaram de ajudar mais na lavoura. Foi uma propaganda enganosa.” (E. V. S., depoimento, 2007).

O processo foi bem articulado para acontecer. Jamais importando as conseqüências que adviessem dela. Tinha que dar certo! Muitos interesses estavam em jogo na nuclearização. Havia a possibilidade de se construir grandes complexos escolares e adquirir uma frota municipal de ônibus. Conseqüentemente a concentração de muitas pessoas em um único lugar seria algo que poderia aparecer, chamar a atenção de meio mundo. Junto veio a promessa de que as estradas seriam arrumadas e conservadas.

C. G. confirma a pouca resistência das comunidades e mostrou o modo como enfrentou a questão, mesmo sendo um habitante da cidade. Porém prova sua inserção no campo, através de seu trabalho e certo grau de comprometimento com a causa. Ele se expressa assim:

Muito pouco. Eu escrevi um artigo que na época foi para o jornal. E na edição seguinte o prefeito me chamou de retrógrado e de pessoa que estava querendo andar para trás. Eu não tenho, infelizmente, essa matéria, mas ela pode ser conseguida, de repente. Eu fiz a minha crítica na medida em que eu tinha possibilidade. E publiquei isso com a coragem de quem dizia assim: 'Eu penso isso e se no futuro a coisa vai ser diferente, se eu estiver errado eu vou me redimir, se eu estiver certo, as pessoas hão de reconhecer'. Mas no geral a comunidade não reagiu. A não ser aquelas conversas entre compadres que não surtiu efeito nenhum. (...) Apenas alguns pais de alunos descontentes, evidentemente com as dificuldades que enfrentavam, então, depois de ter sido implantada a nuclearização. (C.G., depoimento, 2007).

A Professora A. F. demonstrou em sua entrevista o quanto o PN mexeu com o imaginário, com a emoção e a razão da comunidade. A professora enfrentou e sofreu junto com a comunidade, mas ao final, depois de anos passados, tentou apagar a memória ruim. Ela conta os detalhes assim:

Houve! A nossa comunidade aqui... até muita gente, formamos um documento, foi feito uma ata, assim pedindo ao prefeito que continuasse deixando nosso trabalho quietinho, como nós estávamos. Que se ele quisesse nuclearizar, nuclearizasse parte do município, no começo. Depois com o tempo, se desse certo, continuaria. A gente tentou impedir. Mas na época estava sendo representado pelo seu Odair. E não teve negociação de forma alguma. Não teve! E acabou... Só que a documentação que eu tinha, eu acabei destruindo tudo. Mas nós tinha muita documentação que servia... Depois que eu me aposentei, aquela papelada ficava ali só... Achava que nunca mais na vida iria ter uma utilidade para alguma coisa. Mas eu até quis... sei

lá, a gente vê tanta coisa errada. Então quis me desfazer daquilo pra você nem lembrar mais. E destruí, acabou! Mais fácil... (A. F., depoimento, 2007)

Em São Judas Tadeu, a Professora I. M. T., juntamente com seu esposo, o V. T., receberam-me para entrevista. Ele ajudou-a a lembrar-se de alguns momentos e detalhes. Ela diz: “Na verdade os pais não queriam, mas a gente aqui não se mobilizou (enquanto escola). Então foi feito através da Associação de Moradores aqui, de agricultores que foi comentado” (I. M. T., depoimento, 2007). E o esposo confirma o que ela diz em relação à resistência da comunidade através da Associação de Moradores. A Ata da Associação de Moradores de S. Judas Tadeu, Nº. 27 (23/02/1996), dá conta em seus registros que a maior parte da comunidade estava reunida naquele dia, juntamente com a SMEC e DPT¹⁹. E muitos pais discordaram de que as condições de ensino seriam melhores com o PN e falaram de 'retirar-se' da comunidade e ir morar em outros municípios vizinhos “para não terem de sacrificar seus filhos” por motivo de distâncias e horários. E curiosamente a mesma ata encerra afirmando que “Também podiam usufruir do mesmo ônibus pessoas aposentadas, doentes; e para quem estava fazendo supletivo seria ainda estudado” (lavrada e assinada pelo Secretário da Associação, H. G. T., p. 20). O que hoje, pelo menos pela exigência da lei, não é permitido. Não sabemos desta exigência naquela época, mas se havia era ignorada. Em todo caso, o transporte escolar é exclusividade dos estudantes.

A Professora C. F. B. G., lembra a situação a que eram submetidos as professoras, os alunos e os motoristas. Situação aquela devido às estradas sem conservação ou sem cascalho (nas serras), em relação à impossibilidade de tráfego de carros, devido à responsabilização por parte dos pais e também estes, por sua vez, muito incomodados com a situação a que eram submetidas as crianças, seus filhos. E C. F. B. G. responde:

Ah, houve! Quando chovia principalmente, vinham os pais brigar. Encalhava a condução. E nós ficávamos lá no seu João Ribeiro, lá no começo, enalhado o ônibus. Não ia para frente nem para trás. E vinham os pais encontrar os filhos com capa, plástico, pacote de uréia... E nós éramos os culpados. Eram os professores que escutavam e os motoristas. Eles achavam que a culpa era nossa. E a gente era tão assim... curta a visão da gente. Inocente! A gente não sabia o que estava acontecendo. Porque nós pensamos que era a lei mesmo. Que veio uma lei federal, que era para ser assim... Daí quando descobrimos foi tarde demais. (Depoimento, 2007)

¹⁹ SMEC : Secretária Municipal de Educação e Cultura (E. B. T.); DPT: Departamento Municipal de Transporte (O. de O.). Este último em conversa extra-oficial (12/2008), declarou que à época agiu por força das circunstâncias, mas que mais tarde percebeu que o que se fazia, do modo impositivo como foi feito o PN, não estava certo; e que entendeu como não era bom para os filhos de agricultores.

Num crescente de visões, as falas mostram as diversas situações das comunidades, o grau menor ou maior de consciência, o que não se fez ou as atitudes tomadas. Cada uma das pessoas fala por si ou por sua realidade. Tanto que elas revelam contradições no que se refere à comunidade nem chegar a entender o que está acontecendo, aceitar como uma questão legal, acatar com relutância ou fazer alguma espécie de enfrentamento (coletivo ou isoladamente).

3.3.5 Justificativas do poder público municipal para nuclearizar

A Secretaria Municipal da Administração e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, juntamente com o Prefeito, apresentaram bastantes argumentos para justificar o PN. Dentre estes, as pessoas entrevistadas falaram de um tipo de economia, meio de cortar gastos. Ao que a professora E. V. S. (Depoimento, 2007), dentre outras, lembrou que “No entanto, muitas vezes, a professora gastava seus recursos pessoais e os alunos traziam alimentos pra preparar a merenda”. As pessoas representantes da Prefeitura Municipal de Candói apresentaram ainda como argumento acesso ao conhecimento (sem especificar sua significação e necessidade aos educandos); melhoria e garantia da qualidade das escolas e do ensino, bem como melhor qualificação das professoras. Porque as crianças estudavam todas juntas, (escola multisseriada), nas escolas rurais; e na escola núcleo a professora teria todo o tempo para uma série e para poder discutir e tirar as dúvidas com as colegas de trabalho. Disseram também que “Isto era uma tendência; e isso era uma coisa moderna e de que isto era bom (...); e que o mundo caminhava para isto, porque era pra ser assim e tinha que ser assim e foi feito” (C. G., depoimento, 2007). Disse-se também que era vantagem para os alunos; que eles teriam mais socialização; e entrariam em contato com o mundo exterior, a cidade. O ex-Prefeito entrevistado afirmou que foi uma iniciativa dele mesmo. No entanto, depoimentos dão conta que muitas vezes as comunidades receberam o aviso de mudança, o poder público fechou a escola e transferiu os alunos, sem nenhum debate e nem justificativas.

A Professora A. F. contradiz o que foi colocado como motivo para exterminar as 'escolas rurais isoladas', conforme a sua própria prática e a reação da comunidade, frente à imposição da administração da época. Mostra como é possível crianças de diferentes idades e estágios de aprendizagem, aprenderem juntas e ainda se ajudarem coletivamente, em grupos de apoio e trabalho. Deixa clara toda a riqueza da proximidade da comunidade com a escola. Diz:

Só que na realidade não era bem isso. (...). Eu desconfio de minha parte, porque eu já tinha trabalhado em nuclearização. Quando vim para cá eu, eu até sofri, (Prof. Sergio), eu não

conseguia trabalhar. O primeiro ano para mim foi dificultoso, aquelas quatro séries. Mas foi tão gratificante, que eu chegava ao final do ano, a gente percebeu o quanto que a criança é solidária. Ela gosta de se ajudar. E conforme as idades as pessoas se agrupam. E elas aprendem melhor entre elas, do que as vezes com o educador orientando. E na realidade o habitat é uma coisa que é o mais natural que existe. Cada pessoa em seu habitat se sente a vontade. E então foi onde que eu também, pra mim, foi tão gratificante aquilo, que foi por isso que a gente insistiu que a escola permanecesse. E a gente percebeu tanto (professor Sergio), que olha, hoje eu sinto essa falta. Eu sempre penso, se fosse para eu voltar a trabalhar, eu nem pensava. Eu voltava no momento, mas se fosse aqui! Porque a zona rural... Tá certo que é menos famílias, mas as famílias aqui próximas, os pais tinham conhecimento de tudo. Eles visitavam a escola. Eles estavam por dentro. O professor conhecia a realidade das crianças e a realidade das famílias. Então eu trabalhava em conjunto. Era um clima bom. Professor, eu tenho uma coisa para te contar, eu tenho alunos que fizeram a primeira, a segunda, a terceira, a quarta, sempre comigo! E nunca deu problema! Muitos pais até reclamaram porque quando o seu Odair insistiu em tirar as escolas, porque lá o ensino iria ser de melhor qualidade, porque disse que os alunos da zona rural iriam para 5ª a 8ª séries e reprovavam muito. Eles até protestaram, insistiram porque os meus alunos, que eram daqui, já estavam na 8ª série e nunca tinham reprovado. E eram os melhores alunos. Porque não é o caso. É a formação. Porque em si a criança, ela... tudo tem um limite. E em cima destes limites que você trabalha, que você... (A. F., depoimento, 2007).

A professora L. V. M., teceu uma crítica sobre outros aspectos e mostrou a realidade a que tiveram que se submeter as crianças, mesmo sem ter como atender às exigências do PN. Subentende e faz refletir que “uma hora” com um grupo de cinco alunos é mais proveitosa do que o trabalho de um turno, com uma série, mas com uma turma grande, uma sala superlotada. Ela diz:

Só que eles esqueceram de falar que uma professora que teria uma hora para atender cinco alunos, iria ter quatro horas para atender trinta e cinco alunos. Esse foi assim coisa desleal que aconteceu. Porque atender durante uma hora cinco alunos, você consegue desenvolver mais do que você atender... Na verdade não é quatro horas. Porque o aluno vem cansado da viagem, já vem desmotivado. Porque tem comunidade muito longe. Tem uns que saem de madrugada... Nós temos uma comunidade de sessenta quilômetros e a outra de trinta quilômetros. Daí eles saem, a maioria, que são bem de longe, ainda estudam de manhã, saem de madrugada de casa, vêm dormindo, saem sem café. Daí chegam na escola. De repente alguns ficam desmotivados, porque imagine, você lá sem café na sala de aula. É complicado! (L. M., depoimento, 2007).

