

O PROFESSOR DAS ESCOLAS DO CAMPO: TRABALHADOR DE MÚLTIPLAS JORNADAS DE TRABALHO¹

TEACHERS OF FIELD SCHOOLS: WORKER OF MULTIPLE WORKING HOURS

Odimar J. Peripolli²
Alceu Zoia³

RESUMO: As crescentes transformações socioeconômicas e o desenvolvimento do modo de produção têm provocado mudanças significativas no mundo do trabalho. As mudanças se fazem sentir também na escola. Neste trabalho nos propomos trazer para a reflexão um pouco da realidade da educação do campo, mais especificamente, as condições de trabalho do professor. Trabalhador dividido entre os muitos afazeres. Na roça: o camponês-professor e, na escola/ sala de aula: o professor-camponês. Em ambas as atividades, uma característica lhe é comum: a falta de condições mínimas de trabalho. Ou seja, a precarização do trabalho. Questões básicas que orientam nossas reflexões e análises: como esta característica (precarização) se materializa no fazer cotidiano dos professores? Por que esta realidade ainda se reproduz em muitas escolas do campo? Tomamos como caso, o campo na região norte de Mato Grosso (campo empírico de nossas atividades de pesquisa e extensão).

PALAVRAS-CHAVE: campo, trabalhadores, professor.

ABSTRACT: The growing socio-economic transformations and the development of the mode of production has caused significant changes in the working world. The changes are also felt in school. In this paper we propose a little reflection of the reality of rural education, more specifically, the working conditions of teachers. Worker divided among many chores. On the farm: the peasant-teacher and school

¹ Texto elaborado a partir do artigo apresentado no IV Seminário de Educação do Campo e Contemporaneidade: camponês, culturas e educação – Salvador/BA/2014.

² Doutor em Educação/UFRGS (2009). t. Coordenador do Projeto de Pesquisa *Vozes do Campo: Educação no/do Campo, Seus Sujeitos e Suas Histórias* (2014 – 2016), com financiamento pela Fapemat. Professor adjunto do Campus Sinop/MT e do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, Mato Grosso, Brasil. ojperipolli@gmail.com

³ Doutor em Educação/UFG (2009). Coordenador do Projeto de Pesquisa *Infâncias na Diversidade: Políticas Educacionais no Contexto da Amazônia Legal Matogrossense*, com financiamento pela Fapemat. Professor adjunto do Campus Sinop/MT e do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, Mato Grosso, Brasil. alceuzoia@hotmail.com

/ classroom: the teacher-peasant. In both activities, a feature is common: the lack of minimum working conditions. In other words, the precarization of labor. Basic questions that guide our thinking and analysis: as this feature (precariousness) materializes in everyday routines of teachers? Why this fact still it reproduces in many schools in the field? We take as a case, the field in northern Mato Grosso (empirical field of our research activities and extension).

KEYWORDS: field, workers, teacher.

Introdução

[...], na ótica da contradição, do movimento que aponta para a superação, está contido, também, o seu potencial de ruptura com o velho, para, dentro dele, ir gerando o novo [...] (RIBEIRO, 2011, p. 419).

As muitas estradas e trilhas - por vezes, em condições muito precárias - que nos tem conduzido às comunidades camponesas, formadas por pequenos proprietários rurais, especialmente aquelas que se formaram a partir de projetos de reforma agrária (assentamentos), sinalizam, de alguma forma, as condições de vida em que estas famílias se encontram: negação dos direitos fundamentais garantidos pela legislação (CF/88), como transporte, educação, saúde, dentre outros. Ou seja, um contexto rodeado pelo abandono, pelo descaso por parte dos gestores de políticas públicas⁴.

Importa, todavia, destacar dentre tantos aspectos que nos tem chamado a atenção, mesmo em ambientes tão adversos, tem sido a importância dada à educação/ escola por parte da comunidade escolar/pais. Mas, a que se deve isso? Teria a escola, como comumente se houve falar, a tarefa/missão de redimir os grandes problemas enfrentados pelos também trabalhadores do campo?

Esta forma de conceber a escola (valorização), independentemente de uma análise mais criteriosa quanto à sua, digamos, função, é algo comum

⁴ A empiria (trabalho de campo) ocorre na região norte de Mato Grosso, mais especificamente, nas escolas junto às comunidades rurais, sobretudo, em assentamentos de reforma agrária. O trabalho de pesquisa vem sendo realizado há bastante tempo tendo em vista os muitos projetos desenvolvidos ao longo dos anos junto a estes trabalhadores. Os dados, portanto, resultam de um conjunto de informações que vêm sendo coletadas ao longo destes anos. Os mais recentes são de professores que estudam/fazem graduação junto à Unemat, Pedagogia Para Educadores Do Campo. A forma como temos e vimos realizando a coleta dá-se, sobretudo, por meio de entrevistas semiestruturadas.

nas comunidades camponesas. Mesmo naqueles lugares mais distantes, nos rincões mais escondidos, de difícil acesso, onde as condições de funcionamento destas serem as mais precárias possíveis e que, em muitos casos, possa se dizer que ali, a realidade e seus entornos, em nada se parece com uma escola. Ou então, mesmo sem que se cometa exageros, se poderia dizer ser, ali, quase impossível ocorrer qualquer possibilidade de se aprender e/ou ensinar.

