



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo

Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e Cordeiro

**Nenhuma escola fechada! Os impactos da nucleação escolar no embate
entre educação rural e educação do campo**

São Gonçalo
2013

Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e Cordeiro

Nenhuma escola fechada! Os impactos da nucleação escolar no embate entre educação rural e educação do campo

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marcia Soares de Alvarenga
Coorientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Raposo Alentejano

São Gonçalo
2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

C794 TESE	<p>Cordeiro, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e. Nenhuma escola fechada! Os impactos da nucleação escolar no embate entre educação rural e educação do campo / Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e Cordeiro. – 2013. 159f.</p> <p>Orientadora: Profª Drª Marcia Soares de Alvarenga. Coorientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Raposo Alentejano. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Educação no campo - Teses. 2. Políticas públicas – Teses. I. Alvarenga, Marcia Soares de Alvarenga. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>CDU 37(1-22)</p>
--------------	---

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e Cordeiro

Nenhuma escola fechada! Os impactos da nucleação escolar no embate entre educação rural e educação do campo

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 11 de abril de 2013.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marcia Soares de Alvarenga
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Coorientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Raposo Alentejano
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dra. Marcela Alejandra Pronko
Fundação Osvaldo Cruz

DEDICATÓRIA

Às memórias de Antonio José Cordeiro Filho e de Nilza Figueiredo e Cordeiro. Sem vocês nada faria sentido.... Às memórias dos homens e mulheres do campo que perderam suas vidas lutando por Terra, por justiça, por educação....

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª. Dr^ª. Marcia Soares de Alvarenga, pela gentileza, paciência e serenidade com que me orientou nesta pesquisa, pela escuta sensível, pelos gestos carinhosos e pelo conhecimento compartilhado.

Ao Prof^º. Dr. Paulo Roberto Raposo Alentejano por ter aceitado me co-orientar e caminhar comigo nesta nova etapa de pesquisa, iniciada com sua orientação no trabalho de conclusão da graduação em geografia em 2008.

Aos mestres que contribuíram imensamente para minha formação crítica, em especial à Prof^ª Dr^ª. Maria Teresa Goudart Tavares e ao Prof. Dr. Renato Emerson dos Santos.

Ao meu companheiro Wanderson B. Motta, pelo apoio e pela escuta paciente.

Aos meus familiares, amigos e colegas de trabalho que compartilharam as tensões, conquistas e alegrias no processo de pesquisa, em especial minha mãe Claudiana Balbi pela contribuição no levantamento de dados da rede escolar de Rio Bonito.

Aos meus alunos e as minhas alunas, principalmente aos da E. Mz. Prof. Santos Loureiro, que tiveram suas escolas fechadas e compartilharam comigo seus sentimentos acerca do processo vivenciado.

A Anercília Martins pela elaboração dos mapas de Rio Bonito e por ter me presenteado com um livro sobre educação rural que subsidiou em parte a elaboração do projeto de mestrado.

À secretária de educação Sr^ª Ana Maria Alves de Figueiredo e à equipe da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Rio Bonito (Smec) pela colaboração na disponibilização dos dados solicitados.

Enfim, agradeço a todos aqueles que em suas lutas contra e pelo o Estado, por educação do campo, popular, indígena, quilombola, especial, pela implementação da lei 10.639, tendo em vista uma educação emancipadora, libertária e revolucionária, contribuíram para minha formação e para minha própria luta!

Seria pueril crer e esperar que o Estado, salva-guarda das altas classes, consentisse, restituindo à coletividade a liberdade de seu ensino, em destruir ele próprio seu melhor instrumento de dominação.

Fernand Pelloutier

RESUMO

CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e. *Nenhuma escola fechada! Os impactos da nucleação escolar no embate entre educação rural e educação do campo*. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

Esta pesquisa teve por objetivo analisar a política educacional posta em prática de maneira mais acentuada nos últimos anos pelo Estado brasileiro no que se refere à educação em espaços rurais - a nucleação escolar, política que vem gerando conflitos e contradições no que diz respeito à luta pelo direito à educação no campo. A expansão do processo de nucleação de escolas rurais materializa-se no momento em que os povos do campo organizados em movimentos sociais reivindicam uma educação específica - a *educação do campo*, contraposta à educação historicamente imposta pelo Estado - a *educação rural*. Nesta disputa paradigmática entre educação rural e educação do campo, o Estado parece cooptar o conceito dos movimentos sociais resignificando-o, apesar de atender em parte algumas de suas reivindicações, ao mesmo tempo que legitima o processo de fechamento de escolas no campo, radicalizando o conflito. Metodologicamente, optamos por realizar revisão de literatura acerca dos paradigmas de educação rural e de educação do campo, análise documental de legislações e documentos do movimento nacional de educação do campo, levantamento de dados no Ministério da Educação (MEC) no que se refere à oferta escolar rural no estado do Rio de Janeiro e entrevistas junto aos sujeitos afetados pela política de nucleação escolar. Por meio da pesquisa elaboramos tabelas, gráficos e mapas ilustrativos que representam a materialidade e a expansão do processo de nucleação de escolas rurais no estado do Rio de Janeiro, conformando o que consideramos uma *reorganização espacial da oferta escolar*, assim como escutamos as vozes do campo a partir de entrevistas, compreendendo os *sentidos* e os reflexos gerados em suas vidas pelo fechamento de suas escolas.

Palavras-chave: Educação do campo. Educação rural. Nucleação escolar. Políticas públicas.

RESUMEN

Esta investigación tuvo el propósito de analizar la política educacional promovida en años recientes con mayor profundidad por el Estado brasileño respecto a la educación en espacios rurales, la *nucleación de escuelas*, una política que viene generando conflictos y contradicciones con relación a la lucha por el derecho de la educación en el campo. El desarrollo del proceso de nucleamiento de escuelas rurales se concreta en el instante en que las comunidades rurales, organizadas en movimientos sociales, exigen una educación específica: la *educación del campo*, en contraposición a la ampliamente extendida *educación rural* impuesta por el Estado brasileño. En esta disputa paradigmática, entre educación rural y educación del campo, el Estado parece admitir la opinión de los movimientos sociales otorgándole un nuevo significado, pese a atender parcialmente a algunas de sus exigencias, al mismo tiempo en que procede a legitimar la clausura de las escuelas del campo, radicalizando así el conflicto. Metodológicamente, optamos por revisar la literatura disponible sobre la educación rural y la educación del campo. Esto consistió en el análisis documental de legislaciones y de documentos del movimiento nacional de educación del campo, la recopilación de datos del Ministerio de Educación (MEC) acerca de la oferta escolar rural en el estado de Rio de Janeiro y de entrevistas a los sujetos afectados por la política de nucleación de escuelas. Con la ayuda de esta investigación, elaboramos tablas, gráficos y mapas ilustrativos que representan la realidad y extensión del proceso de nucleación de escuelas rurales en el estado de Rio de Janeiro, así se creó una reorganización espacial de la oferta escolar y por intermedio de las entrevistas fue posible escuchar la voz de los habitantes del campo, pudiendo así comprender sus puntos de vista y el efecto que produjo en sus vidas la clausura de sus escuelas.

Palabras clave: Educación del campo. Educación rural. Nucleación de escuelas. Políticas públicas.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Total de Escolas Rurais em Áreas Específicas do Estado do Rio de Janeiro (2007-2010).....	91
Gráfico 2 -	Número de "Escolas do Campo" do Estado do Rio de Janeiro (2007-2010).....	92
Gráfico 3 -	Número de Escolas em Área de Assentamento do Estado do Rio de Janeiro (2007-2010).....	93
Gráfico 4 -	Oferta de Educação Infantil em Escolas Rurais nos Municípios do Rio de Janeiro (2007-2010).....	94
Gráfico 5 -	Número de Escolas Rurais de Ensino fundamental do Estado do Rio de Janeiro (2007-2010).....	98
Gráfico 6 -	Oferta de Ensino Fundamental em Escolas Rurais nos Municípios do Rio de Janeiro (2007-2010).....	98
Gráfico 7 -	Oferta de Ensino Médio em Escolas Rurais nos Municípios do Rio de Janeiro (2010).....	101
Gráfico 8 -	Oferta de Escolas Rurais em Áreas Específicas nos municípios do Rio de Janeiro (2008-2010).....	103
Gráfico 9 -	Produção Agropecuária - Rio Bonito (1995-2005).....	110

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Oferta de Educação Infantil em escolas rurais nos municípios do Rio de Janeiro (2007-2010).....	95
Mapa 2 - Oferta de Ensino Fundamental em escolas rurais nos municípios do Rio de Janeiro (2007-2010).....	99
Mapa 3 - Oferta de Ensino Médio em Escolas Rurais nos municípios do Rio de Janeiro (2010).....	102
Mapa 4 - Oferta de Escolas Rurais em Áreas Específicas nos municípios do Rio de Janeiro (2008-2010).....	105
Mapa 5 - Mapa Lavras - Rio Bonito.....	112
Mapa 6 - Mapa Lavras - Localização das Escolas.....	113

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 -	Escola Mz. Professor Santos Loureiro (Escola Núcleo).....	124
Fotografia 2 -	E. M. Padre Germano (Escola Nucleada).....	125
Fotografia 3 -	E. M. Manuel Duarte (Escola Nucleada).....	126
Fotografia 4 -	Sala de aula da E. M. Manuel Duarte (Escola Nucleada).....	127
Fotografia 5 -	Escola rural desativada entre Boa Vista e Capivarí de Cima.....	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Estabelecimentos Educação Básica - 2011	83
Tabela 2 -	População - Região Sudeste - 2010.....	85
Tabela 3 -	Número de Escolas Rurais em Áreas Específicas - Sudeste (2007/2010).....	86
Tabela 4 -	Número de Escolas Rurais de Educação Infantil - Sudeste (2007/2010).....	87
Tabela 5 -	Número de Escolas Rurais de Ensino Fundamental - Sudeste (2007/2010)..	88
Tabela 6 -	Número de Escolas Rurais de Ensino Médio - Sudeste (2007/2010).....	89
Tabela 7 -	Número de Escolas Rurais em Áreas Específicas do Estado do Rio de Janeiro (2007 e 2010).....	90
Tabela 8 -	Oferta de Escolas Rurais em Áreas Específica - Escolas do Campo (2007-2010).....	91
Tabela 9 -	Número de Escolas Rurais em Área Específica - Escolas em Área de Assentamento (2007-2010).....	92
Tabela 10 -	Municípios do Rio de Janeiro que mais Desativaram a Etapa de Ensino de Educação Infantil (2007-2010).....	96
Tabela 11 -	Municípios do Rio de Janeiro que mais possuem Escolas Rurais de Educação Infantil (2010).....	96
Tabela 12 -	Número de Escolas em Áreas Rurais de Ensino Fundamental do Estado do Rio de Janeiro (2007-2010).....	97
Tabela 13 -	Municípios do Rio de Janeiro que mais Desativaram a Etapa de Ensino Fundamental (2007-2010).....	100
Tabela 14 -	Municípios do Rio de Janeiro que mais possuem Escolas Rurais de Ensino Fundamental (2010).....	100
Tabela 15 -	Municípios do Rio de Janeiro que mais Desativaram Escolas Rurais (2008/2010).....	104
Tabela 16 -	Escolas Desativadas no Município de Rio Bonito - 1997/2012.....	108

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	REFERENCIAIS PARA A ANÁLISE DO PROCESSO DE NUCLEAÇÃO ESCOLAR	18
1.1	Percursos da pesquisa	18
1.2	Educação rural e educação do campo: o embate paradigmático e a análise do processo de nucleação escolar	20
1.3	O processo de nucleação escolar: do fechamento de unidades escolares e/ou turmas à transferência de alunos para outras escolas (rurais ou urbanas)	31
1.4	Referenciais espaciais para a análise do processo de fechamento de escolas rurais e nucleação escolar	36
2	O ESTADO BRASILEIRO E A MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO RURAL: UMA BREVE HISTORICIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O MEIO RURAL NO PERÍODO 1889-1997	42
2.1	Formação da estrutura fundiária brasileira: breve discussão acerca da subordinação da terra aos interesses do capital	43
2.2	Projetos educacionais para o meio rural na Primeira República (1889-1930)	45
2.3	Era Vargas: Governo Provisório e Estado Novo (1930-1945)	47
2.4	Período democrático e educação rural: assistência técnica ou dimensão escolar? (1946-1964)	50
2.5	A ditadura civil-militar e a educação rural (1964-1985)	55
2.6	Redemocratização e a educação para o meio rural (1985-1997)	56
3	A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS RURAIS	62
3.1	Educação do campo e concepções de Estado: notas para a análise da nucleação escolar	76
4	A NUCLEAÇÃO ESCOLAR COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL EM EXPANSÃO NO BRASIL RURAL	82
4.1	O processo de desativação de escolas rurais no Rio de Janeiro: uma reorganização territorial da rede escolar pública?	83
4.1.1	<u>Metodologia de análise</u>	83
4.1.2	<u>Nucleação escolar: reorganização territorial da rede escolar na região Sudeste?</u>	84
4.1.3	<u>Nucleação escolar: reorganização territorial da rede escolar do Rio de Janeiro?</u>	89
5	DO SILÊNCIO À PALAVRA: AS VOZES DE ALUNOS E ALUNAS DE ESCOLAS RURAIS DESATIVADAS	107

5.1	Escola de Cima e Escola de Baixo: unidade e diversidade	111
6	CONCLUSÃO	130
	REFERÊNCIAS	134
	ANEXO A - Metas - Plano Nacional de Educação (2011-2020).....	140
	ANEXO B - Números de Escolas Rurais de Educação Infantil - Estaduais e Municipais, nos Municípios do Rio de Janeiro (2007 e 2010).....	141
	ANEXO C - Números de Escolas Rurais de Ensino Fundamental - Estaduais e Municipais, nos Municípios do Rio de Janeiro (2007 e 2010).....	144
	ANEXO D - Número de Escolas Rurais com Ensino Médio nos Municípios do Rio de Janeiro - 2010.....	147
	ANEXO E - Números Total de Escolas Rurais em Áreas Específicas - Estaduais e Municipais, nos Municípios do Rio de Janeiro (2008 e 2010).....	150
	ANEXO F - Fotografia da Entrada dos banheiros da E. M. Manuel Duarte (Escola Nucleada).....	153
	ANEXO G - Fotografia da Cozinha da E. M. Manuel Duarte (Escola Nucleada).....	154
	ANEXO H - Fotografia dos Banheiros da E. M. Manuel Duarte (Escola Nucleada).....	155
	ANEXO I - Fotografia da Janela da E. M. Manuel Duarte (Escola Nucleada).....	156
	ANEXO J - Fotografia da Sala de direção/secretaria da E. M. Manuel Duarte (Escola Nucleada).....	157
	ANEXO K - Fotografia da E. M. Manuel Duarte (Escola Nucleada).....	158
	ANEXO L - Fotografia da E. M. Manuel Duarte (Escola Nucleada).....	159

INTRODUÇÃO

“Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo”

Karl Marx (1845)

“O conhecimento científico só o é na medida em que for ataque e confrontação. Só existe ciência enquanto crítica da realidade a partir da realidade que existe e com vista a sua transformação em uma outra realidade”

Boaventura de Souza Santos (2000)

A docência em uma escola rural proporciona um campo de desafios e possibilidades que nos enriquecem enquanto seres humanos. O diálogo com os alunos, que envolve a escuta sensível, ativa e respeitosa, nos oferece inúmeros vestígios para a reflexão das contradições existentes no campo brasileiro. As lutas, as conquistas, as dificuldades, as perdas, o silêncio, a palavra. Foi assim que nasceu esta pesquisa: das vozes dos sujeitos estudantes do campo. Um campo bem oposto daquele do imaginário social brasileiro. Um campo de contradições, de esvaziamento, de proletarização. Um campo de possibilidades. Um campo que teve duas de suas três escolas nucleadas. Um campo com vozes de sujeitos que sem alternativa melhor optaram por simplesmente relatar o que ficou na memória: a saudade da escola fechada, deles arrancada.

Esta pesquisa, portanto, parte destas vozes e culmina nestas mesmas vozes, ao pesquisar o processo de nucleação de escolas rurais no Brasil. Estas vozes, que de certa forma pareciam somente negar e resistir à escola núcleo, na verdade expressavam sentimentos em relação à imposição do processo de nucleação escolar. Vozes que rompendo com o silêncio através da palavra despreziosa nos proporcionaram um campo de pesquisa. Neste contexto, isto é, tendo como ponto de partida estas vozes, temos por objetivo analisar a política educacional posta em prática de maneira mais acentuada nos últimos anos pelo Estado brasileiro no que se refere à educação em espaços rurais - a nucleação escolar, e acima de tudo compreender os *sentidos produzidos* (ALVARENGA, 2010) por esta política nos sujeitos por ela impactados.

No entanto, para analisarmos este processo é necessário compreender que as escolas rurais de nosso país foram historicamente relegadas a dois processos combinados: primeiro a precarização, que se desdobra em duas direções, a primeira, e bem mais visível, é a precariedade infraestrutural destas escolas, a segunda, extremamente marcante, é a precariedade pedagógica, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem; o segundo processo que caracteriza as escolas do Brasil rural é a urbanocentralidade, que seria o parâmetro urbano de seu ensino, deslocado das realidades e diversidades do campo e de seus sujeitos.

Esta concepção de educação que produziu esta precariedade e esta urbanocentralidade ao longo da história da educação brasileira é denominada de *educação rural*, paradigma hegemônico que tem por interesse a reprodução das condições desiguais no campo. Paradigma este que produziu resistência, contra-hegemonia, posto que os povos do campo organizados em movimentos sociais passaram a resistir a este modelo de educação e de escola produzindo sua própria concepção de educação: a *educação do campo*.

Dessa forma, há um tensionamento nas práticas educativas no campo, provocado pela disputa paradigmática entre estas duas concepções de educação: de um lado o paradigma da *educação rural* estruturado a partir das ações do Estado brasileiro, sendo este a efetivação de uma educação deslocada da realidade rural, e de outro o movimento pela construção e materialização de um paradigma contra-hegemônico, estruturado a partir das demandas dos movimentos sociais populares rurais, a *educação do campo*.

Esta tensão ganha novos contornos bem contraditórios: por um lado a naturalização da visão da escola rural precária e pedagogicamente frágil é argumento para o fechamento destas e para o processo de nucleação escolar, por outro lado a perspectiva de ocupação da escola pelo projeto de educação do campo requer que estas escolas permaneçam no campo. A luta não se restringe mais a educação, mas também ao território escolar. Instaura-se, desse modo, o conflito, enfatizado tanto pela disputa por escolas quanto pela concepção de educação destas.

Conflito que é acentuado pela contradição das ações do próprio Estado que alterna políticas condizentes com a continuidade da educação rural, sobre novas bases, com políticas de educação do campo, que atendem parte das reivindicações dos movimentos sociais do campo, sem, contudo, alterar significativamente as desigualdades produzidas pela educação rural. Em meio a esta contradição está o avanço da política de fechamento de escolas rurais. A rigor, a pesquisa da realidade das escolas rurais brasileiras encontra justificativas na permanência e naturalização de sua precariedade e de sua urbanocentralidade, dito de outra forma, na naturalização da violência a que são submetidos os seus povos através da escola.

Igualmente justifica-se por conta do pequeno número de pesquisas acadêmicas que tem como temática a educação em espaços rurais, sendo bem menor o número de pesquisas que problematizam a política de nucleação de escolas rurais, pouco discutida e aprofundada à luz do movimento por uma educação do campo, embora seja uma política em expansão.

A pesquisa está organizada em cinco capítulos. Primeiramente optamos por apresentar nossos referenciais teóricos, epistêmicos e metodológicos, por meio de revisão de literatura referente às temáticas analisadas. Para balizarmos a educação do campo como categoria de análise do processo de nucleação de escolas rurais, delineamos o embate entre educação rural e educação do campo, debatendo e aprofundando o processo de nucleação escolar, tendo as categorias geográficas como ferramentas de análise do processo.

À luz deste debate, o segundo capítulo delimita a produção e a materialização do paradigma da educação rural, a partir de uma contextualização histórica da construção de políticas públicas educacionais para as escolas rurais, apresentando uma relevante discussão das legislações e políticas públicas educacionais para o meio rural entre 1889 e 1997, a nosso ver estruturadores de uma política hegemônica de educação rural, sem negligenciar a relação entre os objetivos da educação rural e a questão agrária brasileira.

Para tanto, optamos por uma análise documental das constituições republicanas em relação aos artigos sobre a educação escolar, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, entre outros textos, articulada às discussões bibliográficas relativas à história da educação brasileira e à questão agrária no Brasil em diálogo com os autores que integram nosso referencial teórico.

No terceiro capítulo, há a análise do movimento de luta pela construção de uma proposta educacional contra-hegemônica: a educação do campo. Partindo do marco temporal de constituição desta concepção paradigmática no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, apresentamos a formação da educação do campo enquanto um movimento reivindicatório e suas possíveis conquistas na formulação de documentos oficiais, como as diretrizes, resoluções e os Planos Nacionais de Educação (PNE), relacionando tais demandas com o protagonismo dos movimentos sociais rurais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e as atuais condições da luta pela terra.

Neste sentido, apresentaremos considerações reflexivas a partir do marco temporal de construção de uma educação do campo (1997) os documentos oficiais e as políticas públicas educacionais implementadas tendo como orientação a educação do campo, questionando se há uma efetivação das demandas deste movimento no período de 1997 a 2012. Optamos nesta

etapa novamente por uma análise documental de diretrizes, resoluções e planos nacionais de educação, entre outros, articulada às discussões bibliográficas acerca do movimento por uma educação do campo.

No quarto capítulo avalia-se a materialidade da política pública educacional de nucleação escolar tendo por base a pesquisa quantitativa, problematizando os dados à luz do movimento de educação do campo. Apresentaremos o levantamento de dados realizado no site do MEC referente aos Indicadores Demográficos e Educacionais (IDE) e a nossa avaliação acerca da possível materialização deste processo de nucleação no estado do Rio de Janeiro, verificando especificamente quais são os municípios que mais fecharam escolas rurais nos últimos anos. Produzimos por meio destes dados tabelas, gráficos e mapas ilustrativos do processo de fechamento de escolas rurais no estado do Rio de Janeiro.

O quinto e último capítulo é uma reflexão sobre as vozes dos sujeitos impactados pelo fechamento de suas escolas, para tanto privilegia-se a investigação empírica dos reflexos da nucleação de escolas rurais e do deslocamento das populações rurais para as escolas núcleo. A fim de compreendermos esta política na perspectiva dos sujeitos do campo que têm suas escolas desativadas, realizamos entrevistas com alunos de uma área rural do interior do estado do Rio de Janeiro, tendo por objetivo apreender subjetivamente os sentimentos que envolvem o processo de nucleação escolar através de suas vozes, muitas vezes silenciadas, verificando como o mesmo foi posto em prática, sob quais argumentos e sob quais condições.

Por fim, deixamos claro que assim como Marx (1845) e Souza Santos (2000), acreditamos que o conhecimento científico deve propor-se a questionar a realidade existente ao mesmo tempo em que fomenta a sua transformação em uma outra realidade, mais justa e menos desigual. Neste sentido, esta pesquisa, ao partir de uma realidade complexa e contraditória, é “*ataque e confrontação*”, perspectiva de transformação.

