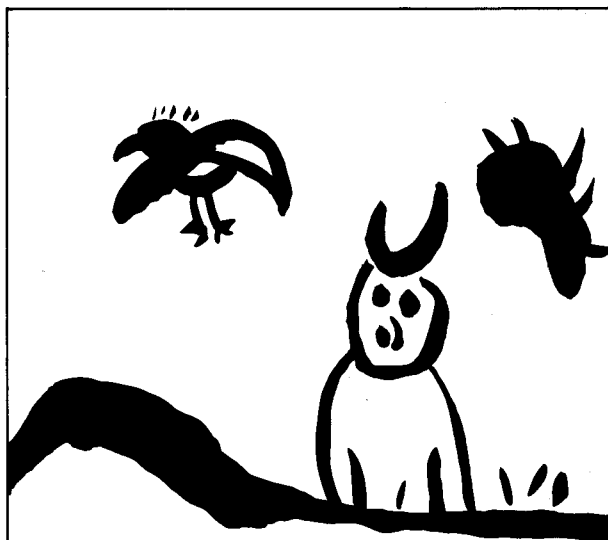


# O ENSINO RURAL PAULISTA: DESAFIOS E PROPOSTAS

*Elba Siqueira de Sá Barretto*  
Da Fundação Carlos Chagas



---

## RESUMO

O trabalho faz breve caracterização do ensino rural paulista dentro do contexto do ensino brasileiro e indica as especificidades de formação de corpo docente das escolas rurais do estado comparando-as com a realidade nacional. Analisa as condições de funcionamento e trabalho nas escolas rurais paulistas baseado sobretudo nas contribuições oferecidas pelo *Fórum de Educação do Estado de São Paulo* sobre a Escola Pública Rural, em 1984. Discute, finalmente, as propostas de formação do professor das escolas rurais encaminhadas pelos participantes do *Fórum* à luz das necessidades detectadas no sistema de ensino.

## SUMMARY

This paper briefly describes rural teaching in the state of São Paulo within the Brazilian educational context. It also indicates the specificities of rural teacher's training relating them to the national reality. Work conditions in these schools are analysed mainly supported by the contributions of 1984 *Fórum de Educação do Estado de São Paulo* about rural public schools. Finally, it discusses the proposals for teachers training suggested by the *Fórum* participants considering the needs detected in the teaching system.

## O ENSINO RURAL NO ESTADO DE SÃO PAULO FRENTE AO QUADRO BRASILEIRO

Refletindo tendência comum aos diferentes países da América Latina, o ensino rural brasileiro funciona de maneira bastante precária, apresentando os mais altos índices de evasão e repetência.

No âmbito nacional as matrículas nas escolas rurais representavam em 1983, 23% do total de matrículas no ensino de 1º grau, sendo grande a variação entre as regiões, quanto à participação das escolas rurais na oferta do ensino no país. Assim, no Nordeste, as matrículas nesse grau de ensino correspondiam a 38,5%; na região Norte, a 31%; na Centro-Oeste, a 16%; na região Sul, a 25,5%; e, finalmente na região Sudeste, a apenas 11%<sup>1</sup>.

As escolas rurais encarregadas do ensino elementar são praticamente mantidas apenas pelos poderes públicos, através das redes estaduais e municipais de ensino. Na década de 70, com a extensão da escolaridade básica obrigatória de 4 para 8 séries, observou-se tendência das redes estaduais a concentrarem-se no ensino público urbano, tendo crescido a participação do ensino municipal nas áreas rurais.

Entre as redes de ensino, a municipal sempre foi a mais pobre e desprovida tanto de recursos financeiros, como humanos e de infra-estrutura. Essa situação prevalece, ainda hoje, a despeito do auxílio que o Ministério da Educação, através de projetos como o Pró-município, na década passada, procurou alocar nesta instância a fim de lhe assegurar condições mínimas para assumir a responsabilidade quanto à gestão do ensino de 1º grau.

Face à extrema concentração de recursos na esfera federal e ao progressivo esvaziamento dos estados e municípios, conseqüência dos dispositivos estabelecidos pela Constituição de 1967, as sempre escassas verbas que existiam nas unidades menores da federação foram ainda mais sangradas. Assim sendo, a regra em termos de ensino municipal no país continua sendo uma rede escolar sem rede física, basicamente funcionando na casa da professora, que, por sua vez, atende simultaneamente às 3 ou 4 primeiras séries do 1º grau, momento em que se esgotam as oportunidades de escolarização da população rural.