Nas muitas conversas/falas, sobretudo por parte dos pais de alunos, fica explícita a ideia de que não querem que seus filhos trilhem os mesmos trilhos caminhos por eles percorridos. Em outras palavras, não querem que os filhos enfrentem as mesmas condições de vida (leia-se, pobreza/miséria) pela qual passaram e passam, fato atribuído à “falta de estudo”. Ou seja, não querem a escola que eles tiveram (e/ou a falta dela): a escola das primeiras letras apenas (“escolinha”) faça parte da vida e da formação dos seus filhos.

Mesmo às duras penas (longas distâncias, sobretudo), buscam transferir aos filhos o sonho não realizado, qual seja, possibilitar condições para que seus filhos tenham condições de estudar. Veem, neste caso, o “estudo” como a possibilidade de “uma vida melhor”. Acreditam que a escola abre caminhos, possibilita melhores oportunidades de trabalho, emprego e renda.

[...] não é difícil associar à escola a convicção de qualquer tempo futuro será melhor: frente ao cinza do presente escolar, o futuro de trabalho pode parecer pintado com todas as cores arco-íris; e, mesmo que se o anteveja cinza, pelos menos será remunerado (ENQUITA, 1989, p.179).

Tem-nos chamado a atenção um fato que, de certa forma, pode ser colocado como curioso, qual seja: nestas comunidades já não se pensa apenas em garantir o acesso - chegar à escola, frequentar a escola – mas, o esforço pela garantia de que esta seja “uma boa escola”. É o que a legislação denomina de qualidade (CF/88, Art. 206). Esta qualidade, apostam os pais, alunos, comum idade, passa, necessariamente, pelo professor. Que professor? Professores que tenha formação (graduação/faculdade). Como costumam dizer: “que sejam formados”.

Importa ressaltar que são, exatamente, destas considerações que nasce nosso interesse em trazermos para a reflexão o tema voltada à

temática: o trabalho do professor, mais especificamente, as condições de trabalho deste trabalhador. Na verdade, muitos trabalhadores: homes e mulheres que busca se reproduzir enquanto camponeses e enquanto professores em comunidades rurais onde, ainda, se fazem sentir as políticas pobres para os pobres do campo. Ou seja, onde se faz sentir, de fato, os limites impostos pela sociedade de classe: para os pobres, uma escola pobre.

Os caminhos percorridos até chegar às escolas é, via de regra, uma aventura perigosa. Com raras exceções, são longas horas (três, quatro, ou mais) todos os dias a serem percorridos até a escola. As condições das estradas são ruins e difíceis de serem conservadas, principalmente no período das chuvas. No período da seca, a poeira, o sol/calor escaldante. O estado precário dos ônibus (em muitos casos, verdadeiras “sucatas”) completa o cenário nada convidativo para os estudantes (crianças, jovens e até adultos) irem à escola⁵. Para muitos pais e alunos, o sonho de uma “vida melhor” acaba bastante cedo, ainda nos anos iniciais da escolarização. São estes trabalhadores (meninos e meninas, filhos de trabalhadores do campo que engrossam as repetidas estatísticas sobre analfabetismo no campo). Portanto, sabem-se as causas: desigualdades sociais, sempre reforçadas e reproduzidas dentro da própria escola.

A questão maior, ao que nos parece, não é tanto a questão quanto ao acesso, pois, existe a garantia quanto ao dever de fazê-la ser cumprida (transporte - municípios e estados)⁶. Há que se falar, também, quanto às condições de permanência. Aí cabe a pergunta: e as condições de permanência? A/a resposta/s a esta pergunta tem sua importância na medida em que tocamos num dos princípios básicos sob o qual se deve garantir o ensino, qual seja, princípio da igualdade de condições para o acesso e *permanência* na escola (CF/88, Art. 206, inciso I). Em outros termos, não basta a garantia de que a criança/jovem/adultos estudantes chegam a

⁵ A questão do transporte escolar tem ficado, por muito tempo, fora das discussões que envolvem a escola rural/no/do campo. Os trabalhos de campo, todavia, nos tem e vem mostrando que este parece ser um dos grandes desafios a serem enfrentados pelo poder público quanto à educação no campo. O que se deve ao fato de cada vez mais ser preciso o uso do transporte escolar frente às distâncias cada vez maiores dos alunos das suas comunidades, sobretudo com a política de nucleação que vem sendo adotada por muitos gestores nas mais diferentes regiões do país.

