



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS AGRÁRIAS

SILVINO MACEDO LOPES

MEMÓRIAS E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NAS COMUNIDADES
RURAS SERRA GRANDE E FRUTEIRA, MANOEL VITORINO-BA:
(1970-1985)

AMARGOSA - BA
2019

SILVINO MACEDO LOPES

**MEMÓRIAS E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NAS COMUNIDADES
RURAS SERRA GRANDE E FRUTEIRA, MANOEL VITORINO-BA:
(1970-1985)**

Monografia apresentada ao Colegiado da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no Centro de Formação de Professores, como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Educação do Campo – Ciências Agrárias.

Orientador:

Prof. Carlos Adriano Da Silva Oliveira

**AMARGOSA - BA
2019**

Ficha Catalográfica:

A large, empty rectangular box with a thin black border, positioned below the text 'Ficha Catalográfica:'. This box is intended for the user to enter or print a catalog card.

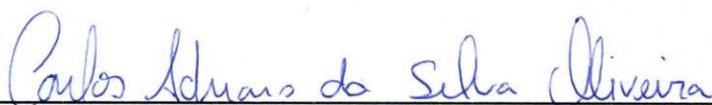
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS AGRÁRIAS

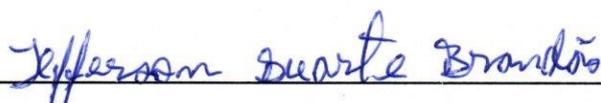
Monografia apresentada por Silvino Macedo Lopes como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Educação do Campo – Ciências Agrárias do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Aprovado em 13 de novembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



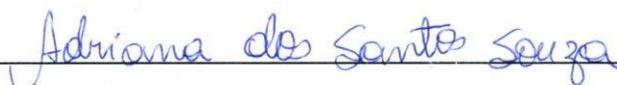
PROF. MS. CARLOS ADRIANO DA SILVA OLIVEIRA (ORIENTADOR)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



MS. JEFERSON DUARTE BRANDÃO (TATÁ SABODÊ) - (CO-ORIENTADOR)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



PROF. DR. TIAGO RODRIGUES SANTOS (AVALIADOR)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



PROF^a Especialista: ADRIANA DOS SANTOS SOUZA (AVALIADORA)
Organização Parceiros da Sociedade/POSLET - IFBAIANO

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho de pesquisa a todos os moradores das comunidades Serra Grande e Fruteira, que fizeram parte da minha trajetória de vida e, nesse percurso, vem acompanhando meu processo formativo, contribuindo com boas energias e palavras de incentivo. Em especial dedico as minhas bisavós Judite Gloria dos Santos e Maria Rogaciano, carinhosamente conhecida como Dona Roxa, pelos seus ensinamentos e histórias contadas e a meus pais (Raimundo e Margarida) e avô (Luiz Rodrigues de Brito), pessoas que tenho como exemplo de caráter e humanidade. Gratidão!

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, pelas cobranças e incentivos durante todo o meu processo de formação, mais principalmente no período de construção desse trabalho;

Ao meu pai, pela compreensão e apoio durante o meu percurso formativo;

Aos meus irmãos, por ter contribuído e me aturado durante todo período da graduação, muitas vezes assumindo tarefas que eram minhas;

A toda minha família pelo incentivo;

As pessoas que colaboraram com a pesquisa, vocês formam uma importante parte deste trabalho;

A todas e todos moradores das comunidades Serra, Fruteira e Meia Léguas pelas palavras de apoio e incentivo que sempre eram manifestadas;

A todos os meus amigos e amigas;

A Gleicy Sampaio, que nos encontros e reencontros e, em conversas sobre a vida e nossas vivências... indiretamente foi inspiração e me incentivou a concluir esse trabalho;

Ao professor Carlos Adriano por ter aceitado fazer a orientação do trabalho de última hora, exemplo de professor e ser humano;

A Jeferson Duarte Brandão (Táta Sabodê) que aceitou de prontidão o convite a ser coorientador/orientador deste trabalho, mesmo com todos os empecilhos e dificuldades, suas contribuições foram de suma importância para a construção desta pesquisa. A você toda a minha GRATIDÃO!

Aos companheiros do ISFA e toda a instituição, minha segunda casa em Manoel Vitorino;

A todos os meus professores e colegas que contribuíram na minha formação, em especial aos companheiros Neguinho da Fanta (José Francisco) por incentivar a minha aventura na vida acadêmica e Sansão (Tiago Nunes), companheiro nas aventuras sobre uma moto em busca das orientações.

Qualquer que seja o momento histórico em que esteja a sociedade, seja o do viável e o do inviável histórico, o papel do trabalhador social que optou pela mudança não pode ser outro senão o de atuar e refletir com os indivíduos com quem trabalha para conscientizar-se junto com eles das reais dificuldades da sua sociedade.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo buscar, a partir de narrativas de ex-professoras e ex-alunos de escolas rurais, compreender os processos de escolarização nas comunidades Serra Grande e Fruteira, no município de Manoel Vitorino-Ba, entre os anos de 1970 e 1985. A pesquisa parte de uma abordagem descritiva-reflexiva. Está dividido em três capítulos, o primeiro exhibe uma revisão bibliográfica dos estudos sobre a história da educação rural/do campo no Brasil, abordando seus campos teóricos e conceitual e questões relacionadas a história e expansão da educação escolar no Brasil. A partir do século XX, procura contextualizar o campo brasileiro e os diversos movimentos e correntes de pensamentos ligados a educação que influíram no contexto rural e, por fim compreender os impactos das políticas públicas para educação no/do campo nos processos formativos no referido período. O segundo capítulo situa o percurso metodológico, apresentando a história oral, assumindo a entrevista como instrumento de recolha de dados e descreve os colaboradores da pesquisa e caracterização da investigação de campo. O terceiro capítulo busca fazer caracterização do contexto sócio histórico das comunidades e dos colaboradores. Inicialmente, apresenta dados sócio geográfico sobre a formação histórica e social do município de Manoel Vitorino, faz-se um breve esboço histórico da educação escolar no município. Os principais autores utilizados no referencial teórico do trabalho foram: Freire (1987) Romanelli (1978), Ribeiro (1993), Saviani (2014), Oliveira (2011), Arruda (2018), Leite (2002), Caldart (2012), Silva (2006), dentre outros. A pesquisa investiga as memórias e os processos de escolarização, principalmente no âmbito do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) nas comunidades rurais referidas. O recorte temporal contemplou os anos de 1970 a 1985, período de vigência do programa. Nossos objetivos específicos foram: a) Fazer uma breve introdução bibliográfica buscando compreender os impactos e influências que o contexto sociopolítico historicamente exerceu sobre a educação rural/do campo no Brasil; b) Identificar as políticas e programas de escolarização destinadas aos sujeitos do campo no período de 1970 e 1985 e, analisar as contribuições destes na escolarização de moradores das comunidades estudadas; c) Registrar as narrativas “autobiográficas” de ex-professores e ex-alunos que atuaram em escolas rurais nas referidas comunidades, no período analisado. Nesse processo, também recorreremos a entrevistas concedidas por esses sujeitos que vivenciaram a realidade do Mobral nas comunidades.

Palavras Chaves: Educação Rural/do Campo; Educação de Jovens e Adultos; Mobral.

RESUMEN

Este documento tiene como objetivo buscar, a partir de las narraciones de antiguos maestros y ex alumnos de escuelas rurales, comprender los procesos de escolarización en las comunidades de Serra Grande y Fruteira, en el municipio de Manoel Vitorino-Ba, entre 1970 y 1985. La investigación parte de un enfoque descriptivo-reflexivo. Se divide en tres capítulos, el primero exhibe una revisión bibliográfica de estudios sobre la historia de la educación rural / rural en Brasil, abordando sus campos teóricos y conceptuales y temas relacionados con la historia y la expansión de la educación escolar en Brasil. A partir del siglo XX, busca contextualizar el campo brasileño y los diversos movimientos y corrientes de pensamiento relacionados con la educación que influyeron en el contexto rural y, finalmente, comprender los impactos de las políticas públicas de educación en el campo en los procesos formativos de ese período. El segundo capítulo presenta el camino metodológico, presentando la historia oral, asumiendo la entrevista como un instrumento de recolección de datos y describe a los colaboradores de la investigación y la caracterización de la investigación de campo. El tercer capítulo busca caracterizar el contexto sociohistórico de las comunidades y los empleados. Inicialmente, presenta datos sociogeográficos sobre la formación histórica y social del municipio de Manoel Vitorino y se hace un breve resumen histórico de la educación escolar en el municipio. Los principales autores utilizados en el marco teórico del trabajo fueron: Freire (1987) Romanelli (1978), Ribeiro (1993), Saviani (2014), Oliveira (2011), Arruda (2018), Leite (2002), Caldart (2012), Silva (2006), entre otros. Después de estos procesos, la investigación investiga los recuerdos y los procesos de escolarización, principalmente dentro del Movimiento Brasileño de Alfabetización (MOBRAL) en las comunidades rurales referidas. El marco temporal abarcó los años 1970 a 1985, el período del programa. Nuestros objetivos específicos fueron: a) Hacer una breve introducción bibliográfica para entender los impactos e influencias que históricamente tuvo el contexto sociopolítico en la educación rural / rural en Brasil; b) Identificar las políticas y programas de educación para las materias rurales en los años setenta y 1985, y analizar sus contribuciones a la educación para los residentes de las comunidades estudiadas; c) Registre las narraciones “autobiográficas” de ex maestros y ex alumnos que trabajaron en escuelas rurales en estas comunidades durante el período analizado. En este proceso, también recurrimos a entrevistas otorgadas por estos sujetos que experimentaron la realidad de MOBRAL en las comunidades.

Palabras clave: Educación rural / rural; Educación de jóvenes y adultos; Mobral

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1: Caracterização dos colaboradores da pesquisa.....27
- Quadro 2: Índices de analfabetismo da população brasileira para pessoas de todas as idades, anos 1890, 1900 e 1920.....42

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1: Percentual de habitantes rural e urbano de Manoel Vitorino-BA.....74
- Gráfico 2: PIB de Manoel Vitorino, com as participações de cada setor em porcentagem.....75

LISTA DE FOTOS

- Foto 1: Praça da Gameleira, cidade de Manoel Vitorino, na década de 1970.....73
- Foto 2: Vista panorâmica de parte da comunidade Fruteira, com a antiga Escola Municipal Antônio Bento, hoje desativada por consequência do processo de nucleação, ao centro.....78
- Foto 3: Vista panorâmica da comunidade Serra Grande, Manoel Vitorino-BA.....78
- Foto 4: Estudantes comemorando as festas junina na Escola Almançor Cangussu, fazenda Água Branca, Manoel Vitorino, Bahia, no ano de 1982. Ao fundo com o chapéu a professora Adevanir Macedo.....88

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Localização geográfica do município de Manoel Vitorino no estado da Bahia.....72
- Figura 2: Gráficos do percentual de escolarização por níveis de ensino da população de 25 anos ou mais em Manoel Vitorino, Bahia, anos de 1991, 2000 e 2010.....85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Manoel Vitorino – BA, indicadores municipais, população.....	74
Tabela 2: Produto Interno Bruto (PIB) Manoel Vitorino, Bahia.....	76
Tabela 3: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes, Manoel Vitorino, BA.....	80
Tabela 4: Total de escolas da educação básica, Manoel Vitorino, BA, anos 2012, 2014 e 2018.....	82
Tabela 5: Panorama educacional de Manoel Vitorino, BA, instituições, matrículas, IDEB e taxa de analfabetismo.....	83
Tabela 6: Nível educacional da população adulta com mais de 25 anos, 1991, 2000 e 2010.....	84
Tabela 7: Número de matrículas por modalidades de ensino, Manoel Vitorino, Bahia, nos anos de 2010 e 2018.....	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AJA BAHIA - Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, Bahia;

CEAA - Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos;

CEB – Câmara de Educação Básica;

CENAIA - Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização;

CNE – Conselho Nacional de Educação;

CNER – Conselho Nacional de Educação Rural;

CPC - Centro Popular de Cultura;

CRUTAC – Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária;

EDURURAL - Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste;

EJA – Educação de Jovens e Adultos;

EMAC – Escola Municipal Almançor Cangussu;

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária;

JAC – Juventude Agraria Católica;

JEC – Juventude Estudantil Católica;

JIC – Juventude Independente Católica;

JOC – Juventude operária Católica;

JUC - Juventude universitária Católica;

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

MCP - Movimento de Cultura Popular;

MEB - Movimento de Educação de Base;

MEC – Ministério da Educação;

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização;

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra;

PBA - Programa Brasil Alfabetizado;

PEJA – Programa Alfabetização de Jovens e Adultos;

PME – Plano Municipal de Educação;

PND - Plano Nacional de Desenvolvimento;

PIPMOA – Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Agrícola;

PRODAC – Programa Diversificado de Ação Comunitária;

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos;

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens;

PRONASCI - Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania;

PSECD – Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos;

SENAR – Serviço Nacional de Formação Profissional Rural;

SEI – Sistema Eletrônico de Informação;

SSR – Serviço Social Rural;

TOPA – Programa Todos Pela Educação;

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia;

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

- 1 **INTRODUÇÃO**16
- 2 **PERCURSO METODOLÓGICO**22
 - 2.1 **História oral: a memória como método na escrita da história**23
 - 2.2 **Instrumentos e procedimentos da pesquisa**24
 - 2.2.1 Revisão bibliográfica24
 - 2.2.2 Entrevista Semiestruturada25
 - 2.3 **Os colaboradores da pesquisa**27
- 3 **REVISITANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL/DO CAMPO: AS ESTRUTURAS DE PODER E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NO CONTEXTO BRASILEIRO**30
 - 3.1 **Ampliando o conceito de educação**31
 - 3.1.1 Educação do campo32
 - 3.2 **Premissas a Educação Pública Brasileira: Pedagogia Jesuítica, Pedagogia Pombalina e “Educação Imperial”**33
 - 3.3 **A expansão da educação escolar pública na primeira república**41
 - 3.4 **Educação Rural/do Campo no Brasil**45
 - 3.4.1 Primeiras proposições educacionais direcionadas ao contexto rural46
 - 3.4.2 Escolarização rural no Estado Novo (1930/1945)48
 - 3.4.3 A multiplicidade de programas nas décadas de 1940 e 195049
 - 3.4.4 A Educação Rural/do Campo no contexto militar (1964-1985)52
 - 3.4.5 Movimentos de Educação Popular e da Ação Católica55

3.5 Notas sobre a alfabetização de jovens e adultos no Brasil: do contexto pré-ditadura ao MOBRAL⁵⁸

3.5.1 O Movimento Brasileiro de Alfabetização: 1970-1985⁶⁰

3.6 A Educação de Jovens e Adultos pós MOBRAL: breves reflexões⁶⁴

4 MEMÓRIAS SOBRE ESCOLARIZAÇÃO: O CAMPO, O POVO E SUAS EXPRESSÕES⁷¹

4.1 O município de Manoel Vitorino⁷¹

4.2 Serra Grande e Fruteira, o contexto da pesquisa⁷⁷

4.3 Educação no município de Manoel Vitorino, Bahia: aspectos históricos e estatísticos.⁷⁹

4.3.1 Educação de Jovens e Adultos no município de Manoel Vitorino, BA: atualidades⁸⁴

4.3.2 Notas sobre a história escolar das comunidades Serra Grande e Fruteira⁸⁷

4.4 Memórias sobre a escolarização nas comunidades Serra Grande e Fruteira, Manoel Vitorino, Bahia no período MOBRAL⁹⁰

4.4.1 Mobral: contexto político da época⁹⁰

4.4.2 Mobral: trajetória e caracterização dos alfabetizandos e alfabetizadores⁹¹

4.4.3 Mobral: formação e ingresso da alfabetizadora e alfabetizandos no programa⁹³

4.4.4 Mobral: infraestrutura⁹⁴

4.4.5 Mobral: a turma, o cotidiano e os métodos⁹⁶

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS¹⁰²

REFERÊNCIAS¹⁰⁵

ANEXOS¹¹⁰

1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como objeto de estudo os processos de escolarização e as memórias de professores e estudantes de comunidades rurais, numa perspectiva sócio histórica. Além de estudos teóricos, fez-se uma pesquisa de campo, com a escuta das narrativas de ex-professoras e ex-alunos que viveram esse contexto histórico e formativo em escolas das comunidades Serra Grande e Fruteira, município de Manoel Vitorino-BA.

O objetivo geral da pesquisa foi buscar, a partir de narrativas de ex-professoras e ex-alunos de escolas rurais, compreender os processos de escolarização dos jovens e adultos nas comunidades Serra Grande e Fruteira, no município de Manoel Vitorino-Ba, entre os anos de 1970 e 1985.

Os objetivos específicos do trabalho buscam:

- Fazer uma breve introdução bibliográfica buscando compreender os impactos e influências que o contexto sociopolítico historicamente exerceu sobre a educação rural/do campo no Brasil;
- Identificar as políticas e programas de escolarização destinadas aos sujeitos do campo no período de 1970 e 1985 e, analisar as contribuições destes na escolarização de moradores das comunidades estudadas;
- Registrar as narrativas “autobiográficas” de ex-professores e ex-alunos que atuaram em escolas rurais nas referidas comunidades, no período analisado.

O Trabalho de Conclusão de Curso parte da situação-problema que visa compreender os processos de escolarização nas comunidades rurais Serra Grande e Fruteira, a partir de uma abordagem descritiva-reflexiva. Nesse sentido, a pesquisa parte de uma análise histórica fazendo uma revisão bibliográfica dos estudos que abordam a história da educação rural/do campo no Brasil, para, em seguida, realizar uma investigação empírica nas comunidades referidas. A pesquisa de campo utilizou-se do método da história oral. A escolha dos métodos se justifica pelo fato de a pesquisa ser direcionada a compreender a experiência social e histórica de pessoas e grupo-comunidade, também conhecida por história viva.

O campo de pesquisa, demarcado aqui, está intrinsecamente ligado à minha trajetória formativa, de vida e enquanto pesquisador. Nascido e crescido na comunidade rural de Serra Grande, Manoel Vitorino, Bahia, filho de agricultores, a minha vivência é marcada pelo contato com a natureza e uma cultura tradicional campesina. Nesse contexto, iniciei minha trajetória escolar no ano de 2002, na escola primária e multisseriada denominada de Escola Municipal Almançor Cangussu situada na referida comunidade. Estudávamos em uma classe com alunos de distintas idades, indo do infantil ao adulto, distribuídos em quatro séries e dividindo a mesma sala. No ano de 2006, após finalizar o ensino fundamental, fui cursar o ensino médio na Escola Municipal Marcilio Teixeira, situada no povoado do Salgado, distante cerca de 16 quilômetros da minha casa. Vale mencionar que, inicialmente, o transporte era o pau-de-arara, percorríamos estradas íngremes e esburacadas, nos períodos chuvosos a viagem se transformava em uma verdadeira aventura.

O contexto geográfico da comunidade era marcado pelo isolamento e, de certa forma, esse fato contribuiu para manter a cultura e o modo de vida sem muitas transformações até aquele momento. Vale ressaltar que, as comunidades até o fim do ano de 2009 não tinha energia elétrica e, conseqüentemente ficava se acesso a televisão, internet etc., nesse contexto, parar para ouvir minhas bisavós a contar história era o melhor passa tempo que tínhamos. Sentado em uma esteira ao pé do fogão, com o ambiente sendo iluminado por velas e candeeiro, ouvia as histórias sobre a vida dos anos passados e ficava encantado, era como estar lendo um bom livro e imaginar-se dentro da história, esse encantamento de criança fez brotar também a curiosidade em saber mais sobre a história da comunidade e, conseqüentemente, os processos de escolarização nas comunidades.

Dessa forma, influenciado e marcado por esse contexto, no ano de 2013 adentrei pela primeira vez o espaço de uma universidade pública, onde após passar por um processo de classificação, comecei cursar a Licenciatura em Educação do Campo, com ênfase em Ciências Agrárias, na universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), na cidade de Amargosa, Bahia. Nesse cenário, a proposta de trabalhar com essa temática surgiu a partir do momento em que descobri a possibilidade de poder envolver na escrita do Trabalho de Conclusão de Curso o estudo de parte da

história da minha comunidade de origem, fato que além de me deixar empolgado, facilitaria a dinâmica operacional durante as pesquisas.

A importância do estudo se justifica por razões sociais e políticas, tendo em vista que grande parcela da população brasileira no referido período vivia e ainda vivem no campo e, nesse contexto, sempre foram negligenciados em relação a oferta da educação formal. No campo acadêmico, a produção sobre a Educação do Campo é escassa de estudos que buscam compreender os processos de escolarização em uma perspectiva histórica, sobretudo analisando o ponto de vista e a história dos próprios moradores do meio rural que ocorreram no interior do Brasil. Também, os estudos na área da História da Educação tem privilegiado investigações sobre o fenômeno educacional em espaços urbanos, negligenciando assim o que ocorreu nas instituições escolares rurais, que quantitativamente prevaleceram em determinados momentos históricos, inclusive durante a segunda metade do século XX. Vale ressaltar que a investigação realizada não procura focar a institucionalização da Educação do Campo no contexto das políticas públicas, mas a busca e/ou luta dos moradores para conseguir garantir aos seus filhos níveis mínimos de escolarização.

Outro fato motivador desta pesquisa, relativo ao contexto social das comunidades pesquisadas, foi o intuito de buscar manter viva a memória e os fatos históricos sobre escolarização das comunidades, que por influência de mudanças culturais estão sendo esquecidos. Nesse sentido, reconstruir a própria história afasta o risco de desenraizamento e firma o elo com o presente cotidiano do corpo social. Com essa perspectiva, busca-se aqui transformar a história oral em história escrita, proporcionando assim que as gerações atuais e futuras tenham acesso e conhecimento sobre a história da educação local.

Considerando, assim, as potencialidades, problemas e objetivos apresentados, essa pesquisa procura responder as seguintes questões: Como se deu os processos de escolarização nas comunidades rurais Serra Grande e Fruteira, município de Manoel Vitorino-BA, principalmente entre os anos de 1970 e 1985? Que mudanças ocorreram neste processo? Quais elementos influenciou tais processos?

A pesquisa busca, ainda, fazer um recorte histórico da educação da rural/do campo, enfatizando a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto do Movimento

Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), principalmente na conjuntura das comunidades pesquisadas, no período entre 1970 e 1985, dialogando com pesquisadores/historiadores que abordam a temática sob a mesma perspectiva e/ou refletiram e analisaram os resultados desses processos.

A definição do marco temporal teve como principal motivação buscar compreender os primeiros programas/políticas educacionais das esferas públicas implantados nas comunidades rurais em questão, onde identificamos como sendo MOBRAL. Nesse sentido, este trabalho também se propõe a ser referência e base para futuras pesquisas no campo educacional no âmbito do município em questão. Vale mencionar que, inicialmente esta pesquisa tinha como objetivo fazer uma análise de todo o percurso histórico da educação pública nas comunidades, posteriormente entendendo que não era possível fazer um trabalho denso, delimitamos a buscar a análise a partir da primeira experiência estatal de escolarização nas comunidades.

Dito isto, nota-se que nos últimos anos pesquisas relacionadas a educação no/do campo vêm conquistando espaço no contexto acadêmico no Brasil. Isto vem ocorrendo devido a intensificação do trabalho dos movimentos sociais, da mobilização dos trabalhadores do campo e da luta social em busca de políticas públicas para esta área específica da educação (SANTOS; JOSÉ; SAMPAIO 2013), bem como do aumento do ingresso de sujeitos do campo na Educação Superior, em cursos de graduação e pós-graduação. Entretanto há lacunas a serem preenchidas sobre alguns temas, entre os quais quero destacar a escassez de direcionados a história da educação no/do campo.

Dentro do contexto da história da educação brasileira, a educação do campo é parte de um processo inacabado e pouco estudado (SANTOS et. al. 2013, p. 9) e, “para a construção da história faz-se necessário compreender os processos e tramites pelo qual se organiza o objeto a ser estudado”, e nesse âmbito, “a memória só se transforma história quando é passada pela mão do historiador”, (FÉLIX, 1998). É nesta busca da conexão do passado, memória e presente como possibilidade de construção da história que se busca trazer à tona essas lutas/processos que muitas vezes ficam esquecidas.

A pesquisa procura compreender a história da educação a partir das trajetórias pessoais e experiências educativas de ex-professores e ex-alunos de escolas existentes nas comunidades no período analisado. Nesse sentido, a pesquisa está ancorada no paradigma qualitativo. André (2013) conceitua as pesquisas com abordagem qualitativa como aquelas que:

[...] se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados (ANDRÉ, 2013 apud ABREU, 2019, p. 25).

Nessa perspectiva, a pesquisa se propõe a fazer uma revisão bibliográfica sobre a história da educação no Brasil, buscando compreender quais os impactos e influências que o contexto sócio-político historicamente exerceu sobre a educação no Brasil, especificamente aos processos educativos no contexto rural. Como instrumento de recolha de dados de campo, adota-se as entrevistas semiestruturadas, onde buscamos a partir dos depoimentos de atores desse processo compreender as suas vivências e a realidade do Mobral nas comunidades pesquisadas. Esse processo, a partir da sistematização e análise nos possibilitou compreender, de forma mais direta e subjetiva, os processos de escolarização no referido período.

O trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se o percurso metodológico, onde busca compreender a escrita da história, apresentando o desenho metodológico da investigação, situando o método, os instrumentos de recolha e análise de dados, os colaboradores da pesquisa, caracterizando a investigação de campo, descrevendo os procedimentos de recolha e de análise. Por fim, faz uma caracterização dos colaboradores da pesquisa.

O segundo capítulo é intitulado de “Revisitando a história da educação rural/do campo: as estruturas de poder e a organização do ensino no contexto brasileiro” e, está subdividido em três partes. Inicialmente apresenta um panorama sobre a História da educação, abordando seus campos teóricos e conceitual. Em um segundo momento busca fazer uma contextualização das questões relacionadas a história e expansão da educação escolar no Brasil durante o período colonial e imperial e, nesse contexto, estudar as tessituras da educação do campo/rural dentro da história da educação. Em seguida, no tópico, “Educação Rural/do Campo no Brasil: 1930 a 1970”, apresenta-se questões relacionadas a história da educação e a expansão da

educação escolar rural/do campo no Brasil durante parte do Século XX. Ainda, nesse contexto, procuro, em uma viagem a história educacional do Brasil e ao referido século, contextualizar o campo brasileiro e os diversos movimentos e correntes de pensamentos ligados a educação que influíram no contexto rural e, por fim compreender os impactos das políticas públicas para educação no/do campo nos processos formativos no referido período.

O terceiro capítulo, “Memórias sobre escolarização: o campo, o povo e suas expressões” têm o objetivo de caracterizar o contexto sócio histórico das comunidades pesquisadas e dos colaboradores. Inicialmente, apresento dados sócio geográfico sobre a formação histórica e social do município de Manoel Vitorino, especialmente entre os anos de 1970 e 1985. Nesse sentido, apresenta-se um breve esboço histórico da educação escolar no município em questão e, de forma mais abrangente as comunidades Serra Grande e Fruteira, contexto da pesquisa. Nas descrições dos dados, apresento e analiso as narrativas dos colaboradores sobre os processos e contexto vividos nos diferentes momentos históricos com o objetivo de compreender os processos de escolarização e as estratégias que criaram em sua busca. Dessa forma, a pesquisa contou com quatro colaboradores com idades entre 57 e 65 anos.

As considerações finais sistematizam os dados da pesquisa realizada e busca apontar novas perspectivas da educação dos povos do campo, ampliando os estudos sobre a história e os modos de escolarização dos sujeitos de territórios rurais no contexto da multissérie.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

“Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”.