1 REFERENCIAIS PARA A ANÁLISE DO PROCESSO DE NUCLEAÇÃO ESCOLAR

1.1 Percursos da pesquisa

O problema de investigação desta pesquisa é a nucleação das escolas rurais, reflexo mais evidente das políticas públicas educacionais referentes às escolas rurais de nosso país, visto que esta é uma política em expansão, tendo como objetivos: (i) delimitar o complexo debate que envolve a disputa paradigmática entre educação rural e educação do campo, do mesmo modo entre Estado e Movimentos Sociais, analisando suas historicidades; (ii) investigar a possível materialização de um processo de nucleação escolar na rede escolar pública do Rio de Janeiro, a partir de pesquisa quantitativa de fontes governamentais (MEC); (iii) analisar os reflexos da nucleação escolar para os sujeitos do campo, especificamente alunos e alunas de duas escolas fechadas/nucleadas do interior do município de Rio Bonito/RJ.

Nesta perspectiva, buscaremos problematizar o pressuposto de que o Estado brasileiro estaria produzindo *sentidos outros* sobre a educação do campo, ao mesmo tempo em que promoveria um esvaziamento do sentido social e político desta concepção em construção. Esta apropriação e este esvaziamento seriam o resultado de tendências de educação que atuam na direção de manutenção dos interesses do sistema capitalista moderno e das atuais estruturas sociais desiguais, principalmente no Brasil rural, e estaria sendo posto em prática a partir de várias frentes, entre elas o processo de nucleação escolar.

Desse modo, optamos, metodologicamente, por realizar um levantamento dos documentos instituídos pelo Estado que produziram referenciais à materialização do que chamamos de *paradigma da educação rural*, bem como de documentos igualmente produzidos pelo Estado, mas que, em contraposição, produzem discursos referenciados pelos movimentos sociais do campo. Consequentemente, analisaremos os documentos produzidos por estes movimentos que balizam a construção do paradigma da educação do campo.

Em relação às fontes documentais produzidas pelo Estado, privilegiaremos a análise das Constituições Brasileiras, das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, dos Planos

Nacionais de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e das Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

No que diz respeito às fontes documentais referenciadas na perspectiva dos movimentos sociais sobre educação do campo, analisaremos o texto preparatório para a Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (1998), os documentos finais da I e da II Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (1998/2004), o Documento-síntese do Seminário da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo (1999), o Manifesto Ser Educador do Povo (2002) e a Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2010).

Em relação ao estudo de caso do estado do Rio de Janeiro, foi realizado um levantamento de dados a partir de pesquisa nos Indicadores Demográficos e Educacionais (IDE) que disponibilizam tabelas geradas por meio de dados do Inep/MEC sobre a rede escolar pública rural do estado e de todos os seus municípios, pesquisa que tornou possível dimensionar como está se desenvolvendo o processo de fechamento de escolas rurais e/ou etapas de ensino de escolas rurais, no período entre 2007 e 2010.

A partir do levantamento de dados, realizado através de pesquisas no MEC, elaboramos tabelas e gráficos. Além disso, mapeamos alguns dos dados que nos possibilitaram uma visualização espacial do processo, a partir do qual levantamos a hipótese de que estaria em curso um processo de *reorganização espacial* da oferta da escolarização básica no estado do Rio de Janeiro.

Em relação aos efeitos percebidos pelas comunidades afetadas pelas políticas de nucleação, foram realizadas entrevistas junto a duas comunidades rurais afetadas pelo processo – especificamente com alunos e alunas de escolas que foram fechadas/nucleadas. As entrevistas tiveram por base o respeito aos sujeitos da pesquisa, compreendendo a relação de pesquisa como uma relação social, indo ao encontro do que Bourdieu (2012) considera uma *escuta ativa e metódica* e a da concepção de *dialogicidade* de Freire (2005).

O objetivo da pesquisa qualitativa é apreender, junto às comunidades do campo afetadas pelo processo de nucleação escolar, principalmente entre os alunos, como eles percebem estes fenômenos e quais foram seus reflexos em sua realidade. Para tanto, entrevistamos dez alunos e alunas da rede pública municipal do município de Rio Bonito que sofreram com o processo de fechamento de escolas rurais e tiveram que se transferir para uma escola núcleo.

Através do levantamento de dados, foi possível perceber que o município de Rio Bonito não vem sofrendo com uma efetiva política de nucleação escolar, e sim com pontuais fechamentos de escolas rurais e nucleações intracampo, além do deslocamento obrigatório campo-cidade para a conclusão do ensino médio, já que no município não existem escolas rurais com esta etapa de ensino. Mesmo assim optamos por realizar as entrevistas junto às comunidades rurais de Monte Azul e Boa Vista, visto que estas comunidades tiveram suas escolas multisseriadas fechadas, sendo que as mesmas foram nucleadas em uma escola rural de uma comunidade rural relativamente próxima, já que as três comunidades estão no mesmo bairro, denominado de Lavras, no interior do município de Rio Bonito/RJ.

A opção por este *lócus* deve-se ao fato da pesquisadora estar inserida como professora de geografia na comunidade escolar que foi o núcleo do processo, a Escola Municipalizada Professor Santos Loureiro, e as vozes dos alunos e alunas das escolas nucleadas serem o ponto de partida para a reflexão acerca do processo de nucleação escolar e de seus impactos.

Apesar de Rio Bonito não despontar como um município que vem reorganizando territorialmente sua oferta escolar, acreditamos que por ser nosso objetivo ouvir as vozes de educandos que passaram pelo processo analisado, o fato do mesmo ter sido pontual neste município não diminui o impacto simbólico e subjetivo do fechamento de escolas nos sujeitos entrevistados. Portanto, as entrevistas terão como objetivo principal compreender a perspectiva de alguns alunos e alunas em relação ao fechamento de suas escolas rurais.

Enfim, a educação do campo, neste trabalho não será o objeto da pesquisa e sim uma categoria de análise para a compreensão do processo de fechamento de escolas rurais e de nucleação escolar. Nesta análise, questionamos a intenção do Estado brasileiro ao assumir a educação do campo como política pública educacional, principalmente ao constataremos o contraditório processo de fechamento de escolas rurais em todo o Brasil, do mesmo modo que visualizamos o potencial de luta do movimento de educação do campo, sua força e suas conquistas, sobretudo seu compromisso com a *transformação*.

1.2 Educação rural e educação do campo: o embate paradigmático e a análise do processo de nucleação escolar

Como já anunciado, a educação ofertada nas escolas rurais brasileiras atualmente passa por situações de precariedade e abandono. Porém, para entendermos a realidade

existente é interessante ter conhecimento do tratamento a que foi relegada esta educação pelo poder público brasileiro, inclusive em relação às políticas públicas implementadas pelo Estado ao longo da história da educação em nosso país, o que será apresentado com mais ênfase no capítulo dois.

Nosso problema de pesquisa vem sendo construído considerando as condições físicas e pedagógicas da oferta à escolarização, isto é, do direito à educação da população do campo. Oliveira, Montenegro e Molina (2011), produziram o “Panorama da Educação do Campo”, apresentando dados do Censo Escolar/Inep 2006 que demonstram a efetividade da precariedade no que diz respeito à educação em espaços rurais, mesmo após as conquistas do movimento de educação do campo: 23,3% da população de 15 anos ou mais da zona rural é analfabeta, contra 7,6% na zona urbana; apenas 6,4% das crianças da zona rural de 0 a 3 anos estão sendo atendidas pela educação infantil, contra 19,6% na zona urbana; 66% das crianças da zona rural de 4 a 6 anos estão sendo atendidas na educação infantil, contra 80,4% na zona urbana; a distorção idade-série na zona rural é de 38,9% no 1º segmento do ensino fundamental, 51% no 2º segmento e 55,8% no ensino médio.

Em relação às condições de funcionamento das escolas de áreas rurais e de sua eficiência os autores chegaram aos seguintes dados:

- 75% dos alunos são atendidos em escolas que não dispõem de biblioteca;
- 98% em escolas que não possuem laboratório de ciências;
- 92% em escolas que não possuem acesso à internet;
- 90% em escolas que não possuem laboratórios de informática;
- inaproveitáveis 23% das escolas rurais ainda não possuem energia elétrica.

(OLIVEIRA; MONTENEGRO; MOLINA, 2011, p. 76).

Estas condições observadas a partir de pesquisa recente apontam o quanto a questão física infraestrutural das escolas no Brasil rural constitui-se como um fator limitante do direito à escolarização dos povos do campo. Igualmente são destacadas as desigualdades existentes entre estas escolas e as escolas urbanas. A partir desta constatação, a educação do campo visa apontar possíveis caminhos para a superação destas desigualdades educacionais do campo, partindo do reconhecimento da sua especificidade.

O modelo educacional urbano, imposto aos povos do campo, ao negar suas especificidades e necessidades de classe teve por objetivos, a partir de pressupostos como a adaptação, a reprodução dos interesses urbanos-indústriais, mas também dos interesses oligárquicos, de modo a desenvolver uma educação com demandas estranhas à realidade dos povos trabalhadores do campo. Em outros termos, o que dizemos é que historicamente, na educação ofertada em áreas rurais, nunca houve o reconhecimento das especificidades do

campo em sua dimensão enquanto espaço da classe trabalhadora, houve sim objetivos específicos na educação rural para a conquista e permanência da hegemonia da classe dominante sob o espaço rural brasileiro, particularmente de início o objetivo específico de fixação da população rural no campo.

Esta constatação pode ser explicitada pela clara opção do Estado brasileiro por uma educação profissionalizante para o meio rural em detrimento de uma formação humana. Formação humana que absurdamente foi e ainda é considerada desnecessária aos povos do campo, como no caso do governador mineiro Mello Vianna, no período de 1924 a 1926, que via o campo como um espaço “*onde não é exigida grande cultura intelectual, basta-lhes que saibam ler, escrever e contar*” (MENSAGEM AO CONGRESSO *apud* ARROYO, 1982, p. 3).

De acordo com esta visão, a educação rural não seria tão necessária e relevante quanto a urbana. Do mesmo modo, tais concepções legitimaram que a educação ofertada às classes trabalhadoras fosse negligenciada e atrelada aos interesses do sistema capitalista. Frigotto, ao analisar a estratégia de subordinação da educação ao capital, apontou a segmentação e dualidade dos sistemas educacionais, nos quais convivem duas escolas opostas: “*escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes*” (FRIGOTTO, 1995, p. 34).

Nesta perspectiva de dualidade de objetivos da educação apontada pelo autor, a “*educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução*” (FRIGOTTO, 1995, p. 30). Portanto, os objetivos da educação dos trabalhadores em geral e dos trabalhadores rurais em particular, reproduzidos historicamente pela educação rural, estão pautados em interesses do capital.

A educação rural no Brasil atendeu às demandas urbano-industriais a partir da reprodução dos interesses hegemônicos nos espaços rurais, o que nos faz considerar que esta educação está pautada em uma urbanocentralidade, pois

A escola rural não é tanto lembrada quando a agricultura ou pecuária estão em crise, mas quando a cidade e sua economia entram em crise [...] a educação rural não é defendida como fim em si mesma, mas como instrumento para outros fins sociais e políticos, como, por exemplo, [...] fixar o homem no campo, evitar o congestionamento e a violência das cidades, ampliar as bases políticas, etc. (ARROYO, 1982, p. 2).

Este parâmetro educacional *urbanocêntrico* por nós discutido nesta pesquisa refere-se a “*uma visão de educação na qual o modelo didático-pedagógico utilizado nas escolas das cidades é transferido para as escolas localizadas nas zonas classificadas como rurais, sem que sejam consideradas as reais necessidades das populações identificadas com o campo*” (SECAD, 2007, p. 13). No parecer do Conselho Nacional de Educação para as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo também é levantada esta questão:

A visão urbano-centrada, privilegia o pólo urbano do *continuum*, mediante um processo de homogeneização espacial e social que subordina o pólo rural [...] Em resumo há, no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Com esse entendimento, é possível concluir pelo esvaziamento do rural como espaço de referência no processo de constituição de identidades, desfocando-se a hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado, entre outros, na perspectiva de uma educação escolar para o campo. No máximo, seria necessário decidir por iniciativas de políticas compensatórias e destinadas a setores cujas referências culturais e políticas são concebidas como atrasadas (BRASIL/MEC, 2001).

Lopes reflete sobre as consequências da urbanocentralidade na educação no Brasil rural, onde o espaço e a dinâmica urbana são vistos como superiores sobre o estudante de escolas rurais ao afirmar que

a escola, no lugar de proporcionar-lhe um campo de reflexão sobre sua vida de camponês, acaba impondo-lhe um modelo urbano, que o domina, transmitindo-lhe um saber reforçador de uma estrutura de desigualdade e de divisão entre homens cultos (da cidade) e homens incultos (roceiros) (LOPES *apud* LEITE, 2002, p. 84).

Consideramos esta urbanocentralidade herdeira do pensamento moderno por agir no sentido de deslegitimar os saberes outros. Desse modo, vemos que a crítica da modernidade torna-se essencial para a análise proposta, visto que questionamos as estruturas modernas que balizaram uma educação *para os* povos do campo que desmereceu seus saberes e suas culturas.

Na crítica ao projeto da modernidade Souza Santos (2000) nos parece essencial. Sobretudo porque indica as limitações da ciência moderna em sua constituição a partir da ruptura com o senso comum (*primeira ruptura epistemológica*), ruptura esta que marginalizou todas as formas de saber que não se enquadravam no crivo da ciência. Ao refletir sobre o paradigma da modernidade este autor considerou que este

paradigma se constitui contra o senso comum e recusa as orientações para a vida prática que dele decorrem; um paradigma cuja forma de conhecimento procede pela transformação da relação eu/tu em relação sujeito/objeto [...]; um paradigma que pressupõe uma única forma de

conhecimento válido, o conhecimento científico, cuja validade reside na objetividade de que decorre a separação entre teoria e prática, entre ciência e ética; um paradigma que tende a reduzir o universo dos observáveis ao universo dos quantificáveis [...]; um paradigma que avança pela especialização e profissionalização do conhecimento, com o que gera uma nova simbiose entre saber e poder, onde não cabem os leigos, que assim se vêem expropriados de competências cognitivas e desarmados dos poderes que elas conferem (SOUZA-SANTOS, 2000, p. 34).

O projeto da modernidade, ao eleger o conhecimento científico como o único conhecimento válido, rejeitou, obliterou, inferiorizou e silenciou todas as outras formas de conhecimento e entendimento do mundo, contribuindo para que os conhecimentos indígenas, quilombolas e camponeses não fossem reconhecidos como saberes relevantes em nome da cientificidade (*primeira ruptura epistemológica*). Dessa forma, a escola, instituição moderna por excelência, institucionalizou o conhecimento científico nos currículos oficiais dispensando todos os conhecimentos prévios, excluindo o senso comum, como bem aponta Tomas Tadeu da Silva:

O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, seqüencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre “alta” cultura e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o *script* das grandes narrativas da ciência, do trabalho e do estado-nação. No centro do currículo existente, está o sujeito nacional, centrado e autônomo da Modernidade. (SILVA, 2009, p. 115).

Para Souza Santos a ciência pós-moderna seria uma alternativa à ciência moderna, por romper com a primeira ruptura epistemológica (*segunda ruptura epistemológica*), reavendo, desse modo, os laços entre a ciência e os outros saberes, promovendo um senso comum esclarecido e uma ciência prudente (SOUZA-SANTOS, 2000, p. 41). Porém, o próprio autor considera a designação de pós-moderno inadequada.

A inadequação faz jus se concordarmos que “*O pós-modernismo é a lógica cultural de um capitalismo não disposto para o combate, mas de uma complacência sem precedentes. A resistência só pode começar encarando esta ordem tal como ela é*” (ANDERSON, 1999, p. 136). O que autor aponta, a partir da revisão da obra de Jameson, é que a pós-modernidade é a *lógica cultural do capitalismo tardio*, portanto, uma nova fase do sistema capitalista que apesar de abrir espaço na ciência e em outros campos para grupos minoritários historicamente excluídos significa o triunfo do capital.

Considerando estas questões nos interessa a crítica promovida pelos pós-colonialistas, como Dussel que opta pelo conceito de *transmodernidade*, no qual “*a razão moderna é*

transcendida (mas não como negação da razão enquanto tal, e sim da razão eurocêntrica, violenta, desenvolvimentista, hegemônica)” (DUSSEL, 2005, p. 66). Neste sentido, o pensamento pós-colonial contribui no debate crítico da modernidade. Silva (2009) indica que este pensamento “*reivindica a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cuja as identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade européia dominante*” (SILVA, 2009, p.126) e “*reivindica, fundamentalmente, um currículo descolonizado.*” (SILVA, 2009, p. 130).

Para os pós-colonialistas o impacto da modernidade às culturas e valores não considerados modernos e civilizados deve ser levado em consideração, visto que a dominação colonialista e neocolonialista, levada a cabo por potências imperialistas europeias, teve por argumento a missão civilizatória que acabou por aculturar e dominar diversos povos e ainda persiste através da colonialidade. Para Lander os processos de modernidade e organização colonial do mundo conformam a história anterior, assim

com o início do colonialismo na América inicia-se não apenas a organização colonial do mundo mas – simultaneamente – a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória (Mignolo, 1995) e do imaginário (Quijano, 1992). Dá-se início ao longo processo que culminará nos séculos XVIII e XIX e no qual, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo – todas as culturas, todos os povos e territórios do planeta, presentes e passados - numa grande narrativa universal. Nessa narrativa a Europa é - ou sempre foi - simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal [...] institui-se uma universalidade radicalmente excludente (LANDER, 2005, p. 26).

Este autor relaciona as ideias forças da modernidade com o processo de colonialismo e, posteriormente, de colonialidade a que foram submetidos os povos colonizados. Através das metanarrativas, da universalidade, da racionalidade e da cientificidade, há a constituição do outro a partir da alteridade, sendo este outro subalternizado. Subalternização que persiste e sobrevive à descolonização por se impregnar na cultura científica pretensamente universal, muitas vezes como estratégia de dominação.

Sauer (2010) problematiza os impactos da modernidade e da pós-modernidade na fundamentação de uma dicotomia entre urbano e rural, que reflete uma visão linear entre modernização-industrialização-urbanização, sendo a urbanização o sinônimo do progresso e desenvolvimento.

Historicamente, as reflexões e elaborações sobre a modernidade exacerbaram esta dicotomia, especialmente através do estabelecimento de uma estreita identificação entre urbano e moderno, de um lado, em oposição ao rural e tradicional, de outro. Mais recentemente, as discussões em torno da globalização e da pós-modernidade têm mantido esta mesma racionalidade, provocando ou aprofundando a exclusão do rural das representações e explicações do real, pensado sob a ótica da modernidade (SAUER, 2010, p. 19).

No entanto, o autor aponta para uma recriação do rural a partir da luta pela terra, de modo que o protagonismo dos sujeitos do campo poderia agir em direção à diluição da dicotomia/oposição rural urbano, na qual o rural é concebido como atraso e o urbano como moderno.

A modernidade – historicamente um conceito relacional identificado com a cidade – produz representações sociais e valores que perpassam os itinerários de vida e influenciam a reconstrução da identidade das pessoas que lutam pelo acesso à terra. Os processos sociais possibilitam, no entanto, releituras e reapropriações destes valores, criando oportunidades e perspectivas de vida que se diferenciam do *modo de vida moderno* (SAUER, 2010, p. 21).

Por isso, reforçamos que a educação ofertada aos povos subalternizados foi pautada sim em uma “*violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas*” (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 25), que teve como marca a imposição do discurso dos interesses dominantes através da coação, neste caso a imposição do discurso moderno servindo aos interesses do capitalismo. Do mesmo modo, a educação rural pode ser considerada igualmente uma das formas exacerbadas de *violência simbólica* no contexto educacional.

A escola ao negar os saberes próprios dos povos do campo, privilegiou outras formas de ver o mundo tratando-as como superiores, em uma verdadeira *invasão cultural*¹ (FREIRE, 2005) que fez da escola rural uma estranha à realidade campesina. O objetivo desta invasão seria a *reprodução* do sistema capitalista moderno através da instituição escolar, como forma de garantia e legitimação do *Status Quo*, conforme nos aponta Bourdieu e Passeron (2012). Conseqüentemente, a deslegitimação das culturas e identidades locais, a partir de um processo de padronização e homogeneização da educação das populações rurais, legitimador e reproduzidor do *arbitrário cultural dominante* (BOURDIEU; PASSERON, 2012), age na conformação do desenraizamento e da aculturação, fazendo da modernidade a promotora de um ideal eurocêntrico civilizatório que deveria ser seguido por todos.

O tratamento desigual destinado à educação do meio rural é evidenciado pela legislação brasileira, já que somente na Constituição de 1934 a educação em geral é considerada dever do Estado e é assegurado seu financiamento público. Até então, a educação em espaços rurais sequer foi citada em constituições, mesmo a população rural sendo majoritária, fato que só começa a se desconfigurar no momento de industrialização e

¹ Segundo Freire (2005, p. 173) *invasão cultural “é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”*.

integração brasileira, principalmente a partir da década de 1960, quando a população urbana ultrapassa a população rural.

Dessa forma, como já anunciado, a educação dos povos do campo foi deixada nas mãos dos interesses privados da oligarquia rural e dos grupos urbano-industriais dominantes, sendo tratada tanto pelo público quanto pelo privado como política assistencialista.

Mesmo a república – sob inspiração positivista/cientificista – não procurou desenvolver uma política educacional destinada à escolarização rural [...] a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20 (LEITE, 2002, p. 28).

É importante que tenhamos clareza da dimensão e relevância do descaso a qual foi submetida a educação rural especificamente. Ao verificarmos as constituições brasileiras e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 vimos que a educação rural quando citada teve, na maior parte dos textos, um tratamento periférico e inadequado. Esta afirmativa é corroborada por considerarmos que somente na Constituição de 1988 a educação para o meio rural passou a ter um tratamento específico, de acordo com seus próprios fins, desvinculado da educação urbana. Segundo a Secad (2007, p. 15) *“Antes disso, a educação para essas populações foi mencionada apenas para propor uma educação instrumental, assistencialista ou de ordenamento social”*.

Entretanto, esta educação rural impregnada e naturalizada em nosso país passa a ser questionada pelos povos do campo, principalmente aqueles ligados aos movimentos sociais populares rurais, que ao tomarem consciência do processo de inferiorização e subalternização existente na escola decidiram se rebelar, lutando pelo reconhecimento de seus direitos enquanto cidadãos e sujeitos históricos, almejando assim uma educação que ao invés de servir à desvalorização do campo e de seus povos servisse a sua valorização. Em uma luta que reconhece a educação a partir da dimensão do direito.

Este processo de conscientização pode ser delineado a partir de dois pontos: o primeiro diz respeito à luta contra a negação do direito à escola nas próprias comunidades rurais, pelos povos do campo em geral e, principalmente, pelos integrantes do MST nos assentamentos e acampamentos em particular, sem nos esquecermos da luta indígena e quilombola; o segundo refere-se à rebelião diante do modelo de educação ofertado nas escolas rurais existentes, sendo estas estranhas às especificidades campesinas e à realidade de luta por terra, fato que será melhor apresentado no capítulo três.