Boa parte dos professores das áreas rurais, e em especial das escolas municipais é leiga. A maioria deles tem formação que, nas áreas menos desenvolvidas chega costumeiramente até a 4ª série, feita em escola de roça, em tudo semelhante àquela em que eles próprios lecionam.

Sua condição funcional é extremamente precária. Mulheres na quase totalidade, as professoras rurais assumem o cargo por indicação política, não têm contrato regular de trabalho, de tal sorte que sua permanência na escola está sujeita a interferências políticas de toda ordem, sendo corriqueiro o fato da substituição de grande maioria do corpo docente, sempre que muda a administração municipal.

Os salários pagos a essas professoras são sistematicamente mais baixos que os pagos pelos sistemas estaduais de ensino, mesmo em estados ricos, e, nas regiões mais pobres, como no Nordeste, costumam situar-se

muito abaixo dos salários mínimos estipulados pela legislação trabalhista.

Em muitos aspectos o ensino no Estado de São Paulo distancia-se bastante da regra nacional. Se a cobertura escolar que oferece ainda não garante à totalidade da população a permanência na rede de ensino durante todo o período de escolaridade obrigatória, ela chega a ser uma das mais representativas do país. A taxa de escolarização na faixa da escolaridade obrigatória está em torno de 83% e um percentual relativamente alto dos alunos, quando comparado a outros estados, cursa o 1º grau de 5ª a 8ª série<sup>2</sup>, embora a seletividade no ensino paulista seja ainda extremamente elevada face à obrigatoriedade legal de 8 anos de escolarização.

Nas áreas rurais, diferentemente do conjunto do país, a administração estadual não só é a principal, como quase exclusiva mantenedora de escolas de 1º grau no estado. Os poucos estabelecimentos rurais não estaduais existentes são mantidos por algumas municipalidades. Em 1983, o estado mantinha 11.657 escolas rurais que correspondiam a mais de 95% da oferta de ensino na área rural. Esses estabelecimentos abrigavam um total de 281.447 alunos, representando em torno de 10% das matrículas da rede estadual de ensino (São Paulo (Estado) Sec. da Educação, 1983).

## CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS DO ENSINO RURAL ESTADUAL EM SÃO PAULO

Há várias modalidades de escolas rurais no sistema estadual de ensino paulista. As diferenças entre elas são sobretudo legais, uma vez que na grande maioria, sua forma de funcionamento se assemelha.

A maior parte das escolas é constituída de classes multisseriadas funcionando no regime de Escolas Isoladas e de Emergência. Nas primeiras, o professor é admitido como professor efetivo do estado, e nas segundas, o professor é contratado a título precário, na dependência de que a escola tenha um mínimo de 12 alunos para poder funcionar. Essas duas modalidades de escolas perfaziam, em 1983, um total de 11.244 unidades escolares, com 198.136 alunos matriculados (São Paulo (Estado) Sec. da Educação, 1983).

Dentre as escolas multisseriadas de Emergência distingue-se ainda outra modalidade constituída pelas Unidades Escolares de Ação Comunitária — as UEACs — cujo professor, além de ministrar aulas no ensino regular,

<sup>1</sup> Percentuais calculados com base em dados da *Sinopse Estatística Básica*. 1981, 1982, 1983, SEEC/MEC.

<sup>2</sup> Em São Paulo, segundo as estatísticas oficiais, cerca de 1/3 dos alunos que iniciam o 1º grau, chegam ao final do curso 8 anos após. Se se tem em conta que parcela significativa da população apresenta atraso escolar essa proporção aumenta razoavelmente, o que é bastante significativo quando se considera o fato de que a média de escolarização da população brasileira está em torno de 3 anos.

reserva parte de seu tempo ao ensino de adultos em caráter supletivo, ou à pré-escola, segundo solicitação ou maior demanda da população local, ademais de desenvolver com esta um trabalho comunitário. As UEACs representando cerca de quatro centenas e meia de escolas, eram reponsáveis por pouco mais de 13.000 matrículas.

Além dessas modalidades mais freqüentes encontram-se as Escolas Agrupadas, funcionando em locais cuja densidade populacional admite a criação de duas ou mais classes embora não comporte uma escola de 1º grau completa. Registram-se ainda nas áreas rurais, algumas Escolas Estaduais Rurais de 1º grau e 7 unidades de 1.º e 2.º graus; nelas funcionam as 8 séries previstas para esse grau de ensino. O total de matrículas nessas três modalidades de escolas era de 83.341 alunos em 1983.