Ecléa Bosi

Esse capítulo busca apresentar o desenho metodológico da pesquisa, delinear as abordagens, definições e conceitos no âmbito da história oral. De acordo com Demo (1985), a metodologia é uma preocupação instrumental.

Trata-se das formas de fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica e praticamente. Para atingirmos tal finalidade, colocam-se vários caminhos. Disto trata a metodologia. (DEMO, 1985, p. 19)

Ou seja, a pesquisa é a atividade científica pelo qual descobrimos a realidade. É um fenômeno de aproximações sucessivas e nunca esgotado, não uma situação definitiva, diante da qual não haveria o que descobrir (DEMO, 1985). Dito isso, pretende-se aqui, definir os procedimentos metodológicos que permita numa breve introdução bibliográfica, compreender os impactos e influências que o contexto sócio-político historicamente exerceu sobre a educação rural/do campo no Brasil, mais especificamente, a atuação do MOBREAL nas comunidades Serra Grande e Fruteira, Manoel Vitorino-BA, no período de 1970 a 1985.

Entende-se que os procedimentos são fundamentais para haja uma mínima reflexão sobre a realidade. E, nessa perspectiva, busca-se aqui, situar o método, os instrumentos de recolha e análise de dados, os colaboradores da pesquisa, caracterizar a investigação de campo. Esta é uma pesquisa ancorada no paradigma qualitativo. André (2013) conceitua as pesquisas com abordagem qualitativa como aquelas que:

[...] se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados (ANDRÉ, 2013 apud SOUZA, 2019, p. 25).

Nesse sentido, inicialmente, a pesquisa se propõe a fazer uma revisão bibliográfica sobre a história da educação no Brasil, buscando compreender quais os impactos e influências que o contexto sócio-político historicamente exerceu sobre a educação rural no Brasil, especificamente aos processos educativos do EJA. Nesse processo, buscando fazer uma análise sobre os impactos dessas influências nos processos de escolarização e nas experiências educativas no contexto das comunidades pesquisadas, recorreremos a entrevistas semiestruturadas concedidas por sujeitos que vivenciaram a realidade do Mobral no campo, onde adotamos a história oral como método na descrição e análise dos dados.

2.1 História oral: a memória como método na escrita da história

História oral é um recurso moderno usado para a elaboração de registros, documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva. (MEIHY; HOLANDA, 2015, p. 17).

Segundo Verena Alberti (1989, p.5), a “peculiaridade da história oral decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu”. Nesse sentido, o interesse na utilização das fontes orais, no desenvolvimento desse trabalho, se pautou em algumas considerações. A começar por entender que elas são elementos relevantes para compreendermos a realidade, em especial nos estudos sobre a História da Educação, e por concluir que elas devem ser empregadas de forma crítica e coerente. Depois, consideramos que o depoente, ao narrar determinado fato, não somente descreve, mas julga seu passado pelas normas atuais (BOSI, 1994). Isso ocorreu no caso dos sujeitos entrevistados por nossa pesquisa. Quando relatavam suas experiências no Mobral, sempre faziam referências e comparações com as experiências atuais ou de épocas mais recentes.

Nessa perspectiva, as narrativas e memória coletiva dos colaboradores se apresentaram como uma das principais fonte de informação e, a partir delas é possível compreender melhor o processo histórico de escolarização. Quando trabalhamos com narrativas, o que obtemos são lembranças, as quais são traduções, sob a forma de linguagem das representações (SANTOS, 2015). Para Halbwachs (2006, p. 71) “[...] a lembrança é, em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda dos dados

do presente, e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifesta-se já bem alterada”. Ao discutir sobre essa questão, afirma Bosi, que:

[...] deve-se duvidar da sobrevivência do passado “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se, e com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista. (BOSI, 1983, p. 17).

Em suma, enquanto a memória coletiva volta-se para o presente do grupo que a mantém viva, a história volta-se para o conhecimento do passado com pretensões de universalidade e diversidade. Dessa forma, as memórias coletivas desse grupo tornam-se elementos importantes para compreendermos aspectos mais subjetivos que a documentação e registros históricos não possibilitam.

2.2 Instrumentos e procedimentos da pesquisa

São muitos os instrumentos de recolha de dados usados no âmbito das investigações de cunho qualitativo. Um dos mais importantes procedimentos é a revisão bibliográfica, a partir dela “tomamos conhecimento da produção existente” e, dessa forma, “podemos aceitá-la, rejeitá-la e com ela dialogar criticamente” (DEMO, 1985, p. 24). Além disso, outros procedimentos são importantes no desenvolvimento da pesquisa, por exemplo, na história oral é comum o uso das entrevistas na coleta de dados de campo que, após seguir um rigoroso procedimento de sistematização e análise se complementa à revisão bibliográfica possibilitando uma compreensão ampla e com várias perspectivas sobre a realidade estudada.

2.2.1 Revisão bibliográfica

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. (FONSECA, 2002 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 37).

A revisão bibliográfica foi um dos pontos em que buscamos dar um maior aprofundamento durante a pesquisa. A ênfase dada a revisão bibliográfica tem o objetivo de buscar compreender desde a gênese dos processos educativos no Brasil as influências socioculturais, políticas e econômicas que historicamente moldaram os métodos, conceitos e políticas educacionais no Brasil.

Dessa forma, além de procurar compreender os impactos e influências que o contexto sócio-político historicamente exerceu sobre a educação rural/do campo no Brasil, buscou identificar as políticas e programas de escolarização destinadas aos sujeitos do campo no período pesquisado, especificamente no âmbito da EJA e, por fim, analisar as influências e impactos disto nas comunidades.

2.2.2 Entrevista Semiestruturada

A entrevista é considerada uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas. Trata-se de uma conversação dirigida a um propósito definido que não é a satisfação da conversação em si, pois esta última é mantida pelo próprio prazer de estabelecer contato sem ter o objetivo final de trocar informações, ou seja, diminuir as incertezas acerca do que o interlocutor diz (LODI, 1991 apud FRASER e GONDIM, 2014, p. 1).

A entrevista na pesquisa qualitativa privilegia a fala dos atores sociais e, dessa forma, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo (FRASER; GONDIM, 2014). Vale ressaltar que, as entrevistas estão subdivididas em três tipos, conhecidos na literatura por entrevista estruturada, semiestruturada, e não estruturada.

Nessa pesquisa utilizamos a entrevista semiestruturada. Na entrevista semiestruturada, a atenção tem sido dada à formulação de perguntas que seriam básicas para o tema a ser investigado. Todavia, uma questão que antecede ao assunto perguntas básicas se refere à definição de entrevista semiestruturada.

Para Manzini (s/d) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista

semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987 apud MANZINI, s/d p. 2).

A entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. (MANZINI, s/d, p. 2),

O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante (MANZINI, s/d).

Dessa forma, recorreremos a entrevistas semiestruturadas como instrumento no desenvolvimento das pesquisas de campo por entender que ela é aquela que mais se enquadra neste trabalho, levando em consideração aos objetivos propostos, ao contrário da estruturada que aposta em questões mais fechadas não permite que os atores se desviem mesmo que de forma rápida do roteiro sem muita liberdade aos sujeitos envolvidos, este tipo de pesquisa permite a utilização de questões mais abertas de livre interpretação do entrevistado na formulação das respostas (SOUZA, 2019).

Na sistematização dos dados utilizou-se alguns procedimentos, inicialmente, analisando as narrativas, procurando apreender a homogeneidade e a heterogeneidade de cada narrativa individualmente, bem como de seu conjunto. Posteriormente, nesse processo, buscou-se desenvolver com base nas proposições de Bogdan e Biklen (1994), um sistema de codificação para organizar os dados, onde foram sendo classificados dentro de categorias pré estabelecidas, tais como: contexto social, histórico e político em que nasceram e/ou estudaram os colaboradores da pesquisa; seus percursos de escolarização-formação no MOBREAL; trajetória, contextualização, infraestrutura, o material didático e, as dimensões pedagógicas do ensino.

Após a organização e classificação dos dados iniciou-se o processo de ampliação da discussão, analisando e relacionando os dados a fatores sociopolíticos e econômicos externos. Nesse sentido, a análise parte tendo como base a revisão

acerca das políticas e programas de educação historicamente direcionada aos povos do campo no Brasil, buscando assim ampliar o conhecimento e a compreensão sobre as especificidades dos processos de escolarização nas comunidades pesquisadas. As entrevistas concedidas pelos sujeitos que vivenciaram a realidade do Mobral nas comunidades pesquisadas, a partir da sistematização contribuiu de forma significativa na análise e, conseqüentemente, nos possibilitou compreender, de forma mais direta e subjetiva, os processos de escolarização, especialmente a EJA, no referido período, sob a perspectiva dos próprios moradores/estudantes e professores da comunidade.

2.3 Os colaboradores da pesquisa

Os colaboradores dessa pesquisa são três (3) ex-alunos do MOBREAL (dois homens e uma mulher) e uma (1) professora. Esta última atuou, além do MOBREAL, em outras duas escolas rurais situadas nas comunidades Serra Grande e Fruteira, Manoel Vitorino-BA, em diferentes momentos históricos, no período entre 1972 e 2012 quando se aposentou. Nesse contexto, o principal critério na escolha dos colaboradores foi ter de alguma forma participado dos processos educativos, no âmbito do MOBREAL, nas comunidades supracitadas.

Nesse sentido, foi realizada uma entrevista narrativa, gravada, e posteriormente transcrita e analisada, com cada um dos quatro colaboradores. As entrevistas ocorreram durante os dias 21 e 23 de novembro de 2019, após conversas anteriores onde fiz o convite para participarem da pesquisa, expondo os objetivos do trabalho juntamente com o termo de livre consentimento esclarecido (Anexo 2) aos que se mostraram abertos a colaborar. Todos os colaboradores já pertenciam ao círculo de pessoas conhecidas. A maioria dos quatro colaboradores nasceram e residem nas comunidades Serra Grande e Fruteira, a exceção da professora que é natural do estado de São Paulo.

Todos os colaboradores consultados aceitaram participar da pesquisa e foram bem acolhedores e receptivos. No corpo do trabalho as citações de falas expressas pelos colaboradores receberam nomes fictícios a fim de preservarem suas identidades. Havia a intenção de incluir mais colaboradores, mas esta opção foi abortada por considerar que os quatro participantes já traziam dados muito significativos para a pesquisa. Vale ressaltar, que os colaboradores entrevistados

nunca tiveram a oportunidade de registrar suas experiências escolares, que não são apenas histórias individuais e sim parte da história da educação do campo regional.

Quadro 1: Caracterização dos colaboradores da pesquisa

NOME FICTÍCIO	IDADE	SEXO	COMUNIDADE
Jasmim	62	Feminino	Serra Grande
Girassol	65	Feminino	Serra Grande
Aroeira	63	Masculino	Fruteira
Caratinga	57	Masculino	Serra Grande

Fonte: Silvino M. Lopes, pesquisa de elaboração do TCC.

As entrevistas ocorreram nas casas dos entrevistados, geralmente na sala de visitas, nesse sentido, foi respeitado e pré combinado com todos um horário que permitisse a eles maior comodidade e respeitando os seus afazeres diários. Na medida em que as colaboradoras selecionavam a data e o local da entrevista, procedi com a realização das entrevistas narrativas com cada uma delas, com a intenção de conhecer mais detalhadamente o contexto sócio-histórico-econômico e familiar de onde provinham, o percurso estudantil, o ingresso no MOBRAL e suas memórias sobre os estudos e/ou à docência nesse contexto.

Um das dificuldades encontradas inicialmente foi o fato de alguns entrevistados durante as entrevistas responderem as questões de forma breve e/ou resumida, não aprofundando o relato e deixando de mencionar detalhes valiosos na compreensão do contexto, evento levaram-me a procurar alternativas durante o processo. Nesse sentido, buscou-se durante as entrevistas deixar os colaboradores de forma confortáveis, aproximando a uma conversa, dessa forma eles se “soltaram” um pouco mais e, relataram as suas experiências trazendo mais detalhes.

Em muitos casos questões constantes no roteiro elaborado para serem utilizados no segundo momento da entrevista já eram antecipadas pelos colaboradores, no primeiro instante, de modo que o segundo momento da entrevista me serviu mais para explorar outros aspectos que emergiram durante a narrativa ou aprofundar algumas questões abordadas pelos colaboradores num primeiro momento.

Após finalizadas as entrevistas iniciei as transcrições das narrativas. Entretanto, em três casos, dadas minhas dificuldades de tempo, solicitei ajuda a uma pessoa com experiência neste tipo de trabalho, para proceder as transcrições.

Após esse primeiro momento, iniciamos a leitura e análise das narrativas, posteriormente, após esse processo, classificamos os dados por meio da definição das unidades de análise temática/descritiva, procurando apreender a homogeneidade e a heterogeneidade de cada narrativa individualmente, bem como de seu conjunto (as quatro entrevistas). Neste sentido, foram sendo definidas e organizadas em categorias, como mencionadas anteriormente, tais como: contexto social, histórico e político em que nasceram e/ou estudaram os colaboradores da pesquisa; seus percursos de escolarização-formação no MOBRAL; trajetória, contextualização, infraestrutura, o material didático e, as dimensões pedagógicas do ensino. Por fim, iniciou-se a análise dos dados, trazendo para discussão junto a elementos e autores utilizados durante o trabalho.

3 REVISITANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL/DO CAMPO: AS ESTRUTURAS DE PODER E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NO CONTEXTO BRASILEIRO

“O movimento para a liberdade, deve surgir e partir dos próprios oprimidos, e a pedagogia decorrente será “aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade”. Vê-se que não é suficiente que o oprimido tenha consciência crítica da opressão, mas, que se disponha a transformar essa realidade; trata-se de um trabalho de conscientização e politização.”

Paulo Freire

Conhecer e compreender a própria história é um dos requisitos básicos para qualquer processo de conscientização e conseqüentemente de transformação. Dessa forma, fazendo uma análise do contexto educacional brasileiro a partir do texto de Freire mencionado acima, nota-se que é indispensável compreender os arranjos, processos e influências historicamente envolvidos pelo estado e pelo capital para conseguir forjar a sonhada “recuperação da humanidade”, a partir da construção de uma nova perspectiva de educação.

Fazendo uma análise temporal sobre a educação, nota-se que a esta é uma constante em todas as culturas e sociedades e, de certa forma, historicamente vem sendo influenciadas e conseqüentemente refletindo as intenções e ideologia dos dirigentes político-administrativos, quer em tendências totalitárias, quer em tendências abertas à vivência democrática, como mencionado por Leite (2002). Nesse sentido, esse capítulo buscará compreender os arranjos históricos permeados pela educação escolarizada, especialmente no contexto brasileiro e rural, apresentando um panorama geral sobre a história da educação no Brasil. Em um segundo momento busca estudar as tessituras da educação do campo/rural dentro da história da educação no Brasil.

3.1 3.1 Ampliando o conceito de educação

A educação é uma prática social que tem o objetivo de contribuir, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas e, nesse sentido os movimentos sociais, como práticas sócio-políticas e culturais constitutivas de sujeitos coletivos, tem uma dimensão educativa, à medida que constroem um repertório de ações coletivas, que demarcam interesses, identidades sociais e coletivas que visam a realização de seus projetos por uma vida melhor e da humanização do ser humano. (SILVA, 2006, p. 62).

Segundo Freire (1987), humanização e desumanização, dentro da história são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes da sua inconclusão. O problema Central do ser humano é, pois, sua construção humana, e essa é a finalidade social dos processos educativos formais, não formais e informais.

Nessa perspectiva, Silva (2006), menciona que temos uma ampliação do conceito de educação, que não se restringe mais aos processos de aprendizagem no interior da escola, transpõe seus muros conforme posto no art. 1º da LDB:

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Essa ampliação do conceito de educação, traz a discussão sobre as diferentes perspectivas educacionais vivenciadas e impostas no contexto educacional do país, principalmente no campo. Nesse debate, Silva (2006), afirma que esse resgate histórico se faz necessário num país onde cada vez mais se descarta o passado, mais rapidamente perde-se a visão de totalidade, da tradição camponesa como pilar da identidade dos povos do campo. Nesse sentido, conforme afirma Gohn (1999), “temos observado que o resultado prático da nova ordem mundial tem sido uma sociedade cada vez mais competitiva, violenta e individualista. Os indivíduos estão cada vez mais isolados, desenraizados, sem pertencimento”.

Esse enraizamento é uma das necessidades do ser humano, por isso segundo Caldart (2000), nossa escola precisa ter raiz e projeto. Pois, enraizado é o sujeito que tem laços, que participa de uma coletividade, que permite olhar para trás e para frente, que conserva vivo certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. Ter projeto, por sua vez é ir transformando estes pressentimentos de futuro em ações e

práticas sociais, em um horizonte pelo qual se trabalha e se luta. Silva (2006), menciona que:

A necessidade de um novo enraizamento social requer conceber a educação de forma ampla, incluindo a educação escolar e não escolar, que se constituem como espaços da arena política e de aprendizado entre todos os sujeitos sociais contribuindo para a construção do pertencimento social dos mesmos. (2006, p. 64).

3.1.1 Educação do campo

A educação do campo surge bojo das disputas sociais do último século. Fruto de toda uma efervescência existente nos últimos tempo no Brasil, de diversos movimentos e organizações na linha da construção de uma escola do campo como instrumento de cidadania. Isto é, uma educação com raízes camponesas, construída pelo e a partir dos povos do campo. Para Silva (2010), a Educação do Campo é maior que a escola, pois está presente no movimento e na organização do povo. Embora, a escolarização seja importante, ela é apenas um dos tempos e espaços de formação humana, não é toda educação. Caldart (2012) denomina a Educação do Campo como:

[...] um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART et. al. 2012, p. 257)

Nesse sentido, essas disputas, tanto no campo social, conceitual como no político, culmina com a instituição de políticas públicas direcionadas a esta. Uma destas conquistas é a aprovação do parecer nº 01 de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, reconhecendo o papel estratégico da educação no desenvolvimento e na autonomia dos povos do campo. No seu artigo 2º, parágrafo único, menciona que:

“a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.” (BRASIL, 2002)

No entanto, para entendermos melhor o que levou a todas essas contradições e disputas em torno da educação, principalmente no contexto do campo é necessário “voltar na história” e compreender as relações e influências que o estado, a política e a economia exerceram historicamente sobre a educação no Brasil. Conhecer esses processos, é também se conscientizar sobre o papel da educação na atual conjuntura política, social, econômica e cultural do campo brasileiro, especialmente das comunidade pesquisadas.

3.2

3.3 Premissas a Educação Pública Brasileira: Pedagogia Jesuítica, Pedagogia Pombalina e “Educação Imperial”

Guiando-nos por aspectos internos ao Brasil podemos demarcar a chegada dos jesuítas no ano de 1549 como marco inicial da história da educação formal no país, período esse que perdurou até o ano de 1759 (Pedagogia Jesuítica: 1549-1759). Vale ressaltar que, antes disso, diversos povos indígenas habitavam esse território a milhares de anos e possuíam uma cultura totalmente alheia a dos “estranhos” europeus. Viviam da caça, coleta e a forma básica de educação era transferência de saberes dos mais velhos aos jovens e crianças através do exemplo, não possuindo uma língua escrita. Nesse contexto, Ponce (2001, p. 12), menciona que:

[...] nas comunidades primitivas, o ensino era para a vida e por meio da vida; para aprender a manejar o arco a criança caçava; para aprender a guiar um barco, navegava. As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade.

“A educação na comunidade primitiva era uma função espontânea da sociedade em conjunto, da mesma forma que a linguagem e a moral” (PONCE, 2001, p. 13). Com o aparecimento das classes sociais a educação passa a ser um produto da desigualdade, ou seja, qualquer desigualdade de inteligência, de habilidade ou de caráter poderia servir de base para uma diferença que, com o tempo, poderia engendrar em uma submissão. Dessa forma, Ponce (2001), aponta que “a educação sistemática, organizada e violenta, surge no momento em que a educação perde o seu primitivo caráter homogêneo e integral”. Nessa perspectiva, se olharmos o contexto brasileiro podemos perceber a imposição cultural da educação jesuítica sobre os indígenas.

Por esse ângulo, nota-se que, inicialmente, a organização básica do ensino dos jesuítas era voltada para a catequese, ou seja, a conversão dos nativos ao cristianismo. A “escola de ler e escrever”, portanto, servia de base para esse processo, onde facilitaria a compreensão e a leitura dos textos sagrados. Ribeiro (1993) destaca que:

O principal objetivo da Companhia de Jesus era o de recrutar fiéis e servidores. A catequese assegurou a conversão da população indígena à fé católica e sua passividade aos senhores brancos. A educação elementar foi inicialmente formada para os curumins, mais tarde estendeu-se aos filhos dos colonos. Havia também os núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação média era totalmente voltada para os homens da classe dominante, exceto as mulheres e os filhos primogênitos, já que estes últimos cuidariam dos negócios do pai. A educação superior na colônia era exclusivamente para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal; os demais estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra. Estes seriam os futuros letrados, os que voltariam ao Brasil para administrá-lo. (RIBEIRO, 1993, p. 15).

Contudo, compreender de forma contextualizada questões relacionadas a história e expansão da educação escolar no Brasil exige uma análise mais holística, abrangendo outros aspectos que, segundo Romanelli (1978, p. 19), “só podem ser compreendidos a partir da realidade concreta criada pela nossa herança cultural, evolução econômica e estruturação do poder político”, deixando uma marca profunda na história do Brasil, que pode ser percebida através da questão agrária, do regime escravocrata e do patriarcado. Pode-se afirmar que, historicamente, esses processos, determinaram a oferta e expansão da educação e, de certa forma, ainda influenciam os processos educativos no Brasil, moldando o conceito de educação, desenvolvimento e, marcando a evolução da demanda social por educação, principalmente no contexto do campo.

A questão agrária, no período da educação jesuítica, ficou caracterizada pela invasão das terras tupiniquins e conseqüentemente pelo genocídio dos povos indígenas e, pela distribuição de terras, quando o rei de Portugal, no ano de 1534, divide o Brasil em capitanias hereditárias, distribuindo-as a amigos de Portugal. “A ação distributiva foi o início da concentração de terra por particulares através da compra legal e ilegal, da grilagem, da posse pela violência para-militar, ou das negociações diretas com os poderes públicos”. (BRANDÃO, 2003, p. 24). Posteriormente esse quadro é novamente reafirmado com a lei de terras de 18 de setembro de 1850:

[...] legitima as desigualdades fundiárias, na medida em que, ao invés de distribuir lotes de terras aos recém-libertos, estabelece que os territórios devolutos do Estado só poderiam ser apropriados mediante a compra e a venda.” Destarte, aos ex-escravos e aos imigrantes pobres restaria apenas a força de trabalho para ser vendida aos grandes latifundiários. (LIRA & MELO, 2010, p. 4)

Esse processo, conseqüentemente, ficou marcado pela concentração do poder. E, nesse contexto, “o isolamento e a estratificação sociais, [...] aliados a necessidade de manutenção de um esquema de segurança, favoreceram uma estrutura de poder fundada na autoridade sem limites do dono de terras” (ROMANELLI, 1978, P. 33). E, por conseqüência, levou ao surgimento de um modelo de escolarização que favorecia a educação elitista e, de certa forma, sem sentido as outras classes. Esse modelo é chamado por Romanelli (1978) de educação abstrata, ou seja, não retratava a real necessidade da sociedade brasileira. Era voltada a satisfazer as necessidades da classe burguesa, que naquele momento era imitar as “formas de pensamentos e ideias dominantes na cultura medieval europeia”, pois estas correspondiam às exigências necessárias para a sociedade que nascia, do ponto de vista da minoria dominante.

Sobre isso, Ribeiro (1993) menciona que:

A organização social da colônia e o conteúdo cultural se relacionavam harmonicamente. Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Neste contexto, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditavam ser neutra. (RIBEIRO, 1993, p. 15).

Esse modelo de educação levou a um processo de aculturação. Ao impor uma cultura estranha causou uma distrofia na sociedade, separando e isolando as classes subalternas que vivia a margem em relação a privilegiada classe burguesa e, como conseqüência disso, a educação se transformou em um símbolo dessa classe.

Dela estava excluído o povo e foi graças a ela que o Brasil se “tornou, por muito tempo, um país da Europa”, com os olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante. Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguem a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar a sua oferta escolar. (ROMANELLI, 1978, P.35).

O regime escravocrata foi outro fator que influenciou o processo educativo no Brasil. Inicialmente com os povos indígenas e posteriormente com africanos. Esse processo contribuiu para formar uma sociedade com classes antagônicas, tanto em questões econômicas como culturais, criando, assim, na sociedade uma divisão, entre o que são e os que não são, os que pode e os que não pode. Enquanto as elites locais, formadas por donos de terras, senhores de engenhos e pelos filhos dos colonizadores, eram preparadas para o trabalho intelectual, perpetuando, assim, sua condição social, aos negros, mestiços e índios restavam os trabalhos braçais, próprios para os excluídos da sociedade. Essa visão era prontamente justificada pelos padres da Companhia de Jesus. De acordo com Xavier (1994, p. 47),

O trabalho braçal, concebido como embrutecedor, era tarefa que Deus havia reservado a uma parcela da população que, expiando assim os seus pecados, teria o reino dos céus garantido. Era aos que desse trabalho eram poupados que se destinava a tarefa de instruir, para melhor e mais 'justamente' gerir os negócios e a vida social. (apud, VAZ, s/d p. 2).

Ou seja, a educação serviu de instrumento de dominação e subjugação dos povos indígenas e escravizados africanos. A esses, quando era oferecido algum tipo de escolarização, ficavam restritos apenas as primeiras letras, ou educação básica, onde aprendiam a ler e escrever. A educação secundária e superior era reservada apenas aos filhos da classe burguesa. Podemos perceber, ainda, que além de todas as restrições de acesso a escolarização, a educação oferecida pelos jesuítas restringia a formar apenas o que Romanelli (1978) chama de "letrados eruditos", sem nenhuma consciência crítica sobre a realidade.

O ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheios a realidade da vida da Colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro, não podia, por isso mesmo, contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época. (ROMANELLI, 1978, p. 34).

Essa forma de educação perdurou pelos três grandes séculos de escravidão no Brasil e, como consequência, construiu no inconsciente da sociedade uma visão arcaica e elitista do seu conceito e necessidade que perdura até os dias atuais. Um exemplo disso é que mesmo após a expansão do acesso à educação vimos uma sociedade buscando uma formação que distancia da real necessidade desta. Nesse sentido, Ribeiro (1993, p.16) afirma que "tanta foi a influência jesuítica, que, no período colonial media-se a posição social do indivíduo pela quantidade de terras, número de

escravos e títulos que o indivíduo recebera dos colégios católicos.” (RIBEIRO, 1993, p. 16). Ou seja, podemos afirmar, então, que este tipo de educação sobreviveu e permaneceu, porque reforçava o sistema sócio-político e econômico da época.

Somente a partir do século XVIII com o desenvolvimento da mineração que, de acordo com Ribeiro (1993), começou a surgir uma nova classe intermediária e, pressionada por essa “pequena burguesia” é que a educação passou a ter alguns sinais de expansão, todavia, esse fato ficou concentrado nas áreas de maior ocorrência da mineração e dos centros econômicos.

Entretanto, no contexto rural essa realidade permaneceu, de certa forma, imutável por mais tempo. Isso pode ter sido influenciado pela herança cultural de exclusão mais acentuada no campo. Esse processo, de acordo com Leite:

teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão, gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade. (LEITE, 1999 p. 14).