3.3.6. Outra saída ou solução ao PN

Ao invés de nuclearizar, dever-se-ia ter dado condições materiais (investimentos) para as escolas rurais municipais, para que continuassem pelo menos de 1ª a 4ª séries, pois as crianças são muito pequenas ainda quando vão para a 5ª série. Dever-se-ia construir uma proposta para estas escolas com estrutura, acompanhamento, cursos, reuniões pedagógicas, equipes de apoio itinerantes, currículo voltado para o contexto do campo, de acordo com a realidade e o interesse específico da região. E capacitação das professoras, como destacou a

ex-professora, E. S. B.: “Até hoje poderia ter as escolas rurais, muito bem organizadas, com ótimos professores, com toda chance hoje de estudo, de aperfeiçoamento temos à disposição”. Esta é uma tônica das entrevistas: “formação!” Uma das mães, E. C. B., lembrou que hoje poderia ter mais professoras para trabalhar na comunidade ou dois turnos de aulas.

O professor A. R. (Depoimento, 2007) afirma que: “Diminuiriam os gastos com transporte e poderia até melhorar as condições dos professores e colaboradores da escola. Os alunos poderiam até ajudar produzir alimentos para merenda (horta, pomar), com participação e ajuda dos pais e mães”. Ele costuma trabalhar com os educandos as hortas escolares. E entende que as escolas do campo poderiam desenvolver esta prática como princípio educativo e como forma de produzir e de ajudar a merenda escolar.

M. E. A. (Depoimento, 2007) afirma que: “Deveria, ao invés de fazer todo aquele gasto com transporte e às próprias escolas núcleos, investir na escola da comunidade”. E ela não está só nesta fala. Faz coro com outras pessoas que reivindicam a valorização da comunidade, como E. P. N., (Depoimento, 2007) que afirma: “É possível uma nova escola e Educação baseadas na EDOC²⁰ e a partir dela. Não nos mesmos moldes e critérios anteriores. Mas fortalecendo os vínculos do homem e natureza, o homem e a terra”.

A Professora A. F. não apenas afirma a positividade da escola que havia em sua comunidade, com justifica o princípio educativo das ações que lá se realizavam. Destaca o distanciamento e o isolamento entre a família e a escola e vice-versa. Afirma:

Do jeito que estava, eu acho que estava bom. (...) Eu trabalhava sozinha. As escolas tinham um número limitado de alunos. (...) E daí, inclusive, era bom porque a criança, além do ler e escrever aprendia as responsabilidades dela. A faxina. Olha só para eu te contar, a escola ficou aqui cinco anos. Abeirando a estrada. Nunca apareceu um vidro quebrado, um banco sequer riscado, um risquinho. Porque a criança sabia cuidar, tomar conta, ter responsabilidade. Porque ela sabia que era um patrimônio próprio, do lugar. E se ela destruísse, era ela mesma que amanhã iria usar aquela coisa destruída ou alguém próximo. E assim hoje terminou essas responsabilidades. Não tem! A escola se tornou distante da família. E a família não participa mais. Não sabe... Leva até surpresa quando tem alguma notícia da escola. E tornou-se caos... (A. F., depoimento, 2007).

A Professora G. M. (Depoimento, 2007), por mais que tenha uma constante de defesa do PN, neste questionamento levantado, no entanto, teve uma postura de consciência dos limites enormes que teve a nuclearização. Ela falou, por exemplo, da comunidade da Igrejinha, algo em torno de 60 quilômetros distante do Núcleo da Lagoa Seca, de onde alguns alunos saem de casa às cinco horas da manhã; caminham ainda muitos quilômetros até o

²⁰ EDOC: sigla correspondente a Educação do Campo.

(Depoimento, 2007) lembra as qualidades da escola local: “Aqui você ia tranqüilo para escola, sem perigo de drogas, vícios, lanchonetes, jogos (casas de games). Aqui teria brincadeiras como bolo, carrinhos feitos pelas crianças”. Nela as crianças vinham bem à vontade com as roupas e calçados de que dispunham, sem preocupações com luxo ou moda. O ex-prefeito E. F. N. (Depoimento, 2007), por mais que tivesse destituído as escolas rurais, reconheceu o seu valor para as comunidades do campo, ao dizer: “Para a comunidade era melhor ter a escolinha na comunidade, do que não ter nada”. E não tendo nada, como de fato resultou do PN, desapareceu a riqueza do encontro, da reunião, da formação. Diz C. G.:

Lá na comunidade dele (do pai) ele se deslocava 1km, 2km, já dava na escola do filho. Então essa participação do pai na vida escolar diminuiu drasticamente. E conseqüentemente o próprio convívio, por que este convívio na reunião da escola do filho ou em torno da escola, ou pra discutir assuntos da escola, acabava provocando sempre uma reunião do vizinho com o vizinho, da própria população do entorno, e acabavam discutindo outras questões. Então esta discussão da vida da comunidade desapareceu. E desapareceu até a própria infra-estrutura mínima, que tinha no local pra outras instituições, por exemplo, fazer uma reunião, fazer um treinamento ou pra fazer uma palestra. Quer dizer, se não tem um lugar onde você possa sentar pra discutir um assunto, esse assunto muitas vezes nem é discutido naquele lugar. Muitas vezes ele é discutido longe dali e sem a participação da comunidade. (C.G., Depoimento, 2007).

Junto com a importância da escola na comunidade, a Professora A. F. falou da importância da figura da Professora no tempo da escola rural e as dificuldades atuais desta em se reconhecer como tal. Diz:

Eu, Professor Sergio (pesquisador) , quando trabalhava na zona rural, eu me sentia até orgulhosa quando eles diziam professora! Hoje na forma que está, eu até gostaria que esquecesse que fui professora. Sabe? (...) A gente ouve um comentário que o ensino está tão defasado, que não se vê mais assim um comentário bom sobre a Educação. Então você até se sente responsável por essa parte. Porque, olha Professor, eu tenho crianças que foram meus alunos, que hoje já são avós. Eles volta e meia me enxergam e me chamam de professora. Meu Deus! Aquela valorização! (A. F., depoimento, 2007)

A Professora I. M. T., no que tange à escola e à professora, na e da comunidade, dá ainda maior ênfase ao que está dito anteriormente:

Eu sempre digo que quando eu era professora do interior, eu era uma autoridade (risos). Quando eu passei para uma escola nuclearizada, passei a ser uma mera funcionária. Antes era uma líder. Inclusive muitos casos houve que vinham atrás da professora porque ela estava em contato com toda a comunidade. E qualquer informação vinha na escola. Para mandar um aviso para a comunidade era pela escola. Então a gente tinha aquele contato assim direto com a comunidade. A escola era uma referência. E quando passou a ser nuclearizada, em termos de comunidade, a escola passou a não ter mais aquela importância. Porque assim, eu continuei trabalhando lá, mas com as crianças da minha comunidade eu trabalhava com um ou dois, três. (...) Eu não estava mais em contato com aquelas crianças. Eu perdi aquela ligação que a gente tinha com as famílias daqui através da escola. (I. T., depoimento, 2007).

E a professora C. M. G. confirma o que acima está registrado, enfatizando a atuação da professora como uma 'agente de saúde' e sua valorização:

Era muito importante. Era bem mais valorizada. Os professores na época eram os líderes da comunidade. A gente participava das reuniões. Em tudo era convidado. E a gente era catequista. Nós tínhamos até parte... A gente tinha uma farmácia na escola. E vinham aqueles medicamentos da Secretaria de Educação para os primeiros socorros. Nós tínhamos treinamento, cursos em Guarapuava, e a gente tinha todo aquele medicamento... Era uma espécie de agente de saúde. E vinha gente quando se machucava, a quantia que... Quantos curativos que não fiz para outras pessoas. Nós éramos importantes. Éramos! Agora não somos mais...(C. M. G., depoimento, 2007)

O Professor V. M. completou:

A escola fazia parte da vida, do contexto da comunidade e onde estava incutido o princípio educativo da relação que tinha a educadora com os alunos. Ela era professora, ela acabava junto com os alunos fazendo a alimentação escolar, limpando a sala. Então tinha toda uma outra relação, o conhecimento que a professora/educadora acabava tendo dos seus alunos, dos familiares dos educandos, dos pais, era uma outra relação onde a própria vivência já era um ato educativo. A professora era um exemplo na comunidade para seus educandos pela convivência. Então nesse sentido a escola já tinha um papel importante no desenvolvimento local, de concretização daquilo que a escola tinha como função. (V. M., depoimento, 2007)

Estes depoimentos enaltecem a escola rural e a comunidade do seu entorno, deixando bem destacada como era a vida comunitária no campo, enquanto que as escolas na cidade, consideradas as suas características, deixaram de ter a presença e cooperação que havia. Isto é, a família que hoje se relaciona com a escola longe de sua vida comunitária, já não se envolve mais com a mesma, não existindo mais a colaboração que havia rotineiramente. Apesar de que o espaço camponês, segundo os mesmos depoimentos, carecia da presença de políticas públicas, além da Educação, também saúde, serviço de limpeza da escola, preparação da alimentação escolar e a assistência social, políticas que possibilitassem à professora ser liberada de assumir funções que a retiravam da função docente, ou mesmo contasse com o apoio de pais e mães para realizá-las. Enfim, os depoimentos mostram a riqueza da vida comunitária que se perdeu com o PN, riqueza essa decorrente de sua proximidade e do fortalecimento de sua identidade camponesa. E uma última observação faz-se necessária ao final deste item. Não somos movidos por nenhum saudosimo e/ou romantismo ingênuos. Tanto que não reivindicamos o retorno da 'escola rural', no antigo modelo onde todas as funções se centravam na professora, ainda que aquela 'escola rural' tivesse valores que podem ser recuperados; o que se reivindica é a criação de uma outra escola baseada no paradigma do ser humano, emancipado, livre, autônomo, não escravo do

sistema reprodutor-explorador, a quem a Educação ainda serve. Mas respeitando a pertinência do camponês no campo, ou seja, a escola no e do campo deve manter-se ligada, geográfica e comunitariamente ao povo do campo, preservando as possibilidades efetivas de participação deste povo na escola de seus filhos. Garantindo uma estrutura escolar que viabilize qualidade, outros trabalhadores da educação que compartilhem com o(a) professor(a) as demais funções que constituem a estrutura do trabalho de uma escola.

3.3.8 A participação das mães e dos pais antes do PN nas escolas rurais

Este é um elemento fundamental para se avaliar a pertinência ou não do PN. Declararam as pessoas entrevistadas que na escola rural os pais estavam sempre na escola, nas reuniões, acompanhavam de perto o processo e ajudavam nas atividades programadas, para ajudar e promover a escola. Ajudavam na limpeza, nas reformas e organização da escola. Sempre tinha os pais mais ativos que se interessavam pela escola. Colaboravam sempre. A mãe E. C. B. (Depoimento, 2007), da comunidade de Mingau, é efusiva em sua afirmação, quando conta da contribuição dos pais, inclusive para a merenda escolar: “Havia, né N.. E os pais, nossa! Os pais viviam ali ajudando ela. É, vamos fazer uma comparação, se lá, já digo, a merenda deles era meia fraca, sempre nós ajudava, participava. Sempre nós levava alguma coisinha da casa, diferente, para fazer a merenda, melhorar o lanche para as crianças”.