A partir desta conscientização revoltante, a educação comprometida com a manutenção das desigualdades socioeconômicas no campo brasileiro e com a visão da

educação como instrumento de reprodução e “domesticação” da população rural, que até então era a educação ofertada aos povos rurais, ficou conhecida como paradigma da *educação rural*. Já a educação reivindicada e proposta pelos movimentos sociais populares rurais, comprometida com a valorização do campo, de seus povos e com a luta pela reforma agrária, não só localizada no campo, mas igualmente comprometida com este, germinada na rebelião contra a educação rural, foi designada de *educação do campo*.

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda. Em nosso debate isso tem sido referido como a principal oposição com a educação rural ou para o meio rural, que historicamente tem sido o nome dado às iniciativas do Estado de pensar a educação da população trabalhadora do campo, de modo a escamotear esta contradição e fazê-la de objeto e instrumento executor de políticas e modelos de agricultura pensados em outros lugares, e para atender a outros interesses que não os seus como grupo social, classe e pessoas (CALDART, 2005, p. 19).

A educação do campo, tomando como referência as reflexões de Caldart (2007), é um conceito novo e contemporâneo que necessita ser compreendido à luz de sua *materialidade de origem*, a partir da tríade *campo - políticas públicas - educação*, posto que a partir das realidades do campo brasileiro que nasceram as condições de desenvolvimento deste movimento, na luta por direitos que estão na dimensão do público e do tratamento público destas questões, pensando na efetivação do ideal democrático de cidadania e, por fim, articulado à crítica à educação até então hegemônica e à construção de uma educação da classe trabalhadora do campo. Tendo como referência esta materialidade a educação do campo pode ser “*compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a Educação como parte essencial para o desenvolvimento do Campo*” (FERNANDES, 2005b, p. 2).

O campo como materialidade de origem diz respeito às atuais condições de vida dos trabalhadores nos espaços rurais brasileiros. Para compreendermos estas condições é necessário ter conhecimento de como se deu historicamente o acesso à terra, que configurou a atual estrutura fundiária de nosso país. Alentejano considera que

Em síntese, o que se observa em relação à terra no Brasil é uma complexa realidade que envolve, de um lado, múltiplas formas de acesso coletivo e comunitário, e lutas pelo seu controle democrático, no que diz respeito a terras indígenas, quilombolas, tradicionalmente ocupadas ou ocupadas pelos movimentos sociais em luta pela Reforma Agrária; e, de outro, a reafirmação de formas monopolistas de controle da propriedade da terra no Brasil, favorecidas por ações das diversas esferas do Estado brasileiro (ALENTEJANO, 2012, p. 744).

É preciso considerar que as condições de formação de um movimento educacional reivindicatório, que culminou na formulação de uma educação do campo, estão pautadas na tensão em relação ao acesso à terra por parte, principalmente, dos trabalhadores sem-terra.

Estas relações desiguais de acesso à terra, constitutivas da realidade do campo brasileiro, conformam também tensões nas políticas públicas e na educação nestes espaços, que tornaram possível a emergência desta educação transformadora. Ao invés de uma educação que reafirme a opção pelo agronegócio, uma educação que lute pelo acesso *coletivo e comunitário* da terra.

A educação do campo só poderia ser compreendida e contextualizada à luz desta tríade, por ser constituída a partir destes três elementos relacionados, que não estão livres de tensões (CALDART, 2007). Estas possíveis tensões e contradições da luta por educação do campo, pensada a partir do *campo*, das *políticas públicas* e da *educação*, são algumas das problematizações levantadas nesta pesquisa, principalmente no que se refere à dimensão pública da luta, ou seja, a luta por políticas públicas educacionais, materializadas na contradição Estado – Movimentos Sociais Populares, que envolve riscos, porém apresenta inúmeras possibilidades de avanço e inovação.

Refletimos, especificamente, a contradição balizada na possível configuração de uma política educacional de nucleação escolar ao mesmo tempo em que há a possível construção de um compromisso do Estado brasileiro com as demandas da educação do campo. Isto é, refletimos acerca de uma provável continuidade de um retrocesso – o fechamento de escolas do campo, em meio a significativos avanços, principalmente normativos.

É conveniente destacar que não seria a educação do campo uma educação segmentada ou segregada que teria por objetivo um ensino homogeneizador, não levando em consideração outras particularidades e diversidades que não as suas, até mesmo pela ampla diversidade cultural dos próprios povos do campo. Este movimento, ao valorizar as culturas campesinas, não negligenciaria todo o aporte teórico científico acumulado pela humanidade, o que nos faz admitir que, embora façamos neste trabalho críticas contundentes ao projeto de modernidade, é necessário reconhecer as contribuições que o conhecimento científico pode ensejar ao próprio movimento. A crítica se faz, portanto, ao caráter excludente da educação e do pensamento moderno colonial.

Deste modo, um projeto de educação do campo exigiria

Uma educação que garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzidas e acumuladas. Mas também que contribua na construção e afirmação de valores e

da cultura, das auto-imagens e identidades da diversidade que compõem hoje o povo brasileiro do campo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 14).

Isto posto, acreditamos ser a educação rural um paradigma que norteou e possivelmente ainda nortearia as políticas públicas para a educação nas escolas rurais, oficializado e materializado na teoria e na prática, mesmo não sendo admitido política e ideologicamente. Entretanto, a emergência da educação do campo como um paradigma em construção fez força frente ao Estado brasileiro, que em tese teria assumido tais reivindicações colocando-as na agenda oficial do governo, criando a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)², um Grupo de Trabalho de Educação do Campo, e promulgando diretrizes para a educação do campo.

Mas à medida que a Educação do Campo vai se afirmando na sociedade, que entra como nome de secretarias ou coordenações de governos, que aparece como especificidade de preceitos legais, que dá nome a cursos e a linhas de pesquisa, que indica determinadas práticas ou reflexões de movimentos sociais, de movimentos sindicais ou de grupos sociais específicos, começa a aparecer uma tendência que desloca a Educação do Campo de sua identidade originária. A tendência é a de descolar estes termos dependendo dos interesses em questão ou dos sujeitos envolvidos no debate ou nas práticas e situações de conflito (CALDART, 2007, p. 2).

Interrogamos, neste momento, até que ponto as políticas públicas apresentadas como políticas da educação do campo são políticas de Estado ao invés de programas de governo e até que ponto o Estado segue ou não as diretrizes formuladas pelos movimentos sociais rurais em sua luta por uma educação do campo, ou seja, questionamos se permanecem na educação das escolas localizadas em áreas rurais *sentidos* na perspectiva do Estado ao invés dos *sentidos* do movimento de educação do campo (ALVARENGA, 2010).

Ao pesquisarmos a educação do campo não podemos ignorar que a mesma “*é um conceito novo, mas já está em disputa, exatamente por que o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes*” (CALDART, 2007, p. 2), assim como devemos ter em mente que

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2007, p. 2).

Este questionamento em relação ao comprometimento do Estado brasileiro com a educação do campo se faz necessário por vários processos em curso. Os dois primeiros, já

² Atualmente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

apresentados, fazem referência à precarização e à urbanocentralidade das escolas do campo, efetivados a partir da materialização da educação rural, aspectos amplamente relacionados, constituintes e constituídos pelas políticas públicas implantadas nas escolas rurais ou que tenham como alvo alunos residentes em áreas rurais, o que faz a análise das mesmas um aspecto central nesta pesquisa e que, provavelmente, desvendará várias dimensões da precariedade e da urbanocentralidade, como igualmente poderá apontar outros processos de efetivação ou de superação da educação rural.

Outra dimensão da educação ofertada no meio rural, somada e articulada à precarização e a urbanocentralidade, seria a fragilidade pedagógica, um terceiro processo fruto tanto da precariedade pedagógica quanto da urbanocentralidade, ou seja, os dois processos apresentados resultam em uma pedagogia frágil, desarticulada, com sistemas multisseriados inadequados em sua forma, sem um comprometimento com o campo, o que contribui para níveis altos de repetência, analfabetismo funcional, distorção idade-série e evasão.

Esta discussão faz-se necessária, pois a educação requerida é *no* e *do* campo, ou seja, além de ser no espaço rural ela deve estar comprometida com o desenvolvimento deste espaço e com seus povos. Porém, como já anunciado, uma das políticas públicas mais postas em prática é a nucleação das escolas rurais, política que levaria mais em consideração o aspecto financeiro/administrativo do que o pedagógico, o que demonstra existir uma lacuna evidente entre as reivindicações da educação do campo, o discurso oficial do Estado e as políticas públicas educacionais implementadas, questão que será problematizada a seguir.

1.3 O processo de nucleação escolar: do fechamento de unidades escolares e/ou turmas à transferência de alunos para outras escolas (rurais ou urbanas)

A política de nucleação de escolas rurais, analisada nesta pesquisa, refere-se à desativação de unidades escolares, principalmente as de pequeno porte situadas em áreas rurais - unidocentes e/ou multisseriadas ou até mesmo seriadas, e a transferência dos alunos das escolas desativadas, identificadas como escolas nucleadas, para escolas núcleo, onde supostamente há a garantia de uma melhor infraestrutura e um ensino de qualidade.

Grande parte destas escolas que recebem alunos de escolas desativadas está presente em áreas urbanas, o que faz ser necessário o deslocamento dos alunos de suas comunidades de

origem para os centros urbanos, muitas vezes extremamente distantes e de forma precária. O pretexto para tal política é em si uma violência, já que as escolas rurais recebem o estigma de “escolinhas” com péssimas infraestruturas e ensino e a melhor solução, para muitos governantes, é simplesmente fechar as escolas rurais, como se as mesmas fossem sinônimos de má qualidade e fracasso, uma verdadeira naturalização da precariedade que mascara o viés histórico de formação de uma educação rural como resultado de ações governamentais.

Devemos deixar claro que o fechamento de escolas rurais não é mera especulação ou suposição, segundo a Campanha “*Fechar escola é crime*” (2011) do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)³, nos últimos oito anos mais de 24 mil escolas rurais foram fechadas no país (MST, 2011), fato que desencadeou um movimento de resistência a esta política.

De acordo com dados do Censo Escolar, publicados em reportagem do Jornal O Globo (RODRIGUES; LINS, 2011), nos últimos dez anos 37.776 estabelecimentos de ensino rurais foram fechados no país o que, de acordo com a pesquisadora Mônica Molina (UNB), entrevistada na matéria, seria resultado dos processos de nucleação escolar e de concentração fundiária, questões que, segundo a pesquisadora, mereceriam ser mais discutidas e mencionadas devido aos seus impactos sociais.

No manifesto lançado na campanha “*Fechar Escola é Crime*”, os signatários fazem uma breve contextualização e avaliação da prática de fechamento de escolas no campo brasileiro, demonstrando a preocupação dos atores envolvidos na luta por educação do campo com o processo de nucleação escolar e a necessidade de aprofundamento do debate com a sociedade civil em geral.

Para essas famílias camponesas, o anúncio do fechamento de uma escola na sua comunidade ou nas redondezas significa relegar seus filhos ao transporte escolar precarizado, às longas viagens diárias de ida e volta, saindo de madrugada e chegando no meio da tarde; à perda da convivência familiar, ao abandono da cultura do trabalho do campo e a tantos outros problemas. [...] Portanto, fechar uma escola do campo significa privar milhares de jovens de seu direito à escolarização, à formação como cidadãos e ao ensino que contemple e se dê em sua realidade e como parte de sua cultura. Num país de milhares de analfabetos, impedir por motivos econômicos ou administrativos o acesso dos jovens à escola é, sim, um crime! (MST, 2011).

Segundo o site do MEC, nos Indicadores Demográficos e Educacionais (IDE), vemos que no estado do Rio de Janeiro, entre 2007 e 2010, o número de escolas rurais municipais, que ofertam o ensino fundamental caiu de 1.154 para 1.084, ou seja, houve o fechamento de

³ Campanha número 46 “Fechar Escola é crime”.

70 escolas e/ou a desativação desta etapa de ensino em escolas rurais que ofereciam esta etapa obrigatória da educação básica, em um espaço de tempo relativamente pequeno.

Enquanto isso o número de escolas urbanas municipais que ofertam a mesma etapa de ensino subiu de 2.631 para 2.673, um acréscimo de 42 escolas no mesmo período. O mesmo ocorre com a rede estadual, porém a questão das municipalizações deve ser levada em consideração, já que muitas escolas estaduais de ensino fundamental, tanto urbanas quanto rurais, foram transferidas para a responsabilidade das prefeituras e mesmo com este possível acréscimo houve a diminuição destas escolas no âmbito municipal (MEC, 2011). Estes dados serão apresentados integralmente no capítulo quatro.

A nucleação, entendida aqui em várias dimensões como a transferências de alunos de áreas rurais para escolas longe de suas comunidades, tanto pela desativação da escola como um todo quanto pela desativação de uma etapa do ensino em particular, em tese, afastaria os alunos que vivem no e do meio rural de suas realidades, indo ao encontro, na maioria das vezes, do paradigma da educação rural, já que age em prol do desenraizamento dos alunos em relação as suas comunidades e, por isso, não estaria de acordo com os princípios norteadores da educação do campo.

No que tange à desigualdade educacional no Brasil, Patto (2000) considera que a *produção do fracasso escolar* estruturou-se a partir de três modalidades de exclusão: a primeira diz respeito à *impossibilidade de acesso*, o que consideramos concreto, já que apenas o ensino fundamental foi tornado obrigatório, o que ainda não ocorreu com a educação infantil e o ensino médio, ou seja, ainda não há a universalização da educação básica no país; a segunda materializou-se a partir da *exclusão precoce* dos alunos, sabemos que muitos evadem desistindo cedo de uma educação que de certa forma “não os queria”; e a terceira é a *inclusão sem usufruto*, o que consideramos uma inclusão degradante, que permite o acesso à escola, mas não permite o acesso à qualidade desta educação escolar.

Desse modo, vemos que sob a aparência da democratização persiste a reprodução de uma rede escolar produtora de desigualdades, tanto em áreas urbanas quanto em áreas rurais. Porém, a partir de alguns dados já apresentados, acreditamos que estas modalidades de exclusão foram mais intensas e perversas nos espaços rurais brasileiros. Essas três modalidades ainda persistem e acreditamos que a política por nós discutida, de nucleação escolar, pode ser um fator de intensificação desta exclusão, já que a distância entre residência e escola se não impossibilita, ao menos dificulta o *acesso* à mesma. Esta dificuldade poderá acarretar em faltas excessivas e cansaço durante as aulas e direcionar-se para a ampliação das probabilidades de *exclusão precoce*, seja por evasão, seja por repetência acentuada, bem como

o processo de ensino-aprendizagem a partir de outros olhares, territórios e necessidades, poderá igualmente contribuir para uma *inclusão sem usufruto*, na medida em que a educação pode estar descolada das realidades e necessidades mais básicas das populações do campo.

Segundo Bof, Sampaio e Oliveira (2006, p. 196), na sua maioria, os municípios por eles pesquisados “*possuem escolas rurais que não adotam nenhuma estratégia específica de educação para o meio rural*”. Em relação às escolas pesquisadas “*a maioria (63%) não possui uma estratégia específica ao meio rural; 14,3% são nucleadas, 10% Escolas Ativas, 4% são escolas de assentamento e menos de 0,5% são centros de pedagogia da alternância*” (BOF; SAMPAIO; OLIVEIRA, 2006, p. 198), sendo que a maior parte das escolas nucleadas encontra-se nas regiões Sul, Centro-Oeste e Sudeste.

Vendramini ao refletir sobre a educação e trabalho no campo, pensa a questão de como a nucleação escolar permanece presente na estrutura educacional brasileira, de acordo com a mesma orientada a partir do Plano Nacional de Educação/Projeto de Lei 4.173/98, documento que norteou as políticas públicas nacionais entre 2001 e 2010:

No que se refere ao contexto educacional, observamos a continuidade da política de fechamento/nucleação de escolas rurais, com o objetivo de racionalizar a estrutura e a organização de pequenas escolas, em comunidades que contam com um reduzido número de classes multisseriadas, orientando-se pelo Plano Nacional de Educação (PROJETO DE LEI n. 4.173/98) (VENDRAMINI, 2007, p. 122).

Em sua pesquisa referente às políticas públicas educacionais para as escolas do Brasil rural Bof, Sampaio e Oliveira concluem que:

Os resultados deste estudo indicam que a maior parte dos municípios brasileiros não desenvolve ações específicas em relação à provisão educacional nas zonas rurais. A maioria dos que o fazem parece estar seguindo a estratégia da nucleação, que consiste na desativação de escolas rurais menores e na criação de escolas-pólo, com o transporte das crianças que residem nas áreas rurais para escolas existentes no núcleo urbano (BOF, SAMPAIO, OLIVEIRA, 2006, p. 206).

Entende-se que além de a maioria dos municípios declarar não desenvolver políticas específicas para as escolas rurais, o que nos faz concluir que a educação para estas escolas é a mesma que para as escolas urbanas, os que o fazem na maioria optam pela nucleação, ancorados em uma ideia de racionalização, muitas vezes propagada pelo próprio Estado. Ao refletir sobre esta questão Arroyo faz as seguintes considerações:

A solução me parece que não é tirar as crianças de seu lugar e levá-las para outro lugar. A famosa nucleação de escolas [...] porque a escola tem que estar vinculada às raízes de suas vivências, de sua família, de sua experiência completa. A escola tem que estar colada às raízes mais imediatas das vivências de infância. Não podemos fazer da escola uma espécie de

supermercado. A questão é que a educação fundamental se estiver colada ao cotidiano da vivência das crianças, tem que estar no lugar onde a criança vive se produz e reproduz. Criar escolas-núcleo, distantes dos espaços de vivência da criança, desarraigada, tira da raiz (ARROYO, 1999, p. 22).

Embora seja a política mais posta em prática nas escolas rurais, para muitos pesquisadores e para o movimento que luta por uma educação do campo, a nucleação não seria a melhor solução para a educação no meio rural e não estaria ocorrendo a partir de um diálogo com as comunidades rurais e escolares afetadas, o que nos faz considerar que, principalmente nestas condições, não deveria ser uma política pública educacional privilegiada, como já anunciado pela campanha e pelo manifesto contra o fechamento de escolas rurais (MST, 2011).

Questiona-se então a quem interessaria o fechamento de escolas rurais? A quem interessaria o transporte de alunos para escolas núcleo? Quem sairia ganhando com o processo de nucleação escolar: as comunidades do campo desprovidas do território escolar público ou os gestores que centralizariam a gestão e economizariam com a redução do número de escolas? O Estado brasileiro, os movimentos sociais, a sociedade civil em geral ou ambos?

Para problematizarmos estas questões optamos pela educação do campo como referencial de análise. No Dicionário de Educação do Campo, Caldart ao apresentar o verbete de educação do campo, nos inspira a analisarmos as políticas públicas educacionais para o campo, entre elas a nucleação escolar, tendo como categoria de análise a própria educação do campo:

A educação do campo nomeia 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 [...] Como conceito em construção, a educação do campo, sem se deslocar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma *categoria de análise* da situação ou das práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade *por vir*, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação (CALDART, 2012, p. 259).

Para realizarmos esta análise e tentarmos responder, ao menos parcialmente, as questões apresentadas, utilizaremos a educação do campo como categoria de análise, tanto da história da educação rural brasileira, como do processo de fechamento de escolas rurais no estado do Rio de Janeiro e a possível materialização do processo de nucleação escolar.

1.4 Referenciais espaciais para a análise do processo de fechamento de escolas rurais e nucleação escolar

Fernandes (2000, 2005a, 2005b, 2008) vem apontando, em alguns trabalhos, o quanto a ciência geográfica pode auxiliar, através de suas categorias de análise, a pesquisa sobre movimentos sociais, inclusive, sobre a educação do campo. O autor indica, em um dos seus artigos, os próprios movimentos sociais como categoria geográfica, propondo análises destes através de dois processos geográficos: a territorialização e a espacialização (FERNANDES, 2000).

Neste sentido, a geografia poderia contribuir teoricamente na análise destes fenômenos sociais, já que os mesmos além de sociais são espaciais, por isso a relevância de uma leitura geográfica no desenvolvimento de análises acerca de movimentos, que segundo o autor, podem ser socioterritoriais e socioespaciais (2005a). Produzir conhecimentos acerca da educação do campo e da nucleação escolar, nesta perspectiva geográfica, diz respeito a compreender os movimentos sociais “*pelos processos que desenvolvem, pelos espaços que constroem, pelos territórios que dominam*” (FERNANDES, 2000, p. 60).

Em relação à pesquisa em educação do campo, Fernandes (2005b, 2008) considera que a geografia pode auxiliar esta através de duas *categorias essenciais*: espaço e território, sendo que para o autor o território pode ser *material*, se concreto, ou *imaterial*, caso seja um paradigma. Na análise elaborada por Fernandes a educação do campo seria, portanto, um *território imaterial*, o autor aponta, porém, que territórios materiais e imateriais seriam indissociáveis (FERNANDES, 2008). Nesta perspectiva, a educação do campo desenvolve-se em um território concreto e específico, o território camponês:

Desse modo, para o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que atenda a sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários. Da mesma forma, torna-se imprescindível a pesquisa em Educação do Campo para contribuir com o desenvolvimento desta realidade. Portanto, atribuímos à Educação do Campo, a política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro. Este território é um campo específico e diverso que possui singularidade na sua organização por meio do trabalho familiar. Portanto, não estamos falando de um campo genérico, mas sim de um Campo como território camponês. Daí, a ênfase na contração do Campo. Porque o Campo é ponto de partida e de chegada de nossas análises. Não é no Campo, porque o território não é secundário. (FERNANDES, 2005b, p. 3).

Cabe assinalar, que estas categorias geográficas tão relevantes para a análise aqui desenvolvida de um movimento educacional, espaço e território, são fundamentais ao relembrarmos que uma das materialidades de origem da educação do campo é o próprio campo. E compartilhamos com Fernandes (2005b, 2008) que não é qualquer campo, é o *campo camponês*, por isso a necessidade de reflexão acerca destes referenciais espaciais que irão ser ferramentas de análise no desenvolvimento da pesquisa.

Assim, ao trabalharmos a educação do campo há a necessidade de se ter em mente, primeiramente, que ela se desenvolve em um espaço, o espaço rural, porém mais especificamente no espaço contra-hegemônico do campesinato, o que Fernandes (2005a, 2005b) considera como o *território camponês*. Desse modo, a educação do campo está voltada para o desenvolvimento de um território, o território camponês, em conflito e disputa com e pelo território do capital.

Porém, na medida em que as reflexões de Fernandes contribuem para uma análise geográfica dos movimentos sociais em geral e da educação do campo especialmente, vemos limitações acerca da utilização do conceito de território, principalmente em sua visão imaterial. Apesar da indicação da indissociabilidade de Fernandes (2008), concordamos com Haesbaert (2005) no sentido de que apesar da conotação simbólica haverá sempre a conotação material, portanto o conceito de território por si só abrange o material e o simbólico. Neste sentido, o território só pode constituir-se através do espaço geográfico, por isso sempre terá como pressuposto o espaço concreto, material, assim como, será constituído de aspectos simbólicos, subjetivos e ideológicos.