A baixa proporção de alunos matriculados na área rural não reflete apenas a escassez da população radicada no campo (14% na faixa do 7 aos 14 anos e 11% no total da população, segundo o Censo Demográfico de 1980). E, aqui, São Paulo não foge à regra, uma vez que assim como nos outros estados, os altos índices de evasão e repetência nas áreas rurais mostram que a escola que atende a essa população é a que apresenta o mais baixo rendimento nas séries iniciais. Surpreendente, no entanto, é observar que nas 3ªs e 4ªs séries os índices de retenção no campo são menores do que na cidade.

As tabelas abaixo indicam as proporções em que se verifica esse fenômeno.

Apesar do sistema do ensino ter ampliado, a probabilidade de prosseguimento dos estudos após a 4ª série a partir de 1971, com a implantação do ensino básico de 8 anos, ele tem, todavia, diminuído a capacidade de manter os alunos por um tempo considerável na escola.

Assim, de cada 100 alunos matriculados em 1975, apenas 74 chegaram à 4ª série 4 anos após; dos que iniciaram em 1978, somente 68 se matricularam na 4ª série em 1981. Essa situação ainda se agrava sobremaneira nas áreas rurais onde, de 100 crianças que iniciaram a escolarização em 1978, apenas 38 chegaram à 3ª série em 1980 (São Paulo (Estado) Sec. da Educação. ATPCE, 1983).

Um outro agravante da baixa escolarização nas áreas rurais é o fato de que os alunos que conseguem concluir a 3ª ou 4ª série não têm condições de prosseguir os estudos uma vez que não há praticamente oferta de escolas para as séries mais avançadas no local, em função da dispersão geográfica da população, e, freqüentemente, faltam meios de acesso às escolas das áreas urbanas.

O exame da distribuição desigual das matrículas ao longo das 8 séries nas áreas rurais, concentrando cerca de 64% delas em torno das 1ªs e 2ªs séries, em confronto

**TABELA 1 \***  
**Percentual de Retenção e Evasão, por Série, na Rede Estadual de 1º Grau São Paulo – 1983**  
**(Excluídas as Escolas Isoladas) \*\***

OCORRÊNCIA \ SÉRIE	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	TOTAL
Retenção na Rede Estadual	28,9	20,2	16,1	11,4	26,8	23,0	19,1	11,9	21,1
Evasão na Rede Estadual	8,1	4,8	5,1	5,1	15,9	13,7	13,4	10,3	9,2

\* Matrícula a iésima série.

\*\* Pela denominação "Escolas Isoladas", entenda-se nas Tabelas 1 e 2, a denominação genérica de escolas multisseriadas de professor único.

**TABELA 2 \***  
**Percentual de Retenção e Evasão por Série nas Escolas Isoladas da Rede Estadual Paulista – 1983**

OCORRÊNCIA \ SÉRIE	1ª	2ª	3ª	4ª
Retenção nas escolas isoladas	37,4	22,5	14,4	7,0
Evasão nas escolas isoladas	12,1	7,3	7,2	8,6

\* Matrícula a iésima série.

Fontes: SE/SP. Levantamento de Dados da Educação – LDE/83. SE/SP. ATPCE/CIE/APLDCI/84 Dados Preliminares.

com a distribuição observada no conjunto da rede, dá prova desse atendimento insatisfatório. O gráfico nº 1 é bastante elucidativo a esse respeito.

Além disso, segundo o Censo Demográfico de 1980, encontram-se no estado cerca de 500.000 analfabetos de 15 anos e mais residindo no campo, os quais constituem 28% da população rural adolescente e adulta. Eles representam uma demanda potencial para o ensino supletivo que longe está de ser atendida.

Ao aprofundar o exame da clientela escolar das áreas rurais verifica-se que as formas mais avançadas de exploração econômica no campo no Estado de São Paulo, tendo-se manifestado mais cedo que na maioria dos estados brasileiros, têm propiciado a formação de categorias de trabalhadores rurais assalariados, dos quais uma parcela significativa não mais reside no campo, como

acontece sobretudo com os trabalhadores volantes. Entre esses, um entre quadro já se encontrava morando nas periferias das cidades interioranas, no início da década de 80 (São Paulo (Estado) Sec. da Educação, CENP, 1983).

Esse dado é relativamente novo no quadro geral do país, e, somando-se ao fato de que a cultura de massas vem atingindo também a população rural, confirma a necessidade de superar de vez as antigas fórmulas ruralistas que preconizavam uma escola voltada para as especificidades da vida do campo e a adequação estreita do currículo a ela, supondo uma separação entre o rural e o urbano que na realidade não ocorre da maneira prevista.

