

“É PRECISO CAMINHAR MUITO...”: DA ESCOLA RURAL À UNIVERSIDADE

Lucineide Barros – Prof. da UESPI

Juliana kelle Alves de Sousa – Estudante da UESPI

Mileny Raquel Santos Mendes – Estudante da UESPI

O processo de escolarização dos setores populares, marcado pela distância entre a escola básica da zona rural e a universidade é o tema deste ensaio, que põe em foco as dificuldades enfrentadas no percurso e suas determinações. As orientações contidas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e relatos de estudantes do Curso de Pedagogia da UESPI, do Campus Poeta Torquato Neto e Clovis Moura, no Piauí, compõem a base de dados da pesquisa, coletados por meio de questionário e grupo focal. Na análise considerou-se o processo de produção do meio rural brasileiro e o tipo de escola ofertada aos seus habitantes, desde a educação básica até a universidade. Os dados empíricos foram obtidos por meio de grupos focais e os aportes teóricos buscados em Caldart (2008), Martins (2001) e Jesus (2010), dentre outros. Observou-se que o distanciamento entre a escola do campo e a universidade traduz o processo de exclusão educacional do meio rural brasileiro articulado à política educacional que associa, na atualidade, ampliação do número de vagas e estabelecimentos, baixa qualidade, e financiamento da educação superior privada, como base para manutenção da exclusão do meio rural.

Palavras-chave: Escolarização. Educação do campo. Acesso à universidade

1. Sobre o tema, problema e processo de pesquisa

O processo histórico mais recente de escolarização das populações do meio rural, desde a educação básica até a universidade é o que se pretende discutir, focando as determinações e contradições presentes na política de ampliação de vagas com oportunidade de acesso, aliada à baixa qualidade do ensino e investimento de recursos públicos na educação privada, garantindo assim uma enorme distância entre a educação básica e a universidade.

Este processo é analisado a luz da proposta de Educação do Campo no Brasil e, especialmente com base em orientações das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, considerando também relatos de estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, do *Campus* Poeta Torquato Neto e Clovis Moura, a respeito de seus processos de escolarização no meio rural.

Tais dados foram obtidos em pesquisa sobre tais trajetórias realizada durante o período compreendido entre 2010 e 2011¹, envolvendo estudantes de 5 turmas do curso de Pedagogia dos *Campus* Poeta Torquato Neto e Clovis Moura da UESPI, ingressante nos anos de 2009 e 2010.

Estes dados foram coletados em dois momentos: o primeiro pela aplicação de questionários visando a identificação de estudantes oriundos das escolas do campo, que envolveu a totalidade dos(as) alunos(as) das cinco turmas do Curso de Pedagogia ingressantes em cada ano (2009 e 2010). Neste momento foram obtidos 113 questionários respondidos e, mediante tabulação, identificou-se 16 estudantes oriundos(as) de escolas da zona rural, representando cerca de 15% (quinze por cento) do universo investigado. No segundo momento foram formados dois grupos focais, um em cada *campus* da Capital, definidos com base em critérios de vinculação dos(as) estudantes, cujo número de participantes representou 50% do total geral identificado no diagnóstico.

1.1 A técnica do grupo focal na pesquisa qualitativa

A escolha do grupo focal deveu-se à intenção de estabelecer um processo investigativo marcado pelo *diálogo*. Neste sentido Gatti (2005, p. 12) explica que o grupo focal consiste em uma técnica de levantamento de dados “que se produz pela dinâmica interacional de um grupo de pessoas”, no qual o(a) facilitador(a) deve conhecer o tema em discussão e ter alguns cuidados metodológicos pertinentes à dinâmica de trabalho com grupos, favorecendo clima de confiança que permita a fruição de sentimentos e opiniões.

A escolha também se articula à postura adotada pelas pesquisadoras ao apostarem no protagonismo dos sujeitos envolvidos(as) na pesquisa, considerando os sentidos por eles(as) atribuídos ao “objeto” e o compartilhamento de histórias e memórias como ferramenta auxiliar na produção do conhecimento, contribuindo, ao mesmo tempo, na auto-formação dos(as) mesmos(as). Nesta linha o educador colombiano Fals Borda assegura que a pesquisa “no tienen vida propia, sino que toman el sentido que les demos; con sus respectivos efectos en variados campos de la vida y del conocimiento”

¹ Na realização do trabalho contou-se com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-CNPQ-Ação Afirmativa) relativa ao período 2010-2011

(BORDA, 1979). Amparadas nesta compreensão, as investigadoras realizaram ajustes no foco da investigação, nos objetivos e base teórica da pesquisa durante a coleta de dados, aproximando intenções iniciais e demandas do campo empírico.