⁶ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/9.394/96) responsabiliza os municípios e os estados quanto à responsabilidade do transporte escolar das crianças que estudam na rede pública de ensino. O governo federal, por sua vez, é o responsável por prestar assistência técnica e financeira para que esse direito seja garantido (Lei nº 10.709/2003).

escola. Há que se perguntar: que escola? E a qualidade? Afinal, pais/alunos questionam, hoje, sobre se “a escola é boa”? Em outros termos, estão preocupados quanto à qualidade da escola.

Importa dizer que há um movimento (ou, como dizem alguns mais otimistas - aos quais nos aliamos - uma revolução silenciosa) de mudanças significativo quanto à educação no meio rural/campo. Tanto que muitos gestores já vêm trabalhando sob novas perspectivas, sobretudo, quanto à concepção de educação/escola: substituição *do rural* (escola das primeiras letras apenas e/ou formar mão de obra para o capital), para escola *no/do campo*. Ou seja, uma escola voltada aos interesses da classe trabalhadora do campo, o camponês.

Sob este novo olhar, o velho barracão de madeira adaptado vem dando lugar a escola de alvenaria: salas mais amplas, ventiladas (climatizadas); material didático-pedagógico específico para cada segmento/série; bibliotecas; laboratórios (informática, ciência, física, matemática); transporte adequado (ônibus novos). Este começo, dentre outras tantas mudanças que vêm ocorrendo, sinaliza a materialização dos esforços dos movimentos sociais do campo voltados à educação. Ressalta-se, todavia que não podemos falar em uma “revolução” (no sentido amplo da palavra), mais de um esforço coletivo com resultados esperançosos. Por quê? Seria impossível falarmos em revolução em uma sociedade de classes dentro da qual está incluída a escola (escola de classes). Em substituição ao termo “revolução”, podemos falar, mais adequadamente em “reformas”. Ou seja, em “mudanças” que tentam interesses de classes (classe dominante).

Neste cenário, marcado pelas muitas contradições (inerentes ao projeto capitalista), cabe ressaltar a figura do professor. Mas, não mais o professor das primeiras letras; do professor “leigo”; do professor que não tinha/tem qualificação para a escola urbana (“currículo fraco”), mas o professor com formação (graduação, formação continuada). Portanto, pode-se afirmar que – e é o que pensam os trabalhadores do campo - não há mais lugar para o professor “leigo⁷” nas escolas.

⁷ Nas escolas rurais onde ainda existem professores sem formação superior/graduação, percebe-se um movimento, por parte das Secretarias Municipais de Educação, voltado à formação destes trabalhadores, sobretudo, cursos nas modalidades à distância.

Embora as mudanças já se façam sentir, há muito por ser feito nas escolas do campo⁸. Essa lentidão da forma como as coisas acontecem tem uma relação muito estreita com o velho conceito de campo, sobre os seus sujeitos e de escola que ainda vigora no inconsciente coletivo: se para os trabalhadores pobres, qualquer escola serve, ou seja, uma escola pobre para pobre, significa dizer – e nesse caso, toma-se a figura do professor - que para esta escola qualquer professor serve.

Reverter esse quadro, ao que nos parece, e a realidade nos vem mostrando, se coloca como o grande desafio para se pensar o campo, seus sujeitos, a escola e o professor do campo.

O campo do agronegócio e o campo do camponês

Não podemos dissociar o conceito que se tem formado, ao longo do tempo, de campo e seus sujeitos (camponeses). Ou seja, temos dois campos: o campo do camponês (do trabalhador que lida diretamente com a terra, produção familiar, pequenas propriedades, multicultivos, sementes criolas). Lembra-nos a figura do Jeca-Tatu, do caipira (homem pobre, sem escola, mais feliz). Sobretudo, o campo dos trabalhadores sem a necessidade de muita escola (apenas saber ler, escrever e contar), ou seja, apenas as primeiras letras. Trabalhador servil, dócil, obediente, religioso (missionário), amante das coisas simples, desapegado das coisas matérias.