A evolução desse pensamento, durante o período colonial e posteriormente a isso, deve se ao fato de o lugar que o homem do campo ocupava na sociedade era de trabalhadores marginalizados, escravos, escravizados ou descendentes mestiços, que sempre estiveram alheios ao processo educacional, por diversos motivos de interesse da classe dominante. Esse processo, veio norteando a formação de uma identidade do homem do campo como um sujeito bruto que não necessitava de qualquer formação. Ou seja, podemos afirmar que o homem do campo era visto apenas como um instrumento e transformá-los através da educação em pessoas submissas, “incapazes de pensar sobre a sua realidade”, facilitaria a exploração da sua força de trabalho pelos grandes proprietários de terras.

Por fim, outro fator que limitou a expansão da educação no contexto rural brasileiro foi o patriarcado. Como mencionado anteriormente, a educação ficava restrita aos filhos homens, esse processo reforçou dentro da organização da família e conseqüentemente da sociedade uma visão de inferioridade da mulher. Esta era excluída dos processos educativos, políticos e decisórios, muitas vezes servindo como moeda de troca em uniões políticas de famílias da elite aristocrática rural. Esse fato gerou conseqüências na sociedade como: machismo, discriminação, menores salários etc. presentes de forma intensa até os dias atuais.

Tendo isso como base, podemos afirmar que historicamente os objetivos da educação no Brasil sempre teve atrelado a um modelo econômico, político e de desenvolvimento. Se olharmos do ponto de vista cultural e social, a forma como ela se deu serviu apenas para perpetuar o estado de atraso da sociedade nos diversos âmbitos de desenvolvimento. A educação, através desse modelo transplantado, como ocorreu no Brasil, fez uma inversão de valores, sofrendo uma minimização das suas funções que, historicamente é fazer comunicação à apenas fazer comunicados. Esse modelo de educação(cultura) transplantada ocasiona, muitas vezes, uma percepção errada da origem do desequilíbrio na sociedade subdesenvolvida. Romanelli (1978, p. 25), define isso como uma “Oposição não crítica ao atraso”, onde procura-se adequar a realidade local aos modelos. Neste caso, “essa tentativa de adequação parte do pressuposto de que o que está errado não são os modelos, mas a realidade mesma”.

O modelo de “educação pública religiosa” perdurou até meados do século XVIII, quando os jesuítas foram expulsos de suas funções educativas pelo marquês de Pombal, que através do Alvará de 28 de junho de 1759, determinou o fechamento dos colégios jesuítas e dando início, assim, ao período seguinte, conhecido como pedagogia pombalina (1759-1827). Esse novo período corresponde, também, aos primeiros ensaios para se instituir uma escola pública estatal.

O que se viu no Brasil, após isso, foi a tentativa do estado em criar e manter um sistema de educação meramente estatal, criando assim, um ensino pelo e para o Estado, pois entendia-se que a escola deveria servir aos seus interesses.

As reformas pombalinas [...] instituíram o privilégio do Estado em matéria de instrução, surgindo, assim, a nossa versão da “educação pública estatal”. Mas também nesse caso a responsabilidade do Estado se limitava ao pagamento do salário dos professores e às diretrizes curriculares da matéria a ser ensinada, deixando a cargo do próprio professor a provisão das condições materiais relativas ao local, geralmente sua própria casa, e à sua infraestrutura, assim como aos recursos pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento do ensino. (SAVIANI, 2014, p. 17).

Ou seja, a expulsão dos jesuítas não significou mudanças estruturais. A forma básica de organização e o quadro de funcionários como: professores, coordenadores et. continuaram sendo basicamente os mesmos da época jesuítica. As bases da educação continuavam sendo religiosas, autoritária, submissa ao regime político e, as bases pedagógicas do ensino continuou sendo basicamente as mesmas da educação aristocrata. No final desse período, influenciado principalmente pela presença forçada

do príncipe Regente D. João, durante 12 anos, houve sensíveis mudanças no quadro das instituições educacionais da época. Entre elas podemos destacar a tentativa de unificação do sistema de ensino.

No período seguinte, houve a mudança no sistema político de colônia portuguesa para império (Educação Imperial: 1822-1890). Nesse processo, o recém país independente elaborou a sua primeira constituição, no ano de 1824. Sobre a educação cita em seu artigo 32, que, “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”, (BRASIL, 1824). Entretanto, como o país ainda era escravocrata, a educação continuaria elitista, mesmo sendo dever do estado e direito do cidadão.

De acordo com Romanelli (,1978, p. 39),

A independência política não modificou o quadro da situação de ensino, pelo menos de imediato. Considerada por João Cruz Costa como “simples transferência de poderes dentro de uma mesma classe, (a independência) entregaria a direção da nova ação aos proprietários de terras, de engenheiros e aos letrados.

Atrelado a isso, ocorreu a ascendência de uma nova classe intermediária, a pequena burguesia, se não surgida, mas acentuada com a mineração, formada principalmente por pequenos comerciantes, artesãos, entre outros. O surgimento dessa classe intermediária, segundo Ribeiro (1993, p. 17), “desempenhou papel relevante, afirmando-se como classe reivindicadora e assim agiu sobre a educação escolarizada”. Nesse contexto, essa nova classe:

[...] precisava compactuar com a classe dominante, pois era dela dependente, porém era influenciada pelas ideias iluministas europeias que contrariavam o pensamento aristocrata-rural. Esta contradição vai causar uma ruptura responsável, posteriormente, pela abolição dos escravos e pela proclamação da república. (RIBEIRO, 1993, p. 17).

Com todas as contradições envoltas ao falarmos na união entre as duas classes, esse fator fez com que crescesse o interesse pelo acesso à educação em outros níveis da sociedade e conseqüentemente ocorre aí início de uma tímida expansão da educação escolarizada.

Nesse contexto, a nova classe queria se ascender dentro do contexto social e político da época, para isso precisava de educação e sobretudo ocupar cargos políticos dentro do império. No entanto, não propôs grandes transformações às bases educacionais. Os avanços, ficaram restritos a ampliação do acesso à educação

escolarizada, principalmente no contexto das áreas urbanas. A educação, naquele período, era tida como sinônimo de status, e para a nova classe burguesa não aderir ao modo de vida dominante significaria, também, continuar sendo um trabalhador explorado. Não fazia sentido, dentro das aspirações da nova classe, aliar-se a classe explorada e ou promover mudanças profundas na educação.

Durante o período imperial houve, ainda, diversas tentativas e movimentos fundação de escolas de ensino básico com caráter mais técnico e escolas de níveis superior, mas nenhuma delas conseguiu promover um processo educacional homogêneo que abrangesse todo o território nacional, ficando restrito a algumas cidades importantes.

Foi somente com o advento da República, ainda que sob a égide dos estados federados, que a escola pública, entendida em sentido próprio, fez-se presente na história da educação brasileira. Com efeito, é a partir daí que o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino a toda a população. Essa tarefa materializou-se na instituição da escola graduada a partir de 1890 no estado de São Paulo, de onde se erradicou por todo o país. (SAVIANI, 2014, p. 17-18).

Após a segunda metade do século XIX a sociedade brasileira passa por uma época acelerada de mudanças, como por exemplo o fim do tráfico negreiro e a origem de um certo desenvolvimento de atividades industriais. A consolidação desse desenvolvimento econômico manifesta-se de imediato com o contato mais intenso com a Europa, “fonte fornecedora não só dos novos maquinários e instrumentos, que importávamos, mas também das novas ideias que passaram a circular no acanhado meio intelectual dos meados do século XIX brasileiro” (RIBEIRO, 1993, p. 61).

Essa “explosão” de novas ideias provocou transformações no sistema político, com o fim da monarquia e início do sistema republicano, social e cultural com a chegada de grande número de imigrantes, e novas correntes de pensamentos transplantadas do continente europeu, literário, entre outros. Ribeiro (1993, p. 62), menciona que, nesse período:

Liberais e cientificistas (positivistas) estabelecem pontos comuns em seus programas de ação: abolição dos privilégios aristocráticos, separação da Igreja do Estado, instituição do casamento e registro civil, secularização dos cemitérios, abolição da escravidão, libertação da mulher para, através da instrução, desempenhar seu papel de esposa e mãe e a crença na educação enquanto chave dos problemas fundamentais do país. (RIBEIRO, 1993, p. 62).

Nesse contexto, a organização escolar é atingida não só pelas críticas às deficiências constatadas como também pela proposição e até decretação de reforma. Esses processos contribuíram diretamente na reorganização dos espaços escolar e nos processos didáticos e menos em termos doutrinários propriamente ditos. Na realidade transplantavam para o Brasil a experiência que os Estados Unidos haviam desenvolvido, a partir das inovações que receberam da Europa. Essa efervescência de novas ideias provoca grandes transformações no sistema político, na organização social e cultural, marca também o início de um novo período.

3.4 A expansão da educação escolar pública na primeira república

Historicamente a política de desenvolvimento sempre pautou o rumo da educação no Brasil e, com o advento da república isso não foi diferente. Nesse sentido, os anos finais do século XIX foi o estopim para grandes mudanças no sistema político e social, influenciado pelo afloramento dessas novas ideias e, provocando transformações estruturais em toda a sociedade brasileira. No que se refere à educação nacional, por exemplo, além de colocarem na constituição a educação como dever do estado, houve a proposição de várias mudanças visando a inovação do ensino. Como podemos observar em Ribeiro (1993), Romanelli (1978), Saviani (2012) e Ribeiro (1998), o sistema político da época ficou marcado por intensas mudanças movidas por transições no sistema e no governo e pela dualidade no estrato social dirigente entre oligarquia rural e a nova e crescente classe média, centrada principalmente nas áreas urbanas.

No início desse processo, a partir de 1890, o contexto sociopolítico brasileiro vivia sob forte influência positivista e, nesse contexto, as classes em disputa encontraram primeiramente na descentralização do governo uma forma de conciliar os interesses de diferentes setores liberais, tanto da classe média como da facção dominante que participava do processo (senhores do café ou burguesia agroexportadora), ou seja, o país passou a ser organizado através de estados federados onde detinham grandes poderes decisórios.

Considerando que o estado de São Paulo detinha a hegemonia econômica, dada sua condição de principal produtor e exportador de café, com a República, alcançou também a hegemonia política posta em prática com a “política dos governadores”, a ele coube dar a largada no processo de organização e implantação da instrução pública, em sentido próprio, o que se

empreendeu por meio de uma reforma ampla da instrução herdada do período imperial. (SAVIANI, 2012, p. 22):

Sobre a educação pública, Saviani (2012), menciona que ali se procurou preencher os requisitos básicos implicados na organização dos serviços educacionais na forma de sistema, empreendendo-se em 1892, pela Lei n. 88 de 8 de setembro, regulamentada pelo decreto n. 144B de 30 de dezembro, a reforma geral da instrução pública paulista.

Embora a reforma promulgada abrangesse a totalidade da instrução pública, seu centro localizava-se na escola primária. E a grande inovação consistiu na instituição dos grupos escolares, criados para reunir em um só prédio de quatro a dez escolas, compreendidas no raio de obrigatoriedade escolar". Na estrutura anterior as escolas primárias, então chamadas também de primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas e unidocentes. Ou seja, uma escola era uma classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios deferentes de aprendizagens. E estas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, ou melhor, foram substituídas pelos grupos escolares).

Cada grupo escolar tinha um diretor e tantos professores quantas escolas tivessem sido reunidas para compô-lo. Na verdade, essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, no interior dos grupos escolares, às classes que, por sua vez, correspondiam as séries anuais. Portanto, as escolas isoladas eram não seriadas, ao passo que os grupos escolares eram seriados. Por isso, esses grupos eram também chamados de escolas graduadas, uma vez que o agrupamento de alunos se dava de acordo com o grau ou série em que se situavam, o que implicava uma progressividade da aprendizagem, isto é, os alunos passavam, gradativamente, da primeira a segunda série e desta à terceira até concluir a última série (o quarto ano no caso da instrução pública paulista), com o que concluíam o ensino primário (SAVIANI, 2012, p. 24).

“Os grupos escolares era, pois, um fenômeno tipicamente urbano” [...]. “Em geral, eram erigidos nas praças ou ruas centrais das cidades, destacando-se entre os mais vistosos prédios públicos” [...]. “Entretanto, no meio rural ainda prevaleciam as escolas isoladas que passaram a ter um caráter provisório” (SAVIANI, 2012, p. 27).

Embora essa reforma paulista não tenha chegado a se consolidar, a tendência que ela representava acabou por impor, tornando-se referência para os demais estados ao longo da Primeira República e durante o trajeto educacional no país posteriormente, principalmente no que tange a sequenciação do ensino.

Entretanto, após esse período de transição, a reorganização interna conseguida com a adoção da “política dos governadores”, em um contexto nacional acabou acentuando as diferenças socioculturais e econômicas entre as regiões. Ou seja, ocorreu, assim, a educação e a cultura tomando impulso em determinadas regiões do sudeste do Brasil, sobretudo em São Paulo (SAVIANI, 2014, p. 22), e o

restante dos estados seguindo, “sem transformações profundas, as linhas do seu desenvolvimento tradicional, predeterminadas na vida colonial e no regime do império”. (ROMANELLI, 1978, p. 43). Para Sodré:

tratava-se de entregar cada estado federado, como fazenda particular, à oligarquia regional que a dominasse, de forma que esta, satisfeita em suas solicitações, ficasse com a tarefa de solucionar os problemas desses Estados, inclusive pela dominação, com a força, de quaisquer manifestações de resistência. (1973, p. 204).

Nesse sentido, Romanelli (1978, p. 43), menciona que:

A vitória do federalismo, que dava plena autonomia aos estados, acentuou, não só no plano econômico, mas também no plano educacional, as disparidades regionais. Colocando o ensino à mercê das circunstâncias político-econômicas locais, o federalismo acabou por aprofundar a distância que já existia entre os sistemas escolares estaduais.

Mais ainda, “esse liberalismo econômico acabou por se transformar num liberalismo educacional”, Romanelli (1978). Vale ressaltar que esse processo não foi um legado apenas positivo, ou seja, com a política de nucleação das escolas deram prioridade a construção de escolas em áreas de maior densidade populacional, as comunidades rurais, através das escolas isoladas, eram ofertadas um curso de dois anos, ineficiente, precário e sem uma grande abrangência. Além disso, essa reforma não conseguiu diminuir os índices de analfabetismo em números absolutos (Tabela 1).

Quadro 2: Índices de analfabetismo da população brasileira para pessoas de todas as idades, anos 1890, 1900 e 1920.

Especificação	1890	1900	1920
Total	14.333.915	17.388.434	30.635.605
Sabem ler e escrever	2.120.559	4.448.681	7.493.357
Não saber ler e escrever	12.213.356	12.939.753	23.142.248
% de analfabetos	85	75	75

Fonte: Instituto Nacional de Estatística, Anuário Estatístico do Brasil, ano II, 1936 apud RIBEIRO, 1987, p. 74.

Até então, de acordo com Romanelli (1978, p. 45) “a educação ofertada à população brasileira correspondia às reais exigências da sociedade então existente. Uma vez que a economia não fazia exigências à escola em termos de demanda econômica de recursos humanos”. A função social da escola era, então, reduzida a de fornecer os elementos que iriam preencher os quadros da política, da administração pública e formar a “inteligência” do regime.

A partir de 1920 o Brasil iniciou um processo de transição com a “evolução de um modelo exclusivamente agrário-exportador para um modelo parcialmente urbano-industrial”, esse fato acabou por afetar “o equilíbrio estrutural dos fatores influentes no sistema educacional pela inclusão de novas e crescentes necessidades de recursos humanos para ocupar funções nos setores secundário e terciário da economia” (ROMANELLI, 1978, p. 46). O modelo econômico em emergência passou, então a fazer solicitações a escola, provocando um desequilíbrio que vai ocasionar uma crise no sistema educacional, que acentuou sobretudo a partir de 1930.

A crise se manifesta sobretudo pela incapacidade de as camadas dominantes reorganizarem o sistema educacional, de forma que se atendesse harmonicamente, tanto a demanda social de educação, quanto as novas necessidades de formação de recursos humanos exigidos pela economia em transformação. Nesse processo, a herança cultural atuou desfavoravelmente na mentalidade, tanto dos dirigentes que organizaram escola, quanto das próprias camadas que passaram a pressionar o sistema escolar. Os aspectos que o desequilíbrio apresentou foram, então, de duas ordens.

a) De ordem quantitativa, representados pela pequena oferta, pelo baixo rendimento e pela discriminação social do sistema;

b) De ordem estrutural, representados pela expansão de um tipo de ensino que já não correspondia às novas necessidades criadas com a expansão econômica e estratificação social mais diversificadas, (ROMANELLI, 1978, p. 46).

Ou seja, neste contexto, a educação estava totalmente desvinculada do contexto histórico e social e, dessa forma, motivados pelo embate sócio político que acontecia após a implantação da república e acentuado no decorrer da década de 1920.

Nesse processo, Leite (2002, p. 28), menciona que:

Dado ao comprometimento das elites com a visão urbano industrial que se cristalizou no país nas primeiras décadas do século, a concentração dos esforços políticos e administrativos ficou vinculado às expectativas metropolitanas, de modo que a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião de forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo.

Dessa forma, acaba surgindo o “Ruralismo pedagógico”. Segundo Leite (2002), o ruralismo no ensino permaneceu até a década de 1930, uma vez que a escolaridade se mantinha vinculada à tradição colonial e distanciada das exigências econômicas do momento, como mencionado anteriormente. Somente após agravamento da crise modelo agrário-comercial exportador dependente, aliado ao início de uma estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização, é que a escolaridade, de maneira geral, toma posições mais arrojadas. Nesse contexto,

surge o movimento dos pioneiros da Escola Nova, de viés positivista e tendências progressistas, “onde pela primeira vez, educadores de profissão que denunciam o analfabetismo e outros problemas da educação” (RIBEIRO, 1992, p. 19-20).

Essa nova crise culmina com a revolução de 1930, onde foram implementadas uma série de mudanças e a educação dá sinais de ser colocada como missão nacional, como por exemplo a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Analisando esse contexto, Sérgio Celani Leite afirma que:

Tal fenômeno ocorreu a partir de dois aspectos: primeiramente, as tendências escolanovistas e progressistas em educação lançadas pelos “Pioneiros de Educação Nova”; em segundo lugar, as novas tendências sociais e políticas oriundas das reivindicações urbanizantes iniciadas na década de 1920. (LEITE, 2002, p. 29).

3.5 Educação Rural/do Campo no Brasil

Falar sobre a educação historicamente direcionada aos povos do campo no Brasil é um trabalho complexo e muitas vezes confuso. Na literatura, por exemplo, encontramos diversos movimentos ou correntes teóricas referindo a educação para os sujeitos do campo utilizando distintas nomenclaturas, entre elas destacamos a Educação Rural e a Educação do Campo. Essas denominações carregam em si uma forma de pensar a educação e apresentam fortes influências dos momentos sócio histórico e político vividos pela sociedade em determinadas épocas.

Nesse sentido, para melhor nos situarmos enquanto campo de pesquisa iremos dividi-las em dois grandes grupos: A educação rural, que tem uma perspectiva de ensino e de construção teórica feita por intelectuais alheios a condição de campo e, a Educação do Campo, que envolve as formas de ensino construídas pelo e a partir dos povos camponeses. Podemos colocar no bojo da Educação Rural denominações envoltas pelo chamado Ruralismo pedagógico como Pedagogia Rural, Escola Rural e educação no campo. “O paradigma da Educação Rural fomenta-se em uma concepção de sociedade ancorada no liberalismo”, dentro dela pode-se identificar ao menos duas vertentes: “a da expansão da escolarização urbana para as áreas rurais (Educação urbana para o meio rural) e o Ruralismo Pedagógico” (SANTOS, 2015, p. 82).

Na primeira, tem-se uma replicação ou, no máximo, uma adaptação do modelo escolar urbano para as escolas rurais, reproduzindo-se seu

currículo, seus modelos de gestão etc. A vertente do Ruralismo Pedagógico propugna uma educação adaptada ao homem do campo, uma visão funcionalista, romantizada, que propõe a contribuir para fixar o homem no campo, sem, entretanto, alterar a estrutura de dominação social, política e econômica que o explorava. As configurações mais contemporâneas desse ruralismo propõem ampliar o nível de escolaridade dos sujeitos do campo de modo a capacitá-lo para inseri-los no contexto de uma economia globalizada, onde avançam o agronegócio. (SANTOS, 2015, p. 82-83).

A Educação do Campo envolve todas as formas de educação surgidas a partir de métodos e sistematizações construídas por movimentos da classe trabalhadora e/ou por teóricos ligados intrinsecamente a estas, como exemplo podemos citar a Educação Popular em freire, a Pedagogia do Movimento a partir do MST, a Pedagogia da Alternância, entre outras expressões de educação verdadeiramente camponesas. Para Bernardo Mançano Fernandes:

A Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital. (FERNANDES, 2006, p. 9)

Vale ressaltar que o termo Educação do Campo é recente, teve origem na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em 1998 em Luziânia, Goiás, sendo oficializado em 2002 com a resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril. Entretanto, a Educação do Campo é originária de uma construção histórica resultante desses diversos movimentos e expressões de educação produzidas no campo, principalmente no seio dos movimentos de base na segunda metade do último século.

3.5.1 Primeiras proposições educacionais direcionadas ao contexto rural

A constituição histórica das práticas educativas emerge das necessidades de diferentes grupos sociais em acessar a educação. A perpetuação de traços coloniais na estrutura social brasileira, na composição dos governos e na administração do público com fortes raízes rurais e patriarcais. A sobrevivência de traços coloniais na interpretação da realidade perpassa as relações históricas que conformam a estrutura fundiária brasileira. Arelada a esta estrutura, a educação rural não é exceção nas determinações que, antes de representarem um instrumento de ruptura com a ordem estabelecida, sofrem processos de conformação em relação à estrutura social, cultural e econômica gestada no e para o país. (ANTÔNIO; LUCINI, 2007, p. 178).

Como afirma Leite (2002, p. 14):

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

Delineou-se, assim, como mencionado anteriormente, um imaginário de que, para viver na roça, não há necessidade de amplos conhecimentos socializados pela escola. Esta concepção de educação rural considerava que, para os trabalhadores do campo, não era importante a formação escolar já oferecida às elites brasileiras. As “escolinhas” criadas no meio rural, geralmente multisseriadas e isoladas, eram poucas e questionadas pelas forças hegemônicas da sociedade quanto a sua eficácia no ensino. “Pensava-se na instituição da escola pública e na adoção do ensino agrícola para criar o gosto pelo trabalho ao homem livre nacional e ao escravo em via de libertação” (MACHADO, 2002 apud SAVIANI, 2014, p. 21).

Com o processo de urbanização crescente e o movimento de correntes migratórias, a educação rural começa a ser objeto de algumas preocupações de alguns setores ligados à educação. Contudo, algumas iniciativas destas forças, de caráter assistencial e outras privadas, defendiam a necessidade de alguma formação para o trabalho agrícola. (ANTÔNIO; LUCINI, 2007, p. 179).

Também no âmbito público, algumas manifestações se dirigiam a “clamar por uma educação de sentido prático e utilitário, e insistia-se na necessidade de escolas adaptadas à vida rural” (CALAZANS, 1993, p. 17). Nesse contexto, surge o “ruralismo pedagógico”, que de acordo com a professora Eni Marisa Maia, pretendia “[...] uma escola integrada as condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem no campo” (MAIA, 1982 apud LEITE, 2002, p. 28).

Nesse interim, surgiram as primeiras proposições educacionais direcionadas ao contexto rural no Brasil, que posteriormente ficaram conhecido por “ruralismo pedagógico”, como mencionado anteriormente. Sobre esse movimento pedagógico, Bezerra Neto explica que:

O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia (...). Para essa fixação, os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano. (NETO, 2003 apud MELO; LIRA, 2010, p.3)

Para Sergio Celani Leite (2002) o ruralismo pedagógico, ao defender as virtudes do campo e da vida campesina, mascarava sua preocupação maior: “esvaziamento populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo e forte oposição ao movimento progressista urbano, isso principalmente por parte dos agroexportadores.” Mas o ruralismo contou também com o apoio de alguns segmentos das elites urbanas, “que viam na fixação do homem no campo uma maneira de evitar a explosão de problemas sociais nos centros citadinos”. (LEITE, 2002, p. 28-29).

3.5.2 Escolarização rural no Estado Novo (1930/1945)

As ideias reunidas no ruralismo pedagógico, que estavam em ebulição desde a década de 1920, eclodiram-se com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova na década de 1930. Nesse contexto, em 16 de julho de 1934 é promulgada uma constituição que traz consigo diversas inovações, proporcionando a sociedade brasileira, de acordo com Leite (2002), uma nova interpretação do processo produtivo e econômico que desembocava em situações concretas de bem-estar, direitos, participação etc.

No que tange a educação, pela primeira vez, passa a ser tratada como uma questão nacional, foi criado o ministério da educação. Entretanto, o processo escolar rural permaneceu inalterado, o qual, de acordo com Eni Marisa Maia:

[...] comprometido com a manutenção do “status quo”, contribui para uma percepção viesada da contradição cidade-campo como algo “natural”, concorrendo conseqüentemente para a sua perpetuação. Ao que parece, a grande “missão” do professor rural seria a de demonstrar as “excelências” da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana (MAIA, 1982, apud, LEITE, 2002, p. 30).

As proposições getulistas decorrentes no Estado Novo de 1937 de certa forma mantiveram a tradição escolar brasileira, garantindo a obrigatoriedade e a gratuidade. Nesse contexto, segundo Leite (2002), somente mais tarde o Estado Novo volta sua atenção para a escola rural, criando em 1937 a Sociedade Brasileira de Educação Rural com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e do folclore rurais. No entanto, a Constituição do Estado Novo tomava a educação rural como fundamento para organizar a juventude no trabalho, promover disciplina moral e adestramento físico.

Com o término do Estado Novo, diversas mudanças se processaram nas esferas políticas, econômicas e social, trazendo importantes repercussões para o setor educacional e, conseqüentemente, para a educação dos povos do campo.

3.5.3 A multiplicidade de programas nas décadas de 1940 e 1950

Na década de 1940, em algumas regiões do país, ainda vigoravam o ideário do ruralismo pedagógico com vistas a dar respostas às tensões sociais, desencadeadas pela inchação das áreas urbanas e pela incapacidade de absorção de toda a mão-de-obra disponível pelo mercado de trabalho urbano. Nessa perspectiva, de acordo com Lira e Melo (2010), buscava-se o desenvolvimento de uma educação que reforçasse os valores camponeses, com a finalidade de fixar o homem na terra, o que incita a necessidade de adaptação de programas e currículos ao meio rural. Dessa forma, o período que se compreende entre as décadas de 1940 e 1950 caracteriza-se pela a implantação de diversos programas, realizados na maioria os estados brasileiros, tendo em vista a permanência do homem na região rural e o desenvolvimento da sua comunidade.

Calazans (1993 apud Lira; Melo 2010, p. 7) adverte sobre a natureza de tais programas, definindo-os como “pacotes que chegam prontos e acabados, moldados por uma realidade diversa”. E reafirma:

Parece não se questionar a inadaptabilidade de seus métodos e conteúdos à realidade brasileira, e fica sempre a questão do papel relativo em tais condições do pensamento social brasileiro. Isto é, de que forma a tradição brasileira de investigação e debate sobre questões rurais nacionais é chamada a intervir, pelo menos para operar as mediações indispensáveis à aclimatação de tais programas aos trópicos.

O primeiro destes, como mencionado por Leite (2002), foi o Programa de Extensão Rural no Brasil, de forte influência capitalista e, com o surgimento deste, acreditou-se, romanticamente, na possibilidade de transformar o homem do campo brasileiro, mediante eficaz e intensivo programa educativo de base, em um *farmer*¹ norte-americano do pós-guerra.