A realização da técnica do grupo focal constou dos seguintes momentos: primeiro: organização de um calendário com momentos de planejamento da técnica, no qual foi produzido um pequeno texto informativo sobre grupo focal, questões para o diálogo e roteiro para o trabalho do grupo.

No processo de trabalho do grupo focal também foram utilizados ativadores de memória e de diálogo intra-grupo, tais como fotos de escolas, cópia de histórico escolar e dados estatísticos sobre a situação educacional das populações do campo.

Todo o diálogo foi cronometrado e gravado em áudio e fotografias, conforme acordo prévio. O trabalho dos grupos contemplou momentos de expressão oral dos(as) participantes, de expressão em desenho e em produção de respostas escritas.

Obteve-se autorização para gravação das falas e imagens dos(as) colaboradores(as), que compuseram o material de análise dos dados, quando se observou expressão facial, pausas, choro e contentamento, dentre outros elementos, ao referirem determinados aspectos próximos ou distantes sobre a sua vida escolar.

2. Educação do Campo e luta pela superação da educação rural

O processo histórico brasileiro é marcado pela exclusão do meio rural e dos seus habitantes, quadro este que vem sendo enfrentado sistematicamente pelos movimentos sociais do campo e de modo destacado pelo Movimento Sem Terra - MST, principalmente a partir da segunda metade do século XX, quando inscreveram na agenda pública brasileira a reforma agrária e nesta a educação do campo.

Neste contexto a Educação do campo representa um novo paradigma contraposto ao paradigma em que se apoia a visão tradicional de espaço rural no país, que não se propõe a fazer as inter-relações emergentes da sociedade brasileira, nem incorporar as demandas trazidas à sociedade por movimentos sociais. (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 56).

Tal construção ao tempo em que contrapõe também propõe rompimento tomando como ponto de partida o conceito histórico de educação rural associada a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Nesta racionalidade o meio rural vem sendo “beneficiário” de programas educacionais concebidos e realizados verticalmente e, em geral como dádiva dos governos.

Caldart (2000, p. 51) explica que a Educação do Campo é parte de um novo jeito de o ser humano organizar-se, de ser humano, de tomar posições diante de questões do seu tempo, diante das quais a Educação deve participar ativamente com uma base prático-teórica intencionalmente organizada.

Após uma década de atividade prático-teórica, traduzida na luta de pequenos agricultores, Sem Terra, Quilombolas, Ribeirinhos, Extrativista, assalariados rurais, em uma articulação denominada “Por uma Educação do Campo” o movimento da Educação do Campo levou o Estado a criar, em suas diferentes esferas, estruturas de gestão responsáveis por ações de Educação do Campo, formatar programa de educação na reforma agrária, financiar cursos em parceria com instituições superiores para formar camponeses desde a alfabetização até a pós-graduação, além de instituir as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, mediante aprovação do Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB n. 1 de 03 de abril de 2002).

Indubitavelmente tais medidas traduzem conquistas de um tipo de sujeito e território que emergem e deste modo de um projeto de educação diferente. Isto se pode constatar nos princípios e procedimentos inscritos nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que segundo a relatora da Resolução supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização de espaço

trata-se, portanto, de um esforço para indicar, nas condições de financiamento do ensino fundamental, a possibilidade de alterar a qualidade da relação entre o rural e o urbano, contemplando-se a diversidade sem consagrar a relação entre um espaço dominante, o urbano, e a periferia dominada, o rural (SOARES, 2002).

No texto da Resolução está explícita dimensão da proposta da Educação do Campo:

Art. 4º. – O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e

articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Sua radicalidade programática pressupõe, dentre outras medidas, a flexibilidade, abrindo possibilidade de organizar-se em ciclos, alternância, grupos não-seriados, com base em idade, competência e outros critérios, inclusive o ciclo de produção do campo, objetivando a previsão existente na LDB 9394/96: *Art. 7º. Parágrafo 1º - O ano letivo, observado o disposto nos Arts. 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independentemente do ano civil.*

Além disso, reconhece também o papel político-pedagógico dos movimentos sociais em luta pela mudança da realidade a qual perpassa a educação: *Art. 9º. – As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.*

3. Escolarização e exclusão dos setores populares

De acordo com JESUS (2011), os dados do INEP (2001-2008), indicaram que em 2001, 1,3% dos brasileiros, entre 7 a 14 anos, estavam fora da escola e, em 2008, esse número aumentou para 2,4% e mesmo tendo havido um aumento do número de matrícula no ensino fundamental, ainda há cerca de 740 mil crianças não atendidas no ensino fundamental, sem falar que os dados sobre evasão e defasagem idade-série denunciam que a qualidade desse processo é totalmente insatisfatória.