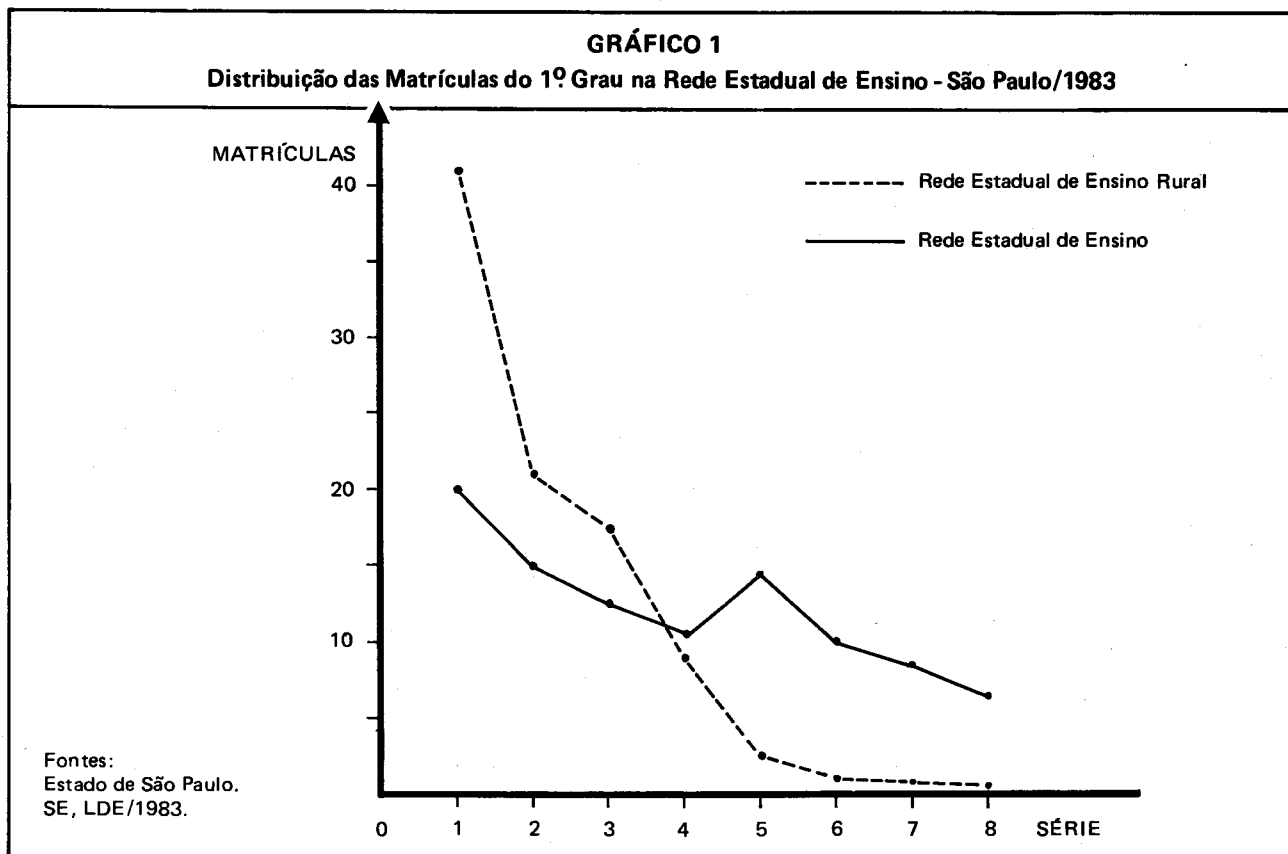
Ainda que não se disponha de dados precisos ao nível do estado, como um todo, acerca das proporções em que estão representados os diferentes segmentos da população do campo na escola rural, há indicações de que a parcela mais representativa dos alunos do ensino regular, é constituída por menores, filhos de assalariados e, muitas vezes, eles próprios assalariados, visto que esta constitui a categoria mais numerosa da população radicada no campo. Os demais alunos provêm de famílias de parceiros, arrendatários e posseiros, e, também, de pequenos proprietários, e a regra é que acumulem o trabalho na agricultura, pecuária ou pesca com a frequência à escola.

Um outro contingente de alunos das escolas rurais, este extremamente reduzido, é o constituído por trabalhadores adolescentes e adultos da mesma origem social que os demais, e que representam os segmentos mais pobres da população.