1

A perspectiva educacional na Extensão Rural, considerava aqueles que integravam a sociedade rural, como desprovidos de valores, de sistematização de trabalho ou mesmo de capacidade para tarefas socialmente significativas. Nesse sentido, os programas desconsideravam o contexto e as especificidades sociais e educacionais dos camponeses, entendendo que para que eles pudessem evoluir e se tornar cidadãos aceitáveis deveria ser reeducado de acordo com a nova ordem da sociedade, capitalista e urbana. “Para o programa de Extensão, o rurícola brasileiro era tido como um indivíduo extremamente carente, que deveria ser assistido e protegido.” (LEITE, 2002, p. 33-34).

Constatamos que, embora o campo tenha ampliado e melhorado o seu nível de vida, as condições de dependência político-ideológica foram reforçadas e a vivência democrática e cidadã ficou mais uma vez submetida à vontade dos grupos dominantes.

No início da década de 1950, destacam-se, no desenvolver das atividades educacionais para as populações rurais, a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR). Ambos, como observado por Leite (2002), desenvolveram projetos para a preparação de técnicos destinados à educação de base rural e programas de melhoria de vida dos rurícolas, nas áreas de saúde, trabalho associativo, economia doméstica, artesanato etc.

Dos projetos do CNER surgiram a Campanha de Educação de Adultos e as Missões Rurais de Educação de Adultos. A campanha foi realizada no município de Itaperuna e serviu de base para a proliferação do Projeto de Extensão em todo o Brasil, cuja tônica era o desenvolvimento comunitário. Quanto a filosofia da CNER, a Campanha limitou-se a repetir fórmulas tradicionais de dominação, uma vez que ela trouxe à tona, em suas discussões, os mecanismos verdadeiros da problemática rural.

Centrada na ideologia do desenvolvimento comunitário, a modernização do campo nada mais foi do que a internacionalização da economia brasileira aos interesses monopolistas, e a CNER, ao realizar seu trabalho educativo, desconsiderou as contradições naturais dos grupos camponeses, ou mesmo seus elementos integrativos, quer políticos, sociais ou culturais. (LEITE, 2002, p.36-37).

É importante ressaltar que os pequenos grupos rurais sem representatividade, trabalhadores sem-terra, arrendatários, boias-frias entre outros, não tinha vez e nem

Modelo de desenvolvimento norte-americano onde os interesses agrícolas da região eram voltados para comércio, buscando maximizar lucros através o controle de custos da produção e comercialização. Ou seja, um espécie de agronegócio para os pequenos lavradores do país.

voz frente as decisões comunitárias, visto que estas deveriam ser gerais, coletivas, e não para o atendimento a signatários isolados (LEITE, 2002).

Avaliando a década de 1950, Leite (2002) percebe uma dicotomia na sociedade enquanto a compressão do papel da educação. Isto é, se para alguns grupos a escolaridade é o meio de manutenção do *status quo*², para outros é processo de independência sociocultural, política e econômica. Nesse contexto, podemos dizer que a escola brasileira nessa época, especialmente a rural, foi condicionada às intenções capitalistas.

Foi a negação da escolarização nacional, da cultura, do habitat, do trabalho e dos valores da sociedade. Foi a cristalização de uma relação de dependência e subordinação que, historicamente, vinha acontecendo desde o período colonial. (LEITE, 2002, p. 38).

A concretização desses impasses aconteceu por ocasião da promulgação da Lei 4.024, em dezembro de 1961, a qual

[...] reflete assim as contradições e os conflitos que caracterizaram as próprias frações de classe da burguesia brasileira. Apesar de ainda conter elementos populistas, essa lei não deixa de ter um caráter elitista (FREITAG, 1980 apud LEITE, 2002, p. 38).

Ainda durante a década de 1950, o discurso baseado numa tendência social e política urbanizante e desenvolvimentista vem se contrapor ao discurso do ruralismo. Esse discurso urbanizador, de acordo com Silva (2006), vai se tornando gradativamente hegemônico na teoria pedagógica com uma perspectiva universalista que vai anulando as especificidades e a necessidade de uma política educacional específica para o campo, o que foi reforçada pela concepção de Educação de Base³.

2

Status Quo é uma expressão originada no latim, cujo significado é "no mesmo estado que antes" ou então "o estado atual das coisas" e é usada para expressar a situação em que algo se encontra atualmente.

3

O conceito de Educação de Base usado pela Unesco a partir de 1947, como sendo o acesso da população ao mínimo fundamental de conhecimentos, em termos das necessidades individuais e coletivas, através de métodos ativos, deveria contemplar o desenvolvimento da leitura, da escrita, do falar e do ouvir, do desenvolvimento profissional, sanitário, moral e espiritual.

Nesse interim, como tentativa de superação do descompasso das relações culturais, escolares e sociais para com as classes menos favorecidas do campo, o estatismo informal da educação rural possibilitou, indiretamente, a criação do espaço necessário para o aparecimento de movimentos populares, como os Centros Populares de Cultura (CPC) e, mais tarde, o Movimento Educacional de Base (MEB) (LEITE, 2002). Nesse contexto, esse processo, de acordo com Silva (2006), a partir de 1960 culmina com o fortalecimento das lutas contra a exclusão da população a escolarização e a reforma agrária. E que ainda segundo ele:

[...] vão contribuir para a redefinição da educação. A educação popular passa a ser entendida, não só como direito de cidadania, mas como a necessidade de encontrar caminhos para um processo educativo, mas, também, político, econômico, social e cultural. (SILVA, 2006, p. 69).

3.5.4 A Educação Rural/do Campo no contexto militar (1964-1985)

Em meados dos anos 1960, o Brasil vivenciou o início da crise do modelo desenvolvimentista através: a) do desenvolvimento das ondas migratórias das populações carentes (principalmente as nordestinas e/ou do meio rural para o urbano) e outros problemas de ordem sócio-política que desordenaram a sociedade nacional; b) do golpe militar de 1964, que modificou extremamente a estrutura sócio-política da Nação e cristalizou o modelo de dependência econômica do país em relação aos países do bloco capitalista; c) da anulação dos direitos civis e da cidadania (levando-se em consideração as ações repressoras do regime militar); d) do desenvolvimento do “milagre econômico” e da aproximação do país do Fundo Monetário Internacional. (LEITE, 2002, p. 42).

Nesse contexto, em contraposição ao movimento que se iniciava anteriormente, como menciona Lira e Melo (2010), o estabelecimento da ditadura militar no país em 1964 e a repressão política (e policial) que então se instalou, desarticulou e suspendeu muitas das iniciativas de educação popular elaboradas pelas referidas organizações. Nesse ínterim, sob a égide do regime militar, desencadeou-se um processo de reorientação geral do ensino no país (SAVIANI, p. 40). Essa reorientação promove uma expansão da Extensão rural e sua ideologia no campo regulada por instituições internacionais, substituindo, a professora do ensino formal pelo técnico e pelo extensionistas, como menciona Leite (2002).

De acordo com Lira e Melo (2010), essa época também é marcada pela forte presença do capital estrangeiro, sendo desenvolvidos programas de ajuda financeira e assistência técnica por parte dos Estados Unidos. Ao lado disso, distingue-se pela enorme proliferação de programas integrados para o meio rural, onde a coordenação

dos programas de escolarização para as áreas rurais ficou por conta de órgãos ligados a setores de colonização e reforma agrária, criados nesse período, que após uma série de substituições e fusões se transforma no final da década de 1960 no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – (INCRA).

[...] esses organismos coordenaram várias ações educativas, na forma de projetos rurais integrados, entre eles: o Programa Diversificado de Ação Comunitária (PRODAC), do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com incurso permanente em áreas rurais; o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Agrícola (PIPMOA) – 1963; o Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (SENAR) – 1976; o Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária (CRUTAC) – 1965; o Projeto Rondon – 1968; e, no II Plano Nacional de Desenvolvimento, com recursos do Bird – o Polonordeste, o Poloamazônica e o Polocentro – com abrangência educacional e de treinamento de mão-de-obra; o promunicípio e o Edurrural, que surgem na conjuntura dos Planos da Ditadura. (LIRA; MELO, 2010, p. 11-12).

Além disso, é indispensável fazer referência à implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61, cujo debate prolongou-se de 1948 a 1961. Para Casagrande (2007 apud LIRA; MELO, 2010, p. 12):

Nesta nova legislação a escola fundamental da zona rural foi deixada sob a responsabilidade dos municípios caracterizando assim uma omissão em relação à escola do campo, já que grande parte das prefeituras não possuía recursos suficientes para a manutenção das mesmas. Com isso, sob condições precárias da manutenção pedagógica, administrativa e financeira, o sistema formal de educação rural entrou num processo de deteriorização e de submissão ao modelo de educação e aos interesses urbanos.

Analisando a LDB e as mudanças impostas a lei pelo regime militar durante a década de 1960, tomando como base o texto de Brasil (2001), podemos perceber que, enquanto ao ensino rural, a Lei não traduz grandes preocupações com a diversidade. O foco é dado à integração, quando recomenda, no artigo 57, a realização da formação dos educadores que vão atuar nas escolas rurais primárias, em estabelecimento que lhes prescrevam a integração no meio. Acrescente-se a isso o disposto no artigo 105 a respeito do apoio que poderá ser prestado pelo poder público às iniciativas que mantenham na zona rural instituições educativas orientadas para adaptar o homem ao meio rural e estimular vocações e atividades profissionais. No mais, a Lei atribui às empresas responsabilidades com a manutenção de ensino primário gratuito sem delimitar faixa etária.

Soma-se a esse cenário de deterioração do ensino público em áreas rurais, devido ao processo de modernização conservadora adotado, o agravamento da questão agrária, bem como a explosão demográfica nos centros urbanos, decorrentes da expulsão de um grande contingente de trabalhadores do campo e o aumento da concentração de renda e da pobreza no país. Além disso, com a adoção do modelo de agricultura empresarial, intensificou-se a exploração dos trabalhadores rurais, como também é acirrada a expropriação dos pequenos produtores rurais (LIRA; MELO, 2010).

Nessa conjuntura, o governo Castelo Branco:

criou, através do Ministério do planejamento, o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social para o período de 1967/76, no qual o processo educativo, tanto urbano como rural, aparece como instrumento de capacitação mínima do cidadão para a sua inserção no mercado de trabalho e conseqüente elevação da sua qualidade de vida. (LEITE, 2001, p. 43).

“A ligação educação/trabalho/desenvolvimento vinculada à educação rural, a partir da nova estruturação curricular, assume, por assim dizer, uma dimensão de nivelamento, isto é, de anulação da dicotomia cidade/campo” (LEITE, 2001, p. 43). E essa anulação reforça a imposição nos atos pedagógicos o conteúdo e a metodologia de uma educação elaborada para e a partir do contexto urbano, sobre a educação no contexto rural, que naquele não detinha nenhuma prioridade dentro dos organismos reguladores do estado e, além disso, o país vivia o auge do êxodo rural, influenciados principalmente por um novo processo de industrialização e o início da revolução verde.

Nesse plano, torna-se primordial observar nos programas desenvolvidos nessas duas décadas (1960-1970) a emergência de uma nova concepção de educação, segundo a qual o ensino é considerado um fator de desenvolvimento sócio-econômico. Contudo, o meio rural não obtém grandes avanços no setor educacional, sobretudo em decorrência da valorização da educação que se desenvolve na cidade, quase que em detrimento da sua realização no campo, mais devido à própria ausência de investimentos no setor, exceto quanto na realização em programas pontuais, geralmente focalizados na erradicação da pobreza e destinados, especialmente, às regiões Norte e Nordeste. (LIRA; MELO, 2010, p. 12).

Em um ambiente de profundas transformações, envolto pelo regime político instalado no país pelas forças armadas, foi promulgada a Lei 5.692/71 que fixa novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. “Mais uma vez não houve a inclusão da população rural na condição de protagonista de um projeto social global. Propõe, ao tratar de formação de profissionais de educação, o ajustamento às diferenças culturais e, além disso, prevê a adequação do período de férias à época de plantio e

colheita de safras (BRASIL, 2001). “A Lei 5.692 [...] não trouxe, de fato, novidades transformadoras. Pelo contrário, acentuou as divergências sócio-políticas existentes na escolaridade do povo brasileiro e consagrou o elitismo que sempre esteve presente no processo escolar nacional.” (LEITE, 2001, p. 47)

Ainda de acordo com Leite (2001), a LDB distanciava-se da realidade sociocultural do campesinato brasileiro, não incorporando as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais nem mesmo cogitando possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos camponeses.

Esses fatores, de certo modo, emperraram o processo escolar rural, embora, por outro ângulo, constata-se, de acordo com Maia (1983 apud LEITE, 2001), que, a partir da Lei 5.692/71, as Secretarias Estaduais de Educação desenvolveram esforços visando adequar a estrutura administrativa às novas diretrizes vigentes. Dessa forma, deu-se de modo definitivo a municipalização do ensino rural.

Extrapolando a trilha da modernização dos anos 70 e a ideologia do “Milagre Brasileiro”, o analfabetismo dessa década manifestou-se como uma dolorosa e incurável chaga dentro da sociedade nacional. Daí porque das proposições do I PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) para a educação e, posteriormente a ele, o PSECD (Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos) para 1975/79 e 1980/85, que possibilitou suporte filosófico-ideológico para projetos especiais do MEC como o Pronasec, o EDURURAL e o MOBREAL.

A presença desses projetos evidencia a ineficiência da Lei 5.692 quanto ao ensino fundamental rural e urbano, sem considerar que o 2º grau, no campo, praticamente inexistia. Ao mesmo tempo deixa claro que a escola o campo será apenas arremedo de um processo que, na verdade, não retende a formação de uma consciência cidadã e sim a formação de “instrumento de produção”. (LEITE, 2001, p. 48-49).

3.5.5 Movimentos de Educação Popular e da Ação Católica

Paralelamente a educação do regime desenvolvia-se diversas outras experiências escolares no cunho da educação popular que, buscando suprir as lacunas deixadas pelo estado quanto a oferta da educação para as áreas rurais e os setores sociais de risco da sociedade, promovia uma revolução da práxis educativa no campo da educação básica no Brasil. As práticas educativas desenvolvidas nesse período cunharam uma concepção de educação popular, com um conjunto de práticas que se realizam e se desenvolvem dentro do processo histórico no qual estão imersos

os setores populares, ela deve ser compreendida também como estratégias de luta para a sobrevivência e libertação desses setores.

O movimento de Educação Popular surgiu no início da década de 50 e a partir de 1960 tomou força. A partir das lutas contra a exclusão da população a escolarização, pela reforma agrária contribuíram na redefinição da educação no Brasil. Nesse sentido, a educação popular passa a ser entendida, não só como um direito de cidadania, mas como a necessidade de encontrar caminhos para um processo educativo, mas, também, político, econômico, social e cultural.

De acordo com Leite (2001, p. 40), esse movimento surgiu:

Como tentativa de superação do descompasso das relações culturais, escolares e sociais para as classes menos favorecidas do campo, o estatismo informal da educação rural possibilitou, indiretamente, a criação do espaço necessário para o aparecimento de movimentos populares, como os Centros Populares de Cultura (CPC) e, mais tarde, o Movimento Educacional de Base (MEB).

Intimamente ligados a movimentos de esquerda, os CPC's e o MEB tiveram como sustentação ideológica o trabalho desenvolvido pelas ligas camponesas, sindicatos de trabalhadores rurais e outras entidades semelhantes em favor dos desprotegidos da zona rural, cuja culminância se deu com a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural, Lei 4.214, sancionada em 2 de março de 1963.

Paulo Freire, o grande expoente da Educação Popular, criou o método educativo tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sócio-linguístico-cultural a práxis dos grupos de periferias urbanas e rurais (LEITE, 2001).

Dialeticamente percebido, no confronto entre escola formal/tradicional e educação informal/popular, Freire rompeu com a dicotomia até então conhecida e vivenciada pela escola brasileira, na tentativa de possibilitar uma educação voltada para a solidariedade, para a práxis, em que o elemento político-social, econômico e cultural constitui a tecedura do processo de ensino/aprendizagem e da cidadania consciente. (LEITE, 2001, p 43).

A proposta de Freire foi amplamente utilizada, levando-se em consideração o trabalho do Movimento de Educação de Base (MEB) e as rupturas ideológicas sócio-políticas internas acontecidas a partir de 1964, promovendo a alfabetização de grandes contingentes, principalmente jovens e adultos, das periferias urbanas e rurais de todo o Brasil.

A mobilização da sociedade brasileira em defesa da escola encontrou nessas idéias fundamentos para suas proposições e espaços para formulação de movimentos pedagógicos e sociais que com suas ações demarcaram uma nova perspectiva e contribuíram para trabalhos posteriores no campo da

educação popular, gostaríamos portanto de destacar os seguintes movimentos e organizações: movimentos de educação popular (MCP, CPC, A campanha De Pé no Chão também se aprende a ler, MEB); movimentos da Ação Católica (JAC, JEC, JIC, JOC E JUC) e Ação Popular; movimentos sociais do campo (Ligas Camponesas, Ultab, Master).

Nesse contexto, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e o Movimento de Educação de Base (MEB) foram movimentos que se destacaram no âmbito da educação para as áreas rurais. As CEBs, criadas no início da década de 1960, baseada na teologia da libertação, se tornaram importantes espaços para os trabalhadores rurais e urbanos se organizarem e lutarem contra a injustiça e por seus direitos, quer de mediação para o surgimento e desenvolvimento dos movimentos sociais populares, quer para a renovação interna da igreja. (SILVA, 2006).

O MEB, como podemos observar em (SILVA, 2006), optou pela educação das classes camponesas por meio de uma rede de escolas radiofônicas e participação na sindicalização rural com trabalho nas escolas rurais e nas paróquias para formação de lideranças rurais. Uma das formas mais ricas de trabalho pedagógico desenvolvido foi a Animação Popular que consistia em encontros das comunidades para reflexão política, aprofundamento das discussões e ação para a transformação de situações vividas pela comunidade. Fomentando uma base coletivo-associativa a partir da realização de mutirões de trabalho, festas, mobilizações por educação e saúde, etc.

Em suma, todos esses movimentos usavam de distintos mecanismos educativos buscando promover uma educação como formação e emancipação humana além de ser uma ação cultural. Nesse sentido, Silva (2006), faz uma análise do período e, menciona três importantes dimensões da educação popular nos ensinamentos e aprendizagens do período: a educação como formação humana; a educação como emancipação humana e; educação como ação cultural.

A educação como contribuição à humanização do ser humano era pautada no pressuposto de que “os seres humanos nascem inconclusos, inacabados, tornando humanos ou nos desumanizando no decorrer de nossas vidas, de acordo com as experiências individuais, coletivas e dos grupos sociais com os quais convivemos.” (SILVA, 2006, p. 73). Em decorrência a concepção da educação como emancipação humana, compreendia, de acordo com Silva (2006, p.75), que:

os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, gêneros e etnias diferenciadas, e que ao lutar pelo direito à terra, à

floresta, à água, à soberania alimentar, ao meio ambiente, aos conhecimentos potencializadores de novas matrizes tecnológicas, da produção a partir de estratégias solidárias vão recriando suas pertenças, reconstruindo a sua identidade na relação com a natureza e com sua comunidade. (SILVA, 2006, p. 75).

Nesse sentido, a educação como ação cultural entende que os processos educativos se produzem por meio de relações mediadas pela forma de produzir a vida, na relação com o meio ambiente e o trabalho. “Toda possibilidade para o ser humano está diretamente ligada com a possibilidade de criar cultura na sua relação com o mundo e com os outros seres humanos.” (SILVA, 2006, p. 75).

“A ideia de construir uma educação do povo e não para o povo, o resgate dos valores culturais, a comunicação, a criatividade e a diversidade dos instrumentos para fazer a formação foi uma aprendizagem muito forte a partir da ditadura.” (SILVA, 2006). Nesse sentido, essas ações de Educação Popular, tanto as ligadas a igreja como as de movimentos acadêmicos contribuíram na formação de grupos e coletivos de trabalho que culminaram, posteriormente, em movimentos sociais do campo e estes, por fim, irá pautar e construir a Educação do Campo que se apresenta como umas das principais frentes de defesa e construção da educação para os povos do campo atualmente.

3.6 Notas sobre a alfabetização de jovens e adultos no Brasil: do contexto pré-ditadura ao MOBRAL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é parte integrante da história da educação no Brasil e pode ser considerada um dos campos mais importantes no processo educacional. Nessa conjectura, para delinear os limites da abordagem, adotaremos o conceito utilizado por Paiva (1973), onde define a EJA como “toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários” (PAIVA, 1973, p. 16). Por isso, vários são os esforços dos pensadores em educação de democratizar o acesso ao conhecimento nesse nível de ensino, a exemplo dos mencionados anteriormente.

De acordo com Arruda (2018), é importante discutir o processo histórico da educação de jovens e adultos tanto na perspectiva educacional quanto política, perpassando pelas leis e políticas públicas que marcaram o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, para compreendermos melhor esse contexto devemos voltar um pouco mais na história, mais especificamente ao período do Estado Novo, onde, pela primeira vez no Brasil a alfabetização de adultos foi tomada com certa prioridade. Isso em função do resultado do censo da época, onde evidenciava um índice de analfabetismo de 55% dos indivíduos com mais de 18 anos, esse problema ficou ainda mais evidente com o processo de industrialização, expondo o grande déficit de trabalhadores com nível mínimo de instrução para trabalharem nas fabricas, fato esse que levou o país a sofrer pressões do capitalismo externo. Desse modo, as autoridades perceberam a necessidade de alfabetizar, especialmente para atender as demandas de profissionalização das empresas.

Dessa forma, esse contexto contribuiu para o surgimento do primeiro programa de alfabetização de jovens e adultos, paralelamente com a redemocratização do país na Era Vargas. Nessa conjuntura, Arruda (2018) menciona que este fato também estava aliado a necessidade do governo de as suas bases eleitorais, exigindo que a educação dos adultos se tornasse importante para o governo que realizou em 1947 a primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescente e Adultos (CEAA), uma iniciativa inédita que previa alfabetização em até 90 dias. Esse fato, caracterizou-se como a primeira grande experiência de educação de jovens e adultos em massa no Brasil, onde foram implantadas muitas instituições de ensino supletivo para a população mais carente. No entanto, esse programa revelou ser um grande fracasso, tendo em vista que o país continuava apresentando um grande índice de analfabetismo nas décadas posteriores.

Paralelamente ao fracasso dos programas de alfabetização do governo, surgiram os movimentos de educação popular, já mencionados anteriormente, movidos principalmente pelas “ideias de uma Educação Libertadora de Paulo Freire e a “preocupação humanista com a realização do Homem pela educação para todos” (PAIVA apud ARRUDA, 2018, p. 19). A proposta de educação de adultos de Freire respeitava as peculiaridades dos estudantes das mais diversas regiões do país e influenciaram os principais programas governamentais de alfabetização de adultos da época (ARRUDA, 2018). Esses movimentos de educação popular foram fortalecidos nos anos 1950, tendo como ápice, naquele momento, o governo de João Goulart, que pretendia tornar o método de Paulo Freire parte de um programa do MEC no Plano

Nacional de Educação. Entretanto, no ano de 1963, o Brasil foi cenário de diversas manifestações sociais que acirraram a polaridade entre os pensamentos das correntes de direita e esquerda em relação a situação política do País, culminando com o golpe militar em 1964.

Com a queda do então governo, o projeto de alfabetização de adultos proposto pelo Ministério da Educação a Paulo Freire foi interrompido, pois o governo militar entendia que o movimento de alfabetização de adultos planejado para o país se tratava de uma ideologia, “coisa de esquerda”. Então, além de desmontarem “todo o aparato acumulado durante a década anterior”, os militares refrearam os grupos idealizadores dos programas de alfabetização, o que exigiu que Paulo Freire e outros expoentes da educação se exilasse (ARRUDA, 2018, p. 34).

Com a Ditadura Militar, teve início o processo de perseguição e repressão aos programas de educação popular, que eram realizados no período anterior ao golpe. Ou seja, nos primeiros anos após o golpe militar, a educação de adultos ficou desprezada, entretanto, esse desinteresse do novo governo gerou grande repercussão internacional, o que fez, de acordo com Arruda (2018), com que a UNESCO interviesse e passasse as orientações pedagógicas brasileiras desse segmento para a responsabilidade de técnicos americanos. De acordo com Almeida e Corso (2015):

Sobre os fracassos ocorridos na educação brasileira nos primeiros anos, o Estado, assumi diretamente o domínio da alfabetização de jovens e adultos. Em 15 de dezembro de 1967, foi então criado pela Lei nº 5.379, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de alfabetizar 11,4 milhões de jovens e adultos. O Mobral vigorou no país pelos próximos 15 anos e assinalou um dos mais famosos e caros programas de alfabetização de adultos da história do Brasil. (ALMEIDA; CORSO, 2015 apud ARRUDA, 2018, p. 35)

De acordo como Arruda (2018), apesar da grande propaganda e das expectativas postas ao Mobral e de, inicialmente, se pretender seguir os passos da proposta de alfabetização de Freire, o método utilizado pelo referido programa se diferenciou bastante daquela proposta.

A metodologia utilizada no Mobral era muito mais genérica e não contemplava as peculiaridades dos jovens e adultos, (focada principalmente na formação para o desenvolvimento econômico....) mostrando-se, posteriormente, um fracasso. (ARRUDA, 2018)

3.6.1 O Movimento Brasileiro de Alfabetização: 1970-1985

A implementação do MOBRAL começou a ser discutida a partir do ano de 1966, até então, como podemos observar no decorrer do texto, a educação de jovens e adultos no governo militar, era marcada pela falta de investimentos. No entanto, a má repercussão internacional sobre os elevados índices de analfabetismo aliados aos apelos da Unesco levou o governo brasileiro a elaborar o Plano Complementar, trabalho conjunto do Conselho Federal de Educação, Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Planejamento, que assumiu as diretrizes técnicas de modo a estabelecer estratégias para reduzir os índices de analfabetismo. Segundo o IBGE, em 1960, 39,5% da população com mais de 15 anos de idade era analfabeta. Em 1970, primeiro ano de funcionamento do Mobral, o número de analfabetos com quinze anos ou mais era de “17.936.887, correspondendo a 33% da população adulta” (BRASIL, 1973, p. 8).

O Mobral previa alfabetização funcional e educação continuada para adolescente e adultos, porém, com fundo ideológico, retirando da alfabetização de adultos o sentido político da educação, a compreensão da realidade e o crescimento dos educandos como sujeitos de direito. Além disso, Santos (2018, p.1) menciona que:

umas das características presentes não só na diversificação como também durante toda a constituição do MOBRAL é a relação imediata que procura vincular alfabetização e desenvolvimento econômico. Assim, percebemos que, desde sua implantação provinda pela sanção da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, já se encontravam presentes ideias pautadas na Teoria do Capital Humano, a qual Theodore W. Schultz relaciona educação ao mundo do trabalho. A teoria desenvolvida por Schultz caracteriza a educação como uma forma do aumento na produtividade da mão de obra/capital humano, da redução das desigualdades e, por conseguinte, da contribuição no desenvolvimento econômico.

Ainda de acordo com Santos (2018), a Teoria do Capital Humano coloca-se como uma função dupla, ao entender que ao investir na educação como um fator que leva o indivíduo a se desenvolver financeiramente, também leva o seu país a crescer. Sob a ótica desta teoria a educação é colocada como fator primordial para sanar todos os problemas sociais encontrados na sociedade. Todavia, Santos (idem) ressalta que, “a educação, no viés desenvolvimentista é um instrumento que responde apenas às necessidades do sistema produtivo para a manutenção e crescimento do capital.”