Professora da mesma comunidade, a N. de F. S. O. (Depoimento, 2007), diz: “Havia muita! Eu, na escola que eu trabalhei... Trabalhei só em uma comunidade. Ela... meu Deus, a (...) hora que você chamasse os pais, eles estavam abertos... As festas que você fazia, todo mundo ajudava. Todo mundo colaborava. A hora que você quisesse tinha mais acesso a eles. Ia na casa deles. Eles vinham até a escola. Muito mais! Isso era ótimo!

C. G. (Depoimento, 2007) falando dos desdobramentos da participação nas reuniões da escola, diz: “Este convívio na reunião da escola do filho ou em torno da escola, ou pra discutir assuntos da escola, acabava provocando sempre uma reunião do vizinho com o vizinho, da própria população do entorno, e acabavam discutindo outras questões”.

A Professora A. F. contou entusiasmada sobre a participação que havia e como era animada:

Tinha! Total! Porque os pais freqüentavam. Eles participavam. Eles tinham conhecimento. Eles vinham à escola. Inclusive eram comemorações, datas cívicas, dia dos pais, dia das mães... Traziam gaita, faziam bolo, faziam aquela diversão, sabe assim com a criançada. E então eles estavam sempre entrosados. Desde as reuniões. Não havia reuniões só com os pais. As reuniões eram os pais, os filhos e professora. Todos juntos! Porque onde havia problemas,

era decidido em grupo. Todos juntos! Porque não adianta você chamar o pai com o filho lá longe. Ele tem a versão dele. O pai tem a sua versão. Então ali juntos, frente a frente, você vê, não tinha problema. Eram solucionados os problemas diariamente. Diariamente! Às vezes levava um ano. Não tinha problema nenhum! Inclusive Professor, às vezes eu, quando chovia muito eu gostava... eu dizia assim para as crianças: 'Fiquem em casa piizada!' Eu também gostava de ter um dia de folga. Nem que rolasse o mundo, não faltava um! (A. F., depoimento, 2007).

A Professora G. M. (Depoimento, 2007) é taxativa ao afirmar: “Conforme precisassem eles vinham. Eles gostavam muito de vir para a escola. Se a gente demorava uns dias, eles já mandavam pedir quando que era para vir na reunião”. Sua colega de trabalho e escola, L. M. (Depoimento, 2007), diz: “Havia! Sim, claro havia! Não tem discussão...A escola era interessante nesse ponto. Ela pertencia à comunidade”. Aliás, o 'pertencer' é fundamental para que a comunidade tenha compromisso, sinta-se envolvida, como também atestaram outros entrevistados.

A Professora I. M. T., a partir da realidade da comunidade de São Judas Tadeu, com duas turmas, sobre o desempenho do trabalho, diz:

Era bastante participativo. Inclusive aquela parte de conservação da escola, a comunidade que fazia. Eram duas salas e duas professoras. (...). Era muito bom de trabalhar aqui, porque quando eu comecei a dar aula ela trabalhava com quatro séries, eu trabalhava com duas. E a gente tinha bastante tempo. Nunca era uma sala cheia. Outra coisa que eu achei muito ruim para trabalhar lá na Lagoa Seca, aquelas salas superlotadas. Você não tem... Você não atinge o aluno por inteiro. Você tem que trabalhar com ele superficial, falando com todos. E sendo assim com menos alunos, podia ser duas turmas, duas séries. Mas era muito mais bem trabalhado essas crianças. (I. M. T., depoimento, 2007).

A Professora C. G. conta como era a participação na escola de sua comunidade:

Havia! Os pais dos meus alunos lá davam muito apoio. E assim em reuniões eles participavam e até a horta, que eu falei, eles ajudaram a construir. Em reunião que a gente fazia, para fazer festinha na escola para melhorar, nossa. Era uma participação imensa! Eles faziam festa. Em minha escola saíram vários torneios de truco para melhoria da escola, comprar filtro para os alunos, comprar as coisas que precisavam. E também em dia de festinha da criança, nós fazíamos festa mesmo, até com os pais que participavam juntos. E os pais colaboravam. Uma vez nós até ganhamos uma leitoa, um carneiro, para fazer o churrasco para as crianças. Então essa parte aí foi o que até hoje ainda tem pessoas que falam “mas como era bom aquele tempo”. (C. M. G., depoimento, 2007).

Isto dito percebe-se que o Estado estava ausente de suas funções nas comunidades. O Estado não cuidava da estrutura da escola nem de sua manutenção, dos serviços que iam além da Educação propriamente dita. E se naquele tempo (pouco mais de uma década atrás) a comunidade entendia a colaboração, a prestação de serviço e a angariação de fundos para a escola como parte da vida social, como integração e como compromisso da comunidade em

relação à educação de seus filhos, nos últimos tempos a ausência do Estado ficou mais patente e discute-se a necessidade que vem se impondo às famílias para assumirem esta manutenção, vazio deixado pelo descompromisso do Estado. E quando este pensou a Nuclearização não foi pela intencionalidade de assumir seus encargos na manutenção da educação pública na zona rural que justificou a nuclearização. Mas sua lógica afirmou-se na economia de gastos, pois embora os camponeses não se dessem conta desta omissão do Estado, os seus gestores já se davam conta de que deveriam investir mais.

Assim, o Estado engendrou o discurso da qualidade, moldado pela concepção urbana burguesa, extinguindo a escola rural, concentrando os educandos em escolas núcleos, ao invés de fortalecer a identidade camponesa, investindo mais em cada comunidade, em cada pequena escola, respeitando sua pertinência à comunidade local.

3.3.9 A participação na escola depois do PN

O PN trouxe alguns agravantes que dificultaram a participação da comunidade escolar, como demonstram os depoimentos a seguir, coletados durante esta pesquisa em 2007. E. V. S. diz: “A participação é pouquíssima. Devido à distância, locomoção, não tem carro; não deixam o serviço, a lavoura... para ir para escola”. O Professor A. R. confirmou que é “muito restrita”, pelos mesmos motivos já mencionados. O que também é confirmado por M. E. A., quando disse: “Como Conselheira Tutelar, eu participei no Colégio... Percebi pouca participação da comunidade”. A mãe, A. W. P., reafirmou: “É difícil sair a pé, sem transporte e ir”. O ex-prefeito E. F., desconhecendo a Legislação que proíbe o transporte de outras pessoas (pais e mães) no transporte escolar, afirmou: “É muito mais ativa, pela facilidade do transporte escolar, pela ação da diretora, entrosamento da família. aliás, a família educa. A escola ajuda ensinar...”. (Depoimento, 2007). A ex-professora E. S. B., na condição de avó de alunos, diz:

“Eu hoje não tenho filhos na aula. Eu tenho meus netos e tudo... O pessoal procura, procura às vezes com muita dificuldade, por causa da distância, do transporte, muitas vezes a pessoa está ali prontinha para ir, mas o ônibus não desce naquele lugar, não vai naquele local que precisa por motivo de chuva, de outros... e tudo, tudo complica! E as estradas... negativo, negativo!”. (E. S. B., depoimento, 2007).

A mãe de alunos, E. M. C., diz:

Lá em cima? (*Referindo-se ao Núcleo da Cachoeira*). É às vezes quando tem lá a gente

participa, mas não que... nem sempre! Porque tem gente mais humilde que não vai. Tem até vergonha de sair... É mais longe. E agora com este problema de... que foi mudado, que não dá para nós participar no ônibus, junto com as crianças, agora ficou complicado, não podemos ir no colégio. Porque não tem outro tipo de ir. O ônibus nem passa aqui. Passa lá e a gente tem que ficar o dia inteiro para lá, né? Nós não podemos ir no colégio, lá ver como que está a aula de nossos filhos, pois não temos embarcação para ir. (E. M. C., depoimento, 2007).

A Professora N. O. (depoimento, 2007) lembrou que cada vez é menor a participação dos pais. Diz: “Eu não sei... Alguma coisa atrapalhou. Ou pela distância...”.

C. G., de uma forma mais abrangente, analisa a questão da participação, os entraves, as dificuldades que as famílias encontraram com o PN. Ele cita na entrevista a questão do despreparo que sentem muitos pais diante de outros que sabem falar bem, se expressar. Se sentem constrangidos e deslocados diante daqueles que têm uma apresentação melhor. Lembra que em seu habitat os pais participam mais a vontade. Diz:

Eu acredito que diminuiu muito. Diminuiu muito devido a essas fatores que já foram apontados. A gente pode lembrar o seguinte: a dificuldade que tem o pai de participar dessa nuclearização. E o pai... Na grande maioria dos casos é o deslocamento dele do interior até a cidade. Embora ele às vezes tenha vontade de vir, mas primeiro porque ele perde meio-dia, e até mais, um dia de serviço. E se ele é peão de fazenda, ele tem dificuldade de cumprir isso depois. Então ele não vai conseguir cobrir esse dia de serviço que perdeu. Vai ter que trabalhar no domingo, no sábado, ou coisa parecida. E outro fator é o próprio deslocamento. Porque às vezes o ônibus é até colocado à disposição. Mas se você já tem um ônibus cheio de alunos e põe mais pais dentro, você não vai... Você vai lotar a capacidade física do ônibus. Então isso, a questão de você colocar o ônibus à disposição nem sempre vai satisfazer aquela necessidade de deslocamento do pai. É que às vezes ele gostaria de vir, participar da reunião e ir embora. Mas ele fica limitado ao horário de ônibus... Então isso dificulta. (..). Ele acaba ficando excluído de um processo, que se fosse feito lá na comunidade dele, seria diferente. Porque você o tira da comunidade, de onde ele está habitando. Onde ele conhece as pessoas. Onde ele se expressa e todo mundo entende, para trazer para outro ambiente que ele não está preparado para isso. Muitas vezes o filho está preparado para isso, porque ele convive na escola. Mas o pai não está preparado para este convívio em um grupo maior. E isso tem dificultado evidentemente a participação dos pais e das mães neste processo depois da nuclearização. (C. G., depoimento, 2007).

A Professora e mãe de aluna, A. F., fez uma análise a partir de sua escola que inicialmente recusou-se a aderir a nuclearização, e que uma vez nuclearizada passou a ter dificuldades de acesso à escola. Diz:

Na realidade muito pouca. Daí também a comunidade é carente. Dependia do transporte escolar. O transporte escolar nem sempre é favorável. Porque a reunião lá, marcam às nove horas, o ônibus passa aqui sete horas. E depois o pessoal perde meio dia. Ele já quer aproveitar fazer outras coisas. Muitas vezes não tem aquela participação efetiva. Muitas vezes o motorista não quer levar... Se ele é chamado em outros horários, ele não tem esse acesso. Então ele não vai. Pronto! Então é muito pouco. Diminuiu! Inclusive eu falo o que é verdade Professor. Minha filha está fazendo a 8ª. Série e eu não conheço os professores até hoje. Em parte eu não conheço. Não sei... Porque a gente não tem esse acesso à escola. (A. F.,

depoimento, 2007).