Ademais das adversas condições de vida e de trabalho do homem do campo, que condicionam amplamente o baixo rendimento das escolas rurais e que incidem algumas vezes de um modo ainda mais discriminatório sobre o menor, a sistemática omissão dos poderes públicos quanto ao suprimento básico das necessidades do ensino nessas escolas tem contribuído para agravar o nível educacional da população. Isso em função do desinteresse geral do estado frente à desproporção entre as pressões da população rural e urbana, que se refletiu, no passado, na ideologia inclinada a considerar inferiores os aspectos referentes ao mundo rural, em oposição ao urbano, bem como repercutiu na prática de interferir diretamente nas áreas através de políticas públicas apenas e tão somente quando as tensões no campo causassem problemas passíveis de afetar a ordem social como um todo<sup>3</sup>.

No que se refere aos professores, ao contrário do que acontecia em períodos precedentes, eles tendem a não ser mais os antigos profissionais inexperientes que começavam a carreira através do ingresso nas áreas rurais. No atual estágio de desenvolvimento do estado, são

<sup>3</sup> Exemplo bem típico dessa forma de intervenção foi a criação das UEACs no Vale do Ribeira no início da década de 70, como parte de um programa estatal de incremento ao desenvolvimento da região, concebido como antídoto aos movimentos de extrema esquerda que se articulavam nessa área, considerada a mais carente do Estado de São Paulo.



as periferias das grandes cidades que têm absorvido maior contingente de docentes iniciantes, de sorte que é freqüente que nas áreas rurais se encontrem professores com um razoável número de anos de experiência, e sem muitas perspectivas de sair dessas escolas, dado o baixo crescimento demográfico de muitas regiões do interior paulista.

Seus salários são, por sua vez, equivalentes aos dos professores das áreas urbanas, dado que, conforme a legislação em vigor, não há distinção funcional entre docentes de área urbana e rural, embora o fato de estarem lotados em escolas rurais lhes acarrete algumas limitações, como a de não poderem passar para o regime de jornada integral ao dobrarem turnos, limitações essas consideradas como desvantagens em relação aos demais titulares.

Vale lembrar ainda que os professores contratados a título precário, única modalidade de docentes das Escolas de Emergência, dependem, como já assinalado, da existência de um número estipulado de alunos para continuarem empregados.

Quanto à formação, praticamente não existem professores leigos no Estado de São Paulo, mesmo nas escolas rurais.

Mais do que isso. Em verdade, mais de metade dos professores paulistas lecionando em área rural têm formação universitária, além do que, em algumas regiões há grande número deles com curso de especialização, aperfeiçoamento ou pós-graduação ligados ao magistério, como indicam pesquisas sobre o tema<sup>4</sup>.

Essa situação de relativo privilégio da rede estadual em relação ao conjunto do país, e em especial quanto ao corpo docente, é neutralizada pelas adversas condições em que o magistério é exercido nas escolas rurais.

Com efeito, para funcionar, as escolas rurais enfrentam dificuldades de toda a natureza: prédios escolares em estado precário, escassez de verbas para a manutenção, difícil acesso, interferências de caráter clientelista muito acentuada. Por sua vez o professor da escola rural trabalha fundamentalmente isolado, dado que a

articulação entre as unidades quase não existe; a ação supervisora não chega até ele e as escolas urbanas, às quais estão vinculadas as unidades rurais, de um lado não têm condições de atender às suas solicitações quanto ao funcionamento, e de outro, estão bem distanciadas dos problemas educacionais enfrentados pelo ensino no campo.

Além disso, o professor é levado a desviar parte de suas funções ao responsabilizar-se pela merenda e limpeza da escola. Em função da distância ou localização das unidades escolares que freqüentemente não são servidas por transporte regular, ele deve dispensar quantias consideráveis de seu salário para chegar ao local de trabalho, o que o leva a faltar muito e contribui para aumentar as suas diligências no sentido de ser removido para as escolas urbanas (São Paulo (Estado) Sec. da Educação, 1984 b).

Nesse quadro de precariedades o caso dos professores contratados para as Escolas de Emergência ilustra, à sua vez, e com muita clareza, certas contradições no desempenho da função docente em área rural. Se o contrato precário constitui, sem dúvida, uma situação funcional desfavorável ao professor, em certas circunstâncias essa situação chega a beneficiar os alunos. Isso na medida em que, enquanto contratado o professor esforça-se por manter classes com um número razoável de alunos, ao passo que, ao efetivar-se, às vezes prefere ver sua escola rural esvaziar-se porque isso lhe possibilita ficar como adido na cidade.