Nesse contexto, “a educação seria utilizada para acelerar o processo de modernização, integrando os indivíduos marginalizados na sociedade moderna e

preparando as populações das áreas ainda não atingidas pelo desenvolvimento” (PAIVA apud SANTOS, 2018). Para tanto, a educação de adultos não deveria ser pensada apenas em termos de escolaridade, mas de modificação das comunidades e de integração de todas as atividades comunitárias com abertura para as mudanças necessárias ao desenvolvimento. Para Paiva (1987):

a definição do público a ser atendido pela campanha foi determinada em função da idade da camada economicamente produtiva, portanto, força de trabalho necessária para reprodução do sistema, o que justificaria o pouco investimento na educação de pessoas com mais de 30 anos e de moradores da zona rural (PAIVA, 1987 apud OLIVEIRA, 2011, p. 41).

Nas ilustrações do material didático da campanha, o contexto urbano era apresentado como espaço de “oportunidades” e melhores condições de vida. Como a proposta de ensino previa a implantação de forma homogênea em todo território nacional, verifica-se a reprodução da “superioridade” do espaço urbano e a “idealização” pejorativa do campo, visto como lócus de “atraso”, sendo retratado como lugar “pacato” e “tranquilo” (OLIVEIRA, 2012). Nesse sentido, Oliveira e Souza (2012, p. 22) afirma que:

A perspectiva do Mobral no campo não se relacionava à contenção do êxodo rural. Com a campanha, buscou-se de alguma forma “preparar” o trabalhador para o consumo e a vida urbana, dotando-o de ferramentas mínimas, mas necessárias para a consolidação de mercados consumidores.

Além disso, se expandirmos um pouco mais a análise sobre a educação no MOBREAL, iremos identificar outras nuances e objetivos do regime incorporados na alfabetização, como promover a subordinação e aceitação da sociedade sobre regime político em vigência. Nesse sentido, vale ressaltar que, uma das primeiras ações do governo foi retirar da alfabetização de adultos o sentido político da educação, a compreensão da realidade e o crescimento dos educandos como sujeitos de direitos, como vinha sendo pensada na educação popular proposta por Freire.

Oliveira (2011) menciona, nesse sentido, que o Mobral corroborava com a concepção de que o analfabeto era considerado um sujeito “sem saber”, responsável pelas mazelas da sociedade. Nessa lógica, os não alfabetizados eram culpados pelo próprio analfabetismo, porque não se esforçavam para superar tal condição e representavam um entrave ao desenvolvimento do País, um obstáculo para o progresso. Desse modo, considerava-se necessária e urgente a busca por uma solução oficial para “sanar esse problema” e estancar:

[...] o perigo da formação de indivíduos indolentes, conformados ou complexados. Estes últimos, sobretudo, representariam uma ameaça às instituições: inconformado, reclamando ou negando; rebelde, agitado e ameaçador; ou revolucionário, passando da insatisfação à ação. Ou subversivo primário, por contágio, ao léu de influências alheias. Precisava o governo pensar nos 22 milhões de brasileiros que oscilam entre os extremos de tais efeitos (PAIVA, 1987 apud OLIVEIRA, 2011, p 36)

Nesse sentido, Santos (2014), ressalta que:

O regime ditatorial estava escondido e estampado em cada página dos livros, cartilhas e de outras publicações que conduziram a educação nesse período. Através desses materiais, o ensino estava sendo guiado junto às intencionalidades do Governo. Veneração aos heróis nacionais, patriotismo, civismo, exaltação ao governo, eram mensagens incutidas nas entrelinhas de cada um dos materiais didáticos... (SANTOS apud SILVA; MIGUEL, 2015, p. 10).

Apesar das expectativas, o MOBRAL foi um fracasso. Nas palavras de Saconi (2010 apud Arruda, 2018, p. 40) “um dos maiores fracassos educacionais da história do Brasil”. O programa durou 15 anos, sendo extinto em 1985 pelo então presidente José Sarney. No seu tempo de vigência, 40 milhões de estudantes foram assistidos pelo programa, mas apenas 15 milhões foram, de fato, alfabetizados, o que representa uma redução de apenas 2,7% do analfabetismo no Brasil, durante a vigência do programa (ARRUDA, 2018). Apesar da diminuição do índice de analfabetos no Brasil que, em 1940, era de mais de 50% da população e nos anos de 1980 esse percentual caíria para 25,41%:

[...] não significou que as massas populares tiveram acesso à participação política ativa e organizada. Pelo contrário, o regime autoritário-militar de 1964 impediu de forma radical e nervosa essa participação e, na maioria dos casos, o “alfabetizado” reduzia-se a ação de assinar o próprio nome, com objetivos nitidamente eleitorais [...] (LEITE, 1996 apud OLIVEIRA, 2011)

Após a extinção do MOBRAL, logo após a queda do regime militar, o seu lugar foi ocupado pela fundação EDUCAR (1985-1990), e a partir de então na maioria dos Estados, a oferta de programas de alfabetização de adultos e de cursos supletivos equivalentes às séries iniciais do ensino fundamental passou a ser resultado da sua atuação. Segundo Arruda (2018), o referido programa tinha o objetivo de promover a execução de programas de alfabetização e de educação básica não-formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos prematuramente.

Paralelamente a esse período, iniciou -se a mobilização nacional em torno do processo da Assembleia Constituinte, entre os anos de 1986 a 1988. Diversos

segmentos da sociedade civil se moviam em prol da defesa do ensino público. Nesse contexto, Oliveira (2011, p. 43) menciona que:

com a promulgação da Constituição Federal, a EJA passou a ser reconhecida como direito, garantida no texto do Artigo 208 34. Contudo, tanto em Minas Gerais como no restante do Brasil, o índice de analfabetismo permanecia elevado: cerca de 16 milhões de pessoas com 15 anos ou mais.

Em suma, podemos observar que a educação no período do regime militar, especificamente o período que compreendeu o MOBREAL (1970-1985), passou a ser pautada por ideais interligados ao desenvolvimento econômico, desenvolvimento econômico esse, que sofria fortes influências neocapitalistas de organismos internacionais. Além disso, o processo educativo e pedagógico caracterizava-se também como ideológico, enquanto um meio de transmissão de conhecimento característico do sistema autoritário e paternal, onde tinha o papel de transmitir instruções, ideias e atitudes do grupo que governa a sociedade e também correspondia à transmissão de valores, hábitos e gestos que o regime e a alta sociedade conservadora julgava ser o ideal.

No contexto rural, os programas ajudaram a construir no imaginário das populações uma falsa ideia da felicidade ligado ao urbano, contribuindo, dessa forma, para o aumento do êxodo rural, onde o objetivo era criar quadros de desempregados com o mínimo de instrução para tornarem mão de obra barata nas fabricas das grandes metrópoles, e mais ainda, essa educação transmitia uma cultura “urbanocêntrica” que acarretava também na desconstrução da identidade do ser camponês. Sobre isso, Oliveira (2011, p. 43), menciona que:

essa perspectiva tem raízes nas propostas difundidas nas primeiras décadas do século XX, a partir do discurso do “Ruralismo Pedagógico” que, dentre outros objetivos, pretendia oferecer ao trabalhador do campo o aprendizado de elementos básicos da leitura e escrita. [...] O Mobreal tinha, portanto, outros objetivos como o de formar o eleitor nas zonas rurais e, contrariamente ao “Ruralismo Pedagógico”, acabou por estimular a busca por uma “vida melhor” na cidade, preparando o trabalhador para o consumo e a vida urbana, dotando-o de ferramentas mínimas, mas necessárias para a consolidação de mercados consumidores.

3.7 A Educação de Jovens e Adultos pós MOBREAL: breves reflexões

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), de acordo com Marques (2018), deveria apresentar três funções básicas, estas são: a função reparadora, que não se

refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negados, mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante; A função equalizadora, relacionada à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços das estéticas e nos canais de participação e; a função qualificadora, referindo-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares. “Mais que uma função, é o próprio sentido da educação e jovens e adultos.” (MARQUES, 2018, p. 17). Nessa conjectura, Marques (2018, p. 18) menciona que:

[...] o reconhecimento da educação dos jovens e adultos como um direito, e não como compensação ganha expressão e visibilidade por parte do Poder Público a partir da redemocratização do país, na década de 1980. O marco histórico dessa retomada da EJA na esfera política e nas políticas públicas educacionais é a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Nesse processo de reestruturação pensado nos primeiros anos pós redemocratização, foi criada uma comissão denominada Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA), com o objetivo de reunir especialistas que desenvolveram, ou vinham desenvolvendo trabalhos/pesquisas no campo da EJA. No entanto, esse processo acaba sendo desarticulado com a extinção da Fundação Educar pelo novo Governo, do Presidente Fernando Collor de Melo, em 1990. Esse fato, entre outras coisas, foi resultado de pressões por parte dos órgãos financistas internacionais, sendo orientado a priorizar o ensino fundamental para crianças e, mais do que isso, também é orientado a transferir para a esfera privada (empresas e Organizações Não-Governamentais) as responsabilidades sobre EJA, utilizando-se do discurso da parceria, vinculando, dessa forma, cada vez mais, os objetivos de EJA ao atendimento exclusivo das exigências do mercado (MACHADO, s/d). Esse fato, marca mais um passo no descontínuo processo das políticas em EJA no Brasil.

No lugar do Programa Educar o governo lança um programa buscando a erradicação de 70% do analfabetismo em cinco anos. Cria-se um plano e uma nova Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, composta de diversas

organizações e "personalidades de notório conhecimento em programas de alfabetização". Entretanto, de acordo com Machado (s/d):

[...] meses depois do lançamento do PNAC verificou-se uma completa desvinculação do Programa com a Comissão criada por ele, pois vários recursos eram liberados para diversas instituições e empresas que muitas vezes não tinham nenhuma preocupação na área de alfabetização. [...] O que caracterizou esse programa foi a sua grande divulgação junto aos meios de comunicação e a seu caráter demagógico, aliás, como as demais propostas deste Governo. (MACHADO, s/d, p. 3).

No governo de Itamar Franco, mais especificamente em 1994, após esforços de especialistas e movimentos sociais, nasce o documento: Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos, "nele apresenta-se um fortalecimento da discussão que vinha se dando em torno da implementação de um programa sistemático," fortalecido nos anos anteriores, "que buscava não apenas de alfabetização, mas a garantia do Ensino Fundamental para Jovens e Adultos" (MACHADO, s/d, p. 4), ao mesmo tempo em que já vinham realizando discussões para o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos à LDB/96, no inciso primeiro, menciona que "os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames" (BRASIL, 1996).

Com a LDB, a EJA passa a ser concebida como uma modalidade da Educação Básica, o que lhe confere uma dimensão diferente daquela de outrora, na medida em que possibilita a superação da concepção de oferta aligeirada, compensatória e supletiva de escolarização. (JULIÃO et. al. 2017, p. 42).

No entanto, o governo de Fernando Henrique Cardoso à mantém com caráter descontínuo na política educacional brasileira. Como podemos observar em Machado (s/d, p. 5), a EJA ainda continuou reduzida a cursos e exames supletivos, inclusive com a redução da idade para a prestação dos exames, o que caracteriza um incentivo aos jovens ao abandono às classes regulares de ensino. Segundo Machado (s/d, p. 5):

Toda a mobilização realizada no Brasil para elaboração da LDB e, os encontros estaduais, regionais e nacional, realizados no ano de 1996, num processo de levantamento da realidade do atendimento em EJA e às

propostas de avanço para o mesmo, foram desconsideradas com a promulgação da Lei Darcy Ribeiro (Lei Nº 9394/96) e com a implantação do Programa Alfabetização Solidária, a partir de set/ 1996.

No referido programa, fica evidente a perspectiva neoliberal. A prioridade é levar alfabetização aos municípios que possuem os maiores índices de analfabetismo, situados nas regiões Norte e Nordeste do país, para que eles cheguem pelo menos à média nacional. Para tanto, o programa era pautado em cinco vertentes: a mobilização nacional; um projeto piloto como referência; a busca e o incentivo a parcerias; avaliação permanente e; a mobilização da juventude. (MACHADO, s/d). Nesse sentido, o que se vê concretizando em termos de políticas públicas para a EJA, pode se resumir em duas frentes, como menciona Machado (s/d, p. 5):

[...] uma primeira que se refere à descentralização das responsabilidades, promovendo uma ampla participação de todos os setores da sociedade, que, no entanto, não vem seguida de uma proposta clara quanto à definição dos recursos que viabilizarão isto, sua origem, gastos e prestação de contas.

Para Gadotti (2009 apud FONSECA, 2016, p. 3), focar na aprendizagem sem se preocupar com o que se ensina e como se ensina, pode reduzir a educação de jovens e adultos a instrumentalização e capacitação dos indivíduos para atender a demanda do mercado de trabalho.

Ainda nessa conjuntura, constata-se que o Estado da Bahia sempre esteve, no contexto das estatísticas, entre os estados brasileiros com maior índice de analfabetismo. O IBGE (2017) aponta que a Bahia tem 1.538.293 cidadãos de 15 anos ou mais analfabetas, número correspondente a 16,6%, superando a média nacional, que era de 9,6%. No Estado, as taxas de analfabetismo estão concentradas entre as pessoas com 60 anos ou mais, onde são cerca de 40%. Entre os mais jovens, a taxa é de 3,7% da população de 15 a 24 anos.

No Estado da Bahia, a educação de jovens e adultos segue a lógica do contexto brasileiro, marcado pela marginalização no interior das políticas públicas. Suas ações são articuladas não para solucionar o problema do analfabetismo e ou aumentar a escolaridade da população adulta, mas amenizar o problema secular. Nesse sentido, com o intuito de contribuir com a superação dessas carências, o Estado da Bahia, por meio da Secretaria Estadual de Educação, implanta no ano de 1996 o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA BAHIA), considerado como um dos mais importantes trabalhos do governo na área da educação. (SILVA, 2016, p. 73).

Sobre o AJA BAHIA, Silva (2016) menciona que, este era semelhante aos programas nacionais o destinava-se a promover o acesso à leitura e à escrita todos aqueles que tinham sido excluídos do sistema escolar. O programa aderiu no ano de

2003, ao Programa Brasil Alfabetizado, firmando, assim, parceria entre o governo do estado e o MEC.

Sua meta era reduzir o analfabetismo em todo o Estado, contando, para isso, com o envolvimento dos quatrocentos e dezessete municípios na época. A previsão era de atender a um milhão de pessoas jovens e adultas analfabetas, reduzindo em 40% o índice de analfabetismo no período de três anos. (SILVA, 2016, p. 73).

Apesar de todos esses programas supracitados o estado da Bahia continuava apresentando números expressivos de analfabetos. O IBGE em 2007 registra que o Estado da Bahia contava com uma taxa de 16.8% de crianças com 10 anos ou mais analfabetas. Dessa forma, a instituição do Programa Todos pela Alfabetização (TOPA) foi mais um Programa do Governo do Estado buscando diminuir esses índices, que deu, inclusive, “continuidade à prática de instituir Programa ao invés de uma política pública sem caráter emergencial” (SILVA, 2016, p. 74). Nessa perspectiva, o programa instituído apresenta os seguintes objetivos:

- I. Reduzir os índices de analfabetismo no Estado da Bahia;
- II. Promover uma educação de qualidade, assegurando o ingresso e a permanência na escola de jovens com idade igual ou superior a 15 (quinze) anos e adultos;
- III. Dotar os beneficiários de condições que efetivamente auxiliem na sua inclusão social, política, econômica e cultural;
- IV. Proporcionar aos jovens e adultos alternativas de profissionalização integradas aos processos de alfabetização e escolarização (BAHIA, 2007).

O TOPA diferencia-se do Programa Brasil Alfabetizado, utilizando inclusive livros didáticos diferentes, de acordo com a Secretária Estadual de Educação, o programa atua na perspectiva da intervenção sócio educacional. Nesse sentido, Silva (2016) menciona que:

Ao implantar o Programa Todos pela Alfabetização, o governo garantiu implementar políticas públicas que garantissem o cumprimento das metas estabelecidas em relação à alfabetização de pessoas jovens e adultas. Uma das providências foi a elaboração de uma proposta pedagógica que traduzisse a realidade do contexto histórico e cultural, respeitando, assim, os aspectos culturais, sociais e econômicos de cada comunidade. (SILVA, 2016, p. 87)

Em suma, se analisarmos o Programa, a partir do objetivo almejado no final que além de alfabetizar os jovens e adultos propunham a incentivá-los a continuarem seus estudos na escola regular. Nesse sentido, alguns estudos demonstram algumas falhas, como podemos destacar Silva (2016), onde evidencia que o Programa TOPA

apresenta alguns pontos que cabem questionamentos e análise. dada à fragilidade no desenvolvimento de suas ações.

Em termos gerais, se expandirmos a análise sobre os programas de alfabetização de jovens e adultos em um contexto nacional, o Programa TOPA reflete as mesmas características e problemas dos programas nacionais direcionados a EJA no governo Lula. Nesse sentido, Moehlecke (2009) menciona que:

A Educação de Jovens e Adultos na gestão do governo Lula foi sendo retratada como uma temática no qual as ações governamentais são identificadas como políticas de diversidade, com o intuito de promover ora a inclusão social e em outro momento focalizar a diversidade existente na sociedade brasileira (MOEHLECKE, 2009 apud FONSECA, 2016, p. 4).

As principais características da gestão educacional durante o Governo Lula, entre os anos de 2003 e 2009, se pautaram na tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidas na Constituição Federal de 1988; no estabelecimento de uma relação entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional; e a naturalização de políticas que veiculam as capacidades de escolha e ação individual à transformação institucional, por meio do estabelecimento do compromisso de todos com a educação. (JEFFREY et. al. 2011).

Entretanto, se há um discurso que anuncia sua valorização, esse não se faz acompanhar de ações concretas para a superação da matriz construída da década anterior. Assim, embora vejamos ampliado o arco de ações no âmbito da EJA, o mesmo permanece centrado em políticas focais, fragmentadas e fragmentadoras do tecido social. (JEFFREY et. al. 2011, p. 7).

[...] A centralidade de tais ações reside na ampliação de mecanismos de certificação, relativos à conclusão do Ensino Fundamental, à formação profissional – particularmente a de caráter inicial, como já mencionado, e, com menor ênfase, ao término do Ensino Médio (RUMMERT e VENTURA, 2007 apud JEFFREY et. al. 2011, p. 7).

Em 2003, destaque da política do governo Lula, foi lançado o programa Brasil Alfabetizado (PBA). O programa voltado à alfabetização de jovens, adultos e idosos propunha ser uma via de acesso à cidadania e uma possibilidade de elevação da escolaridade, após 2008, o Governo Federal, busca ampliar e integrar os programas, no intuito de dar continuidade aos processos formativos do EJA, o que permitiria ao jovem excluído do processo educacional convencional a partir do programa Brasil Alfabetizado participar do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), para a conclusão do ensino fundamental e aperfeiçoamento de habilidades básicas, até a inserção do beneficiário às escolas técnicas, ao ensino superior ou ao mercado

de trabalho. Integrado a esse processo, surgem outros programas como: o Programa Escola de Fábrica em 2004; o PROJOVEM, em 2005; o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), no ano de 2006 e, o PRONASCI (Programa Nacional de Segurança Pública) em 2009. Nos governos Dilma Rousseff, manteve-se a implementação desses programas.

Apesar do crescente número de programas destinados aos jovens e vinculados à EJA, duas problemáticas se fortalecem a cada dia, sem que sejam solucionadas: a ausência de regulação dos programas implementados, tende em vista a verificação do êxito ou fracasso das medidas; a garantia do direito a oferta da modalidade EJA na rede regular de ensino, já que sem uma articulação entre as ações e os processos de escolarização oferecidos pelo Poder Público, esse direito corre o risco de não ser cumprido. (JEFFREY et. al. 2011, p. 14).

Nos governo Temer não foi proposto nenhum novo programa específico para o EJA, pois seu foco foi a reforma do ensino médio, uma iniciativa muito mais centrada no mercado que na formação crítica e cidadã dos estudantes. No governo Bolsonaro além de não ter apresentando um plano específico para a EJA primeiro ato do MEC na área da EJA foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, pasta responsável até então pelas ações governamentais voltadas para a EJA (que desde as exonerações executadas pelo governo Temer em 2 de junho de 2006 já vinha sendo sucateada).

No mais, mesmo em um país com o número de analfabetos passando de 13,1 milhões (IBGE, 2017) a pauta prioritária do Governo Bolsonaro e do seu Ministro da Educação Abraham Weintraub até o momento tem sido fazer ataques sistemáticos as universidades públicas e a um dos autores de maior influência na alfabetização de Jovens e Adultos o Patrono da educação brasileira Paulo Freire.

4 MEMÓRIAS SOBRE ESCOLARIZAÇÃO: O CAMPO, O POVO E SUAS EXPRESSÕES

“...Cultivo a ideia de que um dia meus irmãos e irmãs irão se reencontrar e o saber popular irá novamente se ajuntar, percorrer as veias da terra, desenterrar a história, promover o resgate da memória, dos encontros, das festas, das plantações, mutirões e fartas colheitas e o sentido da vida fará abrir caminhos, florescer revoluções, depor sistemas...”

Zé da Terra

O capítulo “Memórias sobre escolarização: o campo, o povo e suas expressões” busca caracterizar o contexto sócio histórico das comunidades pesquisadas e dos colaboradores. Inicialmente, apresenta dados sobre a formação socioeconômica, geográfica e histórica do município de Manoel Vitorino, Em seguida, apresenta um breve esboço histórico da educação escolar no município em questão, de forma mais abrangente as comunidades Serra Grande e Fruteira, contexto da pesquisa, mais especificamente entre os anos de 1970 e 1985. Nas descrições dos dados, registrar as narrativas “autobiográficas” de ex-professores e ex-alunos que atuaram e/ou estudaram nas escolas rurais das referidas comunidades, especialmente no MOBREAL, durante o período analisado, buscando identificar as contribuições da EJA na formação deles.

4.1 O município de Manoel Vitorino

O Município de Manoel Vitorino está situado na região Sudeste da Bahia, grande parte do seu território situa-se no bioma Caatinga, no entanto uma pequena área localiza-se numa região de ecotóno, conhecida como mata-de-cipó, área de transição entre caatinga e Mata Atlântica em que apresenta características dos dois biomas. Distante 403 km de Salvador, possui uma área geográfica de 2.400 Km².

Originalmente, pertencente a capitania hereditária de Ilhéus (1534), o município de Manoel Vitorino posteriormente passou a ser território da Vila Nova do Príncipe e Santana de Caetité. No ano de 1840 tornou-se território de Vitória da conquista, no

ano de 1880 passou a pertencer ao Município de Boa Nova. Desmembrando-se de Boa Nova, da qual foi distrito, primeiro com o nome de Cachoeira de Manoel Roque, em 1936/37, alterado pelo decreto estadual nº 11089, de 30/11/1938, para Imbuíra. Em 30 de julho de 1962 ocorre a sua emancipação com a Lei estadual nº1771/62, que também modifica o seu nome para Manoel Vitorino (AZEVEDO, 2019).

Localizada no Sertão da Ressaca, extensão entre o Rio Pardo e o Rio de Contas, a área foi “inicialmente habitada por indígenas das tribos Pataxó, Mongoyó e os Ymborés” (OLIVEIRA, 2012, p. 18). No entanto, a área passou a ser colonizada após a decadência e esgotamento das minas de ouro em Minas Gerais no século XVIII, até então essa região era estrategicamente pouco explorada para dificultar o contrabando de ouro por quem pretendia fugir dos altos impostos cobrados pela coroa. (OLIVEIRA, 2012). Nesse período a região servia de reduto para indígenas e escravos que fugiam de outras áreas mais exploradas

Figura 1: Localização geográfica do município de Manoel Vitorino no estado da Bahia.



Fonte: Wikipédia

A invasão dar se de forma definitiva, em meados do século XVIII, comandada pelo então bandeirante João Gonçalves da Costa, essa ação promoveu um verdadeiro

massacre, culminando com a expulsão e extermínio dos índios que habitavam essa região. Esse processo tinha também como objetivo abrir um caminho entre Minas Gerais e a capital Salvador, para o transporte de mercadorias e deslocamento de grandes boiadas vindas do sertão (OLIVEIRA, 2012).

No ano de 1806, o bandeirante João Gonçalves da Costa instalou-se na fazenda Cachoeira de sua propriedade, onde hoje é a sede do município de Manoel Vitorino (OLIVEIRA, 2012, p. 63). O Príncipe Maximiliano de Newied, naturalista, etnólogo e explorador alemão, em sua expedição ao Brasil no início do século XIX, relata ter passado a noite na casa do então sertanista e menciona ter o encontrado, o “espantoso sujeito”, descansando em sua casa na fazenda Cachoeira, atual Manoel Vitorino, no ano de 1817. Wied (1989), descreve, a sua passagem na fazenda em seu livro *Viajem ao Brasil*, da seguinte forma:

Na fazenda da Cachoeira, os negros, as suas choças construídas em torno da habitação do coronel João Gonçalves da Costa, tinha formado uma pequena aldeia, cuja situação não era nada agradável, pois dela não se descortinava senão uma vida triste e inanimada, que me fez lembrar as pinturas de paisagens africanas. O proprietário, cuja casa pegar fogo havia pouco tempo, reside habitualmente num sítio vizinho; só por acaso estava agora aqui. Era um velho de oitenta e seis anos, ainda ativo e robusto, vencendo em vivacidade muita gente moça. [...]. Recebeu-me da forma mais agradável possível, testemunhando a alegria de poder ver um europeu; a sua palestra era instrutiva e cheia de interesse para qualquer viajante. Na idade de dezesseis anos, seguia a sua vocação, que era a de conhecer terras distantes. Abandonou sua pátria, Portugal, e veio estabelecer-se no meio das montanhas. (WIED, 1989, p. 448).

Foto 1: Praça da Gameleira, cidade de Manoel Vitorino, na década de 1970.

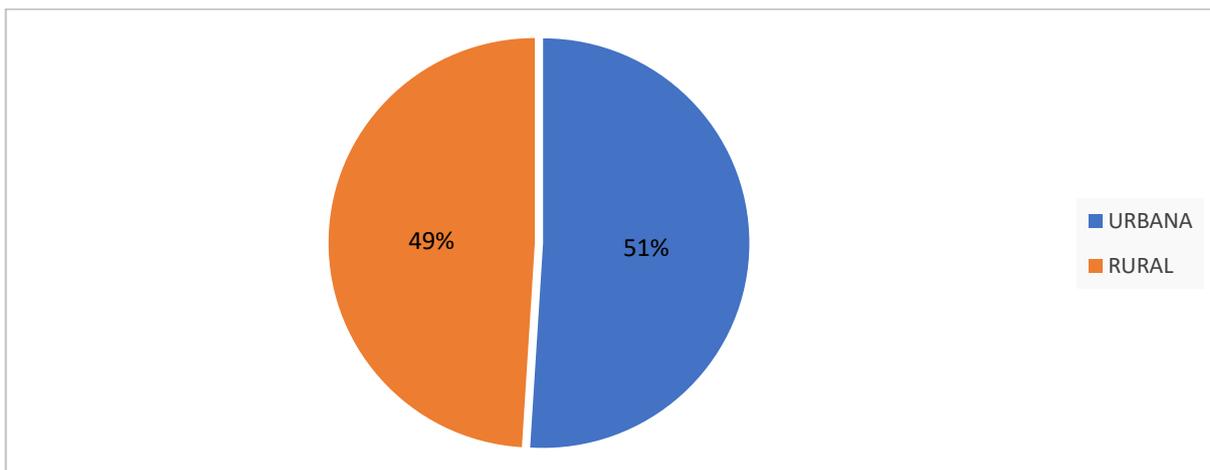


Fonte: Reprodução (MANOEL VITORINO, 2015).

O principal evento que colaborou para a efetiva ocupação da região foi a atividade pecuarista, que contribuiu para a fixação do colonizador à medida que estabeleceram fazendas de gado. Essa atividade, inicialmente, como observado pelo príncipe Maximiliano na fazenda cachoeira, envolvia o trabalho de negros escravizados e índios que eram obrigados a abrir caminhos e cuidar dos animais.