Em outros depoimentos coletados em 2007 durante esta pesquisa, a Professora G. M., ex-diretora, fala de como abriu a escola à participação cotidiana das mães, durante as aulas, e de como elas ajudavam sempre que era necessário. Mas não admite que muitas mães e pais pouco conheceram ou participaram do espaço escolar. A Professora L. M., da mesma escola, sente-se privilegiada pela mínima participação que há e pelo muito que tem conseguido fazer na escola municipal, como a horta e a biblioteca escolar. Justifica a pouca participação da comunidade, mesmo em mutirões, pela falta de condições e de transporte. Este proibido pela legislação.

A Professora I. M. T. contrapõe sua experiência no núcleo com o que era na comunidade antes do PN. Diz:

Quando eu estava trabalhando lá, foram chamados muitas vezes os pais. Alguns pais foram ajudar. E até agora, eu vejo assim, tem uma festinha, nós temos que ir... Sempre o pessoal daqui quando é solicitado, vai trabalhar lá. Não tanto... Acho que aqui era mais. Mas assim mesmo vão. Eu lembro que o V. sempre me ajudava. A gente fazia pequenos mutirões lá na escola, na época. O V. (*seu esposo*) sempre achava mais uns colegas aí e levava para a gente trabalhar. Muitas vezes a gente foi trabalhar no sábado, fazia o almoço lá e trabalhava. Agora aqui também, sempre que solicitado, alguém vinha limpar, outro vinha lidar com água e sempre ajudou. (I. M. T., depoimento, 2007).

A Professora C. F. B. G. faz um contraponto entre pais do campo e da cidade, quanto à disponibilidade para ajudar a escola:

Eles vêm quando são convocados. Mas eles não têm muita participação. Vêm para ajudar na escola. Mas eles acham que é mais obrigação do prefeito, porque já não é na comunidade deles mesmos. Mas eles são participativos. O pessoal lá da zona rural que participam mais, muitas vezes mais do que os pais daqui. Porque os pais daqui são bastante empregados. E eles lá não. Eles se quiserem eles se mandam. Só que eu acho que a escola não abre espaço para os pais fazerem trabalho. Naquela época que nós dávamos aula no interior, eles participavam bem, junto com os professores. Tinha mãe que ia ajudar até fazer o lanche, limpar a escola. Daí quando tive as minhas meninas pequenas, gêmeas, elas falaram assim: “Ah, professora, quando você precisar, pode nos chamar que nós viremos. Pode pôr fulano (da 4ª série, as meninas grandes), quando não tiverem tarefas, elas ajudam cuidar. É solidariedade. Porque eles têm também. (C. F. B. G., depoimento, 2007).

É notório, considerados os depoimentos logo acima, como os pais da zona rural não se consideravam explorados pelo Estado ao participarem da manutenção da escola; mas, na escola núcleo eles acham que é mais obrigação do prefeito, porque já não é na comunidade deles mesmos. Isso demonstra que eles entendem que em sua comunidade é obrigação deles e não do prefeito.

Os camponeses, mesmo com baixa escolaridade conseguem entender que há um papel

do Estado, mas isso somente nos contextos onde não se sentem pertinentes. A dificuldade em se lidar com esta concepção histórica das pequenas comunidades, é como promover nas mesmas uma aprendizagem social que as mobilize a cobrar do Estado a manutenção da escola do campo, sem esvaziar a participação da comunidade dentro da escola, que deve ser em outro nível: pedagógico e político. Não se constitui papel dos pais fazer a merenda escolar, pintar e limpar a escola. Ou seja, no contexto das escolas do campo há que se ressignificar o conceito de participação da família no nível da gestão, compondo os Conselhos Escolares, participando de reuniões pedagógicas, fazendo formação sobre o papel da família na formação de seus filhos, e assim por diante, sem abrir mão de exigir do Estado seu papel na manutenção das escolas.

Entre nós hoje é corrente a concepção do 'trabalho como princípio educativo'. Porém no contexto a que fazemos referência ou em que educadores e pessoas da comunidade falam do trabalho na escola, não é a concepção socialista de mundo. Lá se reproduzia a concepção capitalista através da exploração do trabalho dos educandos e das famílias, pois não havia um currículo orgânico a partir do entendimento e visão de mundo que garanta a participação comunitária genuína. Ou seja, pode-se valorizar o trabalho material como participação, mas não destituído de uma formação crítica que denuncie a exploração das classes trabalhadoras pelas classes hegemônicas. E isso não havia na escola rural, mesmo porque estava destituída da concepção da Educação do Campo.

O Professor V. M., Secretário Municipal de Educação e Cultura, lembrou que além dos fatores de distância e de transporte, existem outros interesses que motivaram o PN e o conseqüente esvaziamento do campo. Ele Comenta:

A escola fazia parte da vida, do contexto da comunidade e onde estava incutido o princípio educativo da relação que tinha a educadora com os alunos. Ela era professora e acabava junto com os alunos fazendo a alimentação escolar, limpando a sala. Então tinha toda uma outra relação, o conhecimento que a professora/educadora acabava tendo dos seus alunos, dos familiares dos educandos, dos pais. Era uma outra relação onde a própria vivência já era um ato educativo. A professora era um exemplo na comunidade para seus educandos pela convivência. Então nesse sentido a escola já tinha um papel importante no sentido de desenvolvimento local, de concretização daquilo que a escola tinha como função. Apesar ainda de os currículos também (...) serem de conteúdos desconexos. Sobre a participação dos pais na escola núcleo, ao você não ter a escola, você não tem uma parte de você. E tem a questão das dificuldades de acesso à escola, não é todo o pai que tem carro, que tem condições de pagar uma passagem para chegar para a escola. (V. M., depoimento, 2007).

O governo do Estado do Paraná, no início dos anos noventa, procurou desenvolver uma política educacional tendo como base a idéia de "Escola Cidadã". Desde que temos conhecimento, o conceito de 'Escola Cidadã' se desenvolveu a partir das concepções

educacionais de Paulo Freire. Seu ponto alto está nos anos noventa, opondo-se à onda globalizante e neoliberal. Experiências se deram no Rio Grande do Sul, especialmente em Porto Alegre, em São Paulo e outros lugares. No dicionário virtual (Educa Brasil) está escrito:

“Conceito criado pelo educador e pensador brasileiro Paulo Freire, autor do livro *Pedagogia do Oprimido* (1968), para designar a escola que prepara a criança para tomar decisões. A idéia de escola cidadã entrou em evidência nos anos 90, como expressão de um movimento de inovação educacional no Brasil que inclui os temas: autonomia da escola, integração da educação com a cultura e o trabalho, oferta e demanda, escola e comunidade, visão interdisciplinar e a formação permanente dos professores” (DICIONÁRIO VIRTUAL, 2003).

A Escola Cidadã trazia como prioridade os conceitos autonomia pedagógica, aperfeiçoamento em serviço e atualização, visando a qualidade do ensino. Tinha concepção própria de Estado, de escola, de participação e de democracia. Entendia como necessária a integração entre as universidades e as escolas (ensino-aprendizagem-extensão); tinha uma visão interdisciplinar do conhecimento. E entendia a educação como processo político coletivo, permeada pela crítica e autocrítica de seus sujeitos. Apesar de que não é bem esta a concepção de 'escola cidadã' que tivemos no Estado do Paraná, pois os conceitos acima propostos não foram devidamente respeitados.

Entretanto não tardou para que outra linha política a substituísse. A onda neoliberal varreu até o conceito burguês de 'cidadania', que funciona como engodo para as massas marginalizadas, que existe como instrumento para amortecer as consciências e as possibilidades de organização e lutas populares. Resultado desse processo de desmonte foi a nuclearização que retirou dos camponeses o direito de exercer de forma plena a cidadania. Ainda que não possamos fazer apologia das 'escolas rurais' de Cândói. Pois as mesmas, situadas nas comunidades isoladas, sem a infra-estrutura necessária para garantir qualidade, conforme já analisamos anteriormente, estavam longe de garantir a concretização da cidadania. O caminho para garantir a emancipação das classes pauperizadas, dentre elas a dos camponeses, é o respeito à sua identidade, mas sem uma proposta localista que lhes retire o direito à apropriação ao conhecimento universal historicamente produzido, e também o acesso aos bens materiais decorrentes do avanço da tecnologia, da industrialização, e da qualidade de vida. Mas, tudo isso, sem desconsiderar uma outra concepção de mundo, não competitiva, não predadora, mas voltada á preservação em termos de eco-sustentabilidade.

3.3.10. As condições de vida das comunidades após a nuclearização

O campo, o espaço agrícola, o meio rural são historicamente não reconhecidos pela zona urbana, que se apresenta como o espaço ideal e 'moderno', o lugar perfeito, de recursos, de luzes, de brilho, de bom gosto, de onde sai a moda, de diversões e por aí segue. Por seu turno os camponeses, os agricultores, sempre foram (e são) reconhecidos como rudes, ignorantes e atrasados. E as políticas públicas sempre seguiram a mesma visão e orientação (com pouca exceção nos últimos governos em qualquer de suas esferas administrativas: municipal, estadual e nacional). Por seu turno o campo, que já não era historicamente beneficiado, com os governos neoliberais sofreu muito mais abandono e empobrecimento. Como disse o ex-prefeito (reconhecendo sua própria 'obra'): “A comunidade tinha uma única obra pública e esta foi fechada” (E. F. N., depoimento, 2007).

As entrevistas realizadas durante esta pesquisa dão conta de que, em parte, o PN melhorou as condições de escolarização ; mas por outro lado foi um retrocesso para as comunidades.

“Não melhorou nada! Só piorou. Envolveu o camponês com o engano da cidade, com seu falso brilho, com as facilidades aparentes”, disse E. V. S., (Depoimento, 2007). A partir da Nuclearização entrou em colapso o papel social do pai, da mãe, da professora, da comunidade. A tônica a partir de então foi o velho “salve-se quem puder!” Pois prevaleceu o distanciamento e o isolamento de cada uma das partes.

Nos depoimentos a seguir, coletados durante a pesquisa em 2007, podem-se constatar igualmente as preocupações dos envolvidos no PN: “Não vejo por onde. Ficou mais distante...”, manifestou o Professor A. R. “Tirou um pouco do que eles tinham do social, do vínculo Família e Escola. Ficou mais difícil de participar”, afirmou a Conselheira M. E. A (Depoimento, 2007).

“Piorou! Porque você ia na escola de chinelo, com sua roupa velha (limpa!). As crianças vêem quem tem mais condições e, chegando em casa, querem também, colocando os pais em apuros”, afirmou a mãe, A. W. P., (Depoimento, 2007).

O ex-prefeito E. F. N., disse: “Quando passou a existir educação (mais estruturada), em médio prazo, foi sentido na comunidade, desde que o poder público não se afastou”. (Depoimento, 2007). No entanto basta andar pelas comunidades para ver que este abandono continuou e, em muitos casos, até aumentou. Haja vista que nem o mínimo, que são as estradas conservadas (mas que para os agricultores, os camponeses ou os moradores do meio rural são de fundamental importância), não tem sido devolvido como direito de ir e vir,

com conforto, e como resultado dos impostos que o Estado recolhe daqueles contribuintes.