Aprofundando conceitualmente a questão, entendemos que o território é “*um objeto definido e delimitado por e a partir relações de poder*” (SOUZA, 2007, p. 78), ou seja, o território diferencia-se do espaço, pelas relações de poder que lhe são constitutivas, em um território sempre haverá dominantes e dominados, mesmo que esta relação seja aparentemente invisibilizada.

O território igualmente é “*funcional e simbólico, pois exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar ‘funções’ quanto para produzir ‘significados’*” (HAESBAERT, 2005, p. 6776). Por isso, além de possuir funções específicas, muitas vezes de dominação, este espaço também é constituído pelo subjetivo, não somente pelo poder, mas também pelas significações ali produzidas, tanto pelos que exercem o poder quanto por aqueles que são coagidos por este (resistência).

Desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de terra-territorium quanto de terreo-territor (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam alijados da terra, ou no “territorium” são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por extensão, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território inspira a identificação (positiva) e a efetiva “apropriação”. (HAESBAERT, 2005, p. 6774).

O conceito de território e seus desdobramentos podem auxiliar as reflexões acerca não só da educação do campo, mas do processo aqui analisado de nucleação escolar. Se considerarmos que a educação do campo pode configurar-se em escolas, sendo estas territórios do Estado que cumprem suas funções jurídicas-políticas, mas que podem ter significados produzidos pelo movimento, poderíamos trabalhar com o conceito de territorialidade, “*utilizado para enfatizar as questões de ordem simbólico-cultural [...] muitas vezes concebido em um sentido estrito como a dimensão simbólica do território*” (HAESBAERT, 2011, p. 74). Ou seja, em tese o território escolar estatal poderia constituir-se também de uma territorialidade da educação do campo, elaborada através do conflito, da disputa pelo território.

Já o fechamento de escolas rurais poderia ser analisado sob a ótica da desterritorialização (HAESBAERT, 2011), no qual a desativação da unidade escolar é a perda de um território, que mesmo sendo estatal e utilizado, muitas vezes, para a reprodução das funções de dominação do Estado, é um importante espaço público em áreas rurais. E a nucleação das escolas, posta em prática através das transferências dos alunos para escolas núcleo, poderia ser analisada através do conceito reterritorialização (HAESBAERT, 2011).

Porém, estes desdobramentos do uso do conceito de território, no caso a territorialidade, a desterritorialização e a reterritorialização, trazem consigo uma complexidade, já que “*o território e os processos de des-territorialização devem ser distinguidos através dos sujeitos que efetivamente exercem poder, que de fato controlam esse(s) espaço(s) e, conseqüentemente, os processos sociais que o(s) compõe(m)*” (HAESBAERT, 2005, p. 6775).

Considerando este apontamento de Haesbaert (2005), optamos nesta pesquisa por utilizar como categoria geográfica privilegiada de análise da educação do campo o conceito de espaço, sem, contudo, prescindir da análise territorial. Sobretudo porque, quem realmente exerce domínio nos territórios escolares onde pode materializar-se a educação do campo é o Estado, mesmo quando há o conflito e a disputa de poder entre movimentos sociais rurais e este, mesmo considerando as significações simbólicas produzidas pelo movimento de luta.

Compreendemos que a educação do campo constrói espacialidades, porém ainda não domina territórios. Por isso, entre os dois processos indicados pelo autor, territorialização e espacialização, privilegiamos a espacialização nesta análise. Já a análise do fechamento de escolas no campo e da nucleação escolar pressupõe das categorias de desterritorialização⁴ e reterritorialização.

O que podemos concluir acerca da realidade do Brasil rural é que existe uma disputa pela construção de territórios camponeses e territórios da educação do campo, ainda inacabada. A partir destas reflexões, em nossa leitura geográfica da educação do campo, o espaço será a categoria de análise em sua materialização em *espacialidad de resistencia* (OSLENDER, 2002) e em contraespaços (MOREIRA, 2011), conceitos geográficos complementares.

Neste sentido, refletimos este processo inacabado de ocupação dos territórios escolares rurais pelo projeto de educação do campo como produção de uma “*espacialidad de resistencia’ propuesta aqui de considerar de manera integral y consciente los factores espaciales objetivos así como los subjetivos em el analisis de movimientos sociales*”, conforme nos inspira Oslender (2002, p 8).

O autor abrange no conceito de ‘*espacialidad de resistencia*’ o espaço, o lugar e os movimentos sociais, sendo estes últimos três uma possibilidade de espacialidade de resistência. Em uma perspectiva de espaço, a partir de Lefebvre, Oslender leva em consideração os *espacios de representación* como espaços vividos e a luta dos movimentos sociais como uma luta por *espacios diferenciados* e *contraespacio*.

Oslender (2002) enfatiza também a importância de se abordar os movimentos sociais na perspectiva do lugar, ancorado por Agnew, como constituído de localidade, localização e sentido de lugar⁵, sendo o sentido de lugar o sentimento de pertencimento a um lugar particular.

Em sua análise o autor nos apresenta a importância de pesquisar movimentos sociais levando em conta suas próprias perspectivas, ou seja, como eles produzem e veem o espaço (*espacio de representación*) e como se identificam no lugar (*sentido de lugar*). Assim, a *espacialidad de resistencia* “*busca conceptualizar las formas concretas y decisivas en cuales espacio e resistencia interactuan e impactan el uno sobre el outro*” (OSLENDER, p. 1).

⁴ Segundo Haesbaert (2011, p. 312) “Desterritorialização [...] deve ser aplicada a fenômenos de efetiva instabilidade ou fragilização territorial, principalmente entre grupos socialmente mais excluídos e/ou profundamente segregados e, como tal, de fato impossibilitados de construir e exercer efetivo controle sobre seus territórios, seja no sentido de dominação político-econômica, seja no sentido de apropriação simbólico-cultural”.

⁵ localidade, ubicación y sentido de lugar.

Moreira (2011) desenvolve o conceito de contraespaço considerando-o uma formação espacial que tenta fugir ao controle do ordenamento territorial e do arranjo espacial da ordem burguesa. Compreendemos, desse modo, o contraespaço como parte integrante do espaço hegemônico da burguesia que configura-se como contraespaço contra-hegemônico, justamente por se contrapor, de alguma forma, à lógica dominante.

O contraespaço é o modo espacial por meio do qual excluídos e dominados põem em questão a ordem espacial instituída como forma de organização da sociedade, rejeitando ou copiando o modo de vida que ela impõe aos que vivem embaixo e dentro dela. Pode ser contraespaço um movimento de confronto, de resistência, de mimetismo ou de simples questionamento da ordem existente. (MOREIRA, 2011, p. 103).

A reflexão desenvolvida ajuda-nos a desvendar a dinâmica espacial dos movimentos sociais populares, de modo a clarificar a espacialidade que pode ser consolidada pela concepção de educação do campo, como afirmadora de um contraespaço de resistência. Para o autor *“multiplicam-se os movimentos de responder ao espaço do dominante num contraespaço da afirmação do outro, do excluído do bloco histórico”* (MOREIRA, 2011, p. 102). Assim, os movimentos sociais do campo formariam em suas espacialidades contraespaços de afirmação dos povos do campo, sendo a educação do campo um conceito capaz de agregar, reproduzir e recriar valores compatíveis com a formação e constituição destes contraespaços.

Consequentemente, por ser inacabada, a educação do campo seria um processo que configuraria, ao invés de uma territorialidade, uma espacialidade resistente *“la colonización de los espacios concretos”* (OSLENDER, 2002, p. 4), principalmente nos espaços ocupados pelos movimentos sociais rurais, e/ou um contraespaço de resistência (MOREIRA, 2011) aos espaços da ordem capitalista burguesa.

Compartilhamos da visão de Oslender, na qual

El espacio no es simplemente el dominio del estado que lo administra, ordena y controla (representaciones del espacio), sino la siempre dinámica y fluida interacción entre lo local y lo global, lo individual y lo colectivo, lo privado y lo público, y entre resistencia y dominación. En el espacio se brinda entonces también el potencial de desafiar y subvertir el poder dominante, y por eso forma parte esencial de una política de resistencia como articulada, por ejemplo, por movimientos sociales (OSLENDER, 2002, p. 10).

Diante do exposto, a análise da dimensão espacial torna-se imprescindível à compreensão dos processos que envolvem não só a educação do campo, mas, igualmente, dos que envolvem o fechamento e nucleação de escolas rurais. Os conceitos de espacialidade de resistência, inspirado em Oslender, (2002), e de contraespaço, inspirado em Moreira (2011),

nos proporcionam uma reflexão mais concreta do movimento da educação do campo por conta dos processos espaciais que este conforma, no sentido de construção de contraespaços resistentes, e não pelos territórios por ele controlados, no sentido de dominação político-disciplinadora e simbólico-subjetiva.

Porém, o território mostra-se um conceito chave rumo ao entendimento dos processos que envolvem as escolas rurais, estas sim territórios dominados pela lógica estatal apesar de repletos de significados que representam as conflitualidades e contraditoriedades do sistema. O fechamento destas unidades escolares produz uma desterritorialização que implica necessariamente em uma reterritorialização nas escolas núcleo, para onde os sujeitos que ocupavam o território desterritorializado são transferidos e para onde o poder político-disciplinador e simbólico do Estado se reterritorializa.

Por fim, tendo por base as reflexões de Fernandes (2000, 2005a, 2005b, 2008), Haesbaert (2011, 2005), Oslender (2002) e Moreira (2011), compreende-se nesta pesquisa a educação do campo como um ideal educacional contra-hegemônico produzido em territórios disputados pelo campesinato e que só poderia materializar-se completamente nestes mesmos territórios, por ser constituído de suas dinâmicas e relações e por visar a conquista de territórios efetivamente camponeses. Por estas questões a educação do campo, em sua luta por territórios, teria um potencial de produção de contraespaços, isto é, mesmo não tendo a soberania sobre os territórios nos quais se desenvolve, principalmente os territórios escolares, mas disputando estes com o Estado, a educação do campo como teoria dos movimentos sociais rurais, ao confrontar a ordem existente constrói espaços opostos à lógica do capital, conseqüentemente, constrói contraespaços ou espacialidades de resistência.

2 O ESTADO BRASILEIRO E A MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO RURAL: UMA BREVE HISTORICIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O MEIO RURAL NO PERÍODO 1889-1997

Analisaremos nesta etapa da pesquisa a formulação e implementação de políticas públicas e/ou projetos educacionais no meio rural brasileiro e, conseqüentemente, a materialização de uma concepção educacional hegemônica, aqui denominada de educação rural. Nestes termos, consideramos ser este período o da *hegemonia da educação rural*, no qual houve a constituição de um projeto de educação pautado na precarização e no pensamento urbanocêntrico.

Para tanto, investigaremos a ação do Estado brasileiro a partir da Proclamação da República (1889) e avaliaremos a práxis estatal em relação à educação dos povos do campo, seus objetivos e desdobramentos, até culminarmos no marco temporal (1997) de discussão em prol da formulação de uma concepção contra-hegemônica, intitulada de *educação do campo*. Relevante ressaltar que em período anterior ao marco estipulado já havia a formulação e gestação de um pensamento educacional transformador e da resistência à educação até então imposta e muitas vezes naturalizada.

Percebe-se que entre a Proclamação da República e o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - I ENERA (1997), marco temporal da construção desta proposta de educação contra-hegemônica, há um período de 108 anos de materialização de uma educação rural que, apesar de não estar livre de conflitos e disputas, representou a força hegemônica do Estado na formulação das políticas educacionais rurais.

A análise deste espaço-tempo de mais de um século de materialização de um projeto hegemônico e vertical de educação para o meio rural é um desdobramento do objeto de investigação que nos propusemos a problematizar ao longo desta pesquisa: a efetivação de uma política pública de nucleação de escolas rurais.

Partimos do pressuposto de que o paradigma da educação rural fez com que a escolarização em particular e a educação em geral dos povos do campo fosse negligenciada pelo Estado brasileiro quando comparada à educação nos meios urbanos, pressuposto este que em parte pode ser comprovado pelo fato de a educação para o meio rural ter sido subordinada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), criado em 1909 (posteriormente

denominado de Ministério da Agricultura -1930) até 1961, ano da regulamentação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, momento em que a educação no meio rural tornou-se exclusivamente responsabilidade do Ministério da Educação, criado em 1930.

A análise sobre a hegemonia da educação rural por nós estruturada será apresentada em recortes históricos, para melhor compreensão da relação entre Estado, legislações e políticas públicas para a educação em espaços rurais. Desse modo, dividimos este capítulo nos seguintes períodos: Primeira República; Era Vargas; Período Democrático, Ditadura Civil-Militar e Redemocratização. Porém, para melhor compreendermos as condições de acesso à terra no Brasil, que conformaram uma estrutura fundiária desigual que tanto penalizou as classes trabalhadoras do campo, relegadas à educação rural, iniciaremos a análise com uma breve apresentação da problemática da questão agrária no Brasil.

2.1 Formação da estrutura fundiária brasileira: breve discussão acerca da subordinação da terra aos interesses do capital

Podemos considerar que as condições de estruturação de uma educação rural dizem respeito à concentração fundiária no país que intensificada expulsou milhares de camponeses de suas terras, em uma clara opção do Estado pela monopolização destas. Esta estrutura fundiária concentrada é o resultado de todo processo histórico de distribuição de terras no Brasil levado a cabo a partir da colonização. Alentejano, ao refletir sobre a estrutura fundiária brasileira, concluiu que

No Brasil apesar das inúmeras lutas e revoltas camponesas, da resistência indígena e quilombola, o latifúndio prevaleceu e impôs ao país a condição de um dos recordistas mundiais em monopolização de terra. Iniciada com o instrumento colonial das sesmarias – que dava aos senhores de terras o direito de exploração econômica das mesmas e poder político de controle sobre o território – e intensificada pela Lei de Terras de 1850 – que transformou a terra em mercadoria e assegurou a continuidade do monopólio privado, ainda que sob outras bases jurídicas -, a concentração fundiária segue sendo uma marca do campo brasileiro (ALENTEJANO, 2012, p. 355).

Com a colonização os diversos territórios indígenas, que perfaziam o que hoje conhecemos como Brasil, foram expropriados e de acordo com o direito de conquista passaram a pertencer a Portugal. A primeira forma de acesso às terras da nova colônia foram as Sesmarias, nas quais o direito de exploração da terra era concedido a pessoas de posses que investissem na produção no sistema de *plantations*, sob pena de cancelamento da concessão

caso não houvesse produtividade nas mesmas ou em caso de traição aos interesses da Coroa Portuguesa. As sesmarias foram, portanto, um instrumento de concentração das terras nas mãos da classe dominante portuguesa e de exclusão dos povos indígenas e africanos.

A Lei de Sesmarias foi substituída em 1850 pela Lei de Terras, que torna o acesso à terra possível exclusivamente pelo instrumento de compra. A terra transforma-se em mercadoria e a concentração de terras nas mãos das elites agrárias brasileiras encontra base legal de perpetuação.

A Lei de Terras, formulada no período contemporâneo à abolição do tráfico negreiro no Brasil, também antevê, de certa forma, a abolição da escravidão “protegendo” a oligarquia rural brasileira das tentativas de posse da terra por camponeses e escravos libertos. Ou seja, foi uma forma de assegurar o monopólio privado da terra e, conseqüentemente, sua concentração nas mãos das classes dominantes, ao mesmo tempo em que assegurava a exclusão dos camponeses, indígenas e escravos libertos de seu acesso e a manutenção deste sistema de dominação balizador da desigualdade social brasileira.

Quando em meados do século XIX, começaram a surgir dificuldades para a continuidade do uso da mão-de-obra escrava, uma vez que o tráfico negreiro passou a ser publicamente condenado e duramente perseguido no plano internacional, o debate sobre novas formas de trabalho para as grandes lavouras também passou a ser uma discussão sobre o uso da terra e as condições de sua apropriação. Nesse momento, embora já aparecessem algumas vozes no Parlamento favoráveis a uma divisão de terras, prevaleceu o poder dos grandes proprietários. O resultado da polêmica em torno da apropriação e do uso da terra foi a Lei de Terras, aprovada em 1850. Por meio dela garantiram-se mecanismos que possibilitaram a manutenção da concentração fundiária e da disponibilidade de mão-de-obra (MEDEIROS, 2003, p. 10).

Uma nova lei em relação à questão agrária só foi promulgada em 1964 em plena ditadura civil-militar, o Estatuto da Terra foi uma forma de disciplinar o uso e a ocupação das terras brasileiras, tendo como objetivo principal frear os movimentos camponeses em sua luta por terra. Apesar de prever a função social da terra, na qual a produtividade e o cumprimento das legislações trabalhistas são deveres, sob pena de desapropriação, e a reforma agrária, como instrumento de distribuição de terras, o estatuto nada avançou neste sentido, sendo mais uma forma de politizar a questão agrária do que um instrumento de promoção da reorganização da estrutura fundiária brasileira.

Com o fim da ditadura civil-militar e o início da redemocratização do país é promulgada a Constituição de 1988 que prevê a função social da terra e a possibilidade de desapropriação de propriedades que não cumprem esta função, isto é, propriedades improdutivas e que não respeitam as legislações trabalhistas e ambientais. Porém, mesmo com a previsão da função social da terra não houve uma efetiva redistribuição de terras e os

movimentos sociais, principalmente o MST, vêm sofrendo com tentativas de criminalização da luta pela terra (SAUER, 2010) e são alvos de violência, como nos casos dos massacres de Corumbiara (1995) e Eldorado dos Carajás (1996).

Esta marca da concentração fundiária sob a égide do capitalismo, materializada através das legislações apresentadas, não pode ser negligenciada em uma pesquisa que tenha por categoria de análise a educação do campo. É a opção do Estado pelo monopólio privado da terra que estruturou políticas públicas para a educação rural que silenciaram seus sujeitos. A formação de uma educação rural, expressão da hegemonia da posse privada da terra, será apresentada a seguir.

2.2 Projetos educacionais para o meio rural na Primeira República (1889-1930)

Em 1889 é proclamada a República Federativa do Brasil que pôs fim a monarquia brasileira e depôs o imperador Dom Pedro II, cortando de certa forma os laços, mantidos mesmo com a proclamação da independência, com Portugal. Um ano antes houve a tardia abolição da escravidão no Brasil, o que nas décadas anteriores abriu uma incógnita relacionada à mão-de-obra que seria utilizada e às ações relativas à população negra liberta, e que foi ‘resolvida’ por meio da substituição dos escravos por colonos europeus. Neste momento, a questão agrária já havia sido previamente “solucionada” pela Lei de Terras de 1850, implementada na tentativa de frear as possíveis possessões de terra dos ex-escravos, questões estas que permeiam a jovem república brasileira.

Importante salientar que no período anterior à Proclamação da República a educação rural não teve espaço nas constituições, o que sugere que a negligência em relação a esta educação foi construída ao longo da história brasileira. Entretanto, “*se os discursos sobre a educação rural vêm-se avolumando desde a 1ª República, isto não parece ter tido conseqüências práticas observáveis quanto às condições de ensino nas áreas do interior*” (MAIA, 1982, p. 28),

Contextualizando especificamente as políticas educacionais postas em prática no período em questão, partimos da ideia de que as mesmas podem ser consideradas mais projetos ou movimentos educacionais do que políticas públicas. Isto porque tanto a abrangência quanto os impactos destas ações foram restritos, já que as mesmas não agiam no sentido da efetivação de direitos juridicamente determinados em todo o território nacional.

Cabe ressaltar que neste período a educação para o meio rural encontrava-se subordinada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC) criado em 1909, e a efetivação de uma política educacional, mais coerente com a ideia de um projeto educacional, ocorreu somente em 1911.

Mendonça (2007) apresenta em sua pesquisa duas instituições de ensino agrícola existentes na Primeira República, estas são consideradas instrumentos de poder que promoveram a subordinação do trabalhador rural, sendo ressaltado o caráter instrumental de tais instituições voltadas para a formação do trabalhador agrícola.

Segundo a referida autora, esses modelos resultaram do embate entre a política imigrantista dos cafeicultores de São Paulo e a política nacional de utilização da mão-de-obra brasileira, embate este estruturado pós-abolição. O MAIC acabou por privilegiar a solução nacional, tendo por objetivo qualificar trabalhadores através destes institutos, onde o trabalhador nacional agrícola era um *“ator a ser construído, mediante intervenção estatal via educação”* (MENDONÇA, 2007, p. 57). Apresentaremos agora resumidamente as duas instituições de ensino agrícola primário e médio existentes no período analisado: os Aprendizados e os Patronatos.

Os Aprendizados Rurais funcionaram entre 1911 e 1930 estruturados como propriedades agrícolas, tiveram o duplo objetivo de formar uma mão-de-obra agrícola concomitantemente com o ensino das primeiras letras, qualificando tecnicamente em dois anos a população rural jovem entre 14 e 18 anos. Enfim, objetivava *“a aprendizagem dos métodos racionais do trato do solo, bem como noções de higiene e criação animal, além de instruções para o uso de máquinas e implementos agrícolas”* (RMAIC apud MENDONÇA, 2007, p. 24). Durante o período de vigência houve de cinco a oito Aprendizados, o que demonstra o caráter restrito da política educacional rural neste período.

Os Patronatos Agrícolas, apesar de terem objetivos de formação de mão-de-obra agrícola, possuíam um viés bem diferente dos aprendizados, principalmente por não terem como público alvo residentes do meio rural e por cumprirem demandas provenientes dos grandes centros urbanos ao invés das demandas propriamente agrícolas. Seu período de vigência foi de 1918 a 1930 e foram instituídos como alternativa às instituições prisionais, tendo como alvos menores órfãos, considerados a *“infância desvalida das cidades”* (MENDONÇA, 2007, p. 26), de 10 a 16 anos, sendo um *“paliativo para a questão social urbana”* (MENDONÇA, 2007, p. 25). Ou seja, os Patronatos acabaram por ser um remédio aos males sociais urbanos, atendendo especificamente objetivos urbanos, apesar da ênfase no ensino agrícola.

Nos Patronatos Agrícolas os jovens tinham acesso ao ensino profissionalizante agrícola, que formava trabalhadores disciplinados e de baixa remuneração, atendendo também a demanda de complexos agrários menos dinâmicos. Durante o período de vigência de 12 anos, os Patronatos Agrícolas chegaram a ter 98 unidades e contaram com um total de 8.865 internos (RMAIC *apud* MENDONÇA, 2007, p. 28). Com o fim da Primeira República os Patronatos “transformaram-se” no Serviço de Atendimento ao Menor (SAM), subordinado ao Ministério da Justiça, e apesar de terem tido uma abrangência maior do que os aprendizados em uma ótica nacional ainda podem ser considerados uma política limitada.

Em se tratando das disputas entre concepções e políticas educacionais, segundo Mendonça (2007) entre as décadas de 1920 e 1930 se estabeleceu uma “disputa” entre a “escola desalfabetizadora” representada pelo movimento de “entusiasmo pela educação”, que via na escola a missão de alfabetização, considerando o analfabetismo a causa dos males nacionais, e o projeto de “escola integral” representada pelo movimento do “otimismo pedagógico” entrelaçado à Escola Nova, que via a escola como uma escola única e do trabalho.