Segundo a autora a taxa de promoção entre a 1ª. e 4ª. série sofreu elevação no período mencionado, de 75,4% para 78,9% (em sete anos 3,5 pontos percentuais), enquanto que a de repetência caiu de 21,3% para apenas 20,6% (0,7 pontos). Já a evasão saiu de 8,5% para 9,4% (0,9). Nos anos finais do ensino fundamental (5ª. a 8ª. série), a promoção representou 73,2% e passou para 70%; a repetência saiu de 18,4% para 17,7% e a evasão estacionou em 3,4% nos mesmos sete anos. Reiteramos que tais percentuais indicam, por um lado a insuficiência na qualidade e, por outro, a falta de medidas capazes de alterar efetivamente o quadro.

Segundo o Censo do IBGE a taxa de analfabetismo no meio rural brasileiro, em 2000, era 3 vezes superior à da população urbana: 28,7% e 9,5%, respectivamente. No Nordeste, o índice era de 40,7%, alcançando 49,2% no Estado do Piauí.² Em 2000, dos

² Fonte INEP, “Mapa do Analfabetismo no Brasil”, que traça um panorama da situação educacional de

2.515.519 jovens de 15 a 17 anos residentes em zonas rurais, somente 66% freqüentavam a escola e apenas 12% estavam no Ensino Médio (nível adequado à idade)³. Dados do mesmo ano indicaram que 21% das escolas de Ensino Fundamental, no meio rural, não possuíam energia elétrica; apenas 5,2% dispunham de biblioteca, e menos de 1% oferecia laboratório de ciência, informática e acesso à *Internet*.

Junto a este quadro da educação básica se verifica, mais recentemente, um discurso recorrente sobre democratização do acesso à Universidade, diante do fato de ainda representar privilégio de poucos, especialmente quando se trata da universidade pública.

Neste contexto, os dados do MEC indicam que a maior ampliação da oferta ocorreu no sistema particular, principalmente a partir do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, no entanto, os dados também indicam um desencontro entre oferta de vagas e poder aquisitivo da maioria da população: em 1998 o percentual de vagas não preenchidas nas Instituições de Ensino Superior – IES privadas era de 20% e em 2002 chegaram a 37%.

No governo seguinte do Presidente Lula, a medida de reparação indicada para esse desajuste foi o Programa Universidade para Todos (ProUni), lançado em 2003, com o objetivo de patrocinar vagas com recursos públicos no sistema particular de ensino. Aparentemente com esta medida, a questão da exclusão pelas condições econômica estaria solucionada. Contudo, se considerarmos que naquele momento a maioria dos estabelecimentos de ensino superior no Brasil eram privados, segundo dados do Instituto Anísio Teixeira – INEP, estes representavam em 2004, 78% das IES, responsáveis por apenas 54% das matrículas, nos deparamos com outro problema: o financiamento e entrega da responsabilidade pela educação dos setores populares ao

todos os municípios brasileiros. A publicação reúne indicadores produzidos em 2000, pelo IBGE, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo INEP. Disponível em <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_19.htm>. Acesso em 15 dez. 2009.

³ Fonte IBGE/PNAD 200; disponível em <http://www.inep.gov.br/download/imprensa/Miolo_Seminario_Ed_Campo.pdf>. Acesso em 10 dez. 2009. Destacamos que a comparação entre os índices do meio rural e urbano tem o objetivo de, pelo contraste, apresentar uma denúncia da situação; contudo, nossa perspectiva de análise leva em consideração que a proposta de campo (dos movimentos sociais) não deve ter como referência o urbano atualmente existente, mas, ao invés disso, conduzir-se por um projeto de transformação social.

setor economicamente dominante, que ao longo da história assegurou a exclusão do campo e dos camponeses.