Atualmente o município é composto por 74 comunidades e dois distritos, sendo eles, Catingal e Salgado Pequeno (SOUZA, 2019). Em 2010 possuía uma população de 14,387 pessoas, com uma estimativa de que em 2015 a população seria de 14,488 pessoas aproximadamente sendo, 7,359 (51,2%) na zona urbana e 7,028 (48,8%) na zona rural, possuindo uma densidade demográfica de 6,45 habitantes por km². (IBGE, 2010). “Apesar do índice dizer ao contrário, Manoel Vitorino é considerada uma cidade rural e sua economia voltada para a atividade agropecuária que em sua maioria é movimentada por pequenos produtores em regime de Agricultura Familiar” (SOUZA, 2019, p. 15).

Gráfico 1: Percentual de habitantes rural e urbano de Manoel Vitorino-BA.



Fonte: IBGE, 2010.

Outro fenômeno que atinge Manoel Vitorino é a emigração, conforme dados da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), o município no ano de 2000 tinha uma população de 16,607 habitantes, e uma estimativa de que em 2019 terá 14,488 habitantes, ou seja, teria uma redução de 2,199 habitantes nos últimos 15 anos.

Tabela 1: Manoel Vitorino – BA, indicadores municipais, população.

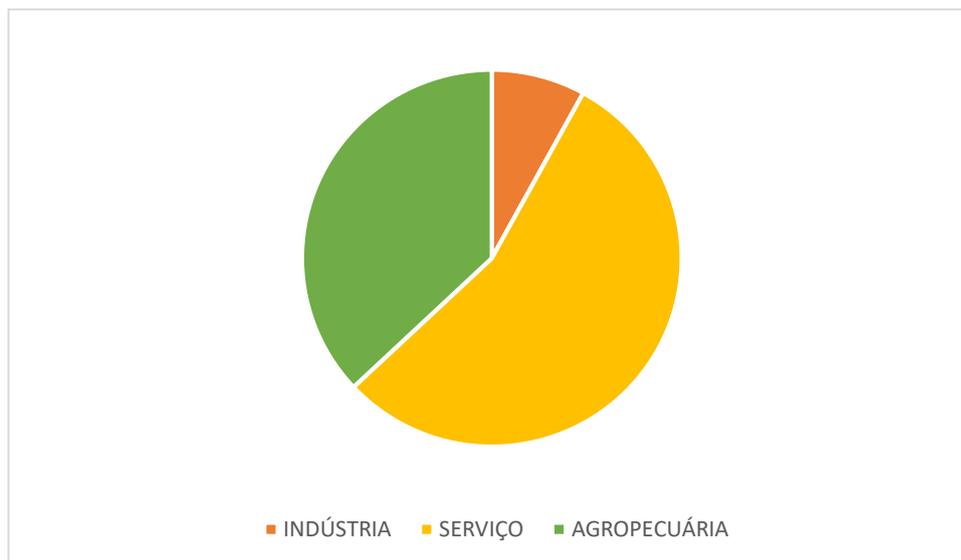
Manoel Vitorino, Bahia – População

Censo Demográfico		Estimativa	Projeção		
2000	2010	2019	2020	2025	2030
16.704	14.387	13.240	13.586	13.971	14.207
População censitária por situação de moradia – 2010					
Urbana	Rural	Urbanização		Total	
7.359	7.028	51,2%		14.387	
População Censitária por faixa etária – 2010					
0 a 14 anos	15 a 64 anos	Acima de 64 anos		Total	
3.936	9.073	1.378		14.387	
População Censitária por gênero – 2010					
Masculino	Feminino	Razão de sexo		Total	
7.338	7.049	104,1		14.387	

Fonte: IBGE (2018); SEI (2018).

Apesar desse dado negativo e, de certa forma preocupante, a zona rural tem um grande potencial econômico que pode ser explorado e desenvolvido e, isso é refletido na porcentagem que a agricultura representa no PIB do município como podemos observar no Gráfico 1. Todavia, Pereira (2012) menciona que, uma das principais deficiências e empecilho que impedem um maior desenvolvimento são os baixos níveis de conhecimento técnico dos agricultores e os escassos investimentos na área.

Gráfico 2: PIB de Manoel Vitorino, com as participações de cada setor em porcentagem.



Fonte: IBGE, 2006

Na pecuária, se destaca a produção de leite no município, onde de acordo com o IBGE (2017), era de dois milhões e trezentos e oitenta e seis mil litros de leite ano (2.386.000). Considerando que o município tem grande parte do seu território situado no bioma caatinga isso é ponto a se destacar. De acordo com Pereira (2012) a partir de 2006 houve uma melhora na produção e genética dos animais em algumas regiões do município, onde, uma empresa de beneficiamento de derivados de leite através de uma parceria alguns produtores passou a oferecer assistência técnica, dessa forma, ele observou que nesse período houve um salto na captação de leite pelo laticínio de 250 litros/dia para 5.432 litros/dia em 2012.

Na agricultura, podemos destacar o extrativismo do umbu, embora o IBGE não apresente dados relacionados a essa produção no município, o extrativismo do fruto do umbuzeiro se apresenta como um complemento de renda importante para a sobrevivência das famílias do município (BAHAI/SEI, 2001). No entanto, está atividade vem sendo ameaçada por uma significativa redução das áreas de mata nativa, principalmente a partir da década de 1980, onde vem cedendo espaço para a pecuária, processo esse que promove a derrubada das matas, dando lugar as pastagens que, durante esse período, como mencionado anteriormente, vem se tornando a principal atividade econômica da município. (ISFA, 2018).

Tabela 2: Produto Interno Bruto (PIB) Manoel Vitorino, Bahia.

Produto Interno Bruto (PIB)

PIB	Ano			
	2013	2014	2015	2016
PIB (R\$ milhões)	80,6	94,4	103,2	109,2
PIB per capita	R\$ 5.518,91	R\$ 6.457,16	R\$ 7.120,63	R\$ 7.603,95
Ranking no PIB Bahia	268º	263º	266º	267º
Participação dos setores na atividade econômica - 2016	Rural	Urbanização		Total
	19,4%	4,1%	76,5%	100%

Fonte: IBGE (2017); SEI (2018).

A questão agrária é marcante, apesar de oficialmente falar-se que o município não apresenta questões de conflitos agrários é inegável que exista uma grande concentração de terras nas mãos de poucos e, por consequência, a maioria dos rurícolas são arrendatários ou não possuem terras. Souza (2019) menciona, nesse contexto, que:

Apesar de ter mais da metade do seu território concentrado nas mãos de grandes fazendeiros vindos de outras cidades como Vitória da Conquista, Jequié, Feira de Santana etc, quem sustenta a atividade econômica do município são os pequenos agricultores visto que os fazendeiros além de residirem em outras localidades a produção das fazendas é destinada pra abastecer os mercados nos grandes centros urbanos. (SOUZA, 2019, p. 15-16).

4.2 Serra Grande e Fruteira, o contexto da pesquisa

Serra Grande e Fruteira são comunidades rurais do município de Manoel Vitorino, Bahia localizadas a 36 e 39 quilômetros da sede, respectivamente. Situada em uma área de transição entre a mata atlântica e caatinga, conhecida popularmente como mata de cipó, apresenta espécies típicas dos biomas caatinga e floresta atlântica, além de espécies próprias. De acordo com Macedo (2007, p. 8), “tal fato credencia as matas de cipó como corredores naturais para estabelecer o fluxo gênico entre populações de plantas e animais, assegurando a conservação in situ de diversas espécies da flora nordestina”.

Nesse contexto, Bahia (2008, p. 15), menciona que as comunidades possuem “solos são mais espessos, menos férteis e quando a topografia é favorável possui boa capacidade de uso, principalmente nas baixadas. Devido a altitude elevada o clima é ameno, ocorrendo “chuvas finas” no período de junho a agosto. Apesar da cobertura da cobertura vegetal existente, a degradação ambiental é visível, os desmatamentos e as queimadas são frequentes. (BAHIA, 2008).

No aspecto demográfico, em 2008, as comunidades eram constituídas por 97 famílias e 372 pessoas, sendo 47% do sexo masculino e 53% do sexo feminino. A maior Parte da população em 2008 encontrava-se na faixa etária de 26 e 59 anos, e a menor parte, na faixa etária de 0 a 6 anos (BAHIA, 2008). Ainda de acordo com Bahia (2008, p. 12), “existe um grau de pertencimento e uma integração perceptível entre as comunidades de Fruteira e Serra Grande.” Um fato que ajuda a demonstrar isso, segundo ele, é o fato que a associação e o time de futebol agrupam das três comunidades.

Foto 2: Vista panorâmica de parte da comunidade Fruteira, com a antiga Escola Municipal Antônio Bento, hoje desativada por consequência do processo de nucleação, ao centro.



Foto: Maria Rogaciano, 2017.

Foto 3: Vista panorâmica da comunidade Serra Grande, Manoel Vitorino-BA.



Foto: Silvino Lopes, 2017.

Economicamente as comunidades têm sua “base de sustentação na produção agrícola de subsistência (mandioca, feijão, milho, palma e andu) e criação de pequenos animais.” “Poucos agricultores têm criação de bovinos.” “Algumas famílias são atendidas pelos programas do Governo Federal, (bolsa família) e seguridade social (aposentadoria)” (BAHIA, 2008, p. 10 -11).

No aspecto cultural, Bahia (2008, p. 13) faz referência a existência de “grupos de cantoria, plantio sob o sistema de “mutirão” e “cantoria de roda” (músicas da região). Os festejos mais importantes são: São João, Santo Reis e festejos de padroeiro.”

4.3 Educação no município de Manoel Vitorino, Bahia: aspectos históricos e estatísticos.

A educação no município de certa forma acompanhou as características históricas da educação rural do Brasil, especialmente a do Nordeste, sendo relegada ao descaso e aos desmandos dos coronéis e oligarquias regionais. Nesse sentido, buscando identificá-los e analisar esses processos, recorreremos a documentos oficiais do município relativos aos processos educativos anteriores aos anos 2000, no entanto

fomos informados que eles inexistem. Na década de 1990, ocorreu um incêndio na então Secretária de Educação que destruiu todos os dados e documentos históricos relacionados a educação do município. Ou seja, falar sobre a história da educação do município de Manoel Vitorino é um caminho incerto e exigiu explorar outras fontes de dados além do oficial.

Nesse sentido, Costa (2013, p. 29), menciona que “a educação das crianças na década de 1920 era através de aulas particulares.” Somente na década de 1950 foi construída a primeira escola pública, um prédio com duas salas de aula localizada no meio de uma das praças da vila. (COSTA, 2013).

Em 1962, após a emancipação do município ocorre a primeira eleição municipal, sendo eleito Mateus Vaz Sampaio como prefeito, ocupando o cargo por três anos (1963-1966). Segundo o Plano Municipal de Educação (PME), o primeiro projeto de lei do então prefeito foi direcionado a construção de três escolas. No entanto, de acordo com ele, foi construída apenas uma, onde as aulas eram ministradas por professores leigos (PME, 2015).

O período que se compreende as décadas de 1960 e 1990 apresenta um vácuo no campo das informações sobre o contexto, especialmente, em aspectos quantitativos e oficiais, enquanto o acesso a dados como: números de escolas, estrutura física das escolas, número de estudantes, níveis de ensino ofertados, material didático utilizado e, formação de professores. Nessa conjectura, se analisarmos o contexto municipal, tomando como referência o estado da Bahia, a realidade educacional não terá um prognóstico muito animador, visto que o estado no contexto das estatísticas “sempre esteve entre os estados brasileiros com maior índice de analfabetismo.” (SILVA, 2016, p. 72)

Sobre o município, encontramos dados do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal na educação (IDHM) que puderam demonstrar, mesmo que de forma genérica, a conjuntura educacional do município, a partir do ano de 1991. Dito isso, observa-se que o IDHM na educação nos anos de 1991 e 2000 eram 0,050 e 0,154 respectivamente, números esses, que estão longe dos níveis aceitáveis. Se compararmos o município à média do estado da Bahia, por exemplo, que no mesmo período apresentava, índices de 0,182 e 0,332, respectivamente, reforça ainda mais

o perceptivo descaso relacionado a educação. Nesse sentido, analisando esses dados estatísticos e históricos, pode-se concluir que nas décadas anteriores o município apresentava a mesma situação, se não pior.

Se avaliarmos os números absolutos de estudantes por idades acessando os níveis de ensino fica escancarado o abismo do déficit educacional no município. Por exemplo, no ano de 1991, apenas 1,09% dos jovens de 15 a 17 anos tinham o ensino fundamental completo, se estendermos isso para a população com 18 anos ou mais, apenas 3,64% da tinha o ensino fundamental completo. No ensino médio esses números seguiam a mesma ordem, apenas 1,31% dos jovens de 18 a 20 anos tinha ensino médio completo, (ATLAS, 2019).

Tabela 3: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes, Manoel Vitorino, BA.

IDHM e componentes	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,050	0,154	0,456
% de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo	3,64	6,89	25,53
% de 5 a 6 anos na escola	15,01	59,18	96,03
% de 11 a 13 anos nos anos finais do fundamental REGULAR SERIADO ou com fundamental completo	6,26	22,32	78,37
% de 15 a 17 anos com fundamental completo	1,09	5,08	49,56
% de 18 a 20 anos com médio completo	1,31	4,82	20,14
IDHM Longevidade	0,580	0,658	0,741
Esperança de vida ao nascer	59,79	63,89	69,48
IDHM Renda	0,371	0,455	0,538
Renda per capita	80,63	136,09	226,95

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil, 2019.

Analisando os números apresentados pelo IDHM relacionados a educação no ano de 1991, podemos concluir que até aquele momento o município não tinha uma política educacional constituída. A alfabetização e letramento, em sua maior parte, ficava restritas a aulas de professores particulares (COSTA, 2013; JASMIM, Entrevista, 2019). Até o início da década de 1970, por exemplo, há registro da existência de apenas duas escolas no município, uma na sede do município (COSTA, 2013), e a outra no distrito de Catingal (SOUZA, 2019).

A partir de meados da década de 1980 inicia-se um processo de expansão da educação, com o município assumindo a construção de prédios escolares e contratação de pessoas, em sua maioria leigos, para lecionar em comunidades rurais do município, geralmente multisseriadas, como podemos observar na fala de Jasmim (Entrevista, 2019), no entanto, esse processo, ocorreu a passos lentos e a déficit de vagas continuava a ser um problema crônico. No ano de 1993 ocorre o primeiro concurso público do município para contratação de professores, a maioria dos convocados continuou sendo professores leigos ou pessoas com apenas a formação do magistério (COSTA, 2013).

Esse “processo de expansão/construção de escolas” tem seu ápice no início da década de 2000, quando inicia o processo de nucleação e, conseqüentemente, fechamento das escolas do campo no município. Pavani e Andreis (2017), menciona, nesse sentido que esse processo iniciou a partir de reformulações do ensino brasileiro, iniciado a partir da implementação da LDB/96 e posteriormente a criação de fundos para o desenvolvimento da educação no Brasil como, por exemplo, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o fortalecimento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Essas políticas estabeleceram critérios para a transferência de recursos financeiros às escolas públicas do Ensino Fundamental, motivando o processo de municipalização dessa etapa da Educação Básica.

Diante desse quadro, para os municípios, manter as escolas multisseriadas em suas diversas comunidades rurais passaram a ser visto como um gasto excessivo. Necessitava-se dispender de mais recursos para manter professores, serventes e a estrutura escolar como um todo. [...] desencadeou-se, então, um processo de fechamento de várias escolas multisseriadas. (PAVANI; ANDREIS, 2017, p. 4).

Como consequência dessa política, podemos observar o fechamento de 14 escolas no município de Manoel Vitorino, só no período de 2012 a 2018. Infelizmente, os dados encontrados só mostram a realidade apresentada dos últimos 7 anos, ou seja, a situação pode ser ainda mais alarmante se considerar a partir do primeiro ano de início desse processo.

Tabela 4: Total de escolas da educação básica, Manoel Vitorino, BA, anos 2012, 2014 e 2018.

TOTAL DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Ano	Urbanas	Rurais	Total
2010	6	34	40
2014	6	25	31
2018	6	20	26

Fonte: INEP (2018); Fundação Lemann (2019).

De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME, 2015, p. 32), o município de Manoel Vitorino não tem problemas com a oferta de vagas para educação básica e ensino médio, no entanto, podemos observar que os dados demonstram que há um alto número de evasão. Ainda de acordo com o PME, o principal fator que influencia a esse quadro são a necessidade de os jovens saírem para trabalhar. Nesse sentido, as políticas educacionais do município deveriam ir além do mero papel em oferecer vagas, e implementar, nesse sentido, políticas que garantam a permanência desses jovens na escola.

Nos níveis de ensino criança de 04 e 05 anos, no entanto, não há oferta de creche, o atendimento de crianças da faixa etária de 03 anos conta com um atendimento inadequado para o atendimento. Os professores em sua maioria não têm especialização em educação infantil. Além disso, na zona rural, muitas vezes não tem escola próxima e os alunos precisam deslocar grande distancias (PME, 2015).

Tabela 5: Panorama educacional de Manoel Vitorino, BA, instituições, matrículas, IDEB e taxa de analfabetismo.

Instituições de ensino					
Nível escolar	Dependência administrativa	2012	2014	2016	2018
Pré-escola	Pública	19	23	24	20
	Privada	0	0	0	0
Ensino Fundamental	Pública	37	32	31	26
	Privada	0	0	0	0
Ensino médio	Pública	3	3	3	3
	Privada	0	0	0	0
Matrículas nas instituições de ensino					
Nível escolar	Dependência administrativa	2012	2014	2016	2018
Pré-escola	Pública	359	444	544	397
	Privada	0	0	0	0
Ensino fundamental	Pública	2.755	2.491	2.450	2.248
	Privada	0	0	0	0
Ensino médio	Pública	568	529	626	511
	Privada	0	0	0	0
Notas da prova do IDEB					

Nível escolar	Dependência administrativa	2011	2013	2015	2017
Ensino fundamental	Séries iniciais	3,7	2,6	4,1	4,3
Ensino fundamental	Séries finais	3,2	2,7	2,7	2,6
Taxa de analfabetismo					
Ano	2000		2010		
Bahia	22,1%		16,3%		
Manoel Vitorino	37,3%		25,3%		

Fonte: BAHIA/SEI (2018).

Dessa forma, podemos observar que a educação no município historicamente é muito deficitária, quando se trata de políticas educacionais para os trabalhadores do campo, o atraso e o descaso são ainda mais visíveis, como por exemplo, nas altas taxas de analfabetismo da população acima de 29 anos.

4.3.1 Educação de Jovens e Adultos no município de Manoel Vitorino, BA: atualidades

Como observado anteriormente, o déficit histórico na oferta de educação escolarizada resultou na privação a muitas pessoas, acarretando expressivos números de analfabetos, como demonstrados pelas pesquisas educacionais no município. Para Araújo (2012), o alto índice de analfabetismo não é por acaso. “Ele tem raízes históricas nas contradições econômicas e sociais profundas que remontam ao período colonial, perpassam a Primeira República e continuam na atualidade” (ARAÚJO, 2012, p. 250). Nessa conjuntura, esse quadro motivou nos últimos, principalmente nos governos do Partido do Trabalhadores, a criação de programas de Alfabetização de Jovens e Adultos na esfera federal e no âmbito estadual o programa TOPA. Assim, a partir desses programas, iniciou-se, de forma mais ampla, a implementação de ações buscando erradicar o analfabetismo no município.

Nesse contexto, não podemos deixar de mencionar que, anteriormente existiram outros programas e campanhas de alfabetização que, mesmo de forma incipiente, atuaram no município, como por exemplo o Mobral e o AJA BAHIA. Nesse sentido, o Plano Municipal de Educação (2015), cita que:

no plano das políticas, o combate ao analfabetismo no município nunca foi assumido com seriedade. Ele se reduz, quase sempre, a adesão de programas e campanhas montadas pelo governo federal que por sua vez está mais preocupado em resultados estatísticos do que propriamente com a qualidade da educação que é destinada ao adulto. (PME, 2015, p. 81).

Tabela 6: Nível educacional da população adulta com mais de 25 anos, 1991, 2000 e 2010.

Taxa de analfabetismo	1991	2000	2010
25 a 29 anos	39,05	26,24	13,41
25 anos ou mais	61,19	51,36	36,10
Porcentual de atendimento			
% de 25 a 29 anos na escola	1,88	10,51	14,27

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil.

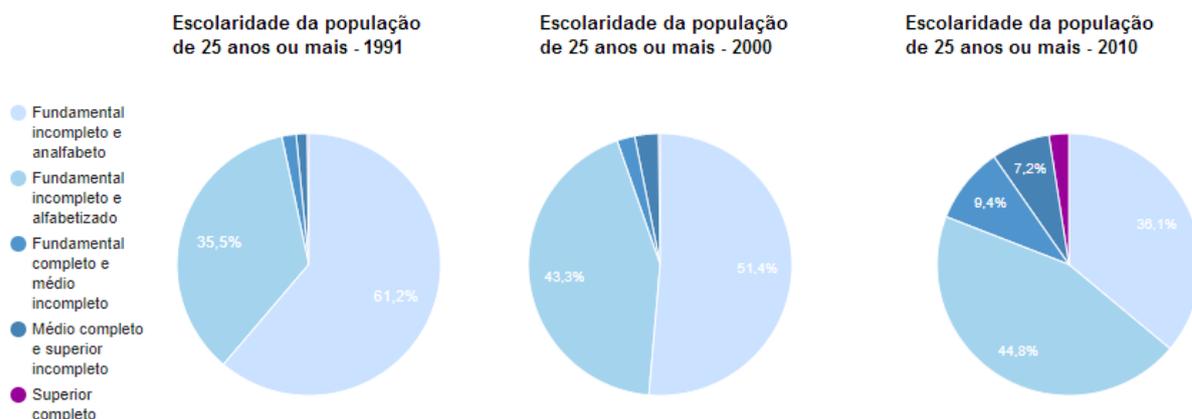
O Plano Municipal de Educação aponta que no município a Alfabetização de Jovens e Adultos “é feita, quase sempre, por pessoas que não tem formação pedagógica ou por quem nunca teve um preparo específico para lidar com o adulto.” (PME, 2015, p. 81-82). Nesse sentido, observa-se que os governos municipais estão muitas vezes apenas buscando melhorar os índices de analfabetismo nas pesquisas oficiais e, dessa forma, não se preocupam com os aspectos qualitativos transformando muitas vezes pessoas apenas do analfabetismo absoluto e tornando-as analfabetas funcional. Para Gadotti (2009 apud FONSECA, 2016, p. 3), focar na aprendizagem sem se preocupar com o que se ensina e como se ensina, pode reduzir a educação de jovens e adultos a instrumentalização e capacitação dos indivíduos para atender a demanda do mercado de trabalho.

Em um município com taxas de analfabetismo tão significativas muitas ações deveriam estar sendo realizadas, porém não é isso que observamos. O município não tem programas próprios de incentivo a matrícula e permanência dos alunos nas turmas da EJA, no que se refere a essa modalidade, vê-se uma taxa de abandono alarmante nas nossas escolas. Além disso, de acordo com o PME (2015, p. 82):

o município não promove campanhas que busquem os jovens que não frequentam a escola, exceto quando há algum programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, como o PEJA, Brasil Alfabetizado dentre outros tantos que já passaram pelo município, no entanto esses programas são temporários, e o que observamos é que na maioria das vezes os alunos cadastrados são os mesmos durante vários anos e o pior muitas turmas cadastradas, terminam o período do programa com menos de trinta por cento de frequência. (PME, 2015, p. 82).

Na tabela a seguir podemos ainda verificar que quando se aumenta a idade, cresce também a taxa de analfabetismo e mesmo a faixa etária de 25 a 26 anos também ter sofrido uma melhora nas taxas de analfabetismo, ainda é maior que as demonstradas na tabela anterior.

Figura 2: Gráficos do percentual de escolarização por níveis de ensino da população de 25 anos ou mais em Manoel Vitorino, Bahia, anos de 1991, 2000 e 2010.



Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil, 2019.

Nota-se que entre os anos de 2011 e 2016, houve um aumento expressivo no número de matrículas na EJA. Esse fenômeno se deu pela intensificação das campanhas pelos programas TOPA do governo estadual juntamente com o Programa Brasil Alfabetizado buscando erradicar o analfabetismo. Entretanto, a partir de 2017 visto a irrelevância dada a modalidade pelos governos Temer e Bolsonaro, o número de matrículas reduziram drasticamente, evidenciando ainda mais a necessidade de mais investimento na modalidade, já que a demanda existe.

Tabela 7: Número de matrículas por modalidades de ensino, Manoel Vitorino, Bahia, nos anos de 2010 e 2018.

MATRÍCULAS EJA			
ANO	URBANO	RURAL	TOTAL
2010	446	308	754
2011	408	728	1.136
2012	481	851	1.332
2013	802	1.137	1.939
2014	803	851	1.654
2015	777	664	1.441
2016	606	319	925
2017	203	13	216
2018	167	20	187

Fonte: Censo Escolar/INEP apud Fundação Lemann, 2019.

Podemos observar que as taxa de analfabetismo, no município de Manoel Vitorino, BA, em números gerais, vem diminuindo gradativamente durante as últimas três décadas. Esse fato, deve se em parte aos programas de alfabetização de Jovens e Adultos do governo federal. Nesse interim, vale fazer algumas ressalvas, como por

exemplo, esses números podem ter influência do envelhecimento da população, visto que, o maior índice de analfabetos se encontra na população acima de 60 anos.

No entanto, no âmbito dos programas de EJA, o PME (2015, p. 84) aponta que, “na maioria das vezes os jovens e adultos ditos “alfabetizados”, ainda não detém requisitos necessários de interpretação daquilo que ler ou escreve tornando-se um analfabeto funcional”. Sobre isso, Paulo Freire (1989) reitera que a:

Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escreve o que se entende (...) Implica um auto formação da qual se pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Para isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mais de dentro para fora pelo próprio alfabetizado, apenas ajustado pelo alfabetizador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente diálogos com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhes os meios com que os quais possa se alfabetizar. (FREIRE, 1989, p. 72).

Nesse cenário, o Plano Municipal de Educação (PME, 2015), em busca de melhorar essa realidade estabelece algumas metas para a educação a serem cumpridas até o ano de 2024, destacamos algumas aqui, como: elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo até 2024, para as populações do campo; elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir 50% a taxa de analfabetismo funcional; Garantir o oferecimento de, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental, localizadas em áreas caracterizadas por analfabetismo e baixa escolaridade, (PME, 2015, p. 118-122).

Em suma, o município tem um grande caminho a ser percorrido, para melhorar a qualidade da educação, principalmente a EJA, visto que, muitas escolas mesmo tendo demanda suficiente para o funcionamento, principalmente na zona rural do município não oferecem a modalidade.

4.3.2 Notas sobre a história escolar das comunidades Serra Grande e Fruteira

A história da educação nas comunidades também reflete o que ocorria no município, uma realidade marcada pelo descaso e pelos altos índices de analfabetismo. Até o início da década de 1970 a comunidade não tinha nenhum tipo de educação ofertada pelo estado, as poucas crianças que conseguiam algum tipo de

educação eram alfabetizadas em casa, isto é, quando os pais conseguiam pagar professores particulares para ensinarem o básico como ler, escrever e fazer cálculos. Sobre isso, a ex-professora Jasmim menciona em sua fala que:

Antigamente na região não havia escola. As pessoas pagavam aulas particulares em casa. [...] o primeiro professor que se tem conhecimento chamava-se Almançor Cangussu, este homem ensinou muito tempo nesta região. Era muito sabido e ficou muito conhecido. Ao passar do tempo foi embora da região, que ficou novamente sem professores, (JASMIM, Entrevista I. 2019).