2.3 Era Vargas: Governo Provisório e Estado Novo (1930-1945)

Em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde que atua no meio rural somente no ensino primário regular enquanto o Ministério da Agricultura responsabiliza-se pelo ensino agrícola profissionalizante, principalmente o secundário e superior, considerado a partir de um viés “especial”. Segundo a Secad:

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, apesar de apontar para a organização de um sistema nacional de ensino, não contemplou uma estrutura organizacional para a educação rural, a qual continuou subordinada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (SECAD, 2007, p.14).

Daí o caráter ambíguo e de duplicidade do ensino rural brasileiro, caracterizado por uma visão de educação para o meio rural diversa da visão para a educação do meio urbano, responsabilidade somente do Ministério da Educação. Assim, enquanto a primeira teria um caráter profissional de disciplinamento do trabalhador rural, por estar vinculada também ao Ministério da Agricultura, a segunda teria um caráter mais pautado na formação humana e cultural através da escolarização.

Seu produto formal foi a materialização de uma dupla modalidade de intervenção do Estado junto ao ensino agrícola: uma centrada na difusão da *escola primária regular*, defendida pelo Ministério da Educação e outra, pautada pela multiplicação de *escolas especiais agrícolas primárias e médias*, fomentada pelo Ministério da Agricultura (MENDONÇA, 2007, p. 53).

No pós-1930 o debate acerca da educação rural intensifica as conotações de fixação do homem no campo, já impostas na Primeira República, a partir de demandas urbanas (MENDONÇA, 2007). Entre o Governo provisório e a instauração do Estado Novo (1930-1937) vemos a ideia da *ruralização do ensino* ou *movimento ruralista*.

Este movimento teve seu auge entre as décadas de 1930 e 1940 e partia do pressuposto de fixação do homem no campo como resposta à intensificação dos movimentos migratórios campo-cidade, tendo como objetivos, segundo Maia, a manutenção do *status quo*, a naturalização das contradições campo-cidade e a própria fixação:

O movimento ruralista que envolve políticos e educadores é muito mais do que uma tomada de consciência sobre os problemas da educação rural. O que realmente o define é sua face político-ideológica, que permanece oculta pela questão educacional. Comprometido com a manutenção do “*status quo*”, contribui para uma percepção viesada da contradição cidade-campo como algo “natural” [...] 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, p. 27).

Em relação à legislação, em 1934 é promulgada uma nova constituição que passa a tratar da educação no Brasil rural, fato inédito até então, segundo a SECAD:

A constituição federal de 1934 foi a primeira a destinar recursos para a educação rural, atribuindo à União a responsabilidade pelo financiamento do ensino nessas áreas, mas as políticas públicas necessárias para o cumprimento dessa determinação nunca foram implementadas (SECAD, 2007, p. 16).

A própria Secad (2007), uma secretaria do governo federal, assume a posição de precariedade da educação rural na história da educação brasileira ao estruturar tal comentário, no qual se afirma que a educação rural só foi efetivamente considerada como responsabilidade, no sentido financeiro, da União em 1934.

A educação rural é citada especificamente no Título IV Da Ordem Econômica e Social, no artigo 121, que normatiza condições de trabalho, demonstrando novamente a opção pela educação profissionalizante ou técnica, sempre relacionada aos objetivos de formação dos trabalhadores rurais, em detrimento da formação humana e cultural:

§ 4º - O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas.

Com o Estado Novo há a promulgação da Constituição de 1937, representativa de um regime de exceção, que atrelava a educação ao mundo do trabalho, porém sempre subordinado aos interesses da industrialização, articulados à integração brasileira.

A relação de submissão da educação às necessidades inerentes a industrialização foi afirmada na constituição de 1937, a qual vinculou a educação ao mundo do trabalho, obrigando sindicatos e empresas privadas, inclusive rurais, a ofertarem o ensino técnico nas áreas a eles pertinentes, aos seus filiados e aos filhos destes. (SECAD, 2007, p. 16).

Caberia à União a contribuição para o cumprimento destas novas determinações, porém, segundo a Secad (2007), o dispositivo não foi regulamentado, muito menos posto em prática. Esta relação entre educação e profissionalização é bem apropriada pelo Estado Novo, já que neste período há o surgimento de um novo movimento educacional para o campo brasileiro atrelado à concepção escolanovista, que parece expressar uma continuidade dos objetivos do movimento ruralista, sob a denominação de *Ruralismo Pedagógico* erigido no autoritarismo do Estado Novo.

Segundo Prado (1995), este movimento foi um produto ideológico caracterizado pela ideia de escola adaptada e pragmática, sendo a mesma subordinada aos interesses hegemônicos, sendo estes interesses econômicos ligados ao meio rural e políticos ligados ao meio urbano. Além disso, suas idéias já estariam sendo discutidas desde a década de 1920. Para a autora, tanto o movimento de “marcha para Oeste” quanto o “VIII Congresso Brasileiro de Educação” demonstram a importância dada pelo Estado Novo às questões de interiorização.

O ruralismo pedagógico no Estado Novo era pragmático em mais de um sentido: primeiro, porque construiu a idéia de uma escola voltada para tarefas práticas e necessidades (que supunha) imediatas das populações pobres do campo; segundo, porque reescrevia a noção de valorização do ser humano, de desenvolvimento da natureza humana, pretendendo que se acreditasse que menos valia mais, em um discurso ideológico bastante aceito e legitimado, referido, isto sim, aos sistemas dos grupos sociais hegemônicos (PRADO, 1995, p.6).

Como política pública educacional em si, ou seja, materializada, a autora cita a criação de colônias-escolas que capacitariam o trabalhador rural e reproduziriam os ideais do Estado Novo. A concepção educativa estadonovista condenava as práticas educativas anteriores consideradas negativas, irradiadoras de ideias urbanísticas e responsáveis pelo êxodo rural. O ruralismo pedagógico criava então um novo ideal de educação rural que possuía, segundo Prado (1995), os seguintes objetivos: a valorização do homem rural, a fixação e adaptação deste ao seu meio, articulado aos projetos de colonização interiorana e a integração nacional.

Para Maia:

Pensava-se num determinado tipo de escola que atendesse as orientações do “ruralismo pedagógico”. Propunha-se uma escola integrada às condições locais, regionalista, cujo objetivo maior era promover a “fixação” do homem ao campo. A corrente escolanovista reforçava essa posição “da escola vinculada à realidade”, baseada no princípio de adequação e assim, colocava-se ao lado das forças conservadoras. Isto porque a “fixação do homem ao campo”, a “exaltação da natureza agrária do brasileiro” faziam parte do mesmo quadro discursivo com que a oligarquia rural defendia seus interesses. Por outro lado, o grupo industrial também ameaçado, pelo “inchaço” das cidades e a impossibilidade de absorver a mão-de-obra, engrossava a corrente dos ruralistas (MAIA, 1982, p. 27).

No período da Segunda Guerra Mundial há o início de uma mudança nas perspectivas e ações acerca da educação rural no Brasil, fato que vai se materializar no pós Segunda Guerra com a influência direta dos Estados Unidos da América (EUA) na formulação de políticas públicas educacionais. Esta influência começa com a entrada dos EUA na Segunda Guerra, que com o pretexto de assegurar a segurança alimentar neste período, firma o primeiro tratado com o Brasil, criando em 1942 a Comissão Brasileiro-Americana para a Produção de Gêneros Alimentícios e o Institute of Inter-American Affairs (IIAA), dando ênfase ao ensino agrícola para formação de trabalhadores rurais (MENDONÇA, 2007). Assim, segundo Mendonça (2007, p. 77), entre 1930 e 1950 houve a transmutação do caráter pedagógico da educação rural, “*sua dimensão escolar*”, para um caráter de “*assistência técnica*”.

2.4 Período democrático e educação rural: assistência técnica ou dimensão escolar? (1946- 1964)

A relação entre os EUA e os países latino-americanos estreitou-se na conjuntura pós 1945, caracterizada pela Guerra Fria, na qual a luta contra o comunismo e a formação do chamado “cordão sanitário” tinha por objetivo conter a propagação deste ideal. É nessa conjuntura que os EUA, representante do bloco capitalista, intensifica sua política de imperialismo, na qual todo o continente passaria a fazer parte de sua área de influência.

Podemos considerar também que nos anos 1950 intensifica-se a organização política de camponeses, com vistas à reivindicação de direitos negados, como no exemplo das Ligas Camponesas, fato que deve ter pesado a favor da cooperação Brasil-EUA, como forma de silenciamento e ocultação dos movimentos sociais rurais em formação, o que culminou com o golpe civil-militar, período em que foi promulgado o Estatuto da Terra em 1964.

Em parceria/cooperação com os EUA, ou influenciado por este, o governo brasileiro lança o Programa do Ponto IV, a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), os Centros de Treinamento de Operários Agrícolas, as Semanas Ruralistas, os Clubes Agrícolas, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (LOEA) em 1946, a Campanha Nacional de Alfabetização Rural (CNER) em 1953 e O Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano (ETA), em 1954 (MENDONÇA, 2007).

Mendonça (2007, p. 79) ao refletir sobre as novas configurações de cooperação EUA-Brasil considera que

Em função desse novo construto, a visão acerca das atividades até então definidas como de ensino agrícola passaria a priorizar não mais uma perspectiva escolar estrito *sensu*, mas sim uma outra, eminentemente assistencial e de cunho produtivista, voltada não só para a qualificação da mão-de-obra, mas para seu treinamento e organização em “comunidades rurais”, aptas a consumirem tecnologia norte-americana (MENDONÇA 2007, p. 79).

Dessa forma, as políticas empregadas nesta nova conjuntura eram de cunho desenvolvimentista e extensionista, nas quais para trilhar o caminho da superação da condição de subdesenvolvimento os países latino-americanos deveriam importar modelos de desenvolvimento exógenos, sobretudo os conhecidos como Revolução Verde⁶, iniciados na década de 1960.

É possível perceber, a partir dos textos legislativos e das políticas postas em prática, que estas políticas modernizantes influenciaram diretamente o Ministério da Agricultura e, conseqüentemente, as políticas educacionais para o meio rural, principalmente as decorrentes da cooperação americano-brasileira. O Título VI, da Constituição de 1946, “Da família, da Educação e da Cultura”, no seu artigo 168º apresenta os princípios da educação brasileira, citando-se a educação rural no inciso III.

Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: [...]

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas indústrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

Ao analisar criticamente a Constituição 1946, a Secad (2007) considerou que a mesma

[...] conferiu importância ao processo de descentralização do ensino, sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar. Vinculou recursos para as despesas com educação e

⁶ Ao mesmo tempo em que as práticas da Revolução Verde expulsaram vários trabalhadores do campo, a educação rural tinha por objetivo fixar e ‘qualificar’ estes mesmos trabalhadores no campo, já que os que nele permaneciam deveriam saber lidar com as novas tecnologias.

assegurou a gratuidade do ensino primário. Entretanto, apesar de determinar o incremento do ensino na zona rural, transferiu a empresa privada, inclusive as agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento. No que diz respeito à aprendizagem para o trabalho, estabeleceu a obrigatoriedade das empresas industriais e comerciais em ministrarem a aprendizagem aos seus trabalhadores menores, mas deixou de fora as empresas agrícolas (SECAD, 2007, p.16).

Podemos claramente perceber a influência da cooperação Brasil-EUA na formulação da constituição, pela transferência de responsabilidades ao setor privado que custearia o “incremento” do ensino rural, assim como, pela ênfase na educação para o trabalhador/trabalho, deixando de fora a obrigatoriedade das empresas agrícolas de ministrarem a aprendizagem de seus trabalhadores menores, provavelmente atendendo aos anseios da oligarquia rural e dos grupos urbano-industriais.

Outro importante documento do período que trata da educação para o meio rural é a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (LOEA), Decreto-Lei N. 9.613, promulgada em 1946, na qual há a opção explícita pelo ensino profissionalizante articulado à influência estadunidense. O artigo 1º da LOEA normatiza que *“Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura.”* (BRASIL, 1946), apresentando claramente, portanto, os objetivos instrumentais ou utilitaristas deste ensino.

Em relação às finalidades do ensino agrícola, as mesmas deveriam atender os anseios: (i) dos trabalhadores – promovendo a preparação técnica e humana; (ii) dos estabelecimentos agrícolas/propriedades – proporcionando-lhes mão-de-obra; (iii) da nação – mobilizando os construtores de sua economia e cultura.

O mesmo teria por finalidade (i) *“Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas”*; (ii) *“Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade”*; (iii) *“Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados”* (BRASIL, 1946). O caráter instrumental faz-se novamente presente, pois apesar de em tese atender a “preparação” humana todas as finalidades do ensino agrícola dizem respeito à formação técnica e aos anseios dos grandes proprietários, não das propriedades como no discurso oficial, muitos menos dos trabalhadores.

Segundo Mendonça:

O ano de 1946 foi decisivo para a consagração da educação rural enquanto ramo especial e hierarquizante, ou seja, enquanto escola para o trabalho, marcada pela subalternidade daqueles por ela formados. Com a aprovação da LOEA, de iniciativa do Ministério da Educação e Saúde, este ramo de ensino além de ter sido definitivamente alijado da rede primária regular, manteve-se sob a alçada do Ministério da Agricultura, responsável pela sua

gestão e fiscalização, embora coubesse ao MES a prerrogativa de estabelecer suas diretrizes nacionais. Em certa medida, a Lei de 1946 consistiu, a meu ver, num instrumento paliativo aos conflitos intra-estatais imbricados à questão do ensino rural (MENDONÇA, 2007, p. 96).

Faz-se evidente concordar que um ensino agrícola deve ter como objetivos a formação técnica e profissionalizante, assim como, faz-se igualmente necessário evidenciar a importância deste ensino tanto para o Estado em geral quanto para a economia rural em particular, que deveria estender-se para a população rural e não aos estabelecimentos rurais e seus donos, o que infelizmente não foi e não é o caso de nosso país, até mesmo por que “*A partir de 1948 passa-se a observar a implementação direta e célere de práticas extensionistas [...] em lugar da ênfase nas escolas técnicas agrícolas propriamente ditas*” (MENDONÇA, 2007, p. 96). Por isso, a crítica aqui estruturada não é ao ensino agrícola em si, mas aos objetivos deste ensino nesta conjuntura particular: favorecer os grandes proprietários agrícolas com uma mão-de-obra especializada, barata e disciplinada, ao mesmo tempo em que atende aos anseios da cooperação EUA-Brasil.

Outras políticas referentes ao período, implementadas a partir da cooperação já citada, são os Centros de Treinamento e os Clubes Agrícolas, tanto os centros quanto os clubes tinham como objetivo e estratégias a fixação de seus públicos alvos na terra, sendo que o primeiro era voltado aos trabalhadores rurais adultos e o segundo à infância e juventude. (MENDONÇA, 2007).

O Brasil chegou a contar com 2.183 clubes agrícolas em 1958, os mesmos foram criados a partir da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) e foram, segundo Mendonça (2007, p. 73), “*uma das mais bem sucedidas e duradouras iniciativas da comissão*”, definidas como instituições extraescolares que funcionavam em anexo às escolas primárias rurais, sendo gerido pelo Ministério da Agricultura, contando com sua assistência técnica e material.

Segundo Lima, Burh & Lavor os clubes agrícolas partiam da ideia de que

Educar é preparar para a vida, a alfabetização por si só não satisfaz; é preciso despertar nos cidadãos de amanhã o gosto pelas atividades produtivas, orientando-os para os trabalhos agrícolas, de modo a criar nos jovens, desde a tenra infância, a consciência de seu valor como fatores positivos da sociedade (LIMA; BURH; LAVOR, *apud* MENDONÇA, 2007, p. 75).

Ou seja, reafirmava a predileção pela formação técnica em detrimento a dimensão pedagógica da educação para o meio rural brasileiro, já anunciada entre os anos 1930 e 1950, representando a dualidade dos sistemas educacionais brasileiros, apontada por Frigotto (1995, 2011).

Somente em 1961, 73 anos após a proclamação da república e 31 anos após a criação do Ministério da Educação, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) que centraliza a questão educacional como responsabilidade do Ministério da Educação. Somente com a LDB de 1961 é posto fim à ambiguidade e duplicidade do sistema de ensino rural brasileiro, até então também de responsabilidade do Ministério da Agricultura dado seu caráter profissionalizante, e diríamos também, caráter este mais profissional que educacional, se levarmos em conta a escolarização em sua totalidade.

A Secad faz a seguinte consideração sobre esta primeira LDB:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 (Lei nº 4.024/61) revelava uma preocupação especial em promover a educação nas áreas rurais para frear a onda migratória que levava um grande contingente populacional do campo para as cidades, gerando problemas habitacionais e estimulando o crescimento dos cinturões de pobreza hoje existentes nos grandes centros urbanos (SECAD, 2007, p.16).

A compreensão da Secad em relação à LDB reafirma as análises aqui expostas, a educação rural foi construída a partir de dois objetivos claros: primeiro fixar o homem no campo, como forma de diminuir problemas urbanos causados pelo êxodo rural, segundo formar uma massa de trabalhadores semi-qualificados e subordinados aos interesses da oligarquia rural dominante, o que não se alterou com a promulgação desta Lei que orienta o processo educacional brasileiro, isto é, mesmo com a primeira LDB a educação rural ficou subordinada aos interesses econômicos e marginalizada em relação aos interesses pedagógicos.

Desse modo, as reflexões aqui apresentadas sinalizam que

A educação rural serviu à implantação do modelo agroquímico norte-americano, gerador da dependência, que se dava por meio da “integração”. Havia aplicação de sementes transgênicas, adubos e defensivos agrícolas. Existia o controle do que era vendido no mercado. Os agricultores não eram vistos como sujeitos de direitos, de cultura e de conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra. Ocorria a domesticação dos professores e dos filhos de agricultores para que se incorporasse o modelo agrícola norte-americano. O controle da força de trabalho era feito para se evitar o abandono do campo, o que geraria conflitos nas áreas urbanas. Houve exclusão social e escolar em virtude da reprodução de um modelo típico de cultura urbana, de classe média branca (TAFFAREL, 2012, p. 247).

2.5 A ditadura civil-militar e a educação rural (1964-1985)

O regime civil-militar brasileiro, iniciado a partir do golpe civil-militar de 1964, representou a emergência de forças políticas conservadoras que, por meio desta ascensão autoritária ao poder, tiveram por objetivo neutralizar tendências progressistas representadas pelo governo Goulart que previa a realização de reformas, entre elas a reforma agrária. Neste governo, houve a regulamentação em 1962 da organização sindical dos trabalhadores rurais e a aprovação em 1963 do Estatuto do Trabalhador Rural, estendendo direitos já concedidos aos trabalhadores urbanos aos trabalhadores do campo (MEDEIROS, 2007).

Neste contexto, os militares promulgaram o Estatuto da Terra, que teve por objetivo frear movimentos sociais camponeses, como as Ligas Camponesas. Mesmo prevendo uma função social da terra e a reforma agrária, o estatuto foi um retrocesso na luta pela terra no Brasil.

O Estatuto da Terra foi sancionado sob o signo do governo militar do Mal. Castelo Branco, em 1964. Esta legislação sobre a terra é o instrumento legal de promoção da Reforma Agrária no país. Entretanto, aprovada em 1964, a Reforma Agrária só se tornou plano no ano de 1985. Acontece que o campo brasileiro, no início dos anos 60, estava sacudido pela reivindicação aberta das Ligas Camponesas. Foi então que o governo militar, pela chamada via legal e repressiva, procurou retirar a bandeira da Reforma Agrária das Ligas, da esquerda e da oposição em geral do país. O acordo da aprovação do Estatuto foi selado entre os latifundiários e o governo militar (OLIVEIRA, 1999, p. 88).

Este autoritarismo conservador evidentemente adentrou as políticas educacionais promovendo a continuidade de uma educação utilitarista e, mais do que nunca, disciplinadora para os povos do campo. Em 1971 é promulgada a Lei 5.692, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, estendendo o ensino obrigatório de 1º grau (atualmente o ensino fundamental) de quatro para oito anos, sendo esta lei um reflexo do regime de exceção referente à ditadura civil-militar. Segundo a Secad:

A LDB de 1971, sancionada em pleno regime militar, fortaleceu a ascendência dos meios de produção sobre a educação escolar, colocando como função central da escola a formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação geral do indivíduo. A educação para as regiões rurais foi alvo dessa mesma compreensão utilitarista ao ser colocada a serviço da produção agrícola (SECAD, 2007, p.16).

Vemos, portanto, não só a continuidade do modelo de educação para o trabalho como a exacerbação desde princípio. Assim sendo, a educação tanto urbana quanto rural estaria a serviço dos meios de produção, sendo seu objetivo maior a formação de mão-de-obra relativamente qualificada e ordenada, daí a emergência de disciplinas como Moral e Cívica.

Foi neste contexto de crise da ditadura civil-militar que se estruturaram as condições para a reorganização da luta pela terra no país, segundo Caldart (2004) o processo de formação do MST ocorre entre 1979-1984, sendo resultado da articulação de lutas pela terra retomadas no fim da década de 1970, para a autora:

As pressões ou condições objetivas que levaram, naquele momento, trabalhadores e trabalhadoras do campo *a não poderem mais não resistir e a lutar* foram aquelas originadas da situação econômica e social criada pelas transformações que a agricultura brasileira sofreu na década de 70, chamada por alguns analistas de *modernização conservadora*, ou também de *modernização dolorosa* (SILVA, 1983) e que consistiram em um rápido e intenso processo de mecanização das lavouras especialmente as do Sul do país (CALDART, 2004, p.102).

2.6 Redemocratização e a educação para o meio rural (1985 – 1997)

Com o início do processo de redemocratização do Estado brasileiro e com sua efetiva materialização nas eleições democráticas de 1989, podemos considerar que começa aos poucos a se delinear um quadro de mudança no cenário político social do país, inclusive na organização popular da luta pela democracia e por direitos, que culminou na formação de vários movimentos, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o mais importante interlocutor da denúncia de um paradigma educacional de inferiorização do meio rural, comprovado pelas péssimas condições do sistema educacional no Brasil rural, de reivindicação de mudança paradigmática e construção de novas matrizes para as políticas referentes ao campo, entre elas as políticas educacionais.

Dessa forma, com o advento da democratização os textos e discursos oficiais, presentes nas constituições, leis, diretrizes etc. apresentam uma mudança sutil, mas significativa, no tratamento das populações tradicionais ou das ditas minorias nacionais, como indígenas, quilombolas, negros e camponeses. Até então, como apresentado, estas populações eram tratadas de forma desigual pelo Estado brasileiro, posto que na política educacional suas culturas não eram levadas em consideração e o tratamento relegado era sempre pautado na adaptação. Esta adaptação ao hegemônico resultou na transformação de diferenças culturais em desigualdades sociais estruturais.

Nos novos textos e discursos vemos o início da progressiva substituição do termo adaptação pelo termo *adequação*, ambos ainda carregados de urbanocentralidades, e políticas que começam a aceitar as diferenças sem, no entanto, sanar as desigualdades. Isso porque a escola abre as portas para as diferenças linguísticas, culturais, sazonais e até mesmo as diferenças relativas aos portadores de necessidades especiais, porém ainda não materializa mecanismos de superação das desigualdades historicamente produzidas.

Assim, entende-se a importância da inclusão ou da democratização educacional nos discursos oficiais, passo relevante à construção de uma efetiva democracia, porém igualmente entende-se a necessidade de superação das desigualdades. Veremos a seguir as principais legislações referentes à educação para o espaço rural, seus avanços e seus possíveis limites neste período.