A agricultora e ex-professora, E. S. B., assim se manifestou, através de uma análise mais apurada:

É mais negativo do que positivo (...). Existia muita pobreza na época, nos locais aí, na comunidade, também porque o pessoal vivia muito empregado. Era uma favela no mato, que dá para dizer, aquele pessoal. E depois o pessoal voou lá para a cidade. Marcharam lá, esvaziaram o campo e se mandaram pras vilas, pra cidade. E hoje você sabe o resto... (eu questiono estas melhoras...). Não melhorou, eles achavam que iriam melhorar. Mas, no entanto eles hoje são uns bóias-frias, sofrendo, muito pior. Sabe por que Sergio? Porque no interior tem a lavourinha, tem o alimento que dá na terra, tem a mandioca, tem a batata, tem o feijão, tem... tem tudo! Tem os animais que criam. Nuclearizar foi um incentivo para as pessoas irem para a cidade. Eu acho que foi. Eles viram seus filhos no dia-a-dia e disseram, 'vamos lá ficar mais perto, porque ficar...' Tudo ajudou! (E. S. B., depoimento, 2007)

A moradora E. C. B., da comunidade de Mingau, foi categórica ao mostrar o atraso para sua localidade e como foi bom para concentrar a terra nas mãos do latifúndio:

Eu acho que não mudou nada! Só mudou porque os nossos filhos, os mais velhos, conseguiram estudar melhor, mas para outras coisas... A comunidade baixou a zero. É verdade! Até os moradores que tinham aqui foram mais pra longe. Não tem mais... Saiu vários! Iiiii!!! Outros foram morar mais... na cidade. E outros venderam terras para a fazenda, para os fazendeiros. Foram embora... (E. C. B., depoimento, 2007).

O Técnico Agrícola C. G., que por muito tempo atua e conhece todo município de Candói, falou do desencontro entre o que os filhos do campo precisam aprender e o que a escola ensina. Diz:

Eu acho que não contribuiu em muito na comunidade. Pelo contrário. Prejudicou! Porque aquela resposta que o aluno poderia dar na comunidade, em termos de melhoria... A gente tem que perguntar assim, "mas melhoria em que?" Ou seja, o aluno está na escola para aprender o quê? Aquilo que ele precisa na comunidade dele ou aquilo que o governo, ou plano de governo ou o plano de ação da Educação quer que ele aprenda? Então isso tem provocado uma dificuldade: uma diferença entre o discurso feito nas escolas e aquilo que realmente a pessoa precisa saber lá na comunidade. (C. G., depoimento, 2007).

A Professora A. F., em sua fala destacou os aspectos do esvaziamento do campo e do estado de carência, que levavam as pessoas a sentirem-se menosprezadas e a evadirem-se da escola. Diz:

Muita gente se mudou! E muitas pessoas também se sentiram assim menosprezadas, menos valorizadas, porque as crianças se sentiam rejeitadas. Porque elas não conseguiam acompanhar o ritmo. Era roupa, era calçado, era tudo! Não tinha aquela atuação. Não podia acompanhar. Então as próprias crianças não queriam ir à aula, porque se sentiam rejeitadas. Os pais se

sentiam assim também inferiores, porque os filhos não podiam acompanhar aquela situação. Foi uma questão de baixa estima, tanto para a família quanto para a criança. Aqueles são fatores que influenciaram e ajudaram a evasão escolar. (A. F., depoimento, 2007).

Perguntada por esta pesquisa, em 2007, sobre a questão em curso, G. M. falou sobre a enorme dificuldade de desenvolver o processo educativo, de “dominar”, porque a família não consegue e não sabe o que fazer e entregam tudo para a professora, para escola. E afirma: “coitada da professora!” Não reconhece que “está muito difícil” por fatores estruturais, ausência da escola na comunidade, por questões econômicas. Mas afirma que “é o reflexo da família”. Entrevistada no mesmo período que I. M.M. considerou que o programa do governo federal “bolsa família” melhorou muito as condições das crianças, que agora estão mais saudáveis, bem calçadas e vestidas.

L. F. V. M. faz coro com as pessoas entrevistadas que falam do abandono do campo para a cidade, o chamado “êxodo rural”. Afirmou:

Melhorou para algumas pessoas, que no caso vieram de fora e que tinham dinheiro para comprar terras. Daí alguns, pelo menos em nossa comunidade lá da escola, saíram pelo menos umas sete famílias. Venderam os seus terrenos para pessoal de fora, de Cascavel, de Foz, e alguns estão em São Paulo, em Santa Catarina; outros vieram aqui para Lagoa Seca. Assim em termos de melhoramento, não houve. (L. F. V. M., depoimento, 2007).

A Professora I. M. T. falou de como houve uma preocupação com a conservação das estradas para passarem os ônibus escolares. E continuou colocando como os jovens estão debandando para longe da comunidade, com raríssimas exceções. Diz:

Eu digo assim que hoje em dia as crianças do interior, elas são do interior enquanto elas são pequenas. Depois elas não são mais do interior. Eles vão estudar e depois não volta mais nenhum para o interior, sabe? Então não sei o que dizer. Sobre a permanência no campo. Aqui na colônia (de São Judas Tadeu) a permanência é quase zero. (...) Vão fazer trinta anos que eu moro aqui. Aí naquela época houve várias pessoas que vieram, uma juventude grande aqui. Todos casaram e uma grande maioria ficou morando aqui. Então houve uma comunidade... Depois vieram os filhos. A gente estava com uma perspectiva boa. Só que desses filhos que nasceram naquela época, que hoje estão com uma média de 25 anos para menos, não tem nenhum. Quer dizer, tem o André, o meu filho que não saiu. Mas o resto daquela turma não tem nenhum na colônia. A última que está é a filha da minha irmã, mas é porque ela está terminando o segundo grau, mas já está pensando de... Não está ficando ninguém... (...). É uma realidade que está acontecendo no interior. (I. M. T., depoimento, 2007).

C. F. B. G. associou exatamente a questão da educação contextualizada e profissionalizante, com a formação do Técnico Agrícola. Diz:

Eu não vi melhoria, assim grande coisa. Porque eu achava assim que esses alunos que vinham estudar aqui, eles iriam servir à própria comunidade. Iriam ter os cursos técnicos dentro

daquilo que viviam, dentro da realidade deles, a agricultura. Não teve curso nenhum dessa maneira. Por exemplo, Técnico Agrícola. Pensei que iria ter cursos assim aqui no Candói para melhorar a situação de vida deles lá. Mas não teve nada disso. (C. F. B. G., depoimento, 2007).

3.3.11. Se houve problemas para as escolas núcleos depois do PN

Houve problema de superlotação, com salas com 40, 50 alunos, dificultando o trabalho dos educadores e da equipe escolar, falta de preparo pedagógico, falta de recursos humanos e financeiros. Houve falta de merenda, falta de estrutura ou espaço físico, refeitório e espaço para recreação. Ocorreram problemas de convivência, perda de valores, má influência do povo da cidade para os do campo, as famílias transferiram a responsabilidade para a escola, longe do convívio familiar, as crianças passaram a ficar mais tempo fora de casa. O próprio município não estava preparado.

A Conselheira M. E. A. em seu depoimento, em 2007, diz: “O ECA diz que é responsabilidade dos pais acompanharem os filhos na escola, chegar lá. Porém com a nuclearização a escola ficou mais longe e dificultou o acesso”.

E confirmando o que os demais disseram nas entrevistas, em 2007, mãe A. W. P. disse: “Teve falta de vagas diurnas, para todas as séries; alunos do campo têm que estudar à noite. Isto se deve ao excesso de alunos”.

Em seu depoimento, em 2007, E. P. N., com experiência na área escolar, diz: “ A escola não estava com a estrutura física adequada para receber o contingente que chegou. E o novo gera dificuldades. A estrutura gestora não estava preparada também”. A Professora N. F. S., referindo-se às discriminações sofridas pelas crianças e educadoras que vinham do campo, diz:

Houve rejeição, né? Assim por parte de alunos, que falavam assim, tipo... E até alguns colegas que diziam “a professorinha” de tal lugar, que veio. Ou os colegas, assim, crianças... Eu sabia que crianças, principalmente que vinham da Ilha do Cavernoso (que eu trabalhei vários anos só com este pessoal), os alunos daqui se achavam, sabe? E acabavam... era uma briga constante com a gente. (N. F. S., depoimento, 2007).

De modo mesmo modo a Professora A. F., (Depoimento, 2007) afirma: “Acredito que houve. Porque pelo tratamento que eles davam aos alunos e professores que vinham de fora, acho que foi pra eles uma calamidade, aquele tumulto, de uma hora pra outra. E as dificuldades...”.

C. G., em sua fala, apenas confirma e reforça o que disseram os demais sobre os problemas criados ou advindos com o PN. Diz:

A nuclearização (...) trouxe dificuldades na questão da estrutura das escolas. Ou seja, no espaço físico, na própria capacidade de ampliar o espaço físico das escolas, que não estavam preparadas para isso. Deveria antes de fazer a nuclearização ter pensado não só no benefício que ia ser tirar o aluno ou na vantagem de juntar isso, mas como fazer isso, por que a primeira coisa visível da nuclearização, ou a primeira coisa que aconteceu foi a compra de ônibus e transportar o aluno. E não foi lá na escola ver se tinha sala de aula suficiente, se cabia todo mundo. Por conta disso faltou sala de aula, faltou carteira, faltou local adequado para o aluno ficar nos momentos de folga, digamos assim, vagos. Faltou biblioteca, faltou livro, faltou material escolar, faltou merenda, faltou local pra comer essa merenda, quer dizer, faltou tudo. E até hoje, depois de tanto tempo já estabelecido o processo, instalado o processo, você tem deficiências enormes em muitas escolas com a questão do espaço físico. A própria sede aqui é um exemplo que não tem sala de aula o suficiente, até hoje, pra funcionar as turmas. (C. G., depoimento, 2007).

A Professora I. M., hoje no Núcleo Escolar da Lagoa Seca, completa o relato vivido inicialmente:

“A gente como saiu de lá, essa mudança, a gente saiu de uma escolinha que estava boa, reformada, bem organizadinha, vai para um pavilhão, todas as turmas juntas, todas as professoras falavam ao mesmo tempo. E depois a gente veio para escolinha aqui, a gente chegou em sala que não tinha telhado em cima, a minha sala chovia dentro, tinha um enorme buraco dentro e era até colocadas umas tábuas por cima. A gente tomou banho várias vezes. E tantos alunos perderam até os cadernos. Isso aqui é uma verdade não vai dizer que não! A estrutura não tinha. Depois que foi acontecer...(I. M., depoimento, 2007).

A Professora L. F. V. M., companheira de trabalho da entrevistada anterior, reafirma a questão de estrutura insuficiente e ainda levanta outras questões pertinentes a ação da comunidade escolar. Diz:

Tem problema de espaço, mesmo depois de construir, porque é atendido alunos do pré a quarta série. E alunos de quinta até o ensino médio. Foram construídas algumas salas, mas a gente tem problemas. Até temos salas aí com trinta e cinco alunos cada série, que a gente está tendo dificuldade com esses alunos, mas não tem como dividir eles, porque não tem espaço. Espaço arborizado não tem. Até tem o espaço, o espaço de entulho. No mutirão que a gente fez em 2005 conseguimos tirar todos aqueles entulhos. Em 2006 conseguimos plantar algumas árvores. Mas ficou para 2007 colocar terra, porque era cascalho bem batido e a APMF iria reunir os pais e plantar grama para fazer um espaço arborizado para leitura, de laser. Só que daí, no caso, o poder público... até hoje não conseguiu a máquina para espalhar a terra lá. Então não tem! (L. F. V. M., depoimento, 2007).

