

PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO EM ESCOLAS RURAIS DO ESTADO DE MATO GROSSO, NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990.

Luana Dos Santos Nogueira Garcia
UNEMAT/Bolsista
luaninhanogueira84@gmail.com
Ilma Ferreira Machado
UNEMAT/ PPGEduc/Professora
Ilma.ferreiramachado@gmail.com

RESUMO: Este artigo aborda o processo de participação em escolas rurais do Estado de Mato Grosso, nos anos de 1980 e 1990. Tem como principal objetivo analisar qual era a participação e cooperação da comunidade na escola. Para tal, partimos de uma abordagem de pesquisa qualitativa; como instrumento de coleta de dados, utilizamos a entrevista a educadores. Nosso referencial teórico sustenta-se em autores tais como: Arroyo (1991), Calazans (1993), Therrien (1991), Almeida (2006), Garrido (2007), Moraes (2011) e Ribeiro (2010). Portanto, o presente artigo procura refletir sobre o estudo do trabalho pedagógico de professores que atuaram em escolas do campo, nas regiões Sudoeste e Norte, do Estado de Mato Grosso. Dessa forma, traz as contribuições, resumidamente, de temáticas fundamentais relacionadas à educação no espaço rural, dentre elas, a participação dos pais e da comunidade escolar no processo de alfabetização de alunos residentes no campo. Os resultados dessa pesquisa apontam que a participação dos pais e da comunidade escolar contribuiu para a organização do trabalho pedagógico nas escolas rurais, para amenizar a carga de trabalho das professoras e para assegurar o acesso à educação por parte dos povos do campo. Espera-se que este estudo possa servir como auxílio para um melhor entendimento das questões que envolvam a educação no e do campo e que possa desencadear novas discussões que permitam uma maior percepção a respeito do processo educacional existente nesse espaço rural.

Palavras-chave: Participação. Escolas rurais. Relação escola/comunidade

Considerações iniciais

O presente trabalho faz parte do projeto de pesquisa intitulado “A configuração do trabalho pedagógico e a formação de educadores das escolas do campo nas décadas de 1980 e 1990, no estado de Mato Grosso”. Neste texto, fazemos um recorte do nosso tema de pesquisa para apresentar, especificamente, dados relativos ao processo de participação na escola no âmbito da zona rural, das regiões sudoeste e norte do Estado de Mato Grosso que, nos contornos dessa pesquisa envolveu compreendeu os seguintes municípios: Tangará da Serra, Mirassol, Comodoro, Sinop e Nova Canaã.

Este estudo baseia-se no referencial teórico-metodológico da pesquisa qualitativa, que considera o olhar dos sujeitos participantes de determinada realidade, de fundamental importância para compreender em profundidade o fenômeno estudado. O método qualitativo “envolve a obtenção de

dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p.13).

Utilizamos como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada, que permite aos entrevistados certa liberdade e flexibilidade para expressar-se sobre o assunto proposto. Os sujeitos da pesquisa foram 9 educadores que atuaram em escolas da zona rural, das regiões Norte e Sudoeste de Mato Grosso, nas décadas de 1980 e de 1990. Objetiva-se, então, nesse artigo, discorrer sobre a participação da comunidade escolar, de modo especial, dos pais nas escolas rurais, que apresentavam inúmeras dificuldades estruturais, à época. Portanto, procuraremos identificar de que forma se dava essa participação e a cooperação entre comunidade/escola.

Espera-se que este estudo possa contribuir para uma maior percepção a respeito dessa temática no espaço rural, para desencadear novas reflexões a respeito, assim como para referenciar a análise sobre os contornos atuais da educação do/no campo.

1 Educação e escola rural/do campo: algumas contradições

Na última década a educação do campo vem adquirindo maior visibilidade no cenário da educação brasileira. Tal fato é decorrente das lutas dos movimentos sociais populares do campo que desencadearam intenso processo de mobilização – reuniões, seminários e conferências com vistas a garantir a aprovação de legislação específica para a educação do campo. O marco legal dessa modalidade educativa é a Resolução da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação nº 01/2002, que trata das diretrizes nacionais para a educação básica nas escolas do campo.

A resolução 01/2002 vem caracterizar um novo tempo e uma nova concepção de educação e de campo, constituída na efervescência dos conflitos de terra entre latifundiários e sem terra, na luta dos movimentos sociais do campo pelo direito dos trabalhadores do campo à terra para viver, à educação e saúde, por distribuição de renda e justiça social, enfim, por políticas públicas que permitissem ter uma vida digna no campo.