Ainda que se considere que os fatores sociais e estruturais são mais poderosos que os esforços do professor para determinar fundamentalmente a ocorrência de alunos às escolas rurais ou o seu esvaziamento, é importante registrar e atribuir algum peso a esse dado, que se soma, por outro lado, às queixas dos docentes quanto à inadequação do currículo e do material didático, assim

<sup>4</sup> Consulte-se a propósito São Paulo (Estado) Sec. da Educação. CENP, 1983.

**TABELA 3**  
**Pessoal Docente das Escolas Multisseriadas por Dependência Administrativa e Grau de Formação — 1982**  
**Estado de São Paulo**  
**TOTAL GERAL**

	TOTAL	1º GRAU	2º GRAU		3º GRAU	
			MAGISTÉRIO	OUTRA	LICENCIATURA	OUTRA
Total Geral	12.829 (100%)	26 (0,20%)	5.785 (49,09%)	31 (0,24%)	6.809 (53,07%)	178 (1,38%)
Rede Estadual	12.073 (94,10%) (100%)	10 (0,08%)	5.288 (43,80%)	26 (0,21%)	6.583 (54,52%)	166 (1,37%)

Fonte: SEADE. Anuário Estatístico do Estado de São Paulo, 1982.

como à falta de orientação pedagógica. Estas no entanto camuflam também as discriminações, as agressões, o paternalismo ou o abandono com que se mesclam o esforço, a abnegação ou a frustração dos professores no trato com as crianças da roça, distantes cultural e socialmente da realidade urbana de onde eles próprios provêm (São Paulo (Estado) Sec. da Educação. CENP, 1983).

## **POLÍTICA EDUCACIONAL, ESCOLA RURAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: — CONTRIBUIÇÕES DO FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO.**

Essas e outras questões foram intensamente debatidas no Fórum sobre a Escola Rural, realizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em agosto de 1984, com o fito de oferecer subsídios à formulação de diretrizes para atuação da escola rural visando à melhoria da qualidade do atendimento que é oferecido à ela e do que ela oferece à população.

Seu processo de preparação incluiu largo debate realizado ao nível das escolas rurais, delegacias de ensino e respectivas divisões regionais, as quais encaminharam síntese contendo diagnóstico das questões fundamentais do ensino rural e propostas para enfrentá-las.

As conclusões a que se chegou através desse amplo processo de consulta aos agentes diretamente envolvidos no ensino rural, permitem afirmar que na perspectiva de uma efetiva democratização do ensino urge a necessidade de revisão da política educacional no sentido de superar a falsa dicotomização entre o rural e urbano, dado que os dois mundos se interpenetram.

Dentro desse quadro, uma das diretrizes políticas a ser seguida é a de oferecer condições para que haja na escola rural o efetivo atendimento à demanda, tanto atual, quanto à demanda reprimida. Isso será logrado possibilitando a interação entre essas escolas, hoje em completo isolamento, em núcleos ou em escolas agrupadas com melhor infra-estrutura e maior oferta de ensino nas séries mais avançadas, oferecendo o ensino supletivo na área, e assegurando a melhor articulação com a escola urbana, de tal maneira que seja garantida de fato a oportunidade ao trabalhador do campo, seja ele criança ou adulto, de cursar a escola de 1<sup>o</sup> grau completo a que tem direito.

Inserir a questão do ensino da população residente em área rural no contexto mais amplo de uma política educacional com o compromisso de democratizar as oportunidades educacionais, significa também ao nível da administração central do sistema de ensino, contemplar com maiores recursos as instâncias que devem viabilizá-lo.

Se o encaminhamento para a solução das inúmeras dificuldades apresentadas pelo ensino rural deve passar pelo apoio às soluções locais e regionais, cuja diversidade reflete as diferenças entre e dentro das regiões, bem como a própria diversidade das relações sociais e de trabalho do homem do campo, o Fórum evidenciou também que a despeito dessas diferenças os problemas enfrentados pela escola rural paulista são fundamentalmente os mesmos. Daí a importância de que, ao nível cen-

tral, se firme o compromisso de atendimento à clientela das áreas rurais, se explicitem os parâmetros e se assegurem os recursos sem o que, a solução ao nível local será fragmentária, insatisfatória, ou mesmo, não chegará a se viabilizar.

A questão da qualificação de pessoal é bem típica a esse respeito. A mera transferência do ensino rural do nível estadual para o municipal, como se fez em vários estados do país em particular na década passada, e como sugerem alguns que se faça também no Estado de São Paulo, significa mais uma restrição do que uma vantagem, ainda quando sejam assegurados os repasses de recursos materiais necessários. O poder equalizador do estado, cobrindo as deficiências locais em termos de recursos humanos qualificados é certamente o que garante a melhor qualidade de seu corpo docente, evitando que se socialize a pobreza do ensino, multiplicada pelas precárias condições da maioria dos municípios.