Essa visão idílica, romântica do campo ainda se faz sentir, sobretudo, nos meios de comunicação e, não raro, no meio acadêmico. Aqui cabem as palavras de Malatesta (2009, p.57), quando diz que a agricultura

nada tem de repugnante em si, e não faltam prazeres à vida no campo. Muito pelo contrário; se leres os poetas, tu os verás cheios de entusiasmos pela vida campestre. Mas a verdade é que os poetas que escrevem livros nunca lavraram a terra, enquanto os cultivadores matam-se de

⁸ Cremos que o que mais preocupa os estudiosos/pesquisadores do campo – bem como os camponeses - quanto ao “muito” que ainda deva ser feito, e com urgência, está, basicamente, sobre o entendimento do que seja o “campo do camponês” (agricultor familiar camponês) e a “escola do campo” como possibilidades. E que este entendimento se materialize na prática, através de políticas públicas, cujo teor básico/central destas esteja a prerrogativa do “direito”. Ou seja, mais do que políticas compensatórias, ações efetivas que veem os trabalhadores do campo como sujeitos de direitos.

fadiga, morrem de fome, vivem pior que os animais e são tratados como gentalha, de tal modo que o último vagabundo das cidades sintasse ofendido ao ser tratado de camponês.

O outro campo, o campo do agronegócio (do trabalhador que também lida com a terra, mas, de outra forma: uso das tecnologias de ponta, grandes áreas, monoculturas, trabalhadores qualificados, sementes selecionadas, boa formação técnica – gerentes, agrônomos). Lembra-nos a figura do empreendedor/empresário.

Mas, o que tem a ver esta discussão com o professor? A ideia construída de que existem dois campos separados, como não fazendo parte de um todo, parece ser simples de ser explicada. Ou seja, o tempo distanciou um do outro. Um representa o avanço, a modernidade - o agronegócio; o outro, o atraso – agricultura familiar. Ora, para cada um destes campos, um professor⁹.

Importa ressaltar, todavia, que essa realidade se mostra mais complexa quando vista em um contexto maior, qual seja, dentro de um projeto maior de campo (e acrescentamos: de escola) que se vem construindo ao longo dos anos. Projeto este, cujos impactos se fazem sentir a partir de políticas de caráter neoliberal impostas pelos países dominantes, tanto para o campo quanto para a educação (PERIPOLLI, 2009). Estamos falando do projeto do capital para o campo e para a escola, cuja característica se resume na mercantilização de ambos.

O resultado deste cenário reproduz-se o velho fenômeno do abandono do campo por parte da população. Claro que hoje, em percentuais menores de décadas anteriores (60/70/80), mas, tão ou mais significativos na forma como ocorre, pois abarca uma camada cada vez mais jovem da população. O resultado não poderiam ser outro: o fim de muitas pequenas comunidades, o esvaziamento do campo, o campo cada vez com menos gente, e, conseqüentemente, com menos escolas.

Frente ao desaparecimento das comunidades camponesas, as poucas famílias que resistem, assistem as escolas sendo nucleadas. Inicialmente, o processo ocorre no campo. Conforme vai escasseando o

⁹ Há que se chamar a atenção pra o fato de que os filhos dos empresários agrícolas, estudam nos centros maiores/cidade (onde moram com a família); enquanto que os filhos dos trabalhadores rurais (até mesmo os filhos dos pais empregados nestas empresas), estudam nas escolas rurais. É o que, mais comumente, se observa.

número de alunos, a tendência é a nucleação em áreas urbanas. Ou seja, os filhos dos trabalhadores, cada vez mais distantes das suas raízes. É o processo de desintegração do campesinato na sua forma mais visível e concreta possível.

Nesse processo, as distâncias entre o campo e a cidade vão se tornando cada vez maiores. Cada vez maiores são, também, as possibilidades das famílias abandonarem o campo e, via de regra, os filhos abandonarem a escola e, cada vez mais cedo, principalmente entre as mulheres/meninas¹⁰.

O fechamento de uma escola no campo sinaliza o começo do fim das comunidades rurais. Ou seja, sem gente no campo (leia-se, sem crianças, jovens, adultos) a comunidade vai deixando de existir¹¹. A escola, neste caso, não tem mais sentido, pois não há alunos.

Discussões envolvendo esta temática tem merecido pouca atenção, embora o fenômeno não seja tão recente quanto parece. Ocorria, e ainda ocorre, o fato de que este fenômeno, chamado de êxodo rural, era/é visto como sendo natural, necessário, fruto das desigualdades naturalmente produzidas e reproduzidas no campo e não como resultado de um processo de expropriação/exclusão do modelo de campo. As novas circunstâncias - maior vigilância na garantia dos direitos (patrocinada pelos movimentos sociais do campo) - tencionam com maior intensidade as temáticas voltadas ao campo (CF/88, LDB/1996, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo 01/02, dentre outras), possibilitando novos olhares sobre o campo e os sujeitos.