O Decreto Federal Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o PRONERA (Programa Nacional de Educação Na Reforma grária), enfatiza que a escola do campo é aquela situada em área rural ou aquela situada em área urbana desde que atenda predominantemente populações do campo. Segundo Arroyo (2006, p.9), a educação do campo é uma forma de reconhecimento dos direitos das pessoas que vivem no campo, no sentido de terem uma educação diferenciada da perspectiva rural, como também daquela que é oferecida aos habitantes das áreas urbanas. A educação do campo surge, assim, de forma “repensada e desafiante” (idem).

A educação do campo, nesse sentido é entendida como processo de formação humana dos sujeitos do campo a partir de seus saberes e de sua cultura, articulada ao conhecimento científico e ao trabalho socialmente produtivo; objetiva problematizar a realidade do campo, do trabalho agrícola e

ajudar a encontrar soluções para os problemas que se apresentam nessa realidade, de modo a se obter melhores condições de vida, trabalho, lazer, etc.

Até, então, ou para sermos mais claros, até o final da década de 1990, este contexto era caracterizado como espaço de produção vinculado às grandes propriedades de terra, em detrimento dos pequenos produtores, e da agricultura familiar. Eram os grandes proprietários quem tinham o poder de decidir onde seriam abertas as estradas e as linhas de energia elétrica, assim como as escolas, quando existiam. Geralmente, era a “escolinha cai-não-cai” (ARROYO, 1999) ou a “escola rural isolada” (DAVIS, GATTI, 1993), constituída por uma única sala de aula e única professora, cuja dinâmica de funcionamento e de organização do trabalho pedagógica era ditada “de fora”, seja em decorrência das orientações curriculares que vinham da cidade, seja pela “orientações” ideológicas dos donos das grandes fazendas, nas quais as “escolinhas” eram instaladas.

[...] a escola pública rural foi um potente instrumento para a expansão do capitalismo no campo brasileiro, trazendo, como consequência, a desestruturação do modo de vida dos trabalhadores rurais, principalmente, seu trabalho, os saberes e a cultura que lhes são próprios [...] (GRITTI, 2003 apud RIBEIRO, 2010).

Nas décadas de 1980 e 1990 poucas eram as políticas públicas voltadas para a educação no meio rural. Então, nessa situação as escolas do campo eram deixadas de lado e se encontravam, na maioria das vezes, em uma situação complicada, caracterizada pela contratação insuficiente de profissionais, falta de formação escolar dos professores, escolas improvisadas e com precária infraestrutura, carência ou ausência de materiais/recursos didáticos e de alimentação escolar.

Conforme Furtado (2008, p.15)

A qualidade do ensino ministrado no meio rural pode ser analisada do ponto de vista da precariedade da oferta: instalações, materiais didáticos e principalmente a formação precária e o acompanhamento quase inexistente dos professores em exercício; bem como se considerando o capital sociocultural em jogo, consequência do isolamento e desamparo histórico a que tem sido submetida a população do meio rural, o que é claramente visível pelo alto índice de analfabetismo.

Em função de todos esses fatores, era muito comum, nessa época, as famílias criarem os filhos sem que tivessem acesso à educação escolarizada; quando tinham acesso, este se resumia ao estudo das primeiras letras.

2 Participação dos pais e da comunidade em escolas rurais das regiões Sudoeste e Norte do Estado de Mato Grosso.

As escolas rurais nas décadas de 1980 e 1990 funcionavam em meio a imensas dificuldades: de acesso à informação, à estradas, transporte, recursos didático-pedagógicos, entre outros. Como havia uma situação de muita precariedade nas escolas rurais, o trabalho dos professores e professoras, grande parte das vezes, era marcado pelo improvisado e pelo “faz de tudo”. O professor era o único profissional contratado para atuar nessas escolas, tanto na parte da administração, organização e

limpeza do local, quanto na coordenação e desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula. Essa situação, retratada em pesquisas de autores tais como Calazans, 1993, Davis e Gatti (1993) e Ribeiro (2010), entre outros, também, se fez presente na realidade das professoras e professores rurais no estado de Mato Grosso, no período acima citado.

De acordo com os professores entrevistados, o trabalho que realizavam nas escolas nas quais atuavam, só não era mais solitário porque eles contavam com a participação e cooperação dos pais, dos alunos e da comunidade como um todo. Nessa perspectiva, nos propusemos a entender como era esse movimento de participação, cooperação envolvendo a comunidade e a escola da zona rural.

Nas entrevistas aos professores fizemos a seguinte pergunta: Havia participação dos pais e da comunidade na organização da escola? De que forma? Obtivemos respostas que evidenciam que havia constantemente a participação dos pais e de outros membros da comunidade no ambiente escolar, por exemplo, para ajudar a fazer a ‘merenda’ dos alunos e até mesmo a limpeza das escolas.

Tem vários casos em que a comunidade apoiava sim, é festas, é mutirões, sempre participava. Aquela comunidade é uma comunidade bem unida. A escola sempre fazia festa uma vez por ano com apoio da comunidade e a comunidade ajudava com suas doações, de certa forma contribuía sim (professora C.A.S.M, professora da escola rural de Tangará da Serra; 26/10/2014).