Não obstante, essa formalmente alta qualificação dos professores primários, inclusive nas áreas rurais, constitui por ora um indicador ainda bastante frágil a respeito de seu efetivo preparo para exercer o magistério.

São por demais conhecidas as suas deficiências quanto ao domínio dos conteúdos que devem transmitir e da maneira de abordá-los. E como assinalam as análises feitas pelos participantes do Fórum, é importante observar que reflexos de má formação não constituem apanágio da zona rural, embora possam ser acentuados por problemas específicos, tais como a multisseriação, mobilidade do aluno e sobrecarga de trabalho como a manutenção da infra-estrutura escolar (São Paulo (Estado) Sec. da Educação, 1984).

E continuam: "A responsabilidade por uma atuação pobre e inadequada deve ser outorgada em grande parte à comprometida qualidade dos recursos de formação de professores, tanto em nível médio, como em nível superior. Não constitui portanto, solução, a formação de docentes em nível superior enquanto o 3<sup>o</sup> grau não preparar realmente professores capazes de atuar com eficiência e eficácia" (p. 1).

O abastardamento dos cursos de Pedagogia, que se multiplicaram a partir de 1970, através da criação de inúmeras faculdades privadas, funcionando com baixos padrões de qualidade, contribuiu decisivamente para tanto.

Por outro lado, a própria proposta curricular dos cursos de Educação em geral, que deixa de abordar, na universidade, aspectos relativos aos conteúdos e aos modos de atuar no ensino de 1<sup>o</sup> grau, sob o pressuposto de que eles foram suficientemente tratados nos cursos de Habilitação ao Magistério ao nível de 2<sup>o</sup> grau, termina por privar o professor graduado da oportunidade de adquirir ou aprofundar conhecimentos absolutamente indispensáveis ao exercício do magistério, em particular, de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série.

Os cursos de Habilitação ao Magistério (os antigos cursos normais) constituem uma, entre grande quantidade de outras habilitações profissionalizantes, e acabaram, por sua vez, sendo paulatinamente assumidos pela iniciativa privada que tende a aligeirar ainda mais a precária formação oferecida. Com objetivos vagos e amplos, esses cursos não souberam desenredar-se da bibliografia pedagógica introduzida em massa no país através dos acor-

dos de cooperação internacional, que pouco contribuiu para instrumentar o professor das séries iniciais, tendo em conta a realidade sócio-cultural e escolar em que se processa o ensino no país.

Como bem registra o documento elaborado pela Divisão Regional de Ensino de Marília, que discute as propostas encaminhadas pela rede de ensino acerca da formação do professor de escola rural, embora haja unanimidade quanto à necessidade imediata de reformulação do currículo dos cursos de Habilitação ao Magistério, as alternativas para a sua reestruturação são diversificadas.

"Algumas regionais optam pela formação específica do professor de zona rural com a inclusão de componentes diretamente voltados para o conhecimento do meio rural, como Geografia Agrária, Sociologia Rural, Noções Básicas de Agricultura, Associativismo etc. Outras sugerem uma área de aprofundamento de estudos para o ensino rural nos moldes das demais áreas já existentes. Há também uma certa ênfase nos aspectos metodológicos e didáticos, aventando a abordagem da atuação do professor em classes multisseriadas, técnicas de trabalho diversificado, experiências de micro ensino na zona rural, estágio supervisionado" (p. 3).

Ao comentar as implicações dessas propostas o documento argumenta, em relação às primeiras, que os problemas educacionais não são tão específicos ou restritos de modo a exigir uma fragmentação da realidade sócio-cultural e a conseqüente formação de um educador para cada segmento. A pretensão de preparar o futuro professor para atuar tão somente na zona rural incide pelo menos em dois erros, segundo ele: o educador não estará realmente preparado, uma vez que já se viu que os dois mundos estão absolutamente interligados; o educador estará prejudicado do ponto de vista de sua formação integral, tendo limitada a liberdade de optar e decidir quanto ao próprio futuro profissional.

Considera, finalmente, "que o aspirante ao magistério não aprende na prática através da Prática de Ensino (que ele não dirige) mas quando dá suas próprias aulas e transforma criticamente informações e técnicas anteriormente adquiridas e planejadas em novas informações e técnicas incorporadas e assumidas" (São Paulo (Estado) Sec. da Educação, 1984 a, p.4).