Afirmamos isto porque no processo histórico brasileiro a falta de acesso à terra, concentrada pelo latifundiários como moeda de troca, produziu o Sem-terra mas também o Sem-escola, desde o momento da colonização, passando pela manobra jurídica da instituição da primeira Lei de Terras, em 1850 que excluiu os negros e pobres do direito à terra, até a momento da industrialização

Industrialização que representou naquele momento a “incorporação” de grande parte dos trabalhadores rurais à indústria fabril tipicamente capitalista e urbana, enquanto no setor rural continuou o domínio das formas “camponesas dependentes”, de modo que, segundo Gorender (1987), o setor agrário exportador subordinava o segmento mais típico do modo de produção capitalista⁴.

Essa interdependência entre poderio econômico e político do fazendeiro se reforçava na aliança entre a burguesia agrária, detentora da terra e do poder político, e a burguesia urbana, dona da indústria e de cargos públicos.

Fernandes (2003, p. 14) reforça essa compreensão, ao afirmar que o efeito devastador do problema agrário no Brasil reside na opção histórica dominante que colocou o mercado no centro do desenvolvimento do modo de produção, gerando desigualdade e diferenciação social. Essa situação criou o problema agrário e obteve sustentação nos altos índices de analfabetismo da população ou na educação escolar alienadora.

A professora Edla de Araújo Lira Soares (2002)⁵ afirma que

em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (SOARES, 2002).

⁴ Loureiro (1977) destaca os seguintes argumentos: a produção agrícola era basicamente de mercadorias; o estabelecimento da propriedade privada da terra, com a Lei de Terras de 1850; a universalização do trabalho livre, com a abolição da escravatura e a imigração de trabalhadores estrangeiros “livres”. Conclui que, se tais elementos não implicam o estabelecimento de relações capitalistas, destroem, todavia, a possibilidade de existência de economia feudal no Brasil.

⁵ Parecer sobre as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, publicado pelo MEC.

4. Experiências vividas nos caminhos tortuosos da escola rural e na universidade

Minha avó era analfabeta meu avô estudou um pouco. Eles queriam que eu estudasse, éramos oito e eu sempre quis estudar. Sai da zona rural meu avô comprou uma casa na cidade onde terminei o primário, vim para Teresina estudar, fiz o ensino fundamental no Benjamim Batista e o ensino médio no liceu Piauiense. (Estudante 2)

Na escola que estudava era muito distante da minha casa. Foi muito difícil, mais passou. Caminhava mais ou menos duas horas, era uma escola muito pequena só tinha uma sala, uma cantina, um professor, um zelador. Tinha poucos alunos em faixa de vinte e cinco na parte da manhã e a tarde também. Estudei da 1ª a 4ª série, quatro anos fica em São Romão no município de União, muito longe. (Estudante 3)

a minha escola era muito pobre muito simples, comecei muito tarde na escola, já comecei com nove anos e tive muitas dificuldades. No interior bravo do maranhão, caminhávamos muito, praticamente uns cinco quilômetros, tenhamos muitas dificuldades escola, era muito longe, nos éramos muitos coleguinhas, irmãos e primos. Sempre um objetivo na vida. O objetivo de sair do interior, queria estudar e ajudar meus pais. Terminei meu primário com 13 anos e no interior quando chega na 4ª série acaba os estudos, vim para Teresina pra casa dos meus tios não foi nada fácil e hoje estou aqui na Universidade é um orgulho para mim. (Estudante 5)

Os depoimentos são autoexplicativos sobre a realidade de vida e os entraves ao processo de escolarização no meio rural. Com tais experiências a Universidade se coloca para os(as) jovens camponeses(as) em um horizonte quase inatingível.

Quando fiz o vestibular todos me diziam que eu iria passar, mas mesmo assim eu tinha receio por ter estudado sempre em escola pública do interior e ter que enfrentar a concorrência aqui (Estudante 3 – Produção escrita).

Uma das pessoas envolvidas na pesquisa mencionou ainda a dificuldade memorização, atribuída ao acesso tardio à Universidade (após os 40 anos de idade) e esta, juntamente com mais 3, citou ainda as dificuldades relacionadas à defasagem na aprendizagem na escolarização básica. O preconceito e a discriminação sofrida devido a essa defasagem também foram indicados como dificuldades.