Os pais ajudavam, por exemplo, com lenha, se tinha que fazer um mutirão pra limpar o quintal, eles ajudavam, tinha uma horta também que a gente cultivava, eles ajudavam, se precisava de um esterco era só falar para o aluno, sempre tinha dois, três pais se prontificavam a trazer, então era muito bom naquele tempo os alunos ajudavam, eles tinham cooperação de te ajudar na limpeza, de lavar as vasilhas da merenda [...] Era um trabalho formativo (L.F.R, professora da escola rural de Tangará da Serra; 14/10/2014).

Estes depoimentos enfatizam a realidade apresentada anteriormente: embora houvesse dificuldades para a realização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, a participação, a união e a solidariedade da comunidade/pais para ajudar e cooperar com os educadores dessas escolas, era de extrema importância. Nota-se, portanto, que a cooperação era uma tendência forte da escola rural naquela época que tinha um vínculo com os hábitos, costumes e a cultura da sua comunidade, enraizados na organização daqueles povos, apesar de as atividades curriculares serem alheias àquela realidade e reproduzirem um padrão de cultura urbano.

Portanto, a situação que tem sido reiteradamente denunciada em diversas partes do Brasil pode ser resumida no seguinte: “a escola rural só tem essa identificação devido ao lugar onde está situada, pois, seus conteúdos e métodos são idênticos aos das escolas urbanas, na pressuposição de que as cidades significam o progresso e a civilização” (RIBEIRO, 2010, p. 182). Pesquisas dessa natureza têm o papel de mostrar e questionar essa realidade e contribuir para o indicativo de propostas de mudanças.

Em relação à participação e ao apoio dos pais, a professora C.M.S.F., (escola rural de Comodoro; 10/10/2014), afirma “a gente tinha muito o apoio da família, a família era consistente, a família era ali junto, então, isso ajudou muito a gente a dar aquele salto que precisava na escola, fazer aquele alicerce”. De forma semelhante, M.N.S., relatou que “tinha participação da comunidade [...] os pais participavam mais do que na zona urbana [...] a escola se tornava o centro mais atrativo pra eles” (M.S.N., professora da escola rural de Nova Canaã; 25/06/2015).

Vemos, portanto, que havia uma forte disposição para a participação e cooperação entre comunidade/escola, e esse fator foi fundamental para que o professor ou a professora não se sentisse tão só e assoberbado na administração das atividades e práticas pedagógicas. Dessa forma, o apoio da comunidade e dos pais dos alunos fez com que essas “escolas do improviso” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000 apud SOUZA; AMÂNCIO, 2006, p.03) compartilhassem ações coletivas com o intuito de colaborar para o sucesso do ensino, para a popularização do conhecimento e, também, para a transformação da realidade local.

Ao estabelecer os aspectos da participação e cooperação em escolas rurais, podemos compreender o que Paulo Freire (2005, p. 79) nos diz sobre a educação “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Segundo Therrien (1991) o fato de a professora da escola rural, na maioria das vezes, leiga – aquela não habilitada para o magistério, não ter uma formação apropriada e possuir condições de vida muito difíceis e ruins, fez com que sua figura fosse vista como fator principal do fracasso escolar. Mas, é um erro acreditar nessa possibilidade, pois, até mesmo em escolas que possuem professores qualificados acontece esse mesmo fracasso, em termos da não aprendizagem e da reprovação das crianças. A sociedade deve, portanto, mudar esse paradigma imposto a respeito da professora leiga da escola rural, ajudando-a a construir sua própria identidade pedagógica baseando-se, também, naquilo que ela aprende no seu dia-a-dia. Dessa forma, essa professora passará a ser vista como

[...] sujeito contextualizado, histórico, com determinados saberes e práticas sociais cotidianas no interior da classe trabalhadora da qual não pode ser desvinculada, contrariamente às tentativas pedagógicas que muitas vezes propõem transformá-la em mera transmissora de saberes socialmente relevantes, mas historicamente fragmentados e parciais. (THERRIEN, 1991, p. 1).

Quando os professores foram indagados acerca da cooperação e auxílio dos demais educadores e da comunidade como um todo, responderam que através dos professores da cidade, eles conseguiam até materiais didáticos para auxiliar na organização do trabalho pedagógico. Quando havia encontros pedagógicos, para trocas de experiências e socialização das suas práticas pedagógicas, os professores procuravam tomar conhecimento sobre pontos que precisavam rever ou sobre fatos positivos em suas ações pedagógicas.