Os problemas decorrentes do PN para os núcleos de ensino, foram muitos. Não precisamos ser repetitivos. Vão desde o descontentamento das famílias, até falta de estrutura decente, salas superlotadas, ruídos produzidos pelo excesso de contingente humano concentrado em um local só, o despreparo para atender a realidade complexa que então se

impôs.

3.3.12. O currículo e os contextos campesino e urbano

Perguntado aos respondentes desta pesquisa se os Núcleos Escolares nos quais as pessoas atuam, participam ou tem conhecimento, contemplam em seus currículos e na prática pedagógica, a realidade, os valores, os saberes e os projetos dos educandos do campo ou trabalham apenas com os assuntos urbanos, as respostas e comentários, invariavelmente, dão conta de que esses currículos são eminentemente urbanos, em sua maioria. Falaram também de algumas tentativas de incluir a realidade do campo, as medidas agrárias. No entanto, tudo indica, a partir das falas, que a visão da vida, valores, experiências, capacidade de fazer ciência (os seus sabores e os seus saberes), os projetos de vida, enfim, sua cultura (seus costumes e tradições) não são percebidos nem tratados pelos entrevistados. O contexto das escolas núcleos não contempla o contexto do campo, pouco se preocupa e nem tem conhecimento dele, desconhece onde os educandos moram. Os respondentes mencionaram imposições do sistema, o discurso é um e a prática é outra, falta de autonomia e o currículo engessado (que são um impedimento). Falou-se que o currículo vem pronto da SMEC, mas que muitas vezes as professoras ajudam em encontros de estudo e são dadas sugestões, e que nem todas são contempladas. Aliás, nem é pensada esta realidade pela maioria das pessoas do campo ou elas não conseguem se perceber, talvez pela falta de formação e falta de reconhecimento, como sujeitos de valor e de importância estratégica para a humanidade. Dentre as diferentes falas, destacamos pelo menos quatro depoimentos que são mais emblemáticas para mostrar o nível de percepção crítica das pessoas entrevistadas e das comunidades.

A Professora E. V. S. diz: “Ela não contempla a realidade do campo ao contrário, incute na criança, do aluno, a realidade urbano. Faz com que ele perca o costume, a tradição de um camponês”.

O morador C. G. faz uma longa apreciação, que citamos aqui:

Esse é o grande malefício que trouxe a nuclearização, a partir do momento em que você abriu uma perspectiva maior de conhecimento ou até de intercambio cultural, você pulverizou muito os valores culturais existentes na própria comunidade. Não só pulverizou, como diminuiu e até extinguiu. Porque o aluno acabou saindo da realidade dele pra ver a realidade de uma outra comunidade ou de um outro grupo. E isso tem provocado transtornos violentos entre pais e alunos e entre alunos e ex-alunos, e entre alunos e membros das comunidades. Até hoje, na verdade, o que se impõe nessas escolas núcleos, e na grande maioria das escolas, é um estilo de vida urbanística, voltada totalmente a valores diferentes daqueles valores que realmente tem na comunidade. Então isso aí trouxe um prejuízo cultural e um prejuízo de manutenção de tradições e de costumes nas comunidades (...). Um prejuízo que não vai mais ser revertido, não

vai ser recuperado, e isso vai ser perdido pra sempre. Porque não houve nem ao menos uma preocupação, no PN, de se fazer uma pesquisa, uma anotação, ou mesmo um registro daquilo que existia na comunidade. Então, você tirou completamente o vínculo que tinha na comunidade, onde o pai tinha sido aluno da professora, o filho também. E toda aquela seqüência de respeito e de tradição que existia na comunidade. Então este foi um prejuízo drástico na vida das pessoas. E que não está sendo medido, não está sendo comentado, não esta sendo analisado praticamente por ninguém. E a gente percebe muito bem este desajuste na comunidade, por conta da ausência do núcleo, digamos assim, que seria a escola, e até do próprio núcleo de hierarquia dentro da comunidade, onde querendo ou não, bem ou mal, a professora exercia certo poder (...). Até certo poder de liderança, de aglutinação que hoje desapareceu. Então a comunidade ficou como que um enxame de abelha sem rainha. Ela existe, trabalha, toca, produz, mais não tem um ponto de referência, não tem um norte, digamos assim, um guia que conduza essas comunidades. E isso é extremamente prejudicial às comunidades. (C.G., depoimento, 2007).

A Professora G. M. teve uma fala frontalmente contra ao que estava acontecendo desde a nuclearização (e durante o segundo mandato do prefeito que implantou o PN em Candói), quando ela levantou espontaneamente a questão do 'convênio assinado com a Empresa de Educação Bom Jesus',²¹ que o prefeito entrevistado chamou de “Educação de primeiro mundo”. E diz:

Nós professores procuramos trabalhar com o currículo em favor da realidade, do ambiente, onde eles vivem. Porque não adianta eu trabalhar um currículo lá de Curitiba, se estou vivendo no Candói. Na época que surgiu o aquele programa lá (...) do Bom Jesus, a escola estava (...) no nível de 'primeiro mundo'. Onde teve professora que não conseguiu entender, desempenhar esse programa. Os alunos ficaram na estaca zero. E eu vim assumir uma sala de 4ª série e uma pessoa veio lá em casa me falar: 'Primeiro mundo!' Eu disse: 'Primeiro mundo' o quê? Olhe aqui, fiz prova de 4ª série e não souberam fazer quanto é dois mais dois! Isso aí é 'currículo de primeiro mundo'? Nós tínhamos que saber lá da cidade de Curitiba... Vamos pegar um currículo aqui do município de Candói. A realidade nossa, dos nossos alunos, da nossa agricultura, da nossa pecuária, do nível de vida nosso, não do nível de capital, de Curitiba. Aquele dinheiro lá se tivesse empregado na escola para comprar o que precisasse, dentro da escola ampliar mais professores para trabalhar. Talvez alguma escola nota dez! Só que eu, no meu ver, como professora de 50 anos de sala de aula, eu achei que aquilo lá, programa lá... Como é que vai trazer um programa lá que os outros fizeram. Por que os nossos professores do Candói não podem criar um programa, como o que criamos agora e está dando certo. Os alunos estão aprendendo, eles estão indo lá para 5ª série lendo, escrevendo, fazendo as quatro operações e sabendo bem o tema que a gente passa para eles? Para se defender eu acho que... A nossa realidade é Candói, não é Curitiba! (...). Eu acho que não pode ser assim. A verdade tem que ser dita! E tem que ser explicada na hora, não falar nas costas, tem que falar na frente! (G. M., depoimento, 2007).

Já o mesmo ex-Prefeito tem uma visão discordante da mestra no que tange à

²¹ O Convênio com o Colégio Bom Jesus deixou toda a Educação das séries iniciais (até a 4ª série) por conta de pessoal desta empresa de Curitiba. Mediante pagamento mensal as escolas recebiam material pronto, até as avaliações; as professoras tinham cursos de formação. Emfim, depoimentos de muitas pessoas dão conta de que tudo era tão pronto e direcionado, que as professoras desaprenderam o seu ofício.

contratação e atuação pedagógica, nas escolas de Candói, da Empresa Colégio Bom Jesus, de Curitiba: “Quando eu era prefeito, em convênio com o Colégio Bom Jesus, de Curitiba, ensino de primeiro mundo, o ensino era de acordo com a realidade de Candói, urbana ou rural” (E. F. N., depoimento, 2007). E neste caso a professora viveu a realidade escolar. Enquanto que o prefeito agiu como executivo, sem, no entanto perceber de perto o que estava acontecendo. São lugares e análises opostas e paradoxais.

V. M., atual Secretário de Educação do Município de Candói, avalia o currículo das escolas nuclearizadas assim:

São currículos urbanizados, feitos pelos representantes, desconexo modelo capitalista e que serve apenas para eles instrumentalizar os nossos filhos camponeses, para ser mão-de-obra sobrando na cidade. Quer dizer, nem isso deixando, eles acabam ainda mais indo para a cidade. Eles acabam estudando nas escolas que foram nuclearizadas e com currículos, digamos, totalmente descontextualizados, desconexos da realidade. São currículos urbanizados, feitos pelos representantes do modelo capitalista (...). E também a questão que daí deixando aquele povo ir embora, logicamente vai diminuindo a questão do lazer, porque as práticas esportivas, já não tem mais jovens para estar fazendo isto, a igreja também já não funciona mais. Ou seja, reduz e praticamente e acaba terminando a comunidade. (V. M., depoimento, 2007).

São situações que estão construídas, prontas, mas não acabadas. É possível e necessário questionar este estado de coisas imposto à Educação em Candói, como têm feito as pessoas entrevistadas. Mas precisamos ir além da academia. É preciso tornar público o resultado desta pesquisa e investir na politização e organização dos sujeitos que fazem parte do universo educacional, isto é, toda a comunidade. Este processo está em andamento em Candói, no entanto faz-se necessário avançar.

3.3.13. A escola núcleo em relação a aprendizagem dos alunos

Dentre as intervenções registradas encontramos durante a pesquisa opiniões de que talvez a escola núcleo tenha apenas uma estrutura física (o que já foi negado anteriormente em outras questões feitas) que é boa. Só é ruim quando o aluno estuda coisas que não têm nada a ver com ele. “A aprendizagem é fraca, é mecânica, sem preocupação com a pessoa do aluno, com seus problemas, sem alimento ou outras dificuldades. Não há preocupação com a realidade e a vida dos alunos e das alunas” (Professora E. V. S., depoimento, 2007).

Professor A. R., (Depoimento, 2007) diz: “Ficou mais fácil de manipular o povo, trazendo-o para perto de si (centro de poder)”. M. E. A., a partir de sua experiência no Conselho Tutelar, destaca o quadro que conhece da realidade das escolas. Diz:

Os alunos estão passando de uma série para outra sem os pré-requisitos de leitura, quatro operações, escrita... O excesso de educandos não permite um atendimento pessoal, por parte da professora, para acompanhar cada um, nas suas necessidades. Acontece muita evasão escolar. Para nós chegam muitas fichas do FICA (Ficha do Aluno Ausente), para que o Conselho Tutelar vá atrás. (M. E. A., depoimento, 2007).

A mãe A. W. P., (Depoimento, 2007) considera que está fraco o aprendizado, que o material é atrasado e que há professoras que passam a matéria e mandam os alunos se virarem. Segundo E. P. N., (Depoimento, 2007), não é só a escola que tem que dar conta. A família é um fator decisivo no processo de aprendizagem. E se ela tem dificuldades, isto se reflete na escola. E conforme a fala do ex-prefeito entrevistado, o aluno deve ser acompanhado pela professora. Diz: “Depende muito da vocação da professora, que leva o aluno a estudar, a progredir. Por outro lado, o exame (avaliação) é importante. O aluno não tem que ser necessariamente aprovado, sem que tenha realmente aprendido” (E. F. N., depoimento, 2007). A ex-professora E. S. B. (Depoimento, 2007), é de opinião que a família tem que se esforçar para acompanhar, em casa, o aprendizado dos seus filhos. Que não se deve forçar a passagem de série de forma superficial, só para atender determinadas exigências.