Existem também dificuldades relativas às condições de permanência

Hoje na Universidade tenho dificuldades financeiras, às vezes o cansaço é muito grande. Tenho que trabalhar para poder me manter, a minha família me ajuda muito, se não fosse assim, não sei o que faria,

mas com certeza, é mais uma batalha que será vencida; agradeço a Deus por ter chegado até aqui e quero ir mais adiante (Estudante 2)

a questão de trabalhar e estudar a noite já gera o fator do cansaço a noite, que atrapalha um melhor desempenho. Morar na zona rural sem um acesso decente a transporte público é muito difícil. Eu só posso vir à Universidade, para voltar não há linha, ou se arranja uma carona ou dorme na casa de parentes. (Estudante 1 – Grupo Focal)

Sobre a possibilidade de trilhar novos caminhos

Verifica-se que as dificuldades de acesso à Universidade, por parte das colaboradoras da pesquisa, dizem respeito à precariedade da situação financeira familiar e do ensino básico, assegurados no processo de expropriação do campo e dos(as) camponeses(as). Do ponto de vista da situação familiar, significou, na maioria dos casos, impedimento para frequentar regularmente às aulas, geralmente por causa de grandes distancias para percorrer a pé e falta de transporte escolar. Do ponto de vista do ensino, as queixas reportam à frágil formação dos professores, falta de livros, material didático, e falta de água. No entanto, percebeu-se nos diálogos, que tais problemas só se apresentaram como tais, no processo de formação universitária, antes disso, estavam naturalizados sem problematização, neste caso, depreende-se que apesar das deficiências, há potencialidade de contribuição para a mudança no ambiente universitário.

Verificou-se também que apenas 10% dos(as) estudantes que participaram da pesquisa continuam morando na zona rural, ainda confirmando, preponderantemente, a lógica de saída do campo como condição de acesso e permanência na Universidade.

Neste sentido, afirmamos que a política de ampliação de vagas associada à manutenção do mesmo padrão de qualidade rebaixado e de financiamento privado continuará assegurando a exclusão educacional do meio rural, especialmente nos níveis médios e superiores de ensino, restando, pois, alterar a lógica da política, como tem proposto o movimento da Educação do Campo.

Vale destacar que a exclusão aludida é inerente ao modo de produção capitalista, no qual exclusão e inclusão são duas faces de um mesmo processo: ao tempo em que os setores populares são “convocados” a ingressarem na escola ou na universidade, devem

enfrentar diferentes tipos de dificuldade que interferem diretamente na qualidade do processo de aprendizagem e formação dos mesmos e tais dificuldades são aparentemente sanadas por setores do capital que além de majorarem seus lucros com este tipo de “assistência”, garantem o tipo de ensino e aprendizagem que mantenha inalterada as relações de dominação.

É diante dessa constatação que a Educação do Campo tem um papel transformador a cumprir: assegurar a educação como elemento constituinte de um projeto de escola, de formação, de homem/mulher e de sociedade e as diretrizes operacionais indicam pistas para um *que fazer* urgente, e exigente da efetiva participação de seus protagonistas, os movimentos sociais do campo, que inscrevem a Educação do Campo como política pública participe de um projeto de sociedade transformada.

Referências Bibliográficas

BORDA, Orlando Fals. **El problema de cómo investigar la realidad para transformarla.** Bogotá: Tercer Mundo, 1979.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In:* BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Projeto popular e escolas do campo.** Coleção “Por uma educação básica do campo”, n. 3. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Espaços agrários de inclusão e exclusão social.** *Novas configurações do campo brasileiro: currículo sem fronteira*, v. 3, n.1, pp. 11-27, jan/jun 2003.

FERNANDES, Bernardo; Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. *In:* ANDRADE, Márcia R., DI PIERRO, Maria C., MOLINA, Mônica C., JESUS, Sônia M. S. A. de. **A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do programa nacional de educação na reforma agrária.** São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro, 2005.

GORENDER, Jacob. **Gênese e desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de. **A educação superior e o plano nacional de Educação (2011-2020)**. In Rev.Candeeiro. v.19 e 20, ano XII,2010/2011, p. 9-15.

LOUREIRO, Maria Rita Garcia. **Parceria e capitalismo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Reuni Expansão ou escalão?** Identificado www.fazendomedia.com, consulta: 22/05/2012

MORHY, Lauto e MOLINA, Mônica. **Universidade e Reforma Agrária**, (2000), identificado em <http://www.unb.br/administracao/reitoria/artigos/20000902.pp>

SOARES, Edla de Araújo Lira. Parecer n.º 36/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. In: **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo**, resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. Brasília: MEC, 2002.