Garrido (2007, p.09), considera que as reflexões relacionadas às ações pedagógicas dos educadores “favorecem a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam”. Mas, para isso “é preciso que haja espaços para que os professores se encontrem, troquem suas vivências, reelaborem suas experiências e tenham retaguarda para implantar seus planos.” (ALMEIDA, 2006, p.85).

Considerações finais

Os relatos de professoras e professores, sujeitos dessa pesquisa, evidenciam que havia participação e cooperação da comunidade escolar e, principalmente, dos pais dos alunos na vida da escola rural das regiões norte e sudoeste nas décadas de 1980 e 1990. De certa forma, essa participação contribuiu para a organização do trabalho pedagógico nas escolas rurais, para amenizar a carga de trabalho das professoras e para assegurar o acesso à educação por parte dos povos do campo. Portanto, esses dados são importantes para a compreensão do que da importância da participação e cooperação, principalmente, em um contexto marcado por inúmeras dificuldades e ausências de políticas públicas, como é o contexto rural, de modo muito mais acentuado, ainda, nas décadas demarcadas para este estudo.

A necessidade de vínculo da escola do campo com a realidade dos sujeitos do campo é algo bastante enfatizado na recente legislação atual:

Não podemos pensar uma escola do campo como sendo homogênea, como se só houvesse um sujeito da aprendizagem; os sujeitos do campo são plurais, nos aspectos culturais, sociais, ambientais, de gênero, geração, raça e etnia, portanto, plurais precisam também ser as escolas. Trata-se de combinar formas de fazer uma educação que construa e cultive identidades, autoestima, valores, memória coletiva que sinalize futuro, saberes e que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas. Estar enraizado é se reconhecer como tendo participação ativa no real, bem como se sentir pertencendo a determinado grupo e espaço (BRASIL, 2006, p. 12-13).

Com essa visão, associando a participação coletiva, a cooperação e o trabalho pedagógico teremos uma escola do e no campo “preocupada em estabelecer um currículo voltado para questões que sejam realmente pertinentes ao meio em que está situada, valorizando essas pessoas que muitas vezes são discriminadas justamente pelo o que tem de mais valioso: o conhecimento rural” (ALIARDI; WESTERMANN, 2012, p. 70).

Perante as especificidades das escolas do campo, Rocha salienta que “as necessidades presentes na escola do campo exigem profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem de dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade”. (ROCHA apud MORAES, 2011, p. 20).

Nesse sentido, faz-se necessária uma formação específica para os educadores do campo para que sejam capazes de lidar com a diversidade local e respeitem as peculiaridades desses povos, assim como, contribuam para promover a transformação da realidade do campo. Da mesma forma, cabe

ampliar o processo de participação e decisão democrática, com vistas à formação autônoma e emancipadora dos sujeitos do campo, conforme os princípios que embasam a proposta de educação do campo.

Referências

ALIARDI, Rosilaine T; WESTERMANN, Liége. Educação no campo: integração entre escola e comunidade. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/educacao_no_campo_-_integracao_entre_escola_e_comunidade.pdf Acesso em: 20/07/2015

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane B. Gorgueira. ALMEIDA, Laurinda R. de. CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A educação básica e o movimento social. In ARROYO, Miguel Gonzáles, FERNADES, Bernardo Mançano (Orgs.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: MST/UNB/CNBB/UNICEF/UNESCO, 1999. Caderno 2.

_____ A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica C. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p.103-116 BRASIL, 2006.

CALAZANS, M^a J.C. Para compreender a educação do estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M^a N. (Orgs.) Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1993.

DAVIS, Claudia; GATTI, Bernardete. A dinâmica da sala de aula na escola rural. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (Org.) Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1993.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. PhD, professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – Brasil. Disponível em: <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio_educacion_poblacion_rural_brasil.pdf> Acesso em: 17/07/2015.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 8 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007, cp. 1, 9-15p

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MORAES, V.M. A organização dos espaços e tempos educativos no trabalho dos egressos do curso de pedagogia para educadores do campo. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:JeI-lirrex0J:tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php%3FcodArquivo%3D476+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br Acesso em: 16/07/2015

RIBEIRO, Marlene. Movimento camponês, trabalho e educação – liberdade, autonomia, emancipação, princípio/fins da formação humana. São Paulo: Expressão popular, 2010.

SOUZA, Terezinha F. Martins & AMÂNCIO, Lazara Nanci de Barros. Escolas Rurais e Alfabetização los Mato Grosso: Aspectos de Uma Trajetória Nas Décadas de 1930 a 1940. Anais IV Congresso Brasileiro de História da Educação – SBHE – A Educação e Seus Sujeitos na História. Pontifícia Universidade de Católica. Ed. UCG: Goiânia GO. 2006.

THERRIEN, Jacques. A professora leiga e o saber social. Brasil, ME, Professor leigo: institucionalizar ou erradicar, São Paulo, Cortez, 1991.