Iniciando a análise a partir da Constituição de 1988, vemos que esta representou um marco na democratização do Brasil e pautou os princípios de uma educação mais diversa, como no caso da educação em áreas rurais.

Somente a partir da constituição de 1988 foi que a legislação brasileira relativa à educação passou a contemplar as especificidades das populações identificadas com o campo. Antes disso, a educação para essas populações foi mencionada apenas para propor uma educação instrumental, assistencialista ou de ordenamento social (SECAD, 2007, p.15).

No que se refere à questão agrária “*foi a primeira constituição brasileira a trazer este assunto. Nela foi assegurado que a propriedade deve atender à sua função social [...] com uma definição explícita do que se entende por tal inspirada no Estatuto da Terra*” (MEDEIROS, 2003, p. 40), no entanto o texto contém “*um conjunto de mecanismos de bloqueio à possibilidade de uma reforma agrária tal como defendida pelas organizações representativas dos trabalhadores do campo*” (MEDEIROS, 2003, p. 40).

O Estatuto da criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990) é um importante documento do período que aponta em seu artigo 53º, do Capítulo IV “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer”, o direito a educação e a garantia no inciso V do acesso à escola pública próximo a residência das crianças e adolescentes.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 2012).

O inciso V do artigo 53º assegura a toda população brasileira o direito de frequentar escolas em locais próximos as suas moradias, o que significa inclusive a garantia do direito dos estudantes do campo de frequentarem escolas em suas próprias comunidades, direito este que como anunciado não vêm sendo assegurado, provavelmente devido a interpretações diferenciadas da legislação.

Em 1996 é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, representativa da redemocratização do país, segundo a Secad:

A LDB de 1996 reconhece [...] a diversidade socio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, romper com um projeto global de educação para o país. A idéia de mera adaptação é substituída pela de adequação, o que significa levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizado do estudante e o que é específico do campo (SECAD, 2007, p.16).

Entretanto, ao observarmos o texto oficial, em seu artigo 28º, vemos que é especificado o atendimento adequado à educação das populações rurais, porém ainda há a permanência da ideia de adaptação, o que mostra uma ambiguidade no discurso, no qual, apesar do avanço, observamos ainda a permanência de uma orientação urbana, sendo a educação rural a adaptação ou a adequação do parâmetro urbanocêntrico nacional:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Consideramos que a utilização do termo adaptação remete à educação urbana como a educação oficial enquanto as outras seriam meras adaptações do sistema educacional urbano, o que não atende à demanda do campo fazendo, ao invés disso, um reforço ao processo de exclusão e descaso que vêm sofrendo as populações camponesas, oferecendo às mesmas uma educação deslocada de suas realidades. Já o termo adequação, também utilizado na lei, poderia remeter a uma 'retificação' por parte do Estado da estrutura escolar do campo, na maioria das vezes desarticulada de sua dinâmica e baseada na dinâmica urbana, ou seja, inadequada quanto aos seus objetivos, currículos, pedagogias e etc.

A seguir, a fala de Arroyo nos permite avançar na análise tanto da nova LDB quanto de todos os documentos legais abordados até então, em uma perspectiva extremamente crítica e provocadora de inovações:

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. [...] Daí que as políticas educacionais, os currículos são pensados para as cidades, para a produção industrial urbana, e apenas lembram do campo quando lembram das situações “anormais”, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas “anormalidades”. Não reconhecem a especificidade do campo. É curioso constatar que se pensa na escola e na professora rural apenas para sugerir que sejam adaptados calendários, flexibilizados os conteúdos ou que sejam levados em conta regionalismos... O suposto é que os conteúdos são iguais para todos e devem ter a mesma finalidade: habilitar todas as crianças e jovens do campo ou da cidade para as experiências modernas da produção e do mercado (ARROYO, 1999, p. 15-16).

Tal provocação de Arroyo, proferida durante a Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo em 1998, aponta os limites da nova LDB no que tange a esta questão, resumida no Art. 28 supracitado. Pelo reconhecimento destas limitações viu-se a necessidade de elaborar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002, que será abordada no capítulo seguinte. Arroyo, na citação acima vai além ao criticar a questão curricular também presente na LDB em seu Art. 26:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Porém, temos que ter clareza que a especificidade no tratamento da educação rural no Art. 28 diz respeito à metodologia e ao currículo, fato até então negligenciado, a sazonalidade/calendário agrícola e a relação sempre presente com a natureza do mundo do trabalho rural, representando avanços no que se refere ao tratamento da educação no campo e o Art. 26 avança ao incluir nos currículos uma parte diversificada a ser complementada pelos sistemas de ensino/estabelecimentos escolares.

Vemos, portanto, que a nova LDB avança no sentido de levar em consideração as diferenças, consideradas especificidades, porém como já adiantado, não normatiza mecanismos de superação das desigualdades existentes nesta educação, o que a faz permeada de limites e contradições.

Uma política pública educacional importante deste período é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Este fundo seria um mecanismo de superação destas desigualdades, pois ao gerir o financiamento da educação pública nacional, entende que as escolas de áreas rurais necessitariam de um financiamento maior por conta de suas peculiaridades. Segundo a Secad:

Esses recursos variam em função do número de alunos efetivamente matriculados em cada sistema de ensino, definindo valores diferenciados para as modalidades em que os gastos são

maiores, o que beneficiou a educação nas escolas localizadas em zonas rurais, mas não o suficiente para reverter o quadro de abandono em que estas se encontravam (SECAD, 2007, p.17).

Entretanto, o objetivo expresso no discurso, segundo a Secad, não seria sanar desigualdades e sim dar um maior financiamento aos maiores custos, o que não seria capaz de superar a condição desigual das escolas rurais, como conclui a própria secretaria. Ao analisar o processo de nucleação escolar em Nova Olinda do Norte/AM, Martins (2002) concluiu que programas de financiamento da educação pública como o Fundef e o Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE) acabaram por orientar o processo de nucleação, já que os benefícios de certos programas, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), estão diretamente ligados ao número de alunos matriculados, escolas com menos de vinte e um alunos não seriam beneficiadas e o valor do Fundef seria fixado de acordo com o número de alunos. Desse modo, a nucleação de escolas rurais foi uma política que provavelmente tem sua expansão articulada com as orientações do próprio governo, pautadas em questões financeiras e não pedagógicas.

Um olhar mais bem apurado sobre esse processo possibilita reconhecer que a finalidade e a preocupação em criar no município mecanismos que induzam a maior concentração de alunos nas escolas núcleo visa atender aos dispositivos legais que são impostos pelo Fundef para a obtenção dos recursos destinados à educação (MARTINS, 2002, p. 80)

Por fim, ao analisarmos a história da educação do Brasil rural, concordamos com Frigotto, que ao refletir sobre a constituição da escola liberal como reprodução do modo de produção capitalista considera que

Na realidade, instaura-se e se perpetua, de um lado, a escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes; e outra pragmática, instrumental, adestradora e de formação profissional restrita e baseada na ótica das demandas do mercado, para os trabalhadores. Trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento pensado pelas classes dirigentes (FRIGOTTO, 2011, p.9).

A educação rural é a máxima desta educação restrita às lógicas do mercado. Porém, como consequência desta opção pela monopolização da propriedade privada da terra e pela educação rural emerge o MST, maior interlocutor da luta pela terra e da construção de uma educação transformadora. Após a apresentação neste capítulo da hegemonia da educação rural, no terceiro capítulo refletiremos acerca das resistências a este modelo de educação imposto pelo Estado ao mesmo tempo em que delinearemos a configuração de uma luta dos

movimentos sociais rurais pelo tratamento público da educação do campo, uma luta pelo próprio Estado.

3 A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS RURAIS

Cabe assinalar que, paralelamente ao surgimento do movimento de reivindicação de uma educação do campo, os objetivos da educação rural, promovida pelo Estado, parecem ao menos mudar de orientação política: primeiro porque o próprio Estado toma para si o conceito de educação do campo e, de certa forma, parece atender algumas de suas reivindicações, segundo, e neste momento o mais importante, porque de certa forma passa a ignorar a antiga política de fixação do homem no campo, através da escola, para, ao contrário, expulsar a vida do campo, através do fechamento destas escolas.

Essa nova política de esvaziamento do campo no âmbito escolar, que pode facilmente esvaziá-lo em todos os sentidos, é totalmente contrária à política apresentada no segundo capítulo, na qual a intenção maior era fixar esta população no campo, além de formar uma mão-de-obra barata e disciplinada. Essa mudança na política de educação rural é substancial e deve ser problematizada, pois podemos vislumbrar uma tendência de esvaziamento do campo e enfraquecimento da agricultura camponesa, no momento em que os movimentos sociais do campo dão mais organicidade à luta pela terra e à luta por educação. Questionamos se esta política não visaria também esvaziar os próprios movimentos sociais e até mesmo a educação do campo.

Neste capítulo temos por objetivo apresentar documentos, textos e legislações produzidos a partir de 1997, que referenciem ou não as perspectivas e preocupações da educação do campo, mas que tratem dos temas referentes a esta, principalmente a nucleação escolar. Apresentaremos, brevemente, as condições de surgimentos deste novo conceito, para basearmos as discussões relativas à política de nucleação escolar. Desse modo, focaremos a análise em trechos de documentos dos movimentos sociais rurais, assim como em textos produzidos pelo Estado brasileiro, que tenham como preocupação a questão do fechamento de escolas rurais e nucleação escolar ou que orientem estes processos.

Iniciaremos a análise a partir dos documentos dos movimentos sociais na luta por educação do campo, produzidos nas Conferências Nacionais Por uma Educação do Campo, entre outros encontros e eventos, para em seguida analisarmos os documentos produzidos pelo

governo que de certa forma se orientam pelo conceito de educação do campo e aqueles documentos e/ou políticas que são contrárias a esta concepção.

No que diz respeito à historicidade da luta pela terra, podemos considerar que à medida que a educação rural foi, ao longo da história da educação brasileira, concretizando-se e naturalizando-se em nossos sistemas de ensino, os povos do campo resistiram às perversidades políticas que os expulsaram do campo e do direito à terra. Desse modo, durante o período de formação do território brasileiro, passando pelo Império e no decorrer da ordem republicana, os povos do campo, inclusive extrativistas, indígenas e quilombolas, lutaram contra o uso privativo da terra e pelo direito a esta terra.

Mesmo a luta pela terra sendo constante na história dos movimentos camponeses brasileiros, a luta por educação só passa a integrar a agenda política destes movimentos, com mais efetividade, no decorrer da década de 1990, na qual a luta passa a ganhar organicidade. Vários segmentos do campo partiram para esta luta, mas podemos considerar o MST um dos protagonistas mais atuantes no que se refere à luta por educação.

Segundo Caldart (2004), esta luta específica do MST por educação inicia-se em assentamentos e acampamentos, nos quais os pais das crianças em idade escolar passam a reivindicar o direito à escolarização de seus filhos. A luta concentra-se na escola, pelo cumprimento do direito de acesso dos sem-terra à escola. Em um segundo momento, esta luta ganha novos desdobramentos, pois a escola oferecida não é a escola requerida.

Queremos dizer com isso que apesar de garantido o acesso à escola os alunos Sem Terra passaram a sofrer com uma educação escolar que além de condenar o processo formativo de luta pela terra, não levava em consideração os saberes outros. Tratava-se de uma verdadeira *violência simbólica* (BOURDIEU; PASSERON, 2012), na qual a escola é considerada o espaço privilegiado de conhecimento, a despeito do próprio movimento, sendo este conhecimento, muitas vezes, violentador e criminalizante.

A partir desta consciência, pais Sem Terra mobilizam-se pelo direito à escola, mas não qualquer escola, e na luta maior pelo reconhecimento da dimensão educativa do próprio movimento. A luta é por uma escola que ofereça uma educação de qualidade, de acordo com os reais interesses e necessidades dos sem-terra, que leve em consideração o movimento de luta, a terra e o trabalho. A mobilização de início restrita aos pais de alunos passa a integrar a agenda política de luta de todo o movimento.

Significativo notar que no momento em que passamos por uma política nacional de fechamento de escolas no campo, a luta dos movimentos sociais do campo por educação é iniciada através da reivindicação pela construção de escolas no campo, em assentamentos,

acampamentos (as escolas itinerantes), comunidades indígenas e quilombolas, pelo direito dos povos do campo em frequentar a escola.

Neste sentido, concomitantemente, vários povos do campo tomam consciência da importância da luta pela educação e passam a reivindicá-la, o que envolve a luta dos indígenas por uma educação específica, intercultural e bilíngue, que resgate e valorize as memórias dos povos indígenas, as lutas de associações de moradores do campo, pequenos agricultores, quilombolas e atingidos por barragens, entre outros grupos. Até mesmo a luta de movimentos negros urbanos e rurais por uma educação antirracista, a luta por uma educação não homofóbica, pela valorização feminina e a luta pela inclusão e tratamento específico dos alunos com necessidades educacionais especiais, de certo modo, integram esta mobilização e conscientização pelo direito à educação no país, pela valorização dos saberes outros, até então negligenciados e inferiorizados pelo pensamento moderno.

Neste movimento de mobilização e luta por educação em áreas rurais, começa a germinar o que conhecemos hoje por Educação do Campo. A primeira iniciativa formal que proporcionou as condições de construção política deste movimento foi o I ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária.

Do ponto de vista formal a proposta da Educação do Campo nasceu em 1997 no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) e teve como momentos fundamentais a 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo em 1998 e a 2ª Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo em 2004. Entretanto, esta é o resultado de uma longa construção histórica, associada às reivindicações dos movimentos sociais rurais no campo da educação. Estas eram inicialmente centradas apenas na exigência da instalação de escolas no meio rural, contudo, foram se transformando à medida em que se percebia a importância de uma pedagogia voltada para a valorização da vida, da cultura e da luta cotidiana dos trabalhadores rurais (ALENTEJANO, 2010, p. 4).

A partir do I ENERA há a conscientização da necessidade da luta por uma educação diferenciada que culmina na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (I CENEC), realizada em 1998, que formaliza e nomeia esta educação como Educação do Campo, organizando as bases de sua construção na dimensão do direito.

Ao fazer suas ponderações sobre o surgimento do movimento por uma educação do campo, Vendramini (2007) contribui com uma importante reflexão sobre o momento histórico de organização do mesmo que, segundo a autora, se configura de maneira mais concreta na I CNEC, em 1998. Este momento de efetivação de uma resistência camponesa já vinha se delineando há um bom tempo na luta de acampados a assentados por escolas *no* e *do* campo e por educação específica e de qualidade:

Uma importante e significativa mudança de teoria e de prática no que se refere à educação rural foi o movimento nacional desencadeado para a construção de uma escola do campo, vinculada ao processo de construção de um projeto popular para o Brasil, que inclui um novo projeto de desenvolvimento para o campo. Nesta orientação, foram realizadas diversas conferências estaduais e nacionais, sendo a primeira conferência nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998 e organizada pelo MST, CNBB, UNICEF e UNESCO. Essa primeira Conferência inaugurou uma nova referência para o debate e mobilização nacional: *Educação do Campo* e não mais educação rural ou educação para o meio rural, ao reafirmar a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo (VENDRAMINI, 2007, p. 123).

Na I conferência, já é possível perceber com clareza a preocupação com o direito à escolarização no campo pela afirmação de que a escola deve ser *no* e *do* campo, o que significa que além de estar localizada no espaço rural ela deve estar comprometida com este. A dificuldade de acesso à escola no campo torna-se uma das preocupações do movimento em formação, já que há a consciência da política de formação de escolas núcleo em cidades, que recebem alunos oriundos de comunidades rurais e urbanas, por conta do fechamento de pequenas unidades escolares no campo.

Podemos observar, através do texto preparatório da I Conferência Por uma Educação Básica do Campo, que o movimento preocupa-se com a questão de centralização da educação em espaços urbanos, o que faz com que estudantes do espaço rural tenham que deslocar-se para cidades, no intuito de concluir a escolarização formal. O movimento contesta a política e a afirmação de que escolas no campo são inviáveis, já que esta afirmação parte de uma análise meramente econômica que sobrepuja o aspecto pedagógico.

a política tem sido a de estimular cada vez mais os estudos na cidade, sob a alegação de que são mais caras e tornam-se inviáveis. Lutas como a dos trabalhadores sem-terra e dos povos indígenas, de garantir escolas públicas em suas próprias áreas, vêm contestando e tentando reverter esta tendência (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 1998, p. 35).

Fernandes, Cerioli e Caldart consideraram, na elaboração do texto preparatório da conferência, que

Também existe a concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural. Isto coloca mais uma vez o determinismo geográfico como fator regulador da qualidade da educação, sendo um critério equivocado da política de investimentos. É mais uma falsa idéia. O que está em questão é um projeto de escola que tem uma especificidade inerente à histórica luta de resistência camponesa, indígena, negra... Ela deveria ter valores singulares que vão em direção contrária aos valores capitalistas e à lógica patronal. Este é um de seus elementos fundamentais (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 1998, p. 39).

Através desta posição, podemos considerar que a urbanocentralidade, que considera o espaço urbano como privilegiado no que diz respeito à educação é contestada.

No documento também há menção à precariedade das escolas situadas no Brasil rural, à visão moderna de dicotomização entre campo-cidade e um aprofundamento acerca da questão da nucleação escolar, sobretudo no que se refere ao deslocamento dos alunos do campo para as escolas da cidade. Além disso, em nossa leitura, o texto problematiza as possíveis consequências destes deslocamentos, compatíveis com as categorias já apresentadas no primeiro capítulo de *violência simbólica* (BOURDIEU; PASSERON, 2012) e principalmente de *invasão cultural* (FREIRE, 2005):

Devido à situação geral da educação brasileira hoje, em particular da tendência de marginalização das escolas do meio rural, é também um problema grave o tipo de escola pública oferecida à população do campo. De modo geral é uma escola relegada ao abandono. Em muitos estados recebe a infeliz denominação de *escolas isoladas*. Como predomina a concepção unilateral da relação cidade-campo, muitas prefeituras trazem as crianças para a cidade, num trajeto de horas de viagem, por estradas precárias, com a finalidade de reduzir custos, e as colocam em classes separadas das crianças da cidade, reforçando desta forma a dicotomia ainda presente no imaginário da sociedade. Ou então colocadas na mesma sala de aula, onde são chamadas de atrasadas pelas colegas, ou mesmo por alguns de seus professores urbanos e, para serem modernas, passam a assumir valores duvidosos. (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 1998, p. 38).

Nos documentos finais da 1ª Conferência, entre os desafios e propostas de ação está a “*luta para que seja respeitado o direito à educação, no sentido de manter turmas pequenas de alunos*” (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 168), luta que aponta o avanço da política de nucleação de escolas rurais – que tem por um de seus argumentos o baixo número de alunos matriculados, e a necessidade de resistência a esta.

A Declaração Final da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo (CNEC, 2004) também contém elementos que subsidiam o questionamento da política de nucleação escolar, visto que considera como algumas das ações básicas para uma política pública permanente de educação do campo “*o fim do fechamento arbitrário de escolas no campo*” (CNEC, 2004, p.3) e “*a construção de escolas no e do campo*” (CNEC, 2004, p.3), além disso, expõe a preocupação com a questão do acesso à educação aos povos do campo, dificultada pelo fechamento das escolas rurais.

Nossas proposições estão voltadas para as crianças, os adolescentes, os jovens, os adultos e os idosos que vivem e atuam na diversidade de formas de produção e de vida no e do campo. Estamos especialmente preocupados com os milhões de adolescentes e jovens que estão fora da escola e de outros processos educativos formais ou que estão em escolas inadequadas ou precisam ir à cidade para estudar e que a cada dia se descobrem sem alternativas sociais dignas de trabalho e de permanência no campo (CNEC, 2004, p. 2).

No documento-síntese produzido no Seminário da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo (1999) também é levantada a preocupação com o processo de nucleação

de escolas no campo. Entre várias tarefas básicas e linhas de ação da articulação encontra-se a seguinte preocupação: “g) *Fazer pesquisas e discussões sobre o processo de nucleação de escolas no campo de modo a subsidiar ações e posicionamentos da Articulação*” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 42), ou seja, a Articulação observou uma necessidade de aprofundamento de pesquisas e debates sobre a questão, de modo a orientar suas ações.

Caldart, no manifesto *Ser Educador do Povo*, considerou que os educadores devem “*Romper com o círculo vicioso de que se estuda para sair do campo e ou se sai do campo para estudar... Não aceitar processos perversos de nucleação de escolas, de destruição da identidade cultural das comunidades, de desrespeito à infância e à juventude do campo*” (CALDART, 2002, p. 90), apontando a necessidade de luta dos educadores do campo contra o processo de nucleação de escolas rurais.

A autora igualmente considerou a importância da consciência de que “*O campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter escola em seu próprio lugar e de serem respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são*” (CALDART, 2010, p. 113). Assim como considerou que “*É a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não o contrário*” (CALDART, 2000, p. 26), levando em consideração a importância da dimensão espacial, da ideia de lugar como espaço vivido e de direitos.

O Irmão Israel José Nery, na apresentação do segundo volume da coleção *Por uma Educação do Campo* (ARROYO; FERNANDES, 1999.), aponta que

a política educacional brasileira ignora a necessidade de um projeto específico para a escola rural. Não uma escola no campo ou para o campo, nem uma escola da cidade no campo, mas uma escola do campo, com a cultura, os valores, a luta do campo. Não se aceita levar as crianças e os jovens para a cidade, para um contexto que não é o deles. Não se trata também de algum modelo importado mas de um modelo específico que vincule a educação escolar às questões sociais inerentes à cultura e à luta do campo (NERY, p. 6, 1999).

Todas estas formulações dos movimentos sociais do campo, pensados nos encontros, conferências e por alguns pesquisadores do movimento de educação do campo, conquistaram algumas “brechas” nas formulações do próprio Estado brasileiro que, como já dito, tomou para si a conceituação da educação do campo, não utilizando-se mais do conceito de educação rural, criando até mesmo um silenciamento em relação à educação rural, como se a mesma jamais tivesse existido ou como se não houvessem mais políticas compatíveis com esta concepção. O Estado assume teoricamente/discursivamente a educação do campo criando a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que

possui uma Coordenação de Educação do Campo, além de um Grupo de Trabalho, e promulgando algumas legislações que apresentaremos a seguir.

Primeiramente há a promulgação do Plano Nacional de Educação/PNE (Lei nº 10.172/2001) que não atende as demandas do movimento de educação do campo, sendo na verdade um documento orientador da política de fechamento de escolas rurais. Segundo a Secad:

Embora estabeleça em suas diretrizes o “tratamento diferenciado para a escola rural”, recomenda, numa clara alusão ao modelo urbano, a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar. Observe-se que o legislador não levou em consideração o fato de que a unidocência em si não é o problema, mas sim a inadequação da infra-estrutura física e a necessidade de formação docente especializada exigida por essa estratégia de ensino. Por outro lado, a universalização do transporte escolar sem o necessário estabelecimento de critérios e princípios, gerou distorções, tais como: o fechamento de escolas localizadas nas áreas rurais e a transferência de seus alunos para escolas urbanas; o transporte de crianças e adolescentes em veículos inadequados e sucateados; e a necessidade de percorrer estradas não pavimentadas e perfazer trajetos extremamente longos (SECAD, 2007, p. 17).