O que não pode mais passar despercebido, em relação às discussões que envolvem o campo, o caso das educação/escola, está em percebermos que não há como pensá-la sem pensarmos primeiro (ou juntamente) o campo. Ou seja, há que pensar a escola no/em um contexto onde ela está inserida. Não há como pensá-la em separado, deslocada, como se estivesse numa redoma, inume a realidade que a cerca. Em outros termos, não há como tomá-la como se estivesse fora do projeto de campo que se vem construindo. E, o projeto de campo que vem se construindo, hoje, é o

¹⁰ Não cabe aqui aprofundar esta discussão, o que poderá ser feita em outra ocasião, mas importa aguçar a curiosidade: segundo estudos, o campo vem ficando cada vez mais velho e masculino. Ou seja, cada vez mais cedo os jovens (principalmente as mulheres) vêm deixando o campo. Há, portanto, um fenômeno chamado *envelhecimento e masculinização do campo*. Sobre o tema ver, dentre outros, Camarano e Abramovay (1999).

¹¹ Ocorre que a saída de um filho (busca de escola e trabalho), faz com que os outros (pais e irmão) acabam deixando o campo.

projeto para o agronegócio. Não é o projeto voltado aos camponeses. Portanto, estamos falando de projetos cujos interesses são antagônicos.

É desta concepção de campo e de escola - que vem sendo construída pelo capital- ou outra - pensada pelos movimentos sociais do campo - que se conceberá o tipo de campo e de escola que se quer construir. Portanto, o campo e a educação/escola tem que serem vinculados à luta de classes. E é neste cenário - importe que se repita – que se pensa o professor. Em outros termos, o “tipo” de professor nas escolas do campo tem relação direta com o modelo de campo que se quer/que vem sendo construído. Não por acaso, portanto, é uma decisão política. Para as classes pobres, um professor “pobre”.

Seria ingenuidade reproduzirmos o velho discurso da escola como estratégia para “fixar” o homem no campo. Esta visão já foi superada, pois, quem faz com que o trabalhador fique no campo (ou não) são as condições materiais que possibilitem sua existência. A visão romântica do campo, do camponês feliz (como se seu espaço estivesse deslocado do projeto maior/ contexto em que se insere, qual seja, projeto capitalista), vem sendo desconstruída paulatinamente. Isso se deve às novas formas de se conceber o trabalho e a educação/escola, quais sejam, numa perspectiva de classe.

Persiste, todavia – e aí está a dificuldades de se avançar - a velha forma de se conceber o campo e os camponeses pelas políticas públicas, tanto agrária e agrícola quanto educacional, principalmente no que diz respeito aos direitos conquistados, porém, não garantidos na prática. É o “velho” difícil de ser destruído e o “novo” difícil de ser construído. Na verdade, o choque de interesses de classe que se materializa no campo.

Cabe ressaltar - e aqui cabe um parêntese - que não há como falarmos do trabalho do professor, sem que se leve em conta estes muitos aspectos. Ora, de que professor, ou melhor, do trabalho de que professor estamos/estaríamos nos propondo refletir? De um professor sem escola (porque sem alunos)? Ou ainda, de uma escola fora de um contexto (campo)? Não há como.

O Professor que trabalhador na roça que “dá aula”, ou/, que dá aula e trabalho na roça?

O docente, a despeito da especificidade de sua tarefa relativa à reprodução dos valores e dos conhecimentos da sociedade, não constitui uma terceira categoria, uma classe diferente. É um trabalhador explorado

como os demais (DAL ROSSO, 2011, p. 20).

O campo, ainda hoje, é concebido como um lugar inferior e desprovido da modernidade (atribuída à cidade); como um espaço que está morrendo; um lugar sem futuro e relacionado ao atraso. A esta visão estigmatizadora corresponde à oferta de uma educação compensatória, de baixa qualidade, veiculada em qualquer estrutura física, com professores sem a qualificação devida. O que equivale a dizer: “para um espaço inferior, também um ensino inferior” (GRITTI, 2003, p. 103)¹². O que poderia ser acrescido, à citação da autora, neste caso, “um professor inferior”.

O resultado desta forma simplista de se conceber a educação para os trabalhadores do campo, decorrem consequências gravíssimas, haja vista o número de analfabetos no campo, as condições das escolas, a qualificação/formação dos professores. Em resumo, o descaso para com o campo pelo poder público.

Os trabalhos de campo/pesquisa/estudos mostram, na prática, como esta forma de se conceber o campo e os camponeses está materializada nos programas e projetos voltados ao campo. Toma-se como exemplo, àqueles voltadas às escolas localizadas em assentamentos de reforma agrária: projetos ligados a interesses de grupos, partidos/legendas.

No contexto das escolas do campo o professor é uma figura importante. Em torno dele se aglutinam as muitas perspectivas em relação às coisas da escola e da comunidade. Geralmente uma pessoa querida e respeitada pelos sujeitos da comunidade. Uma referência para as muitas discussões que giram em torno da formação dos filhos dos trabalhadores. As muitas limitações, porém (falta de formação), dificultam os avanços (como fazer?).