A primeira escola da comunidade foi construída no ano de 1973, na fazenda Água Branca, na gestão do então prefeito Renato Vilar, recebendo o nome de Escola Municipal Almançor Cangussu (EMAC), em homenagem ao antigo professor. A professora Jasmim (**Entrevista I.** 2019), menciona que começou a lecionar nessa escola, no ano de 1985, anteriormente outras três professoras passaram pela a escola, estes são: Noemi Santos, Jovelina Macedo e Adevanir Macedo.

A Escola Municipal Almançor Cangussu, desde sua fundação, oferta educação básica do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, antiga 1ª a 4ª série, respectivamente, em regime de multissérie, atendendo crianças e jovens das comunidades Serra Grande e Fruteira.

Sobre o contexto escolar, nas décadas de 1980 e 1990, a professora entrevistada cita que:

Nesta época ser professora era enfrentar uma batalha todos os dias, eu lecionava nos turnos matutino e vespertino em uma sala superlotada com crianças, multisseriadas, fazia a merenda para as crianças, buscava água e lenha de longe para fazer a merenda e fazia a limpeza da escola. Com o passar do tempo a sala de aula foi caindo aos poucos até que foi ao chão, então passei a ensinar em minha casa (JASMIM, Entrevista I. 2019).

Foto 4: Estudantes comemorando as festas junina na Escola Almançor Cangussu, fazenda Água Branca, Manoel Vitorino, Bahia, no ano de 1982. Ao fundo com o chapéu a professora Adevanir Macedo.



Foto: Reprodução.

Em 2000 foi construída uma pequena sala de aula na comunidade Serra Grande, onde passou a funcionar EMAC (JASMIM, **Entrevista I.** 2019). Inicialmente a estrutura contava apenas com uma sala onde era ministrada as aulas, não tinha sequer uma estrutura básica como, banheiro, cozinha e refeitório. Nesse período passou por algumas reformas, como por exemplo, no ano de 2013 onde foram construídos uma cantina e banheiro e, agora mais recentemente em 2019, passou por uma reforma geral, sendo expandida a área construída, ganhando mais uma sala de aula, expandindo a cozinha e a construção de uma cisterna através de programas de convivência com o semiárido. O Programa Cisternas na Escolas de acordo com o Ministério de Desenvolvimento Social (MDS, 2019) é “uma ação que tem como objetivo proporcionar o acesso à água de qualidade e em quantidade suficiente para atender às necessidades de alunos e professores de escolas da zona rural em localidades com dificuldades de acesso à água.”

Em suma, todos esses problemas estruturais mencionados apenas retratam e reforçam o contexto e o descaso educacional que os governos municipais tratavam a oferta de educação na comunidade.

4.4 Memórias sobre a escolarização nas comunidades Serra Grande e Fruteira, Manoel Vitorino, Bahia no período MOBRAL

De forma geral, podemos definir o MOBRAL como um programa de alfabetização de cunho desenvolvimentista que visou essencialmente à questão econômica e política para a manutenção do regime, com o intuito de promover o aumento e aceleração da produção. Nesse sentido, corroborava com a concepção de que o analfabeto era considerado um sujeito “sem saber”, responsável pelas mazelas da sociedade, um obstáculo para o progresso. Desse modo, considerava-se necessária e urgente a busca por uma solução oficial para “sanar esse problema” e estancar o analfabetismo (OLIVEIRA, 2011).

Nas comunidades o Mobral foi implementado em dois momentos distintos, o primeiro deles ocorreu entre os anos de 1971 e 1972, com a implementação de duas turmas, a primeira tinha aula no período vespertino, com um público mesclado entre crianças e jovens entre 12 anos e 18 anos, a segunda turma estudava no período noturno, composta em sua maioria pessoas adultas e alguns idosos. (CARATINGA; AROEIRA; GIRASSOL; Entrevista, 2019). O segundo período ocorreu entre os anos de 1982 e 1983, atendendo em dois turnos jovens e adultos. O primeiro tinha suas aulas na fazenda Gaviãozinho, região da Comunidade Serra Grande, já o segundo tinha como centro escolar a fazenda Serra Grande. (JASMIM, Entrevista I. 2019).

4.4.1 Mobral: contexto político da época

Instituído durante e pela Ditadura Militar o Mobral trazia em si a ideologia do regime e através dele “tentou repassar todo um conjunto de ideias que sustentavam o projeto político do governo militar” (OLIVEIRA, 2011, p. 40). Nesse sentido, os entrevistados foram indagados sobre contexto político da época, buscando compreender qual era a compreensão e conhecimento sobre a ditadura militar e o acesso as notícias da época, todos alfabetizados e professora relataram que desconhecia esse contexto:

*Era só quando a gente se encontrava as pessoas da cidade, às vezes encontrava-se os pessoal lá de Manoel Vitorino e a gente conversava sobre o Mobral [...] Da época do Mobral? não lembro não. (JASMIM, **Entrevista I**. 2019).*

Era o período da ditadura mais nas escolas assim era pouco comentado, eu fui aprender mais sobre a ditadura em São Paulo depois que eu fui lá, depois

que eu mim alistei pro exército, e aí naquele tempo que foi dois anos pra mim liberar (AROEIRA, **Entrevista IV**. 2019).

Nesse contexto, eles demonstram que desconheciam os acontecimentos políticos da época relacionado a ditadura, a maioria disse que não lembravam ou que ninguém comentava sobre isso. Esse cenário demonstra o total isolamento que essas comunidades viviam e, mais ainda, tornava-os mais vulneráveis a aceitar e seguir sem questionamentos as ideologias defendidas pelo regime, inseridos nos materiais didáticos.

Questionados sobre a participação de políticos locais no processo de implantação do Mobral nas comunidades, três dos entrevistados mencionaram que não lembravam. Caratinga, no entanto, relatou que o dono da fazenda, Aurino Jose Ferreira, tinha envolvimento com a política e tempos *“depois passou a ser vereador, nessa época não era não mais depois passou”* (CARATINGA, **Entrevista III**. 2019).

Historicamente a educação e tantas outras políticas públicas, como por exemplo construção de açudes, sempre foram usados como favores políticos, transformando-se em um artifício usado na troca de votos, principalmente no nordeste do Brasil.

4.4.2 Mobral: trajetória e caracterização dos alfabetizados e alfabetizadores

Dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização do Mobral nas comunidades Serra Grande e Fruteira, zona rural do município de Manoel Vitorino, Bahia, foram entrevistados dois senhores e duas senhoras, que nesta pesquisa adotará nomes fictícios, estes foram denominados de: Caratinga, Aroeira, Girassol e Jasmim. Todos estudaram na Fazenda Gaviãozinho e/ou na Fazenda Serra Grande, os dois casos a escola era uma casa adaptada pelo proprietário ser usada como escola.

Em resumo, os entrevistados tinham entre 13 e 20 anos no período do Mobral. Dois deles eram nascidos na Fazenda Caratinga e um na Fazenda Água Branca, as duas situadas no município de Manoel Vitorino, BA e uma última nascida no município de Santo Anastácio, São Paulo. Todos eles tiveram sua trajetória de vida marcada no contexto rural, os três primeiros são trabalhadores rurais, a última é hoje professora aposentada. Dois dos entrevistados mencionaram que, em certo tempo, após o

Mobral, migraram para o estado de São Paulo busca de oportunidade de trabalho, retornado para as comunidades anos depois.

Ao pesquisar a trajetória de vida dos colaboradores, identificamos que em função da dificuldade de acesso aos espaços escolares, o processo de alfabetização do Mobral foi a primeira experiência de alfabetização desses sujeitos e, mais ainda, para dois dos entrevistados o Mobral essa também foi a única. Nesse cenário, procurando entender melhor os motivos desse processo, questionamos sobre as dificuldades em estudar na época e identificamos, principalmente, a necessidade de ter que trabalhar como o principal empecilho.

*É que nós trabalhava. Tinha vez que não achava mais quem ir, então não ia. Era assim, quando eu trabalhava, tinha semana que trabalhava, tinha semana que não, no tempo em que estava plantando, limpando, essas coisas assim, nós não ia. Trabalhando em roça, pai falava que não iria pra escola não, então nós não ia. Pai dizia, hoje vai trabalhar, ninguém vai pra escola não. Fica semana. falhando semana mais semana sem ir. (GIRASSOL, **Entrevista II**. 2019).*

Questionamos ainda sobre o que os motivaram continuar estudando mesmo tendo que enfrentar essas dificuldades, nas respostas usaram expressões como “*vontade de aprender a ler*”, “*vontade de estudar*”, um dos entrevistados, falando sobre os motivos, além desses já citados mencionou que o incentivo e a figura de seu avô foram importante nesse processo:

*A gente ia estudar por que a turma falava assim que estudo era, e é mesmo, a melhor coisa que gente tinha, que pra ir fazer qualquer uma coisa assim um passeio, saber pelo menos o que que estava acontecendo no mundo e, saber ler e escrever uma carta né? Porque naquele tempo a maioria não sabia fazer nem o nome, e a gente começou com a influência de ir que foi de meu vô, o finado “Selvino”, não sabia fazer nem a letra do ó, mais se estudasse era um dos mais inteligentes homens e interessado por que no tempo dele ainda foi muito mais pior de que o nosso. (AROEIRA, **Entrevista IV**. 2019).*

Nesse cenário, apenas um deles mencionou ter continuado os estudos após o Mobral:

*Depois do MOBREAL eu estudei quando a prefeitura ciou uma escolinha [...] estudei mais um pouco, estudei acho que um ano ou dois. Primeiro pai pagou uns meses lá em casa, depois foi na casa da velha, da minha vó, tinha uma escolinha lá também aí já era pela prefeitura. (CARATINGA, **Entrevista III**. 2019).*

Esse fato reafirma a necessidade de políticas de acesso e principalmente que condicionasse aos trabalhadores rurais poder continuar frequentando as escolas.

Visto que, além do empecilho do trabalho havia também a falta de escolas regulares nas comunidades.

Grosso modo, os percursos escolares dos colaboradores evidenciam um descaso generalizado do poder público com a educação escolar em áreas rurais do município de Manoel Vitorino, BA, no referido período, como já mencionado, o que exigiu de suas famílias grandes esforços para iniciá-los na escolarização, muitas vezes realizando sacrifícios para contratar professores particulares.

4.4.3 Mobral: formação e ingresso da alfabetizadora e alfabetizandos no programa

A alfabetizadora entrevistada menciona que no período em que iniciou a lecionar no Mobral tinha cursado apenas o que ela chamou de primário. Antes disso, ela teve outras experiências com a alfabetização dando aulas particulares a filhos de moradores das comunidades Serra Grande e Fruteira.

Desde deu com idade acho que uns 18 anos que começou, que disse que era pra mim ensinar, que antigamente quando eu vim de São Paulo por aqui não tinha professor né, tinha mas era muito longe então aqui as crianças ficavam sem estudar aí eles pediram para me ensinar, aí comecei a ensinar particular, aí depois passei a ensinar o Mobral, aí depois passei ensinar o municipal. (JASMIM, Entrevista I. 2019)

Nesse sentido, como podemos observar em Santos (2015. p. 275), “a opção pelo magistério, muitas vezes, é marcada pela impossibilidade de outra ocupação profissional, revestindo-se em um destino pessoal, social e profissional, fazendo-as aprenderem o ofício na lida cotidiana de turmas multisseriadas.”

Questionada sobre o procedimento de ingresso no programa, se houve algum processo de divulgação, inscrição e/ou seleção, no âmbito do município, Jasmim (Entrevista I. 2019) afirma que, apenas tinha ouvido comentários sobre o Mobral, mais desconhecia se tinha algum processo inscrição. Conforme ela:

[...] as pessoas que sempre falavam do Mobral, aí agora que começou falar que era para mim começar ensinar Mobral, aí que eu comecei ensinar né, eu lembro até que eu ensinava até na casa de meu avô “Padin Selvino”, era Silvino que deu a casa para a gente ensinar lá né, aí a gente ensinava, (JASMIM, Entrevista I. 2019).

Sobre esse processo, ela menciona que, “a prefeitura que chamou”, [...] “Eu fui indicada né. Foram eles que chamou e não teve seleção. Era de cada comunidade

que chamava né, daqui mesmo era só eu que tinha... ele chamou para ensinar nesse tempo.” (JASMIM, **Entrevista I.** 2019).

Para a legislação educacional vigente na época, a LDBEN n. 5.692/1971, a admissão de professores precariamente habilitados para atender às necessidades do ensino era possível, tendo em vista a falta de docentes em determinadas regiões do país, como podemos observar no parágrafo único do artigo 77:

Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que haja concluindo a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulada, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação. (Brasil, 1971)

Dessa forma, baseados nesses termos legais, os gestores municipais contratavam de forma precária as jovens professoras. Nota-se, entretanto, como menciona a professora Jasmim (**Entrevista I.** 2009) que, depois que foi admitida como professora na escola rural municipal multisseriadas, deu seguimento aos estudos cursando o Ensino Médio integrado ao Magistério, na cidade de Boa Nova, entretanto não cursou o ensino superior.

A divulgação do programa nas comunidades ocorreu principalmente através do boca-a-boca e/ou através das professoras, que saíam de casa em casa a procura de interessados a frequentar as aulas. Caratinga menciona, nesse sentido que *“sobre o MOBREAL eu não sabia nada, por que o MOBREAL foi criado rápido assim, naquele tempo não tinha nenhum meio de comunicação pra ninguém tá escutando nada assim né, nem radio tinha.”* (JASMIM, **Entrevista I.** 2019).

4.4.4 Mobral: infraestrutura

Um dos maiores problemas enfrentados pelo Mobral rural estava na infraestrutura, grande parte das aulas eram oferecidas fazendas e, nesse sentido, não gozava de uma estrutura física minimamente adequada para a formação escolar. Os colaboradores mencionam, que durante o Mobral nas comunidades aulas eram ministradas na casa do dono da fazenda, em cômodos adaptados. Girassol (**Entrevista II.** 2019) relata que, as salas *“não era assim (organizada) as cadeiras como tem hoje não. Todos ficavam ao redor da mesa, eu lembro como se fosse hoje,*

era uma mesa comprida”. As condições de trabalho em que exerciam a profissão eram muito desfavoráveis, se considerarmos as instalações físicas onde funcionavam as escolas, o mobiliário e os recursos didáticos disponíveis e a sobrecarga de trabalho que lhes eram exigidas,

A professora Jasmim (**Entrevista I. 2019**) conta

*Então quem fornecia os móveis para usar no início pra estudar era ele mesmo né é, era ele mesmo, a Prefeitura não dava nada não, nesse tempo não no Mobral, depois que passei ensinar nesse prédio aqui na Água Branca né, aí não tinha cadeira também não, era assim a redor das paredes feito uma pilastra ao redor aí os alunos sentava em cimento e aí botava as mesinhas, mas não era as cadeiras não. (JASMIM, **Entrevista I. 2019**).*

*Antigamente era diferente não tinha quadro né, era ensinando assim, a gente tinha que passar as atividades pros alunos na mão porque não tinha, era tudo difícil antigamente, não era que nem hoje, hoje as coisas tá tudo fácil (JASMIM, **Entrevista I. 2019**).*

Para turmas de maior idade que estudavam a noite o problema de estrutura era ainda mais grave, visto que, naquele período não existia energia elétrica nas comunidades. A iluminação das salas era feita utilizando, segundo Aroeira (Entrevista II, 2019) *“o que a gente chama aqui de candeeiro né mais outros chamam de “fifó”, não tinha outra, nem em Manoel Vitorino tinha, a iluminação de Manoel Vitorino era a motor e 11 horas apagava”*.

Questionados sobre quem era responsável pela limpeza e manutenção das salas, Jasmim (Entrevista I, 2019) afirma que a responsabilidade da limpeza ficava por conta da professora e a manutenção da estrutura das escolas era de responsabilidade do dono da fazenda.

Vale ressaltar ainda, que não era oferecido merenda, nesse sentido, se considerarmos que a maioria dos alfabetizandos vinham a pé de lugares distantes, alguns saíam cedo de suas casas e, muitas vezes os pais não tinham condição de proporcionar uma boa alimentação a seus filhos, sobretudo nos casos em que as proles eram mais numerosas, fatos que comprometia ainda mais o aprendizado dos alunos. Podemos ver na fala do colaborador a seguir as dificuldades e estratégias relacionadas a merenda escolar, no período do Mobral, nos anos 1970.

O que tinha nos levava, quem queria levar, que nem mãe falou, uma farofa de ovo, de toucinho... mais a gente que levava, da escola mesmo não tinha nada, por que pra dizer que tem merenda e se ter da escola né? Todo mundo

*que podia levava o seu “embornalzinho⁴” que nesse tempo não existia nem sacola de plástico”. (AROEIRA, **Entrevista IV**. 2019).*

4.4.5 Mobral: a turma, o cotidiano e os métodos

Fazendo uma caracterização dos alunos das turmas no Mobral, tomando como base os relatos dos alfabetizando e da alfabetizadora da época, observamos que eram turmas bem heterogêneas, principalmente no período de 1972 e 1973. Nesse período, o mesmo recinto continha de crianças de 12 anos, pessoas adultas e até mesmo idoso, como menciona Caratinga (Entrevista III, 2009).

As turmas do Mobral em 1982 e 1983 eram compostas por cerca de 15 alfabetizando por turno, as salas eram pequenas, não comportavam mais que isso. Então tínhamos que dividir as turmas, colocando os adultos acima de 20 anos para estudar a noite. Eram também pessoas que trabalhavam. Nesse contexto, ela ainda ressalta que, os alunos eram todos originários das comunidades Serra Grande e Fruteira e outras fazendas circunvizinhas, como por exemplo, Meia Léguas, Três Lagoas, Água Branca e Cutia. (JASMIM, Entrevista I. 2019; CARATINGA, Entrevista III. 2019).

Em relação a oferta de capacitação aos alfabetizadores, indagamos a professora durante a entrevista, e de acordo com ela, não ocorreu nenhuma ação direcionada a isso no município. Ainda nesse contexto, procuramos descobrir se havia algum apoio pedagógico do Mobral, Jasmim menciona, nesse sentido, que não recorda exatamente, mais frequentemente ia Manoel Vitorino, *“esclarecer algumas coisas quando tinham dúvidas”* (Entrevista I. 2019).

De acordo com a ex-professora Jasmim o planejamento das aulas era elaborado por ela. *“Ensina cá eu mesmo. Se precisasse de alguma coisa,”* ou tivesse *“alguma dúvida a gente procurava lá né”* (JASMIM, Entrevista I. 2019).

4

Sacola pequena confeccionada em tecido grosso (lona, mescla, brim), com alças laterais do mesmo tecido, usada à tiracolo.

Um fato marcante, mencionado por todos os entrevistados, durante as entrevistas, era a obrigatoriedade de todos os dias cantarem o Hino Nacional e o Hino do Mobral, alguns lembraram partes da letra, outros cantaram trechos do hino do Mobral, durante a entrevista.

Cantamos muito o hino do Mobral né, a gente ensinar as crianças, aí a gente cantava... aí nós ficava ao redor da mesa cantando né o hino, aquele hino que falava brasileiro de mão dadas caminharemos juntos, vamos todos participar, aí cantava o hino todo né, que já tá até esquecendo como é que era... (JASMIM, Entrevista I. 2019).

Sim, cantávamos o hino do MOBREAL. Eu não lembro mais não. Sei que nós cantava dois hinos, agora eu esqueci, um era do MOBREAL, o outro eu esqueci como era que nos cantava. Tinha vez que nos cantava um em um dia, no outro dia era o outro (GIRASSOL, Entrevista II, 2019).

Com princípios semelhantes aos da disciplina de Educação Moral e Cívica oferecida ao ensino primário, ginásial e colegial naquele período, algumas imagens e palavras do material didático do Mobral visavam inculcar determinadas mensagens que seriam favoráveis à manutenção da “ordem”, a qual seria garantida pelo Regime Militar. (OLIVEIRA, 2011, p. 102-103)

Os alfabetizados do Mobral foram questionados sobre o recebimento de apostila e/ou livros durante as aulas do Mobral. A maioria não lembrava, no entanto, um alfabetizado menciona que *“tinha umas cartilhas, naquele tempo chamava de cartilha”* (CARATINGA, Entrevista III. 2019). Indagamos sobre o conteúdo, se referiam a algum tema da zona rural como higiene e fixação do homem no campo, porém o entrevistado não conseguiu lembrar. Sobre isso, Oliveira (2011, p. 103) menciona que *“os conteúdos do material didático enfatizavam as questões referentes à comunidade, à Nação e a consolidação de hábitos e atitudes baseados na moral cristã atribuindo valor positivo à pátria, à família e a religião.”*

Jasmim (Entrevista I. 2019), relata que *“as crianças aprendiam primeiro ABC, alfabeto e aprendia a contar, escrever, ler, depois pegava a cartilha né da carteira que ia pro livro, do livro e agora antigamente era tudo diferente não era que nem hoje não.”*

Nesse sentido, buscando compreender a percepção dos níveis de aprendizado pelos alfabetizados, procuramos a partir das falas sobre as trajetórias percorridas durante o Mobral, indagar os ex-alunos se consideravam a sua aprendizagem no decorrer do programa como satisfatória e se os conteúdos aprendidos nas aulas

contribuíram para resolver problemas do dia-a-dia. Todos eles consideraram positivo, demonstrando, nas suas falas, a felicidade em aprender a escrever o próprio nome e, outros, ainda mencionam, o fato de ter aprendido a fazer conta e como isso o ajudou posteriormente. Nesse sentido, podemos ver em uma dessas falas, um alfabetizando expressando a importância do aprendizado adquirido na sua vida: “*É, eu aprendi fazer uma coisinha assim, ler e escrever foi nesse período do MOBREAL, eu não sabia nada na época que fui pra lá, [...]*” “*isso foi o início de tudo pra mim aprender alguma coisinha.*” (CARATINGA, Entrevista III. 2019).

A análise desse processo, no entanto, deve levar em consideração outras dimensões da aprendizagem que não somente a alfabetização em si, mais que haja também o processo de letramento, ou seja, ter a capacidade de a partir da leitura se relacionar e compreender o mundo ao seu redor. Bruna Vanessa de Andrade Lima, em seu artigo Alfabetização e letramento: caminhos que se cruzam, aborda sobre o papel social da escrita e o quanto se faz necessário o cruzamento dos dois processos:

Não faz sentido saber ler e escrever e não envolver-se, ter competência para usar a leitura e escrita nas práticas sociais, não é raro nos depararmos com pessoas alfabetizadas que não leem jornais, não sabem redigir um requerimento, uma declaração, não conseguem encontrar informações em bulas de remédios, conta de luz, conta de água, não sabem preencher formulários, encontram sérias dificuldades em escrever uma carta, um bilhete, - portanto ser alfabetizado em nossa sociedade não é suficiente. Como o conceito de alfabetização/ não abrange o sentido de utilizar a leitura e a escrita nas variadas práticas sociais, surgiu a palavra letramento para atender as necessidades da sociedade atual. (LIMA, 2011, p.43)

De forma geral, explicita-se que o Mobreal oferecia cursos aligeirados para a alfabetização da população jovem e adulta campesina. Esse público, por sua vez, quando conseguia concluir os cinco meses do curso, não tinha oportunidade de dar continuidade aos estudos nas salas do programa localizadas na zona rural (OLIVEIRA, 2011). De acordo com Coelho (2007), Agravava-se a isso, o fato de que “parte daqueles que concluíam os referidos cursos de alfabetização não conseguiam dominar as habilidades básicas de leitura, escrita e, principalmente, interpretação de texto” (apud OLIVEIRA, 2011, p. 125).

Assim, diante do exposto no contexto das comunidades analisadas, observamos que alguns fatores se evidenciaram como principais empecilhos no processo formativo do Mobreal. Dentre eles destaca-se aqui a baixa frequência dos

alunos ocasionados pela necessidade de trabalhar, como podemos observar na fala de um dos colaboradores:

Estudar naquele tempo era muito difícil. Nós mesmo, eu e minha irmã mais velha tinha que ir pra roça também. Então, se fosse tempo de plantar roça, não podia estudar. Quando tinha que “rancar” mandioca e fazer farinha, não podia estudar. Se fosse tempo de colher a lavoura, também não podia estudar. Só podia quando não tinha outras obrigações de trabalho. Não dava né, precisava ajudar pai na roça naquele tempo. (GIRASSOL, Entrevista II. 2019).

Nesse sentido, buscando ampliar as discussões, trazemos Arroyo (1982), onde em sua fala, analisando os processos de luta do homem do campo pela instrução de seus filhos, menciona que:

A luta do homem do campo pela escola, [...] se situa nesse contexto de conquista de um direito, ou de um mínimo de igualdade de oportunidades, sendo uma forma de se defender de uma ignorância que perceber estar vinculada à sua situação de exclusão política e econômica. Conseqüentemente, a luta pelo acesso ao saber vai se tornando um ato público. Os programas de educação rural que podem atender ou negar essa reivindicação serão uma resposta ou uma negação, antes de tudo, de natureza política (ARROYO, 1982 apud LEITE, 2002, p. 86).

Dentro desse contexto de negação, a população rural ainda enfrentava outros problemas culturais, como por exemplo a forte presença do patriarcado que negava muitas vezes os direitos das mulheres em estudar. Nesse sentido, analisando a realidade das comunidades a partir das falas dos colaboradores, podemos observar a existência de uma cultura de submissão da mulher, que prezava pelo seu confinamento às atividades domésticas, ou o acúmulo destas com as atividades na roça, esse fato pode ter sido um grande obstáculo na continuidade dos estudos dessa colaboradora, para além da escola primária. A fala de Girassol confirma essa realidade, segundo com ela, o fato de ser mulher e a mais velha das filhas fazia, no contexto familiar, com que ela tivesse que priorizar os trabalhos da casa e da roça em relação a escola (GIRASSOL, **Entrevista II.** 2019).

*Atrapalhou. Nós falávamos, ah não vamos aprender, desse jeito não aprende nada não. Estudar só quando sobrava tempo, de primeiro se trabalhava muito, hoje em dia que ninguém trabalha quase, o mais é estudar né, que sem o estudo hoje, quem não tiver estudo hoje não serve. Hoje tem que ter estudo, ou pouco ou muito mais tem que ter. (GIRASSOL, **Entrevista II.** 2019).*

Questionado se o curto período de aulas do Mobral nas comunidades, cerca de quatro meses letivos, dava conta de ensinar ao menos o básico, Caratinga assegura que: “dava, na época que a gente estudava era pouco mesmo, eu acho que dava

conta para fazer os objetivos que era ler e escrever” (CARATINGA, Entrevista III. 2019). No entanto, outros colaboradores mencionam que o período não foi suficiente, situação essa que era agravada pelas dificuldades de permanência como mencionado por Girassol anteriormente. O êxito apresentado por Caratinga, no entanto, era um caso isolado e não retratava a realidade de aprendizado real pela turma.

Sobre as atividades educativas, podemos observar as grandes dificuldades enfrentadas pelas professoras, além do espaço físico precário, o material e atividades pedagógicas ficavam por conta de uma já atarefada professora, no caso da comunidade pesquisada por exemplo, a escola não dispunha nem de um simples mimeógrafo para reprodução de material didático para os alunos. A professora que lecionava no Mobral na comunidade, cita que *“batalhava muito, [...] as atividades para a gente passar para os alunos era tudo eu que fazia “escrito” pela mão, dava tudo feito já só para ele responder, tinha que ensinar tudo”* (JASMIM, Entrevista I. 2019). “A opção pelo magistério, muitas vezes, foi marcada pela impossibilidade de outra ocupação profissional, revestindo-se em um destino pessoal, social e profissional, fazendo-as aprenderem o ofício na lida cotidiana de turmas multisseriadas.” (SANTOS, 2015. p. 275).