Superando em parte os limites apontados no PNE 2001/2010, em 2002 foram promulgadas as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo*, Resolução nº 1/2002 (BRASIL/MEC, 2002). No parecer que aprova as diretrizes a relatora, além de historicizar a negligência histórica a que foi submetida a educação dos povos do campo, reconhece a necessidade de valorização e tratamento específico da educação nomeada tanto no parecer quanto na resolução como educação do campo.

A resolução surge para superar lacunas do artigo 28º, da LDB de 1996, já apresentado no capítulo dois. No parágrafo único do artigo 2º o Estado reconhece 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/MEC, 2002).

No artigo 6º é anunciada uma importante diretriz que se relaciona diretamente com as questões discutidas nesta pesquisa:

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico. (BRASIL/MEC, 2002)

Vemos que de acordo com a diretriz a educação infantil e o ensino fundamental, inclusive a educação de jovens e adultos, seriam oferecidos nas comunidades rurais, havendo exceção somente no oferecimento do ensino médio e profissional que deve ser garantido pelos estados. O texto possui lacunas relevantes, sobretudo porque não especifica em que comunidade rural o ensino seria oferecido - nas comunidades dos próprios alunos ou em escolas núcleo no campo? - e por colocar o ensino médio sob outra perspectiva, deslocado das comunidades rurais, parecendo propor o transporte escolar como opção de garantia e condições necessárias de acesso.

As diretrizes avançam no sentido de orientar uma formação específica aos professores que atuam no campo, propondo o respeito à diversidade, o protagonismo dos povos do campo e a valorização da diversidade cultural do campo, que poderia contribuir para a superação da urbanocentralidade, da *invasão cultural* (FREIRE, 2005) e da *violência simbólica* (BOURDIEU; PASSERON, 2012), recorrentes nas escolas do campo.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL/MEC, 2002).

Nos artigos 9º e 10º são citados os movimentos sociais e suas possíveis articulações com as escolas do campo:

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.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (BRASIL/MEC, 2002).

No inciso II, do artigo 15º, que trata da diferenciação do custo-aluno, no qual o financiamento das escolas do campo por aluno é maior do que na cidade, devido a seus maiores custos (FUNDEF e FUNDEB), determina que deverá ser levado em consideração

II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores

apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais; (BRASIL/MEC, 2002).

Neste sentido, as diretrizes avançam ao tratar das especificidades dos materiais didáticos, equipamentos e laboratórios, porém dão um passo atrás ao tratar das condições de transportes, no sentido de abrir a possibilidade de maneira evasiva para o deslocamento campo-cidade. Evasivo por não especificar e normatizar o que seria considerado argumento válido para o não oferecimento da escolarização nas próprias comunidades rurais.

Por fim, analisando as diretrizes tendo como categoria de análise a educação do campo, observamos certos avanços articulados a algumas lacunas. Principalmente, porque as diretrizes não possuem mecanismos de regulação/fiscalização das práticas existentes nas escolas do campo, sendo desconhecidas em grande parte delas.

Como resultado destas pressões também foi promulgada a Resolução nº 2/2008, que institui as *Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo* (BRASIL/MEC, 2008). A resolução orienta a política de nucleação escolar, provavelmente por conta da materialidade do processo e das resistências geradas ao mesmo, determinando como deveria se desenvolver a política de nucleação.

Em seu artigo 3º considera que “*A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças*” (BRASIL/MEC, 2008) e em seu parágrafo primeiro diz que

1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades. (BRASIL/MEC, 2008)

Nestes termos, a resolução avança ao orientar que a educação infantil e o primeiro segmento do ensino fundamental sejam sempre oferecidos nas comunidades dos estudantes, sendo um fator limitador do fechamento de escolas rurais, principalmente da etapa de educação infantil. Porém, de certa forma, abre uma brecha na legislação, na qual o excepcional parece estar virando uma regra, no que diz respeito aos anos iniciais do ensino fundamental.

Esta diretriz, apesar de avançar ao limitar que o processo seja intracampo, ou seja, de campo para campo, excluindo a alternativa de formação de escolas-núcleo nas cidades, parece extremamente evasiva, o que abre diferentes possibilidades de interpretação. O que seria

excepcional para os governos? O que seria um tempo máximo de deslocamento que não prejudicasse os alunos?

Em relação à oferta escolar do segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio a resolução faz a seguinte consideração:

Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.

§ 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no caput, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade. (BRASIL/MEC, 2008).

É evidente que devemos constatar certos avanços, como as orientações de que deva prevalecer o diálogo com as comunidades, o respeito aos seus valores e culturas e a preferência pela nucleação intracampo. Mas, novamente, a resolução peca pela falta de objetividade e pela negligência representada pela falta de mecanismos de fiscalização do processo. O artigo 5º, a nosso ver é ambíguo e parece seguir novos pressupostos na *educação rural* por fomentar a concentração da oferta escolar em escolas núcleo, de preferência em áreas rurais, mas com uma brecha para a formação de escolas núcleo urbanas, considerando a nucleação a *melhor opção* nestes segmentos.

Se a própria resolução diz que a nucleação pode ser a melhor opção, questionamos o que seria para governos municipais, estaduais e federais um diálogo com comunidades afetadas? O que seria respeito e valorização de culturas camponesas? O que seria o possível para que a nucleação seja intracampo?

A nucleação de escolas rurais, a partir dos dados que apresentaremos no próximo capítulo, parece não levar em conta as orientações da resolução, aproveitando-se da ambiguidade e de suas diferentes interpretações. Vemos que o número de escolas rurais cai expressivamente, inclusive na etapa de educação infantil, enquanto o de escolas urbanas aumenta no estado do Rio de Janeiro. E devido às manifestações contrárias ao processo acreditamos que este diálogo, se estiver acontecendo, deve ser unilateral e verticalizado, por isso antidialógico.

O Decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre a Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA (BRASIL, 2010a) também revela importantes questões para discussão. O documento ao tentar normatizar a classificação das escolas rurais, entre outras orientações, acaba por tensionar a problemática da nucleação escolar.

Isto porque, primeiramente, passa a nomear as escolas rurais de escolas do campo, apropriando-se de um conceito que deveria carregar em si uma concepção de educação e não um espaço ou uma população atendida e, sobretudo porque, além de considerar todas as escolas situadas em espaços rurais como escolas do campo, também abre a possibilidade de que escolas situadas em espaços urbanos, que atendam majoritariamente alunos do campo, também sejam consideradas escolas do campo e até mesmo abre a possibilidade para que existam classes do campo, em escolas da cidade. No artigo 1º (parágrafo I/inciso II) há esta orientação:

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010a).

Uma grande problemática desta questão é que as escolas núcleo podem ser consideradas escolas do campo, mesmo estando nas cidades, o que torna a pesquisa mais complexa, já que quando apresentarmos os dados quantitativos acerca das escolas rurais no próximo capítulo não poderemos dimensionar o quanto destas escolas estão realmente no campo. Corremos o perigo de que caso a política de nucleação escolar prossiga tenhamos em um futuro próximo a maioria das escolas do campo em espaços urbanos, uma imensurável perda às comunidades do campo e de seus movimentos sociais, principalmente na luta pela educação do campo.

O decreto, apesar de orientar também a formulação de projetos pedagógicos e materiais didáticos específicos às realidades do campo atendidas pelas escolas, assim como, a valorização da identidade da escola do campo e o respeito à diversidade, pode ser um documento que pode ‘mascarar’ a política de nucleação escolar, reforçando a mesma por não diferenciar escolas localizadas no campo das localizadas em áreas urbanas, como se esta diferenciação não fosse relevante.

Mas, articulam-se resistências. Em 2010 a sociedade civil articulada ao executivo promove a I Conferência Nacional de Educação com o objetivo de elaborar um documento final com o tema “*Conae construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*” (CONAE, 2010), com subsídios para a formulação do novo Plano Nacional de Educação (2011-2020). No documento final podemos perceber a participação de representantes dos movimentos sociais do campo, além de

representantes de outros movimentos sociais, que visam ganhar espaço na formulação das políticas públicas educacionais, já que o novo PNE orientará estas políticas ao longo do decênio 2011-2020⁷. Além disso, a disputa por espaço no novo plano torna-se essencial já que no plano anterior não houve espaço para as reivindicações da educação do campo.

No documento final da Conae há o fomento a políticas que concorram “*para a justiça social, educação e trabalho, considerando a inclusão, a diversidade e a igualdade*” (CONAE, 2010, p. 129), sendo sugerido que tais políticas deverão garantir ações quanto às relações étnico-sociais, à educação quilombola, à educação especial, à educação do campo, à educação indígena, à educação ambiental, ao gênero e à diversidade sexual, a crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, à formação cidadã e social, à educação de jovens e adultos, à educação prisional, à educação dos pescadores/ras, à educação em direitos humanos, à educação religiosa, demonstrando que os grupos historicamente excluídos estão somando forças na luta contra-hegemônica por políticas públicas educacionais, inclusive o movimento da educação do campo. Dito de outra forma, os grupos historicamente excluídos, como os trabalhadores do campo, estão disputando espaço na formulação de políticas de Estado que concorram para sua valorização e reprodução enquanto sujeitos de direitos.

Como função social, cabe reconhecer o papel estratégico das instituições da educação básica e superior na construção de uma nova ética, centrada na vida, no mundo do trabalho, na solidariedade e numa cultura da paz, superando as práticas opressoras, de modo que inclua, efetivamente, os grupos historicamente excluídos: negros, quilombolas, pessoas com deficiência, povos indígenas, trabalhadores do campo, mulheres, LGBTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), entre outros. (CONAE, 2010, p. 29).

O documento final da Conae 2010 como referência para a elaboração do PNE 2011-2020 avança ao pleitear a materialização de políticas que dialoguem com a diversidade existente no país, até então excluídas ou incluídas de maneira precária no sistema de ensino público.

Já o projeto de lei (PL 8.035/2010) original, enviado para o congresso nacional em dezembro de 2010, sem as alterações, apesar de não refletir todas as demandas da Conae, avança em relação à educação do campo, principalmente se o compararmos com o PNE anterior que não utilizava a categoria de educação do campo e, como visto, acabou por orientar processos de nucleação escolar. Neste sentido, no documento existe um artigo que diz respeito à educação das populações do campo, uma meta que cita diretamente as populações

⁷ Para mais informações sobre o projeto de lei do PNE 2011-2020 ver CORDEIRO, T. G. B. F. O Projeto de lei do novo Plano Nacional de Educação (PNE/ 2011-2020): Perspectivas em relação à educação do campo. Anais do III Encontro da Anpae. Niterói: 2012.

do campo e outras nove metas com estratégias para a educação no campo, somando 10 metas das 20 metas totais que incidem sobre esta educação (Anexo A), por fim, no documento existem 13 estratégias específicas para a educação do campo.

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em Lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE - 2011/2020, no prazo de um ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que considerem as necessidades específicas das populações do campo e de áreas remanescentes de quilombos, garantindo equidade educacional.

§ 2º Os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que garantam o atendimento às necessidades educacionais específicas da educação especial, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. (BRASIL, 2010b, p. 2).

Das metas que não possuem estratégias específicas para o campo (metas 3, 5, 9, 10, 13, 16, 17, 18, 19, 20 - Anexo A), foi possível observar que algumas dentre elas eram metas universalistas que compreenderiam toda a população brasileira, tanto urbana quanto rural, entretanto em alguns casos seriam necessárias estratégias para o campo, atualmente bem mais precarizado.

Das metas e estratégias tangentes à educação do campo, algumas nos chamaram mais atenção por orientarem, de certa forma, processos de nucleação escolar, de acordo com o visto na Resolução nº2/2008. Apresentaremos algumas das estratégias do novo PNE 2011-2020 (BRASIL, 2010b) que envolvem o tema de pesquisa:

- **1.7)** Fomentar o atendimento das crianças do campo na educação infantil por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades das comunidades rurais.
- **2.4)** Ampliar programa nacional de aquisição de veículos para transporte dos estudantes do campo, com os objetivos de renovar e padronizar a frota rural de veículos escolares, reduzir a evasão escolar da educação do campo e racionalizar o processo de compra de veículos para o transporte escolar do campo, garantindo o transporte intracampo, cabendo aos sistemas estaduais e municipais reduzir o tempo máximo dos estudantes em deslocamento a partir de suas realidades.
- **2.8)** Estimular a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental para as populações do campo nas próprias comunidades rurais.
- **7.17)** Ampliar a educação escolar do campo, quilombola e indígena a partir de uma visão articulada ao desenvolvimento sustentável e à preservação da identidade cultural (BRASIL, 2010b).

Foi possível observar, por meio da análise do projeto de lei original, uma ruptura com o PNE anterior no que se refere à política de nucleação escolar, ao contrário das orientações anteriores o projeto do novo plano avança ao orientar que a nucleação escolar seja evitada na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, independentemente do número de alunos e das questões administrativas e financeiras, e orienta que, caso seja necessária, a

nucleação deve ocorrer intracampo, assim como o previsto na Resolução n° 2 (BRASIL/MEC, 2008).

Outro avanço é a orientação para que os ônibus do programa de transporte escolar também sejam utilizados intracampo, evitando que crianças sejam transportadas do campo para cidade para estudar, evitando igualmente a nucleação escolar do campo para a cidade. Por serem extremamente relevantes, essas metas e estratégias carecem de fiscalização nos termos da lei, caso o contrário há o risco de não se materializarem, por haverem lacunas e ambiguidades já discutidas.

Foi possível perceber por meio das análises até então produzidas que a partir do I ENERA o movimento de educação do campo vem conquistando espaço na formulação de políticas públicas e documentos oficiais, um significativo avanço se considerarmos o período de hegemonia da educação rural, apresentado no capítulo anterior. Porém, percebe-se que não está havendo a implantação destas políticas de modo satisfatório.

Em 2010 foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) com o objetivo de *“análise crítica constante, severa e independente, acerca das políticas públicas de Educação do Campo, bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, a consolidação e, mesmo, à elaboração de políticas públicas de Educação do Campo”* (FONEC, 2010, p. 1), a criação do fórum partiu da percepção de que os princípios e determinações das resoluções n°1 e n° 2, que instituem as diretrizes operacionais e as diretrizes complementares, não estão sendo efetivadas e que as mesmas podem ser consideradas incompletas. Na carta de criação do FONEC são apresentadas considerações que pesaram na criação do fórum, entre elas a constatação de que

Escolas continuam sendo fechadas no campo por autoridades educacionais de estados e municípios, dando lugar à política de transporte escolar desde o espaço rural até as sedes dos municípios, e fomentando a prática de nucleação, em contrário, inclusive, às resoluções do Conselho Nacional de Educação (FONEC, 2010).

Portanto, a resistência em relação à política de nucleação de escolas rurais ganha força e articulação por meio tanto do FONEC quanto da Campanha Fechar Escola é Crime (MST, 2011), além da contribuição de pesquisas acadêmicas que buscam compreender este processo (MARTINS, 2002).

3.1 Educação do campo e concepções de Estado: notas para a análise da nucleação escolar

Educação do Campo: Direito nosso, dever do Estado!

A frase acima, lema da II Conferência Nacional de Educação do Campo, exprime a posição tomada pelo movimento da educação do campo em relação ao Estado, demonstrando que este movimento exige do Estado a efetivação do direito à educação, à educação do campo. Porém, o lema por si só não revela as tensões provenientes dessa relação, dessa exigência.

A educação do campo toma posição frente ao Estado ao contestar sua política, mesmo assim luta para que este Estado classista atenda as reivindicações que envolvem o projeto de educação do campo, de campo, de país. O movimento luta pela transformação deste Estado, para que o mesmo atenda os anseios da sociedade civil, para que o Estado seja democratizado, a partir de um projeto socialista.

Considerando que um projeto socialista envolve a tomada do Estado pela classe trabalhadora, a educação do campo, como movimento, não negligencia a contradição e tensão referente à relação entre este projeto, que envolve a educação do campo, e o projeto capitalista levado a cabo pelo Estado. Não existe uma ingenuidade em relação ao Estado.

Apresentaremos neste momento algumas dessas tensões, com o objetivo de que as mesmas contribuam na análise do processo de fechamento de escolas rurais perpetrado por vários governos, com a anuência do Estado, sendo este processo uma tensão, uma contradição, um sinal de que o Estado, ao contrário de assumir a educação do campo, compromete-se cada vez mais com o projeto de esvaziamento do campo.

As discussões que envolvem Estado, a educação do campo e a questão agrária são densas, as mesmas foram apresentadas e debatidas no decorrer do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo (ENPEC) e do II Seminário sobre Educação Superior e as Políticas Públicas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro, ocorridos em 2008. As reflexões do encontro e do seminário foram publicadas no livro *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão* (MOLINA, 2010), e subsidiaram em grande parte as

discussões aqui apresentadas, por explicitarem bem as tensões e os conflitos da relação Movimentos Sociais e Estado.

Sá e Molina apresentam as concepções de Estado envolvidas nas pesquisas referentes à educação do campo:

Enquanto alguns entendem que o Estado se define como instrumento de opressão de uma classe sobre a outra, outros afirmam que ele deve ser visto como espaço de conciliação entre as classes, de formação de consensos e negociação de posições. Há ainda uma terceira posição, que entende o Estado como espaço de conflito de interesses, ou seja, nem simplesmente de consenso, nem apenas de opressão. (SÁ; MOLINA, 2010, p. 79).

As autoras consideram em suas reflexões que é necessário ir além de uma visão dicotômica do Estado, enfatizando a necessidade de retomada de Gramsci, na criação da contra-hegemonia, além disso, afirmam que a luta por políticas públicas não implica a permanência dentro do Estado.

Caldart, integrando as discussões referentes a esta tensão deixa clara a opção da educação do campo pela luta por Estado, por políticas públicas educacionais que atendam às reivindicações dos povos do campo, sem, contudo, negligenciar os conflitos provenientes desta disputa pelo Estado brasileiro.

Sim! A Educação do Campo inicia sua atuação a partir da radicalidade pedagógica dos Movimentos Sociais e entra no terreno movediço das Políticas Públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade de origem (CALDART, 2010, p. 105).

A autora reflete também que apesar de a educação do campo ter entrado na agenda dos governos, a mesma ainda não pode ser considerada uma política pública, enfatizando a contraditoriedade na implementação de políticas, em sua opinião focais, de educação do campo articulados ao fechamento de escolas rurais.

Este processo, nesses e noutros aspectos que precisam ser complementados em um esforço de análise mais completo e rigoroso, talvez explique por que, afinal, a Educação do Campo “vingou”, existe, entrou na agenda de governos, universidades, Movimentos Sociais, virou questão, embora não tenha se tornado Política Pública e, menos ainda, política de Estado. Na prática os governos têm combinado políticas focais (importantes) de ampliação do acesso à educação básica e de formação de educadores do campo com a manutenção de políticas de fechamento de escolas ou de retomada de programa alienígenas como o da Escola Ativa, por exemplo (CALDART, 2010, p. 117).

Caldart novamente aponta para o cuidado na relação Estado e movimentos sociais, ficando atenta para a contradição entre estas duas esferas, principalmente no que tange ao projeto de campo e de país, enfatizando que a hegemonia capitalista representada pelo Estado

não pode aceitar de comum acordo ser responsável por implantar políticas que contrariam sua própria reprodução.

não se espere que o Estado brasileiro, e nem mesmo que os “governos de plantão” aceitem 1º) uma política de educação que tome posição (prática) por um projeto popular de agricultura, de desenvolvimento do campo, do País, que ajude a formar os trabalhadores para lutar contra o capital e para construir outro sistema de produção, outra lógica de organização da vida social (que é exatamente o objetivo originário da Educação do Campo). E 2º), que aceitem os trabalhadores pobres do campo como sujeitos da construção (forma e conteúdo) de Políticas Públicas, ainda que específicas para sua própria educação. Se fosse assim, a hegemonia do Estado já seria outra (CALDART, 2010, p. 121).

Desse modo, observa-se que o movimento e grande parte dos pesquisadores da educação do campo têm em mente a materialidade da contradição Estado x Movimentos Sociais e o quanto esta luta é desigual, caso contrário a luta dos diversos movimentos sociais nas “brechas” do Estado já teria conquistado seus espaços e superado a hegemonia do capital, conquistando avanços no que diz respeito a um projeto popular de país. Porém, o que podemos perceber é a tentativa do Estado, através dos diversos governos e de suas esferas, de frear a luta dos movimentos sociais ao, aparentemente, tomar para si suas lutas, subvertendo seus objetivos e cooptando o movimento.

Segundo Vendramini,

A luta por uma educação do Campo corre o risco de ficar atrelada ao âmbito do Estado e das políticas públicas, perdendo a dimensão fundamental da educação como estratégia de interiorização de valores contrapostos à lógica individualista, liberal, competitiva, funcional, que nos conforma e cria um consenso generalizado em torno do consumo. Considerando o Estado como de classe, como organismo essencial para manter a reprodução do capital, e as instituições escolares como expressões mediadas pelo poder do Estado, observamos as contradições de Movimentos Sociais, como, por exemplo, o MST, ao buscar romper com a legalidade institucionalizada, por meio de ocupação de terras e, ao mesmo tempo, lutar pela incorporação destes espaços de uma instituição de controle estatal, no caso as escolas da rede oficial de ensino (VENDRAMINI, 2010, p. 130).

Vendramini faz uma reflexão interessante sobre a contradição do próprio MST na luta contra e pelo Estado, introduzindo a questão do perigo que corre a educação do campo ao ser “institucionalizada”, isto é, ao virar política de Estado e não luta e política formulada pelos próprios movimentos que a constituíram. Partindo destas questões a autora considera que as *“práticas formativas desenvolvidas em espaços não institucionalizados tem um potencial emancipatório maior, por responderem fundamentalmente às necessidades e às exigências do Movimento Social e por não estarem totalmente submetidas ao controle do Estado”* (VENDRAMINI, 2010, p. 130).

Para Molina (2010), há uma descaracterização do conceito de Educação do Campo por parte do Estado, sendo esta uma das tensões envolvendo a relação Estado – Movimentos

Sociais, a segunda tensão seria a questão do protagonismo dos movimentos sociais. A autora considera que a ação do Estado a partir da elaboração de políticas públicas que tentam responder ou amenizar as pressões populares causa “*o apartamento, a ruptura, a separação do campo, da Educação do Campo*” (p. 138), abortando intencionalmente a luta, o movimento. A esfera governamental, na análise de Molina, exclui a materialidade de origem da Educação do Campo, ignorando o campo, seus sujeitos e os conflitos existentes na elaboração de projetos e políticas públicas, “*A sua institucionalização, nesses termos, se faz contra ela própria*” (MOLINA, 2010, p. 143).

Mesmo com esta consciência a autora afirma que “*não nos parece coerente abandonar a luta por espaços do Estado, ainda que saibamos bem ser um Estado hegemonicamente dominado pelos interesses do capital*” (MOLINA, 2010, p. 144). Isto é, mesmo compreendendo que o Estado representa majoritariamente a hegemonia capitalista, a luta da educação do campo se faz no sentido de disputar o Estado, expondo as tensões referentes aos diferentes projetos, com o objetivo de conquistar espaço dentro do Estado tendo como meta o fortalecimento dos objetivos contra-hegemônicos da educação do campo.