C. G. (Técnico Agrícola) contrapõe a realidade dos alunos e suas necessidades e o que lhes é oferecido na escola. Diz:

Aqui hoje eu diria que 80% dos nossos alunos têm uma realidade rural. Não têm uma realidade urbana, não dependem das questões urbanas. Dependem exclusivamente da questão da produção, seja de vegetais, seja de animais. Então, este ensino, dissociado dessa necessidade do aluno, provoca um desinteresse do aluno, até muitas vezes, um desestímulo do aluno para que ele venha a estudar. Porque ele estuda coisas que não têm nada a ver com o dia-a-dia dele. Então, esse prejuízo é visto aqui no município, é percebido e por conta disso até há uma evasão escolar muito grande. E por outro lado, de novo aquela questão de que a capacitação do professor, pra trabalhar com o aluno dentro daquela realidade não foi feita. E todo o material pedagógico produzido, ele vem pra uma educação dos grandes centros. É claro que a população rural ainda é bem menor em relação à população urbana. Mas essas populações deveriam ser olhadas com mais respeito. Até não tanto com mais carinho, mas com mais respeito. Por que afinal de contas, fazem parte também da população brasileira, fazem parte da massa populacional e deveriam ter então um ensino diferenciado. Coisa que não é vista no sistema educacional. Tanto que os livros para os alunos utilizar são feitos em campanhas em nível nacional, pra ver, os professores escolher qual o tipo de livro que tem. Sem dizer “esse livro é pra escola com característica urbana, ou este livro é pra escola com característica rural”. Então, isso daí cria realmente uma dificuldade muito grande, por parte do aluno. Acho que isso prejudicou o ensino e aprendizagem do aluno. (C.G., depoimento, 2007).

Faz-se necessário superar uma Educação urbanóide, descontextualizada e excludente.

Apesar de que o depoimento acima pensa uma educação localista, com ênfase em assuntos e conteúdos da agricultura, entendemos que é preciso um currículo escolar na perspectiva do campo, levando em conta tudo aquilo que o educando já 'conhece', os mecanismos políticos, econômicos, tecnológicos que engendram tal quadro de 'conhecimento' da realidade, mas que ele também tenha acesso e apropriação do conhecimento universal, sem o qual os camponeses ficam descontextualizados do seu momento histórico contemporâneo.

A Professora A. F. (aposentada) desenhou um outro quadro, com outras peculiaridades, que dão razão suficiente para que as escolas rurais que haviam tivessem continuado. Afirma:

A criança tem quarenta por cento do aproveitamento que ela teria se ele tivesse no seu ambiente natural. Porque, professor Sergio, eu não sei, aqui a gente trabalhava um sistema assim, a gente fazia com as crianças o trabalho, a divisão do trabalho durante o dia. Lá (na escola núcleo) a gente era interrompido a todo momento por um professor, por um diretor, por alguém que ia dar um aviso, por alguém que batia um sinal. Então não tinha como você fazer a criança a se ligar no assunto, concentrar ali naquele trabalho. Eu achei assim, desde a solidariedade que aquelas crianças... a cooperação de um com o outro, eles não querem saber, não gostavam de um ajudar o outro, porque cada um por si e Deus por todos e acabou! Aqui (na escola localizada na comunidade rural) funcionava bem diferente. A criança se sentia, Deus o livre, era o maior valor que ela tinha pra ela, dela poder ajudar o coleguinha, pra ele se sentir valorizada. Lá já não! Não tinha esse empenho, esse interesse. A criança não tem aquela vontade de aprender. Eu achei que a nuclearização reduziu o ensino mais ou menos a quarenta por cento. Tudo em si alguma consequência traz. (...). (A. F, depoimento, 2007).

Falando do ponto de vista das professoras, G. M. e I. M. concordam que o PN foi bom, tendo em vista a seriação, o disciplinamento e a hora atividade que as professoras passaram a ter.

A Diretora L. F. V. M. falou a partir da sintonia com as comunidades, que fazem parte do núcleo escolar onde é diretora. A princípio se negou a falar por si mesma, mas a partir do que ouviu dos pais. E disse:

Eu vou colocar o que eu ouço dos pais... Piorou! O que eu ouço dos pais é que a nuclearização piorou o ensino-aprendizagem. É a minha opinião também e a opinião da maioria. Piorou! É a questão da viagem, da alimentação, as diversidades que têm de comportamento... Também a gente está tendo uma dificuldade do entendimento do Estatuto da Criança. É muito confuso o Estatuto, porque ele diz que ele está para proteger a criança e proteger a família também, que a família tem obrigação com a criança, de educar. Mas o pai diz que se ele olha para a criança torto, o Conselho Tutelar vem. Então eu acredito que nessa parte nós perdemos bastante em questão de valores morais, éticos. Eu penso assim também que nós somos camponeses. Nós estamos aqui na beira da BR 277, com 200 famílias ao redor (...) e têm quarenta, sessenta

alunos que vêm na escola daqui. O resto vem tudo do interior. Nós temos trezentos alunos. O restante vem tudo do interior. Na verdade a escola deveria ser uma escola do campo. (L.F. V. M., depoimento, 2007).

A Professora I. M. T., semelhantemente à professora anterior, tem cuidado de não apenas falar por si mesma, mas de ser mal interpretada, como alguém que taxa ou questiona tudo. Diz com muita propriedade, comparando como era antes o processo de ensino e como ficou bem mais difícil e defasado depois do PN:

Eu já questionei muito isso. Até não gosto muito de falar. (...) Eu me representa que quando a gente estudava até a quarta série aqui, os alunos saiam sabendo mais que sai um aluno até a oitava série hoje. Eu não sei por quê. Você pega um aluno de quinta, sexta, sétima e oitava séries, você vai, não todos, mas uma maioria, não sabe resolver um problema, não sabe nada da parte de matemática. Eu trabalhava com quarta série e eu ficava muito preocupada, porque meus alunos da quarta vinham para aprender ler na quarta série, vinham para aprender somar, aprender diminuir. Você não podia dar o conteúdo da quarta série, porque o aluno já não vinha preparado. Daí que eu pensava: o que adiantava ter pré-escola (que nós não tínhamos aqui no interior), para daí ter uns alunos que chegavam na quarta série... E daí aquele problema. Chegavam na quinta série e o aluno fraco. E daí continuava assim até a oitava série. Não sei se ainda continua assim, mas olha... Estava difícil esse aprendizado lá. Eu achava assim que (eu não posso falar) todas as escolas tinham os alunos com bastante conhecimento até a quarta série. Mas eu vejo os nossos que a gente tinha aqui, que terminavam a quarta série. Eles eram capazes de tanta coisa. E depois já com aquela que daí 'na quinta eu melhora, na sexta série eu melhora', parece que não pega o básico. Eu acho que está muito fraco até a quarta série. (I. M. T., depoimento, 2007),

Ao final do trabalho com base nas entrevistas, a partir de um tesouro acumulado de informações fidedignas da parte das pessoas que deram seus depoimentos, de forma honesta, muitas vezes ingênuas na análise, com tantas informações que espelham o pensamento e a visão de tanta gente do povo, depois de tantas perspectivas ensaiadas, ficou um compromisso de pensar o que podemos fazer para, a priori, minimizar os efeitos tão nefastos da nuclearização e, na seqüência, somarmo-nos com outros sujeitos do campo e para virar esta página da História aqui chamada de Processo de Nuclearização, porém não esquecer-la.

IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que existe de educação na realidade das organizações e movimentos populares não é fruto de nenhuma criação acadêmica. Ao final do século XX foi iniciada ampla discussão sobre Educação do Campo (EDOC). Este tema ensejou diversos eventos nacionais, estaduais e regionais. Foram encabeçados por Prefeituras, movimentos tais como o MST, o MPA, o MAB, o MMC, STR'S²², Universidades, ONG's, dentre outros. O coordenador regional do MAB, Hélio Mecca, em mesa redonda realizada em Curitiba (janeiro/2007), analisava o estudo e a Educação do Campo, lembrando que elas são estratégicas para nós. Consideramos, portanto, que a academia, em tem um papel decisivamente positivo, como por exemplo, a oportunidade de estarmos nos relacionando neste curso, de estarmos contribuindo com a produção de novos conhecimentos através da pesquisa de monografias como esta, que só ocorreram porque houve um trabalho integrado entre o chão da escola, os movimentos sociais e a universidade.

É necessário que se esclareça o que se quer em termos de EDOC, qual é o contexto motivador deste movimento, que tem uma década de existência. Inicialmente lembramos que não existe nenhuma contraposição entre urbano e rural. Enquanto se busca construir um projeto político educacional a partir dos sujeitos do campo, que propicie a emancipação daquele ser humano, já se pensa a necessidade de superar o modelo de educação que existe, tradicional, convencional e que é eminentemente urbano. Este modelo também não atende às necessidades dos moradores da cidade, pois as desigualdades sociais são produções das sociedades capitalistas que atingem igualmente os trabalhadores do campo e das cidades. Se bem que aqui acolá existam experiências e políticas que buscam a sua superação. Quanto às especificidades da educação urbana e do campo, existem diferenças, porque são contextos com características e demandas próprias. As crianças e adolescentes das comunidades rurais que vão para a cidade estudar enfrentam o primeiro efeito, que é a desagregação das relações sociais que se escabelem em torno da escola. Depois enfrentam os preconceitos que existem em relação aos povos do campo. Por seu turno, o núcleo urbano funciona como um chamariz, uma ilusão, um anestésico que arrasta estes sujeitos para se agregarem ao seu meio.

²² **MST**: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; **MPA**: Movimento dos Pequenos Agricultores; **MAB**: Movimento dos Atingidos por Barragem; **MMC**: Movimento das Mulheres Camponesas; **STR'S**: Sindicatos dos Trabalhadores Rurais

E agora, quando enfrentamos uma ampla demanda por EDOC, em Candói, reconhecemos este contexto, a sua diferença, o seu espaço e a sua realidade; a sua cultura (tão vilipendiada pela massificação midiática); os seus saberes, os seus valores, as suas tradições, os seus projetos. Reconhecemos a sua diversidade, amparada por um movimento específico de educação. E reconhecemos a sua auto-afirmação ao lutar por uma escola do campo. E por último, o reconhecemos ao engrossarmos as fileiras deste movimento. E reforçarmos a marcha dos sujeitos que querem um basta para o esvaziamento do campo e para a desorganização das comunidades camponesas.

Os seis núcleos educacionais que temos em Candói são frutos do encolhimento do processo educacional decorrente da nuclearização realizada anteriormente, descrita e analisada nos tópicos anteriores deste trabalho. Estes núcleos com certeza concentram todo o contingente educacional. Por outro lado favorece a exclusão. Haja vista que muitas crianças e adolescentes ficam alijadas do processo por conta de inúmeros fatores, conforme atestam as entrevistas que realizamos.

Escola Rural Municipal de São Pedro (acompanhamento pedagógico, no laboratório de informática).