Há que se perguntar, portanto, quem são os responsáveis por esta situação? Os professores? Uma resposta positiva seria uma conclusão simplista demais frente a uma realidade tão complexa. Há que se chamar a atenção para o fato de que em torno dos problemas que envolvem a educação escolar, nos mais diferentes contextos, gravita um conjunto de condicionantes (econômicos, sociais, políticos) que limitam ou possibilitam

¹² A autora chama a atenção para o fato de “a concepção de inferioridade do rural e de tudo o que a ele se liga tem permeado todas as ações oficiais dos governos, em nível federal, estadual e municipal” (GRITTI, 2003, p. 111). Em relação ao professor, ressalta o fato de que “historicamente, o profissional destinado a atuar no meio rural era preparado em nível inferior de escolaridade, razão pela qual não chegava a ser denominado ‘professor’, ou seja, era apenas um ‘regente de ensino primário’” (p. 110).

as ações que envolvem a relação professor/aluno/comunidade.

Diríamos que (diferentemente do que se costuma ouvir: “a simplicidade do campo”) no campo as questões são mais complexas, pois, estamos falando de uma realidade que ainda conserva e vivencias suas especificidades. Como o modelo de escola é urbano, pensado a partir dos valores e princípios burgueses, esta passa a ser estranha a seus sujeitos/alunos.

Importa, portanto, ressaltar que a ineficiência da escola do campo não se resume tão somente ao despreparo dos professores¹³. As palavras de Palmeira (1990, p. 44) são significativas na medida em que nos chamam a atenção para o fato de que, eleger determinados aspectos apenas como responsáveis pela ineficiência da escola rural, corre-se o risco de se desviar de “uma visão de conjunto dos problemas socioeconômicos que afligem as populações rurais, e da influência destes problemas sobre a educação que a essa população se destina”¹⁴.

Ainda é bastante comum o professor que trabalha nas escolas do campo ser

recrutado na comunidade, em geral entre filhos de camponeses ou habitantes de pequenos povoados, inicia-se como professor quase sempre sem qualquer contrato de trabalho, por indicação de políticos locais, via recrutamento fundado no clientelismo (PALMEIRA, 1990, p. 44).

Nossas pesquisas (trabalho de campo) confirmam essa prática: professores proprietários de um lote na comunidade onde trabalha. Por isso, além das atividades ligadas ao magistério, se dedicam às atividades

¹³ O MEC (*apud* PALMEIRA, 1990, p. 44) reconhece alguns destes fatores como condicionantes do fracasso escolar na educação básica: “a situação do professor com insuficiente qualificação, a predominância do leigo em algumas áreas e, particularmente, [...]”.

¹⁴ Para a autora, “não é apenas o professor a variável explicativa à baixa produtividade da escola no meio rural, [...]” (p. 44). E ressalta: “[...] a ineficiência da escola no meio rural é determinada, originalmente, pela posição de classe do homem do campo na sociedade brasileira, a qual vem sendo agrava particularmente nos últimos 50 anos, face à posição do setor agrícola na economia nacional” (p. 45). Therrien (1993, p. 44) chama a atenção para o fato de “as avaliações do sistema educacional vigente no campo tendem a associar a professora rural ao fracasso da escola pública, desmerecendo o fato de que em determinados contextos é ela que ainda salva a escola pública”. Para a autora, “a professora rural é gerada pela estrutura social do seu contexto de vida, [...]” (p. 44).

próprias do campo. Porém, mais do que uma questão de escolha, uma necessidade frente aos baixos salários que recebem.

Uma característica que chama a atenção quanto a estes professores está no fato de muitos deles já terem trabalhado (anteriormente) em alguma atividade ligada ao campo (posseiros, sitiantes, meeiros, diaristas em fazendas, sem terra, dentre outras).

Pode-se perceber, todavia, que não existe, necessariamente, uma distância entre o “ser professor” e o “ser camponês” (ou entre o ser camponês e o ser professor) como comumente se supõe. É curioso observar como lidam com assuntos da escola e da lavoura/roça, “saltando fronteira de uma vida para a outra”, como diz Brandão (1983, p. 150), “sem sustos”, sem sobressaltos, ou seja, naturalmente. É neste sentido que costumam dizer que ser professor na roça “é das 8h às 13h.” Fora deste horário/período eles se “transformam” em lavradores, pescadores... Ou seja, deixam e/ou substituem a caneta/lápis pela enxada ou pelas “traias” de pesca, como que num passe de mágica.