É preciso entender que a educação vai muito além do mero fato de alfabetizar. No entanto, observa-se que no Brasil historicamente o rurícola teve um ensino desconectado da práxis campesina, reforçando o processo de urbanização, a presença de professores leigos etc. ficando marcado assim pelo desinteresse dos administradores públicos em elaborar e implantar uma política educacional para o homem do campo, a partir dele mesmo. Por isso,

O fracasso do ensino rural não se reduz a sala de aula. No interior do Brasil, o que existe é um arremedo de escola e não uma escola propriamente dita. É preciso, porém, explicar a gênese e a reprodução desse arremedo que, evidentemente, é histórico e tem muito a ver com o processo de negação da cidadania à maioria da população brasileira (FONSECA, 1989 apud LEITE, 2002, p. 88-89)

De forma geral, podemos afirmar que historicamente as discussões acerca da educação no Brasil, em sua maioria, se restringia uma interpretação apenas teórico administrativa, levando em conta apenas os aspectos de como ensinar (métodos) e o que ensinar (conteúdo). Por outro lado, se buscarmos por movimentos educativos que considerem também as matrizes sócio históricas, políticas, econômicas e

epistemológicas da educação, notaremos que são exceções. Um exemplo é a Educação Popular, pós anos 1950, a partir de Paulo Freire, que influenciou o surgimento de toda uma gama de movimentos sociais, culturais e educativos que culminaram mais recentemente no surgimento da Educação do Campo. Em suma, se não ampliarmos a compreensão acerca dos processos educativos a essas outras dimensões estaremos apenas dando continuidade a um processo, por natureza, desigual e excludente.

A Educação do Campo surge, nessa conjuntura educacional, como uma prática social que não se compreende em si mesma e nem apenas a partir das questões da educação, expondo e confrontando as contradições sociais que a produzem:

sua contribuição original pode vir exatamente de ter de pensar estes vínculos a partir de uma realidade específica: a relação com a produção na especificidade da agricultura camponesa, da agroecologia; o trabalho coletivo, na forma de cooperação agrícola, em áreas de Reforma Agrária, na luta pela desconcentração das terras e contra o valor absoluto da propriedade privada e a desigualdade social que lhe corresponde. Vida humana misturada com terra, com soberana produção de alimentos saudáveis, com relações de respeito à natureza, de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias. (CALDART, 2012, P. 265).

No entanto, falando da Educação do Campo, nota-se que há uma necessidade de uma maior aproximação com a EJA, visto que, o maior contingente de adultos analfabetos está no campo, lugar de atuação desta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente os objetivos da educação no Brasil sempre teve atrelado a um modelo econômico, político e de desenvolvimento. Do ponto de vista cultural e social, a forma como ela se deu contribuiu para perpetuar o estado de atraso da sociedade nos diversos âmbitos de desenvolvimento.

Considerando apenas o contexto rural, entendemos que a história da educação no Brasil só pode ser compreendida a partir de uma análise holística, abrangendo outros aspectos como a questão agrária, o regime escravocrata e o patriarcado. A Questão Agrária brasileira apresenta altos índices de concentração de terra e, conseqüentemente, também concentra do poder. Esse processo levou ao surgimento de um modelo de escolarização no país que favorecia a educação elitista, transformando a educação em um símbolo de classe e excluindo-se dela os trabalhadores e trabalhadoras camponeses.

O regime escravocrata deixou fortes marcas nos processos educativos que refletem ainda hoje na sociedade brasileira, deixando, por exemplo, no inconsciente da sociedade uma visão arcaica e elitista do seu conceito e necessidade. Além disso, podemos afirmar, que outro fator que limitou a expansão da educação no contexto rural brasileiro foi o patriarcado, reforçando dentro da organização familiar camponesa e conseqüentemente da sociedade uma visão de inferioridade da mulher, excluindo-as muitas vezes dos processos educativos, políticos e decisórios da sociedade.

Esses processos, ao longo da história do Brasil tiveram e ainda tem uma ligação direta com os elevados índices de analfabetismo apresentados entre pessoas com quinze anos ou mais, principalmente no campo, que não tiveram acesso ou condições de permanência no ensino formal na idade adequada. Ainda, nesse sentido, podemos concluir que os avanços na educação rural, apresentados nos últimos anos, ficaram restritos a ampliação do acesso à educação escolarizada, sem se atentar a qualidade desse processo.

Destacamos que no período de 1970 e 1985 algumas iniciativas foram desenvolvidas pelos governos federais no intuito de reduzir os índices de analfabetismo. No contexto da Ditadura Militar, nesse sentido, o Mobral contribuiu

basicamente na difusão de determinados valores como ordem, fé, patriotismo e responsabilidade pessoal. No entanto, constata-se que o referido programa não apresentava uma proposta específica de educação para atender à população do campo.

Identificamos que o único programa estatal que buscou oferecer algum tipo de escolarização para jovens e adultos nas comunidades Serra Grande e Fruteira, entre os anos 1970 e 1985, foi o Mobral. Apenas a partir de meados dos anos 1980, o município assumiu o papel de expandir a oferta a educação básica e implantou escolas nas referidas comunidades rurais. Até então a escolarização era feita através de aulas particulares.

A partir das narrativas dos ex-professores e ex-alunos do Mobral, foi possível reconstituir partes de uma importante história no contexto da alfabetização das comunidades rurais do Brasil, e mais ainda do município de Manoel Vitorino, BA, carente de estudos e dados sobre a educação no período analisado. Nesse sentido, as narrativas mostraram ser uma relevante fonte de dados. A partir delas foi possível compreender melhor o processo histórico de escolarização nas comunidades, além de aspectos mais subjetivos as comunidades e colaboradores que a documentação e registros históricos não possibilitaria.

É possível inferir que o Mobral na zona rural do município de Manoel Vitorino, Bahia, no âmbito das comunidades Serra Grande e Fruteira teve a função de oferecer apenas ensinamentos elementares da escrita e da leitura à sua clientela. A proposta do Mobral previa “preparar” aquele trabalhador para atender as demandas capitalistas, também não perdia de vista a manutenção da ordem para a promoção do progresso que o regime militar reforçava.

Reafirma-se a necessidade de uma maior aproximação entre Educação do Campo e a EJA no campo das discussões e práticas de ensino no país, em vista que o maior contingente de adultos analfabetos está no campo e, nesse sentido, precisa-se analisar, construir e implementar ações buscando transformar essa realidade.

Em suma, concluímos que a efetiva alfabetização dos jovens e adultos, no período do Mobral, não se concretizou em função de inúmeros fatores, entre eles destaca-se: o material inadequado, a estrutura física caótica e a falta de preparo das

professoras para alfabetização dos trabalhadores jovens e adultos do campo, dentre outros, mais principalmente pelo descaso e descompromisso histórico do estado para com políticas públicas que buscasse proporcionar de forma ampla e digna o acesso à educação para esses cidadãos brasileiros.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do Cpdoc**. FGV, Rio de Janeiro-RJ: 1989.

ARRUDA, Ângela Cristina Souza. **O Mobral e a Educação de Jovens e Adultos: uma representação ideológica da Ditadura Militar**. Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Salvador: 2018

ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. **Manoel Vitorino, BA**. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/manoel-vitorino_ba#educacao#educacao> Acesso em: 17 de novembro de 2019.

AZEVEDO, José Francisco Souza de. **Políticas públicas de acesso à água no semiárido no âmbito dos programas um milhão de cisternas e uma terra e duas águas, na comunidade rural de Boa Vista Manoel Vitorino-BA**. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa: 2019.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Programa Todos pela Alfabetização – TOPA**. Disponível em: <www.sec.ba.gov.br/topa> Acesso em: 16 de novembro de 2019.

BAHIA. Secretaria de Desenvolvimento e Integração Regional (SEDIR). **Plano de desenvolvimento subterritorial: Comunidades Fruteira, Serra Grande e Três Lagoas**. Manoel Vitorino, BA: 2008.

BAHIA, Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, SEI. **Indicadores Municipais: Manoel Vitorino**. Disponível em: http://www.sei.ba.gov.br/site/resumos/indicadores/indicadores_2920403.pdf. Acesso em: 21 de julho de 2016 as 11:28.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora; Porto, Portugal: 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Constituição (1824)**. Constituição Política do Império do Brasil. promulgada em 25 de março de 1824. Rio de Janeiro, DF: 1824.

BRASIL, **Constituição (1934)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1934.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo agropecuário 2006**. IBGE, 2016. Disponível em:

<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=292040&idtema=3&search=bahia|manoel-vitorino|censo-agropecuario-2006>. Acesso em: 21 de julho de 2016 as 08:17.

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Brasília, DF: 1967.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Parecer nº 36/2001**. Brasília, DF: 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11989-pceb036-01-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em 20 de maio de 2017.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF: 2002

BRASIL. **MOBRAL**: Sua Origem e Evolução. Movimento Brasileiro de Alfabetização. Assessoria de Organização e Métodos. Rio de Janeiro, 1973

BRANDÃO, Elias Canuto. **História Social**: da invasão do Brasil ao maxixe e lambari. Maringá: Massoni, 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Ed. Vozes. Petrópolis, RJ: 2000

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Orgs. CALDART, Roseli Salete; et. al. Expressão Popular, Rio de Janeiro, São Paulo: 2012.

COSTA, Almiralice Meira. **Uma Ideia da História**. Manoel Vitorino: ISFA, 2013.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. Atlas, 2ª ed. São Paulo, SP: 1985.

FÉLIX, Loiva Otero. **História e Memória: a problemática da pesquisa**. Eiuopf: Passo Fundo, 1998.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em educação do campo**: espaço e território como categorias essenciais. Universidade Estadual Paulista – UNESP. 2006.

FERREIRA, Fabiano de Jesus, BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação do Campo**: um olhar histórico, uma realidade concreta. Disponível em: http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Trab_completos_movimentos_sociais/Educacao_campo_olhar_historico_real_concreta.pdf. Acesso em: 17 de janeiro de 2016.

FONSECA, Paulo Roberto da. **A formação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. 2016. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-formacao-educacao-jovens-adultos-no-brasil.htm>> Acesso em: 16 de novembro de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo, 2ª ed. Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT. **Censo Escolar**: Manoel Vitorino. 2019. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/4191-manoel-vitorino/censo-escolar?year=2010&localization=0&dependence=0&education_stage=0&item=matriculas> Acesso em: 17 de novembro de 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Org. **Métodos de pesquisa**. Editora da UFRGS, Porto Alegre: 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. Ed. Cortez, São Paulo, SP: 1999.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Centauro. São Paulo, SP: 2003.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário 2017**. Disponível em: <<HTTPS://CIDADES.IBGE.GOV.BR/BRASIL/BA/MANOEL-VITORINO/PESQUISA/24/76693>> Acesso em: 20 de novembro de 2019.

ISFA. Instituto de Formação Cidadã São Francisco de Assis. **Projeto Umbu da Gente**. Cartilha. Manoel Vitorino: 2018.

JEFFREY, Debora Cristina; LEITE, Sandra Fernandes; DOMBOSCO, Cristiane Teresa. **Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil (anos 2000)**: o processo de juvenilização. UNICAMP. Campinas: 2011.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira, FERRARI, Gláucia Maria. **As Políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da Constituição e da LDB**. Revista Polésis, v.11, n. 19, p. 40 – 57. Unisul, Tubarão, SC: 2017. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index.>> Acesso em: 16 de novembro de 2019.

LEITE. Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2ª ed. Ed. Cortez. São Paulo, 2002.

LIRA, Débora Amélia N. de, MELO, Amilka Dayane Dias. **A educação brasileira no meio rural**: recortes no tempo e no espaço. Seminário de pesquisa CCSA, UFRN. Rio Grande do Norte. 2010.

MACHADO, Maria Margarida. **A trajetória da EJA na década de 90**: políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade. s/d. Disponível em: <

http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf>. Acesso em: 16 de novembro de 2019.

MANOEL VITORINO. Prefeitura Municipal de Manoel Vitorino. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação: 2015-2025**. Diário Oficial do Município. Ano V, edição 00500, caderno 1. Manoel Vitorino, 2015

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos. **Anais**. USC, Bauru: 2004. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000195&pid=S1413-6538200500020000800012&lng=pt> Acesso em: 18 de novembro de 2019.

MARQUES, de Oliveira Marques. **História da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil: breves reflexões**. Trabalho de Conclusão de Curso, UFPB. João Pessoa, PB: 2018.

OLIVEIRA, Leticia Borges de. **Educação no Campo: Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985)**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Uberlândia-MG: 2011.

OLIVEIRA, Leticia Borges de; SOUZA, Sauloéber Társo de. **A alfabetização no Mobral, métodos e materiais didáticos (Uberlândia/MG, 1970-1985)**. Revista Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, Brasil, São Paulo, volume 1, nº. 13, pp. 11 – 37, set. 2012. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Acesso em: 16 de outubro de 2019.

PAVANI, Greti Aparecida; ANDREIS, Adriana Maria. O Processo de Nucleação e Fechamento de Escolas no Campo e a Luta dos Movimentos Sociais Pela Educação do Campo. **Anais**. VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária, GT 14 – Educação do/no campo. Curitiba, PR: 2017.

PEREIRA, Francisco José Cavalcante. **A pecuária de leite como opção de renda em área de sequeiro no município de Manoel Vitorino – BA**. 2012. Disponível em:

<http://www.leiteenegocios.com.br/ln/index.php?codPag=2&codCat=17&codTopico=2680>. Acesso em: 21 de julho de 2016 as 09:36.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/289.pdf>. Acesso em: 17 de janeiro de 2016.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 18ª ed. Cortez. São Paulo: 2001.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da Educação Escolar no Brasil: Notas Para uma Reflexão**. FFCLRP, USP, Ribeirão Preto, 1993.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12. ed. Cortez - Autores Associados, São Paulo: 1992

ROMANELLI, Otávia de Oliveira; **História da Educação no Brasil**. 8ª ed. Editora Vozes, Petrópolis: 1978.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos: **Docência e Memória**: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas. Universidade do Estado da Bahia, Tese (Doutorado). Salvador: 2015

SANTOS, Leandro dos, JOSÉ, Elisson Souza de São, SAMPAIO, Dilson Gonzaga. Reflexões sobre a história da educação do campo no Brasil. **Anais**, Encontro de Formação de Professores, v. 4. UNIT, 2013. Disponível em: <http://midia.unit.br/enfope/2013/GT4/REFLEXOES_HISTORIA_EDUCACAO_CAMPO_BRASIL.pdf>. Acesso em: 17 de janeiro de 2016.

SANTOS, Leide Rodrigues dos. **A relação entre alfabetização e desenvolvimento econômico na produção didática do movimento brasileiro de alfabetização (1970-1985)**. ANPUH, 2018. Disponível em: <http://www.encontro2018.bahia.anpuh.org/resources/anais/8/1531004472_ARQUIVO_LeideRodrigues-Mobral-ANPUH2018.pdf> Acesso em: 16 de outubro de 2019.

SAVIANI, Dermeval. **O legado Educacional do Século XX no Brasil**. Autores Associados. 3ª ed. Campinas, 2014.

SILVA Eliseu Rodrigues da; MIGUEL, Antonieta. **A Ditadura Militar e a educação para adultos**: o MOBREAL no interior baiano (1970 - 1980). Anais, ANPUH. Feira de Santana, BA: 2015.

SILVA, Maria do Socorro; **Da raiz à flor**: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica. Org. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Ministério do Desenvolvimento Agrário, Brasília: 2006.

SILVA, Maria do Socorro; **Educação do Campo**: semeando sonhos... cultivando direitos. Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG. Brasília, DF, 2010.

SILVA, Oney Cardoso Badoró Alves da. **Alfabetização de pessoas jovens e adultas**: um estudo do Programa TOPA no Município de Vitória da Conquista – BA. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação - PPG, Vitória da Conquista: 2016.

SOUZA, Leandro Abreu. **Educação contextualizada e a construção de identidades no espaço escolar**: implicações na Educação no/do Campo no distrito Catingal, Manoel Vitorino – BA. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa, 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. ATLAS. São Paulo: 1987.

XAVIER, Libânia Nassif. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: 1932. EDUSF, Bragança Paulista, 2012.

ANEXOS

Anexo 1: Termo de consentimento livre e esclarecido.

Pesquisador Responsável: SILVINO MACEDO LOPES

Endereço: Fazenda Serra Grande, Zona Rural

CEP: 45240-000 – Manoel Vitorino – BA

Fone: (77) 98858-6888

E-mail: silvino_loppes@yahoo.com.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “MEMÓRIAS E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NAS COMUNIDADE SERRA GRANDE E FRUTEIRA, MANOEL VITORINO, BA: 1970-1985”. Neste estudo pretendemos buscar, a partir de narrativas de ex-professoras e ex-alunos de escolas rurais, compreender os processos de escolarização nas comunidades Serra Grande e Fruteira, no município de Manoel Vitorino-Ba, entre os anos de 1970 e 1985.

A importância do estudo se justifica por razões sociais e políticas, tendo em vista que grande parcela da população brasileira no referido período vivia e ainda vivem no campo e, nesse contexto, sempre foram negligenciados em relação a oferta da educação formal. Além disso, outros motivos nos levam a estudar, como por exemplo, a velocidade em que estão se tornando raros a cultura dos momentos de troca de saberes entre os jovens e os moradores mais antigos, como rodas de conversas etc., processos esses inevitavelmente gerados principalmente por consequências da globalização. Nesse sentido, acredita-se aqui que reconstruir a própria história afasta o risco de desenraizamento cultural e firma um elo com o presente cotidiano do corpo social.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, no Centro de Formação de Professores da UFRB, lotado na, Av. Nestor de Melo Pita, 535 – Centro – Amargosa (BA) e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “MEMÓRIAS E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NAS COMUNIDADE SERRA GRANDE E FRUTEIRA, MANOEL VITORINO, BA: 1970-1985”., de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Manoel Vitorino, 22 de novembro de 2019.

Nome: _____

Assinatura participante

Silvino Macedo Lopes
pesquisador

Anexo 2: Roteiro da entrevista semiestruturada professora.

ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PROFESSORAS

Nome completo: _____

Idade: _____

Naturalidade: _____

1- Formação

- a) Onde estudou no ensino fundamental e médio? (na cidade ou no campo). Nome da escola?
- b) Qual a professora ou professor que mais marcou e por quê?
- c) Qual sua formação? (magistério nível médio, curso normal, Normal Superior, graduação).
- d) Como se tornou professora? Escolheu a profissão, ou surgiu como uma oportunidade ocasional?
- e) Que idade tinha? Foi antes de terminar o curso de formação de professora?
- f) Teve apoio da família? Teve que algum obstáculo?
- g) Um momento bom da carreira? Um ruim?
- h) Que matéria que mais gostava ou gosta de lecionar?

2- Mobral (ingresso e desenvolvimento)

- a) Antes de atuar no Mobral o que sabia sobre esse Programa? Como os meios de comunicação divulgavam a proposta? O que as pessoas falavam sobre o Mobral?
- b) Quando (ano) e como (imprensa ou verbal) ficou sabendo da possibilidade de trabalhar no Mobral?
- c) Houve processo de inscrição? Se sim, quando (ano), como e onde aconteceu? Houve divulgação? Como? Sabe se teve muita procura por parte das professoras?
- e) Como se efetivou sua contratação para o Mobral? (foi indicada ou passou por algum processo de seleção?)
- f) Passou por algum processo de “capacitação” para atuar no Mobral? Quando aconteceu: só no início, ou durante o período das aulas? Onde aconteceu?
- g) Ocorreu junto com as professoras da cidade? (quem ministrou?)
- h) Houve algum direcionamento especial para o Mobral da zona rural? (quem ministrou?).
- i) Antes de trabalhar no Mobral rural, onde você morava? (cidade ou campo).

l) Como foram feitas a inscrição dos alunos? (antes do início das aulas ou no decorrer das aulas apareciam mais alunos?)

m) Havia apoio pedagógico? Qual a frequência? Quem oferecia?

n) A remuneração era paga em dia? Onde acontecia o pagamento?

o) Sentia-se valorizada?

p) Como a comunidade recebeu essa iniciativa? Como era a relação com a comunidade?

r) Quanto tempo trabalhou no Mobral na zona rural?

3- Mobral (infraestrutura)

a) Existia algum suporte para manter a limpeza, fazer consertos sua sala do Mobral? (por parte da prefeitura, do dono da fazenda ou comunidade)

b) Como eram os espaços das aulas nas fazendas?

c) O mobiliário era novo? Se usados, estavam em bom estado de conservação? Quem fornecia os móveis da sala de aula?

d) Você conhecia o proprietário da fazenda? Quem era? Tinha algum envolvimento ou influência política.

4- Mobral (cotidiano e métodos)

a) Qual o horário das aulas? (período, tempo de duração, quantos turnos)

b) Local que atuou no Mobral na zona rural? (nome da(s) fazenda(s), distrito etc.).

c) Já havia trabalhado na zona rural antes do Mobral?

d) Gostava do método apostilas do Mobral?

e) Se lembra dos temas que as apostilas apresentavam? Destacavam mais da cidade ou do campo?

f) Se apresentava tema da zona rural, como era apresentado? (higiene, fixação no do homem no campo etc.).

g) Utilizava somente o material didático fornecido ou elaborava planejamento extra? (ex.: para abordar algum tema diferente, tirar alguma dúvida etc.)

h) Resultados bons e ruins com o método utilizado:

i) Quanto tempo atuou no Mobral na zona rural?

j) Por que você acha que o Mobral foi desativado?

5- Mobral (alunos)

a) Faixa etária?

b) Qual era o perfil do aluno? (trabalhador, dona de casa, idosos, jovem etc. Condição econômica – se era carente)

- c) Número de alunos que atendeu? (quantos alunos por sala, e quantas salas foram formadas).
- d) Qual a origem dos alunos? (eram da região, ou imigraram de outras localidades)
- e) Como era a relação com os alunos?
- g) Tem notícias se algum aluno deu sequência aos estudos?
- i) Sabe de alguém que tenha cadernos, documentos desse período?
- k) Pontos positivos e pontos negativos dessa experiência?
- l) Houve entrega de diplomas? Como, quando e onde aconteceu? Havia alguma autoridade presente? As professoras foram citadas (homenageadas) na solenidade?
- m) Como o analfabeto era visto pela comunidade rural? Ele se sentia discriminado?

6- Contexto da Época

- a) Como você tinha acesso às notícias da cidade e do país? Pelo rádio, jornal ou só quando vinha na cidade?
- b) Lembra-se do presidente da época (Castelo Branco, Costa e Silva, Médici, Geisel e Figueiredo)? Do Ministro da Educação Jarbas Passarinho? O Prefeito? O Governador do Estado?
- c) Lembra-se de algum acontecimento na política da época? Ex.: relacionado aos partidos MDB ou ARENA

Anexo 3: Roteiro da entrevista semiestruturada alunos.

ROTEIRO ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS ALUNOS

Nome completo: _____

Idade: _____

Naturalidade: _____

1-Trajectoria

- a) Onde nasceu?
- b) Onde morava? (Nome do distrito, fazenda etc.).
- c) Com era a sua família? Quantos irmãos?
- d) Como era a sua casa? Morava mais alguma outra pessoa com sua família?
- g) Com quantos anos começou a trabalhar? Que atividade desenvolvia? Era remunerada?
- h) Antes do MOBREAL havia alguma escola perto da sua casa? Qual era a distância?
- i) Você frequentou a escola nessa época? Por quanto tempo? Faltava muito? Por quê? (trabalho, distância, falta de material escolar, de roupa ou sapato? etc.)
 - Se não frequentou, sentiu vontade?
 - Se sim, onde era a escola? (longe/perto-nome do distrito/fazenda) Como era o acesso? (a pé, a cavalo etc.)
- j) O que aprendeu na escola? se lembra ou já esqueceu? Houve alguma professora ou professor que marcou a sua vida e por quê?
- m) O que seus pais achavam da escola? Permitiu, incentivou ou impediu que você frequentasse a escola?

4- Mobral

- a) Antes de começar a estudar, o que sabia sobre o Mobral? Como os meios de comunicação divulgavam a proposta?
- b) O que as pessoas (cidade e campo) falavam sobre o Mobral?
- c) Quando (ANO) ficou sabendo da possibilidade de estudar no Mobral? Como? (através da imprensa ou das pessoas)
- d) Quantos anos você tinha quando começou a estudar no MOBREAL?

f) Como foram as inscrições? Quem fez? Onde? (você que procurou ou foi outra pessoa que foi a sua casa? Quem?).

g) Outras pessoas da família também se inscreveram? Quem?

i) Locomoção: como você chegava à sala de aula? Era perto ou longe de onde morava?

j) Onde ficava a sala de aula? (Nome da fazenda).

k) Havia lanche (merenda)? Quem era responsável pela limpeza, manutenção e conservação do espaço (escola/ sala de aula).

l) Lembra quem era a professora?

m) Como era a relação com a professora? Gostava do jeito que ela ensinava?

n) O proprietário da fazenda apoiava? Quem era? Tinha algum envolvimento ou influência política.

5- Mobral (cotidiano e métodos)

a) Qual o horário das aulas? (período, tempo de duração, qual turno)

b) Como era a sua turma de colegas? Havia diferença de idade?

c) Dificuldade de relacionamento? Algum aluno atrapalhava as aulas? Quem e como?

d) Faixa etária dos colegas? O que eles faziam? Número de colegas da sua sala do Mobral?

e) Qual a origem dos alunos? (eram da região, ou imigraram de outras localidades)

f) Como a sua relação com a professora?

g) Como eram as aulas? Havia apostilas, livros etc.?

h) Se lembra dos temas que as apostilas apresentavam? O que falava da cidade? E do campo?

i) Se apresentava tema da zona rural, como era apresentado? (higiene, fixação no do homem no campo etc.).

j) Você conseguiu aprender?

- Se sim, o quê? Ainda se lembra de alguma coisa ou já esqueceu? Ajudou em que no seu cotidiano?
- Se não, porque, e o que atrapalhou (trabalho, cansaço, família, visão etc.)

k) Quanto tempo ficou no Mobral na zona rural? Era frequente ou faltava muito? Por quê?

l) Dificuldades enfrentadas para estudar no Mobral: (trabalho, cansaço, família etc.) você estudou até terminar o período das aulas ou desistiu antes? Por quê?

m) Você deu sequência aos estudos ou participou de alguma outra campanha de alfabetização?

- Se sim, onde e quando?
- Se não? Por quê? Teve vontade? O que impediu?

n) Tem notícias se algum aluno deu sequência aos estudos?

o) Tem contato com algum deles ainda?

p) Sabe de alguém que tenha cadernos, documentos desse período?

q) O que você de almejava com o estudo no Mobral? (objetivos, aspirações etc.)

r) Se tivesse estudado você acha que sua vida seria diferente? Por quê?

s) Qual a importância do estudo para quem mora na zona rural?

t) Pontos positivos e pontos negativos da experiência no Mobral?

u) Houve entrega de diplomas do Mobral? Como, quando e onde aconteceu? Havia alguma autoridade presente?

v) Nessa época, como o analfabeto era visto pela comunidade rural? Ele se sentia discriminado?

x) Por que você acha que o Mobral foi desativado?

6 - Contexto da Época

a) Como você tinha acesso às notícias da cidade e do país? Pelo rádio, jornal ou só quando vinha na cidade?

b) Lembra-se do presidente da época (Castelo Branco, Costa e Silva, Médici, Geisel e Figueiredo)? Do Ministro da Educação Jarbas Passarinho? O Prefeito? O

Governador do Estado?

c) Lembra-se de algum acontecimento na política da época? Ex.: relacionado a ditadura militar.