Tendo realizado as entrevistas (dezoito, ao todo), fizemos uma pergunta a nós mesmos: 'Que lógica há no PN de Candói para os camponeses e para a cidade?' E com certeza a resposta, que tem um caráter de provisoriedade (bem como toda a construção monográfica), não está isenta da influência das entrevistas, de muitas conversas feitas, falas ouvidas, bem como das leituras realizadas. Diante deste desafio entendemos que para os povos do campo o PN significou um forte estímulo para buscar a cidade, esvaziar o campo e deixar a terra livre para o latifúndio, a monocultura e o agronegócio; ao mesmo tempo perder sua identidade e suas referências de espaço e tempo. Para a cidade o PN significou o inchaço e a disponibilidade de uma mão de obra abundante ou, como diz Marx, a criação de um “exército de reserva”. Obviamente que não se pode creditar o esvaziamento do campo ao PN. Mas sem dúvida ele chegou para reforçar o desencanto deste setor, que secularmente ficou alijado de todos os processos públicos de reconhecimento, incentivo e apoio.

Em encontro das turmas do Curso de Pós-Graduação onde esta pesquisa se insere, em Curitiba (janeiro/2005), o atual prefeito de Porto Barreiro, João Costa, em mesa redonda, perguntava e respondia: “É possível a educação popular na escola formal? Só se ela deixar de ser formal!”

Os segmentos populares estão estudando em nossas escolas. Mas pelo fato deles estarem ali presentes, a educação não se converte em “popular”, a partir das perspectivas populares, dentro de um projeto popular. Na gestão atual do Município de Candói (2005-2008), a Secretaria Municipal de Educação tem pautado toda sua ação por uma perspectiva humanizadora. Tem procurado colocar o ser humano como centro das atividades do projeto pedagógico. E, no processo de formação desencadeado por esta especialização em EDOC, nosso contexto educacional de Candói fermenta toda uma discussão de implantação de um processo pedagógico que contemple os sujeitos do campo, a sua realidade, bem como o processo de humanização e emancipação, a partir de seu mundo, valores e potencialidades reais. Todos os espaços educacionais já não são meramente repetidores do sistema. O processo fermenta uma reflexão nas práticas educacionais. E os programas como Terra Solidária, Saberes da Terra²³ e Educação de Jovens e Adultos têm uma influência positiva

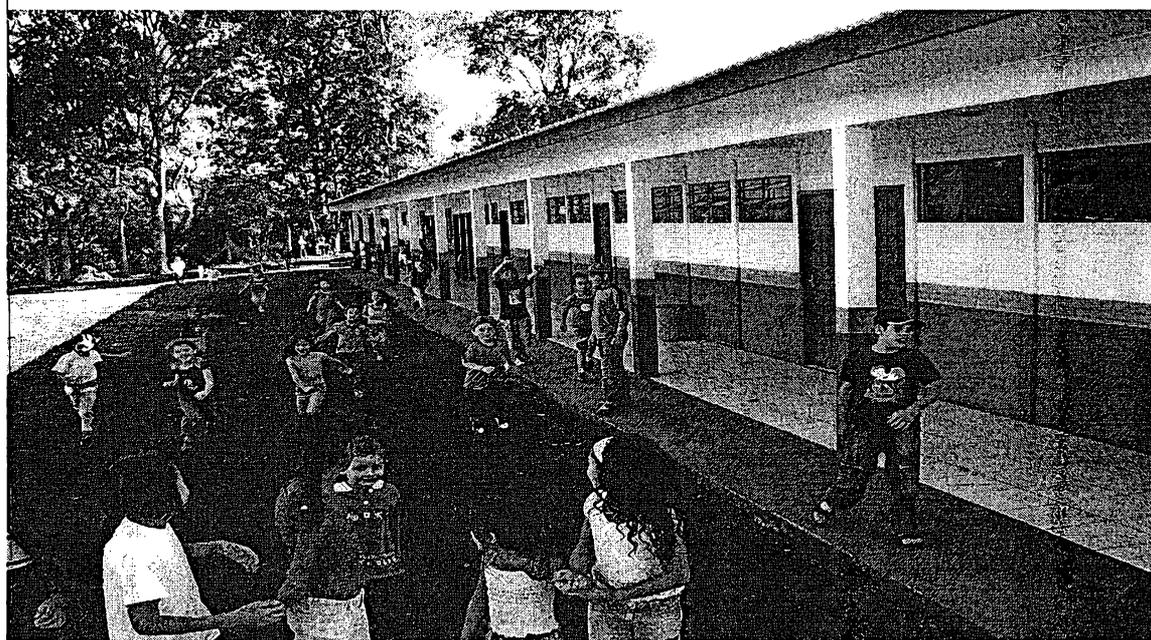
²³ O Programa Terra Solidária foi criado no penúltimo do século XX, no Br, por pressão e organização dos pequenos agricultores e movimentos sociais, com uma proposta de suprir a falta de ensino para jovens e adultos, a partir de uma perspectiva libertadora (correspondente a 5ª a 8ª séries do EF), tendo como base o princípio da economia solidária; à época coordenado e organizado pela Escola Sul da CUT (em SC) e financiado com recurso do Gov. Federal; já os Saberes da Terra é o programa nacional de educação de jovens e adultos integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares, com recursos do MEC (2005-2007).

decorrente deste curso. E mais concretamente, em um dos locais mais distantes da sede do município, na Península do Cavernoso, construída com recursos do o poder público, graças à luta da comunidade, foi construído um complexo escolar, que conta com uma equipe de educadores que estão dentro daquela realidade, ali vivem e ali trabalham, como uma grande riqueza que se expande na comunidade.

Vale lembrar que as comunidades, através das entrevistas, mostraram o desejo de terem suas escolas no e do campo, porque reconhecem a sua necessidade e sua pertinência. Aparece como uma demanda de política pública do campo.

Por seu turno, a Prefeitura Municipal de Candói, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a partir de 2005, estabeleceu as Diretrizes do que se pretende como Educação do Campo em Candói. Estas estão contidas no Plano Municipal de Educação (2006). Para isso contou com a assessoria dos movimentos sociais, especialmente o MPA, a força da turma do Curso de Especialização em Educação do Campo da UFPR e especialmente as comunidades escolares, que trabalharam ativamente em sua construção, através de eventos locais e municipais. O que ali está registrado é a busca de colocar na base municipal o que já está contemplado nos Planos Nacional e Estadual de Educação, bem como nas Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo. No diagnóstico do documento diz:

A educação é uma das grandes dívidas sociais do Brasil com seus moradores do campo. Mas e é condição fundamental para a apropriação do conhecimento historicamente construído. Neste sentido esta deve propor mudanças na ordem vigente, reivindicando uma educação escolar inclusiva, com propostas pedagógicas que contemplem a diversidade, a multiculturalidade e o desenvolvimento social justo em todas as suas dimensões (DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO, 2006: 85-86).



Escola Rural Municipal Península Cavernoso (2006), distante da cidade de Candói, 55 km.

No seu PME (Plano Municipal de Educação) o Município de Candói declara o compromisso de assumir a EDOC “como uma modalidade de ensino, a qual busca se identificar com os seus sujeitos vinculados a uma cultura, que se reproduz por meio das relações, mediadas pelo trabalho como produção material e cultural da existência humana e de desenvolvimento sustentável”. (2006: 86).

Entendemos que também se busca o fim de políticas educacionais que vêm de cima para baixo, pensadas “para” o campo, mas não com e do o campo. Deste modo, fazer valer a Educação e a EDOC, mais especificamente, como “um direito de todos” (LDB, 1994; CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

E finalmente o PME, no que tange à EDOC, assume três concepções: a) A Educação do Campo; b) A afirmação do campo enquanto espaço de vida, retrata uma diversidade sócio-cultural, que se dá a partir dos sujeitos que nele habitam; e c) Compreender a Educação do Campo no campo, a partir da diversidade (CANDOI, PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2006: 7).

Dito isto, fica assegurado não somente na vontade e na utopia dos sujeitos, mas garantido legalmente o processo da EDOC, a sua continuidade e a superação dos fatores que ora limitam a educação dos sujeitos do campo, com reconhecimento e valorização do seu contexto sócio-político-cultural. E neste 'cultural' está incluída a forma de ser, de fazer e de viver dos povos do campo, juntamente com os processos de organização econômica dos mesmos. A tarefa dos “intelectuais orgânicos” (como diria Gramsci) é grande. Mas a semente está posta na terra. Basta que se cultive, que se multiplique e se faça o processo da multiplicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E FONTES

Associação Comunitária da Comunidades de São Judas Tadeu, *Ata*, 1995.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei se imaginar que pudesse existir**. 5ed. Campinas, SP: PAPIRUS, 2003.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa no cotidiano escolar**. In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. SP, Cortez, 1989. P.35-45.

ARROYO, Miguel G. **Que educação básica para os povos do campo?** In: Seminário Nacional “Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST”, Luziânia, 2005.

BOGO, Ademar. **CD Arte em Movimento**, 2002.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra _ MST**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL . **Lei das Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96**.

FERNANDES, Bernardo M. **Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**. In: Seminários no Lincoln Institute of Land Policy e na Harvard University, 2004. (Palestra).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani. (org.) Metodologia da pesquisa educacional.. 3.ed. SP: Cortez, 1994. P.69-90.

JINKINGS, Ivana. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2006.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 17.ed. São Paulo: Cortez, 2006. P.16.

MARX, Karl. **O Manifesto Comunista**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2006.

NASCIMENTO, Milton. **Missa dos Quilombos**. LP, 1992.

SADER, Emir. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

LINKS PESQUISADOS

DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA – Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=134

ESCOLA DA PONTE – PROJETO EDUCATIVO. S. Tomé de Negrelos, 2007. <http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/html2/portug/bemvindo.htm>

PACHECO, J. F. Entrevista sobre Escola da Ponte – Wikipédia, in: <http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/html2/portug/bemvindo.htm>,

ANEXO**ENTREVISTAS PROFESSORAS, MÃES-PAIS, GESTORES, DIRETORES :**

- 1) Que benefícios e prejuízos trouxe o PN do Ensino para a sua comunidade?
- 2) Houve um espaço democrático para toda a comunidade discutir os fundamentos do PN e participar da decisão de Nuclearização?
- 3) Houve algum tipo de reação da comunidade contra a retirada da Escola local? (Tem foto, documento, abaixo-assinado, Ata etc?).
- 4) Que justificativas o poder público (SME/Prefeito) apresentou para o PN?
- 5) Como a comunidade (ou Profª, Mães/Pais) recebeu a notícia do PN?
- 6) Teria uma outra saída ou solução ao invés do PN?
- 7) Qual a importância da escola em sua comunidade antes do PN?
- 8) Havia participação da comunidade no dia-a-dia de sua escola antes do PN?
- 9) Como é a participação da comunidade na escola após o PN?
- 10) Em que melhoraram as condições de vida na comunidade após o PN?
- 11) Houve algum problema para as Escolas Núcleos com o PN?
- 12) A Escola Núcleo, na qual você atua (ou tem conhecimento) contempla em seu currículo e na prática pedagógica a realidade, os valores, os saberes e os projetos dos educandos do campo ou trabalha apenas com os assuntos urbanos?
- 13) Como você vê a Escola Núcleo em relação à aprendizagem dos alunos?