Portanto, se estão divididos (não no sentido de estarem duvidosos a respeito de uma ou outra atividade, ou trabalhar na roça ou na escola, mas pelo fato de desempenhar as duas), como chamá-los então: camponeses-professores ou professores-camponeses? Acreditamos não ser essa, necessariamente, a preocupação principal, mas buscar saber por que dessa necessidade de ser, ao mesmo tempo, um e outro? Mais: quais as consequências desta jornada de trabalho, tanto para o professor quanto para o aluno?

Há entre os professores o entendimento de que é possível conciliar as duas atividades. O que fica, todavia, explícito nas entrelinhas é que a terra/lote, por via das dúvidas (caso haja problemas com a escola, principalmente quanto à remuneração/salário), esta passa a representar uma maior segurança (trabalho, produção¹⁵ e renda). Ou seja, a garantia de uma vida digna, o que significa, em última instância, o mito da prosperidade que a terra dá.

No todo, fica bastante explícita a mensagem do saudosismo, o mito do “homem bucólico” (ABRÃO, 1986, p. 39), cuja mensagem supõe que os que vivem no e do campo se realizam melhor como seres humanos do que

¹⁵ A produção para o autoconsumo tem um papel importante na agricultura camponesa. Junto com a posse da terra é um dos elementos fundamentais da constituição do espaço de liberdade proporcionado por esta forma de produzir alimentos e de viver (GÖRGEN, 2004, p. 12).

aqueles que vivem na cidade. Estes dois mitos são (dois) desdobramentos de um único passado perdido, mas que poderá ser recuperado. Esta recuperação caberá à educação, à escola (Ibid.).

O que dizem, o que pensam, quanto ao futuro: continuar como professores-camponeses (camponeses-professores), fazer um curso superior, sair da condição de “leigos”, optar entre uma profissão apenas (ou camponês ou professor), permanecer no campo, ir para um centro urbano/cidade?

O trabalho de campo/pesquisas mostra que o maior sonho dos professores leigos é fazer um curso superior. Para estes, uma formação em nível superior (graduação), lhes daria maior garantia de trabalho. É o que já vem correndo em muitos dos casos onde atuamos (pesquisa, extensão).

Mas, com um diploma de curso superior na mão, continuariam trabalhando no campo (entenda-se na escola e no lote) ou não? Há unanimidade entre os professores em dizer que vão continuar/continuariam trabalhando no campo (também) como professores. Na prática, ao que temos percebido, com poucas exceções, é o que vem acontecendo, principalmente entre os que se formaram em serviço, ou seja, enquanto trabalhavam em uma escola enquanto professores leigos.

Para Alencar (1993, p. 187), todavia, a expectativa de mudar de vida, por parte dos professores leigos, “somente se manifesta, concretamente, no horizonte de seus projetos e desejos”, quando estes superarem, individualmente, a condição “marginal” de professores leigos. Ou seja, quando estes conquistarem “novos status” na sociedade local. Para o autor, isso só vai ocorrer no momento em que estes tiverem o curso de habilitação, ou melhor, um curso superior. Aí sim, ressalta, poderão sonhar com “outro emprego e que pague um salário melhor” (Ibid.).

O tempo dirá o que farão cada um dos professores com os quais partilhamos trabalhos, sonhos, vontades. Ou seja, cada um construirá dentro das condições em que lhes serão dadas, o seu futuro. A certeza é que cada um perseguirá, em que pesem as circunstâncias, opções, limites, oportunidades, o sonho de uma “vida melhor”.

Considerações finais

Após a apresentação da temática percebe-se o quanto são complexas as muitas realidade que envolvem o campo. Estamos falando do professor, trabalhador de múltiplas atividades/jornadas de trabalho se vê

envolvido em um ambiente onde as condições de trabalho são pouco/nada adequadas. Ou seja, em um ambiente de ausência e da falta do necessário para desenvolver um bom trabalho na escola onde trabalha.

A questão maior que envolve as discussões, ao que nos parece, não está no fator trabalho em si, e/ou, no fato destes desenvolverem diferentes atividades: ora os afazeres da escola (professor), exercer sua militância (atividade política); ora as lidas do campo (camponês). Até porque conseguem fazer com certa desenvoltura. Cremos que a preocupação maior esta em nos perguntarmos: que resultados são produzidos, sobretudo, na escola? Ou, dito de outra forma: quem perde e quem ganha nesse processo?

As inúmeras conquistas em termos de políticas públicas, tanto agrária e agrícola quanto educacional, voltadas ao campo, ao atender as especificidades, vêm reafirmar a ideia de que o campo existe e que, em existindo, “é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele” (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002, p. 16). Dentre estas especificidades, faz-se necessário pensar o professor. Sobretudo, suas condições de trabalho.