Não se trata pois de levar o professor a adquirir além da habilitação necessária ao desempenho no ensino fundamental propriamente dito, uma formação específica em relação às atividades próprias do mundo rural, e desenvolver um currículo "adequado", no sentido de "colado" a esse meio. Enquanto o ruralismo pedagógico se preocupa em formar um professor capaz de utilizar e pretensamente transmitir técnicas agrícolas e veicular noções de saúde e higiene nas áreas rurais, importa superar essa visão simplista e formar o profissional que tenha condições de entender a problemática do campo e suas implicações na escola.

Tendo em conta, como faz Demartini (1984, p. 6), "que o professor de escola rural, talvez mais do que os outros apresenta-se como um professor diferente por ter de superar algumas dificuldades maiores" no exercício da profissão, como as já discutidas neste trabalho, a proposta de formação explicitada pela Divisão Regional de Marília, que, a partir de uma análise mais aprofundada

das condições de formação do educador, advoga para os cursos dedicados a essa tarefa, "a elaboração de um currículo em consonância com uma política cultural voltada para os reais interesses da nação brasileira, no qual possam se expressar suas diversidades e especificidades" (São Paulo (Estado) Sec. da Educação, 1984 a, p.3), parece-nos a mais bem fundamentada e pertinente.

Nessa linha, à medida em que o Fórum permitiu delinear caminhos que apontam para a revisão da própria função da escola rural no Estado de São Paulo, Demartini, a partir das reflexões que realizou sobre o seu professor, aprofunda aspectos relativos à formação que lhe deve ser assegurada nos moldes abaixo explicitados.

O preparo do professor rural, mas não exclusivamente o dele, deve levá-lo a: adquirir "conhecimentos pedagógicos e metodológicos que permitam trabalhar com segurança com várias faixas etárias que estão reivindicando educação na zona rural e que tenha condições de transmitir os conhecimentos fundamentais não só para crianças, mas também para jovens e adultos"; adquirir "conhecimentos e uma visão crítica dos processos econômico-político-sociais do país e as formas como se manifestam através da população com a qual trabalham. Para tanto é necessário não só o acesso aos conteúdos das áreas de economia, política, sociologia, mas também o desenvolvimento de uma nova postura enquanto docente" ou seja o conhecimento da realidade através da reflexão acerca da própria vivência, da observação, do questionamento da prática cotidiana.

Ainda segundo a autora, esses conhecimentos permitirão ao professor apreender o contexto rural e, sem ser ruralista, adequar a sua metodologia de trabalho, a sua linguagem, aos problemas que vivencia.

Essa mudança deve começar nos cursos de formação do magistério mas pode e deve ser incentivada através da discussão dessas questões com os próprios professores em exercício, processo esse que teve um marco importante na própria realização do Fórum. O estímulo à discussão e à troca de experiência entre os professores deve conferir nova dimensão às tradicionais propostas de treinamento em serviço. Para tanto, é preciso também criar efetivos canais de participação desses professores com o conjunto do sistema de ensino, de modo a assegurar que os novos conhecimentos sejam veiculados, e permitir que eles possam situar-se no mesmo plano em que seus colegas das escolas urbanas, rompendo o atual isolamento e oferecendo-lhes condições de trabalho que lhes possibilitem exercer as funções docentes de forma satisfatória (Demartini, 1984, p. 6-8).

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Sinopse estatística básica*. Brasília, SEEC, 1981/83.
- DEMARTINI, Z.F.B. *Elementos para aprofundar a questão do professor na área rural*. São Paulo, 1984. mimeo. [Fórum de Educação do Estado de São Paulo; 4ª Sessão Pública].

- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *DRE Marília*. São Paulo, 1984a. mimeo. [Fórum de Educação do Estado de São Paulo; 4ª Sessão Pública].
- \_\_\_\_\_. *Escola pública rural*: súmula das propostas enviadas pelas DREs e elaboradas pela Comissão organizadora. São Paulo, 1984b. [Fórum de Educação do Estado de São Paulo; 4ª Sessão Pública].
- \_\_\_\_\_. *Levantamento de dados da educação. LDE*. São Paulo, 1983.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. ATPCE. *Diagnóstico para programação de 1984*. São Paulo, 1983. mimeo.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. CENP. *Escolarização no meio rural*: condições sócio-econômicas e pedagógicas de seu desenvolvimento. São Paulo, 1983.
- SEADE. *Anuário estatístico do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1982.