Enquanto educadores, defensores da escola pública de qualidade, cremos que não cabem mais os velhos conceitos, tão repetidas vezes encontrados em documentos oficiais sobre as escolas do campo, tais como: “adaptar”, “ajustar” (conteúdos, calendários, material didático, dentro outros). A escola do campo há que ter vida própria, pensada pelos seus sujeitos, segundo seus interesses.

Valem estes destaques, uma vez que, é deste entendimento que decorrem velhas práticas, como a de que para o campo qualquer escola serve; de que escola se faz com qualquer professor. Neste cenário reproduz-se a ideia de que se pode fazer (pelo esforço pessoal, dedicação) sem que se dê as condições necessárias de trabalho. São exatamente estas prerrogativas que precarizam o trabalho do professor. Há que se perguntar: um professor que “faz de tudo um pouco” na escola e no campo/lote, que resultados apresenta?

Quando trazemos a denúncia sobre como se faz educação/escola no campo, o fazemos na perspectiva de que novos olhares sejam lançados sobre este espaço e seus sujeitos, cujos valores e princípios ali produzidos vão além daqueles impostos pelo projeto do capital. Ou seja, denunciemos e anunciemos, para que os “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 2000), tenham a certeza de que terão outro amanhã. Esta possibilidade não virá “de fora” da classe (ONGs, Universidades), mas tão somente do coletivo organizado de trabalhadores/professores (associações, sindicatos, cooperativas).

Creemos que ao falarmos da educação/escola do campo, não há

como nos privarmos das discussões que envolvem o impacto devastador das políticas de caráter neoliberal que atingem as escolas. Este ataque se manifesta, sobremaneira, na precarização do trabalho docente, materializado na desvalorização dos salários e das condições de trabalho dos professores.

Por fim, cremos que seria ingenuidade pensarmos as atividades do professor (tanto do campo quanto da cidade) alheio às profundas mudanças que vem acontecendo no mundo do trabalho como um todo, cujas características se pautam no modelo hegemônico neoliberal, destruidor de toda forma de vida (substituída pelos valores do mercado). Fica, todavia e, sobretudo, o entendimento de que o projeto que se quer hegemônico, não significa, contudo homogêneo. Aqui cabe o trabalho dos que acreditam que o campo está em movimento; que o campo se mostra promissor; que o campo do camponês – deferentemente da ideia do seus fim – apresenta possibilidades de novas formas de se produzir; novas formas de educar (escolas).

Enfim, pensar para além do modelo imposto pelo projeto do capital para o campo, extremamente excludente e classista. Em resumo – apontando um caminho - inserir a escola na luta de classes, compreender como participa nessa luta de classes.

Referências

ABRÃO, José. Carlos. *O Educador a Caminho da Roça*: notas introdutórias para uma conceituação de educação rural. Campo Grande/MS, UFMS/Imprensa Universitária, 1986.

ALENCAR, José F. de. *A professora “leiga”*: um rosto de várias faces. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (coords.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993. – (Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *“Casa de Escola”*: cultura camponesa e educação rural. Campinas: Papirus, 1983.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília/DF. Senado Federal, 2008.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96. Brasília/DF, 1996.

_____. Lei 10.709/2003. Acrescenta incisos aos arts. 10 e 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1/02. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo*. Brasília/DF, 2002.

CAMARANO, A. Amélia; ABRAMOVAY, Ricardo /1999. *Êxodo Rural, Envelhecimento e Masculinização no Brasil: Panorama dos Últimos 50 Anos*. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=3929. Acesso em: 20 de junho de 2013.

DAL ROSSO, Sadi. *Contribuições para a teoria do sindicalismo no setor da educação*. In: *Associativismo e sindicalismo em Educação – organização e lutas*. Brasília: Paralelo 15, 2011.

ENGUITA, M. Fernádes. *A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz T. da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

GRITTI, Silvana. *Educação rural e capitalismo*. Passo Fundo: UPF, 2003.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília/DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

GÖRGEN, Sérgio Antônio ofm. *Marcha ao Coração do Latifúndio*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

MALATESTA, Errico. *Entre camponeses*. São Paulo: Editora Hebra Ltda, 2009.

PALMEIRA, Maria José de Oliveira. *Educação e a Construção da Cidadania do Homem do Campo*. Salvador: UFBA/Empresa Gráfica da Bahia, 1990.

PERIPOLLI, Odimar J. *Expansão do Capitalismo na Amazônia Norte Mato-Grossense: a mercantilização da terra e da escola*. (Tese de Doutorado). PPGEDU/UFRGS. 2009.

RIBEIRO, Marlene. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação*. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (coords.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papyrus, 1993. (Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico).

Data de recebimento: 05.09.2014

Data de aceite: 04.02.2015