Compreende-se o Estado como um território em disputa, espaço heterogêneo, de conflito e contradição. É possível e necessário disputar o Estado, na perspectiva de colocar frações do Estado a serviço da classe trabalhadora. É sabido que na sociedade capitalista, com a hegemonia da classe burguesa, o Estado está majoritariamente apropriado para garantir a reprodução do capital; apesar disso, porém, é preciso disputar frações deste Estado, na perspectiva de barrar a transformação da educação também em mercadoria (MOLINA, 2010, p. 145).

A tensão maior é a contradição que envolve lutar por espaços dentro do Estado, garantidor do direito à educação, tendo a consciência de que este Estado abre espaços para a educação do campo com o objetivo de institucionalizá-la, tornando-a ação do Estado, esvaziando-a dos sentidos filosóficos e políticos dos movimentos sociais, transformando a educação do campo na contemporânea educação rural. Para Arroyo (2012), a luta dos movimentos sociais, o que inclui a luta por uma educação do campo, é uma luta por outra educação, mas acima de tudo uma luta por outro Estado:

Os movimentos sociais não pensam que vão se libertar da opressão ou avançar na garantia de seus direitos, sem o Estado, à margem do Estado, dos espaços de direito, da justiça, da universidade, da escola. O Estado é um campo de disputa dos movimentos sociais. Esses movimentos lutam não apenas por seu direito às instituições públicas, mas a outro Estado, a outras políticas e instituições realmente públicas, de direito [...] Não batalham apenas por acesso a escola, mas por outra escola, outra universidade – realmente públicas, outra justiça, outro Estado. Outra esfera pública. De direitos, e não de mérito segregador (ARROYO, 2012, p. 44-45).

A análise do Estado faz-se, portanto, necessária mesmo que permeada de limites que não poderão ser totalmente transpostos nesta pesquisa. Porém, é importante delinear que o Estado, sob a perspectiva de Poulantzas (2000), é uma condensação de uma relação de forças entre frações de classe e entre as próprias classes sociais. O Estado organiza as classes dominantes instaurando-as enquanto tais, reproduzindo a divisão de classes, mantendo a hegemonia da classe dominante “*ao estabelecer um jogo (variável) de compromissos provisórios entre o bloco no poder e determinadas classes dominadas*” (POULANTAZAS, 2000, p. 142), os aparelhos do Estado mantêm esta hegemonia não somente pelos compromissos firmados, mas também pela desorganização contínua das classes dominadas.

As lutas das classes dominadas não são exteriores ao Estado, mas estão inscritas e atravessam o Estado mesmo que não signifiquem um poder e sim uma oposição às classes dominantes (POULANTAZAS, 2000). A luta da educação do campo por políticas públicas implica a compreensão do Estado como que atravessado por contradições, fissuras, nas quais avançam a disputa pelo Estado, porém com sérios limites.

A relação das massas com o poder e o Estado, no que se chama especialmente de *consenso*, possui sempre um substrato material. Entre outros motivos, porque o Estado, trabalhando para a hegemonia de classe, age no campo de equilíbrio instável do compromisso entre as classes dominantes e dominadas. Assim, o Estado encarrega-se ininterruptamente de uma série de medidas materiais positivas para as massas populares, mesmo quando estas medidas refletem concessões impostas pela lutas das classes dominadas (POULANTZAS, 2000, p. 29).

O que a reflexão de Poulantzas (2000) sinaliza é a possibilidade da conquista de espaço dentro do Estado brasileiro, seja por meio das políticas públicas e legislações seja através do discurso, representar um equilíbrio na relação entre classes, um consenso, que longe de significar uma transformação deste Estado age em sua manutenção, visto que a lei “*organiza e sanciona direitos reais das classes dominadas (claro que investidos na ideologia dominante e que estão longe de corresponder em sua aplicação à sua forma jurídica) e que comporta os compromissos materiais impostos pelas lutas populares às classes dominantes*” (POULANTAZAS, 2000, p. 82), o que faz das legislações/políticas públicas referentes à educação do campo (sim!) uma conquista das lutas populares, ainda que longe de se materializarem e corresponderem às reivindicações do movimento por conta da ressignificação implicada no processo, uma conquista que estabelece *direitos reais*, mas não suficientes para a transformação do Estado, da sociedade, instaurando com mais intensidade a contradição.

O autor, ao tratar do conteúdo político das funções econômicas estatais, indica a contradição de forças em jogo no Estado de modo a clarificar nossa análise do embate político da luta por educação do campo e pelo acesso à terra, que por vezes parece arrefecer, perder o protagonismo dos sujeitos do campo ou simplesmente ser cooptado:

O Estado organiza e reproduz a hegemonia de classe ao fixar um campo variável de compromissos entre as classes dominantes e as classes dominadas, ao impor muitas vezes até às classes dominantes certos sacrifícios materiais a curto prazo com o fim de permitir a reprodução de sua dominação a longo termo [...] Enfim a assunção pelo próprio Estado de certas reivindicações materiais populares que podem encobrir, no momento que são impostas, uma significação bastante radical (ensino público livre e gratuito, segurança social, assistência-desemprego, etc.) pode a longo termo favorecer a hegemonia de classe. Essas “conquistas populares” podem, quando de uma mudança da relação de forças, ser progressivamente despojadas de seu conteúdo e caracteres iniciais, e isso de maneira oblíqua e dissimulada (POULANTZAS, 2000, p. 188-189).

Partindo destas reflexões, visualiza-se o potencial contra-hegemônico da educação do campo capaz de transformar espaços do capital em contraespaços, ou seja, em espaços opostos e resistentes à lógica dominante capazes de penetrar nas “brechas” e “fissuras” do Estado. Entretanto, o Estado como relação de forças, não deixa de ser constituído pela desigualdade destas forças dentro do próprio Estado, já que a hegemonia é a da classe dominante. Tomando este parâmetro como referência, a luta por Estado pode significar *consenso* por meio da formulação de compromissos entre as classes na forma de políticas públicas, que se por um lado podem significar *frações do Estado* a serviço da educação do campo, podem ter como face oposta a contradição do avanço do fechamento de escolas no campo, a perda de contraespaços, o esvaziamento do campo e do sentido social da educação do campo. Por isso a necessidade de tensionamento da contradição, da oposição e da disputa para além do consenso e do equilíbrio de classes, cristalizados pelo Estado capitalista.

4 A NUCLEAÇÃO ESCOLAR COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL EM EXPANSÃO NO BRASIL RURAL

Em 2002 50% das escolas brasileiras estavam localizadas em espaços rurais atendendo a 15% das matrículas do país, assim como empregando 15% do professorado brasileiro (INEP *apud* PINTO et al, 2006). Até então vemos um significativo peso quantitativo das escolas rurais, já que as mesmas correspondiam à metade da rede escolar brasileira. Apesar de atender a minoria do alunado, as escolas rurais de pequeno porte, multisseriadas e unidocentes, eram responsáveis pela escolarização da população de grande parte do Brasil.

Porém, de acordo com a sinopse estatística de 2011 (INEP, 2011) neste ano o número de estabelecimentos rurais caiu para 39%, sendo que por conta do Decreto da Educação do Campo não podemos ter a certeza de quantas destas escolas estão realmente localizadas no campo. Esta retração de 11%, significa que em 2002 haviam 107.432 estabelecimentos rurais de acordo com o Censo Escolar (INEP *apud* RAMOS, MOREIRA, SANTOS, 2004) e em 2011 76.229 estabelecimentos (INEP 2011), ou seja, segundo estes dados houve o fechamento de 31.203 escolas situadas em áreas rurais neste período (Tabela 1).

Os alunos matriculados nestas escolas que tiveram suas existências apagadas - as escolas nucleadas, foram transferidos para outras escolas, urbanas ou rurais, o que caracteriza a nucleação escolar, mesmo que não realizada de forma oficial por meio de leis e decretos. As escolas que receberam estes alunos podem ser consideradas escolas núcleo, mesmo que não tenham sido construídas ou preparadas para este fim, nem denominadas oficialmente desta forma.

Como demonstram os dados este processo vem ocorrendo de maneira intensa em todo o Brasil rural, a análise dos dados específicos da região Sudeste, demonstra que no Censo Escolar de 2002 (INEP *apud* Pinto *et al*, 2006) existiam 13.407 estabelecimentos rurais de educação básica na região (24%), já na sinopse estatística de 2011 (INEP, 2011) consta que a rede escolar rural desta região corresponde atualmente por 9.050 estabelecimentos (15%), uma redução de 4.357 escolas rurais ou de 9% da oferta de escolas rurais, dados que demonstram o peso da urbanização do Sudeste associado ao esvaziamento do setor agrícola e à redução da oferta escolar no campo, que ainda sobrevive nesta região (Tabela 1).

Tabela 1 - Estabelecimentos Educação Básica - 2011

	Total	Urbano	Rural
Brasil	193.047	116.818 (61%)	76.229 (39%)
Norte	23.998	7.685 (32%)	16.313 (68%)
Nordeste	75.234	31.973 (42%)	43.261 (58%)
Sudeste	58.717	49.667 (85%)	9.050 (15%)
Sul	25.257	19.499 (77%)	5.758 (23%)
Centro-Oeste	9.841	7.994 (81%)	1.847 (19%)
Rio de Janeiro	10.628	9.369 (88%)	1.259 (12%)

Fonte: INEP – Sinopse Estatística 2011 (INEP, 2011).

Os dados expressos pela Sinopse Estatística confrontados com os do Censo Escolar de 2002 confirmam a efetividade e a expansão do processo de nucleação escolar. Nas próximas páginas apresentaremos dados mais precisos e profundos acerca deste processo na região Sudeste e no estado do Rio de Janeiro.

4.1 O processo de desativação de escolas rurais no Rio de Janeiro: uma reorganização territorial da rede escolar pública?

4.1.1 Metodologia de análise

Para estabelecermos a real dimensão do processo de fechamento de escolas públicas rurais no estado do Rio de Janeiro optamos por trabalhar com dados quantitativos dos Indicadores Demográficos e Educacionais (IDE), disponíveis no site do MEC (MEC, 2011). Em relação aos IDE analisamos quatro tabelas especificamente: Tabelas 6-A Número de Escolas por Etapa de Ensino – Rede Estadual; Tabela 6-B Número de Escolas por Etapa de Ensino – Rede Municipal; Tabelas 7-A Números de Escolas Rurais em Áreas Específicas – Rede Estadual; Tabelas 7-B Números de Escolas Rurais em Áreas Específicas – Rede Municipal. Os dados analisados compreendem o período entre 2007 e 2010.

Nas tabelas de Número de Escolas Rurais por Etapa de Ensino (6-A e 6-B) os dados referentes à quantidade de Escolas Rurais estão divididos por três Etapas de Ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, não havendo dados referentes à totalidade das Escolas Rurais, somente das escolas que oferecem determinada etapa. Portanto, os dados

podem se sobrepor já que uma escola de educação infantil, também pode ser de ensino fundamental e médio, sendo contabilizada na tabela dos IDE como três escolas, onde na verdade existe uma.

Assim, nas tabelas por etapa de ensino, não temos a dimensão real das escolas fechadas e sim das etapas desativadas, ou seja, uma etapa pode ter sido desativada, mas a escola não foi necessariamente fechada, ela pode ter continuado oferecendo uma outra etapa de ensino.

No que diz respeito às tabelas de Número de Escolas Rurais em Áreas Específicas (7-A e 7-B), as Escolas Rurais são divididas em quatro áreas específicas a saber: Escola do Campo; Escola em Área de Assentamento; Escola em Área Remanescente de Quilombola; e Escola Comunidade Indígena, dessa forma quando utilizamos a nomenclatura Escolas Rurais nos referimos aos dados destas quatro áreas específicas somadas. Somente assim poderemos ter uma real dimensão do número total de escolas fechadas por estado ou município, enquanto nas tabelas 6-A e 6-B teremos uma dimensão da quantidade de etapas de ensino fechadas/desativadas em escolas rurais. Os dados do total de escolas rurais em áreas específicas por município dizem respeito ao período entre 2008-2010.

Optamos por apresentar a maioria dos dados municipais e estaduais em seu total, para isso somamos os dados das tabelas 6-A com as das 6-B e das tabelas 7-A com as da 7-B, para termos uma noção da totalidade do processo. Através da pesquisa por estados e municípios elaboramos tabelas, gráficos e mapas ilustrativos que serão apresentados e analisados a seguir.

4.1.2 Nucleação escolar: reorganização territorial da rede escolar na região Sudeste?

Como já exposto ao longo da dissertação, o Brasil encontra-se em meio a um processo de fechamento de escolas públicas rurais, estaduais e municipais. Em nível nacional, vemos que todas as regiões brasileiras estão fechando escolas rurais em maior ou menor proporção e há o questionamento se este processo vem ocorrendo com a anuência da sociedade civil em geral e das comunidades do campo afetadas em particular.

O que é possível observar, a partir da análise desenvolvida nesta pesquisa, é que frequentemente esta política é posta em prática de forma verticalizada, através de argumentos parcialmente questionáveis dos governos envolvidos, sem um efetivo diálogo com as comunidades escolares e do campo afetadas. Soma-se o fato de não haver uma intervenção em

nível nacional neste processo, no sentido de fiscalizar, através do executivo e judiciário, como este vem ocorrendo de fato.

Isto apesar da existência de uma legislação que normatiza e orienta os processos de nucleação escolar, aparentemente ignorada, provavelmente por conta do interesse do Estado nesta política. Este interesse estaria relacionado à opção pelo monopólio privado da terra, balizado atualmente na opção pelo agronegócio em detrimento da agricultura camponesa, que acarretaria no esvaziamento do campo, estimulado também pela política de fechamento de escolas em áreas rurais. Com a juventude sem perspectivas de vida no campo, consequentemente haveria o esvaziamento dos movimentos sociais, inclusive da luta por educação do campo.

Neste momento, iremos analisar particularmente o processo de fechamento de escolas rurais no estado do Rio de Janeiro. Para tanto, faremos uma breve contextualização de alguns dados referentes ao estado. Primeiramente, podemos localizar o estado do Rio de Janeiro na região Sudeste, de acordo com as macrorregiões do IBGE, juntamente com os estados de São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo. A população absoluta do Rio de Janeiro é de 15.989.929 habitantes, sendo sua densidade demográfica 365,23 hab/km², consideravelmente alta em relação à nacional. O estado é formado por 92 municípios e possui uma área de 43.780.157 Km².

Para compreendermos melhor o fechamento de escolas no estado pesquisado, consideramos relevante dimensionarmos como o processo estaria ocorrendo nos outros estados da região Sudeste. Na tabela 2 é possível observar que o Rio de Janeiro é o terceiro estado em população absoluta da região, porém é o estado que possui a menor população rural. Minas Gerais atualmente é o estado da região com a maior população rural, seguido por São Paulo, Espírito Santo e Rio de Janeiro.

Tabela 2 - População – Região Sudeste - 2010

Estados	População Residente	População Residente Urbana	População Residente Rural
São Paulo	41.262.199	39.585.251 (96%)	1.676.948 (4%)
Minas Gerais	19.597.330	16.715.216 (85%)	2.882.114 (15%)
Rio de Janeiro	15.989.929	15.464.239 (97%)	525.690 (3%)
Espírito Santo	3.514.952	2.931.472 (83%)	583.480 (17%)

Fonte: Sinopse do censo demográfico 2010 (IBGE, 2010a).

Na tabela 3, podemos verificar uma coluna com o número total de escolas rurais em áreas específicas em 2007 e outra em 2010, a última coluna apresenta a diferença entre o número de escolas entre 2007 e 2010, demonstrando que os números são sempre negativos, pois o número de escolas rurais diminuiu em todos os estados no período. É possível verificar através da tabela 3 que o fechamento de Escolas Rurais em Áreas Específicas não acompanha a proporção da população absoluta dos estados, já que o mais expressivo seria o total de população rural e não a população absoluta. Em tese quanto maior a população rural maior o número de escolas rurais.

Tabela 3 - Número de Escolas Rurais em Áreas Específicas – Sudeste (2007/2010)

Estado	Total 2007	Total 2010	Diferença ⁸
Minas Gerais	5956	5305	- 651
Espírito Santo	1810	1494	- 316
São Paulo	1707	1503	- 204
Rio de Janeiro	1410	1302	- 108 ⁹

Fonte: Tabela Organizada a partir de dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais (MEC, 2011).

Assim, vemos que o Rio de Janeiro foi o estado da região Sudeste que menos fechou escolas rurais em áreas específicas no período analisado, porém é o estado que possui a menor população rural e o menor número destas escolas. Na tabela 3, a liderança no processo vai para o estado de Minas Gerais, seguido por Espírito Santo, São Paulo e Rio de Janeiro, ou seja, vemos que o estado com a maior população rural em termos absolutos foi o que mais diminuiu o número de escolas rurais. Em termos proporcionais vemos que em relação à população total o estado que tem a maior população rural é o Espírito Santo (17%), seguido por Minas Gerais (15%), São Paulo (4%) e Rio de Janeiro (3%).

De acordo com os IDE a etapa de ensino de Educação Infantil vem aumentando sua oferta nos últimos anos no Sudeste, até mesmo no que diz respeito à oferta em espaços rurais. Este fenômeno pode ser creditado pelo fato desta etapa vir sendo considerada cada vez mais importante e essencial para a formação humana e pela definitiva entrada das mulheres no mercado de trabalho, o que faz a educação infantil ainda mais necessária.

A própria LDB aponta para o aumento na oferta deste ensino responsabilizando os municípios por esta etapa. E, como visto no capítulo 3, a Resolução nº2/2008 orienta que a

⁸ A diferença refere-se ao aumento, a diminuição ou a igualdade no número de escolas no período pesquisado (2007-2010).

⁹ Apesar de vermos na tabela uma diminuição de 108 escolas rurais no estado, esta diminuição se refere a duas áreas específicas: Escolas do Campo e Escolas em Áreas de Assentamento, pois foram abertas cinco escolas em Área Remanescente de Quilombola e as Escolas Comunidade Indígena não sofreram alteração no período. Dessa forma, o número de Escolas Rurais fechadas no estado no período pesquisado foi 113 e não 108, pois no total contamos com as cinco escolas abertas.

oferta de educação infantil ocorra nas próprias comunidades rurais dos educandos de modo a evitar a nucleação escolar.

Sob esta perspectiva, na tabela 4 pode-se notar que os estados de Minas Gerais, Espírito Santo e São Paulo aumentaram a oferta da educação infantil em áreas rurais entre 2007 e 2010, sendo que os dois primeiros o fizeram de maneira significativa.

Tabela 4 - Número de Escolas Rurais de Educação Infantil – Sudeste (2007/2010)

Estado	Total 2007	Total 2010	Diferença
Minas Gerais	1467	1672	+ 205
Espírito Santo	441	504	+ 63
São Paulo	636	646	+ 10
Rio de Janeiro	974	964	- 10

Fonte: Tabela Organizada a partir de dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais (MEC, 2011).

O Rio de Janeiro, em contraposição, foi o único estado da região a diminuir o número de escolas rurais que oferecem esta etapa de ensino, o que demonstra que a população rural do estado vem sofrendo com um efetivo processo de diminuição de sua rede escolar rural, até mesmo em uma etapa de ensino que deveria estar sendo ofertada de maneira mais efetiva no campo.

O fechamento de 10 escolas e/ou de 10 etapas de educação infantil nas áreas rurais do estado do Rio de Janeiro denuncia que o mesmo pode não estar cumprindo com as orientações das resoluções nº 1/2002 e nº 2/2008, que estabelecem as diretrizes operacionais e as diretrizes complementares. Estes dados indicam que está em curso uma reorganização espacial da oferta escolar no estado, no sentido de sua concentração educacional urbana.

Na pesquisa, foi possível verificar que esta diminuição na oferta da educação infantil, particularmente nas áreas rurais do estado do Rio de Janeiro, deveu-se, principalmente, ao fechamento desta etapa na rede estadual, já na rede municipal houve um acréscimo na oferta, provavelmente por conta de municipalizações, mesmo assim há um déficit considerável de menos 10 escolas rurais com esta etapa. Aprofundaremos melhor esta discussão quando analisarmos a oferta escolar rural em cada município do estado, mas de antemão já está anunciada a preocupação advinda com a leitura destes dados.

Importante a clareza de que apesar dos dados aparentemente indicarem o aumento no total de escolas rurais de educação infantil na maioria dos estados do Sudeste, necessariamente não foram abertas escolas rurais de educação infantil, já que o que pode e deve ter ocorrido foi a abertura desta etapa de ensino em escolas rurais que já existiam, esta constatação pode ser baseada pelos dados da tabela de número de escolas rurais em áreas específicas (Tabela 3),

independente da etapa de ensino, que apontou pela materialidade do processo de fechamento de escolas rurais. Assim, podemos perceber que as escolas que não foram fechadas podem ter recebido novas etapas de ensino ou escolas de ensino fundamental podem ter sido transformadas em escolas de educação infantil.

Quando analisamos a oferta da etapa de ensino de Ensino Fundamental (Tabela 5) é que temos a real dimensão da materialidade e da radicalidade do processo de diminuição da oferta de ensino no Sudeste rural. Em todos os estados da região analisada houve a diminuição da oferta de Ensino Fundamental em escolas rurais, mesmo sendo esta etapa obrigatória de acordo com a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, sendo direito público subjetivo, assegurado em muitas comunidades rurais através do deslocamento dos alunos pelo transporte escolar, muitas vezes inadequado.

Tabela 5 - Número de Escolas Rurais de Ensino Fundamental – Sudeste (2007/2010)

Estado	Total 2007	Total 2010	Diferença
Minas Gerais	5488	4797	- 691
Espírito Santo	1594	1286	- 308
São Paulo	1312	1158	- 154
Rio de Janeiro	1289	1164	- 125

Fonte: Tabela Organizada a partir de dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais (MEC, 2011).

Minas Gerais novamente lidera a diminuição da oferta, agora de Ensino Fundamental, seguido por Espírito Santo, São Paulo e Rio de Janeiro. Todos os estados tiveram uma diminuição superior a 100 escolas que ofertavam esta etapa. Ou seja, mais uma vez podemos perceber o quanto este processo de desativação de etapas de ensino em escolas rurais e, conseqüentemente, de fechamento de escolas rurais está efetivamente em andamento. Em apenas quatro anos a rede pública escolar rural do Rio de Janeiro teve uma diminuição de 125 escolas que ofertavam o Ensino Fundamental.

A análise dos dados referentes à etapa de ensino de Ensino Médio (Tabela 6), última etapa da Educação Básica, expressa a configuração de um processo diverso, já que esta foi a única etapa que não teve sua oferta diminuída em nenhum dos estados do Sudeste. Ao contrário, todos os estados aumentaram suas ofertas de Ensino Médio em áreas rurais, talvez pelo fato de esta etapa até pouco tempo atrás ser pouco oferecida nestas áreas. Entretanto, com a valorização cada vez maior da educação, compreendida hoje no âmbito do direito, esta etapa acaba por ser cada vez mais requisitada, o que pode ter contribuído para a expansão, ainda tímida, de sua oferta.

Tabela 6 - Número de Escolas Rurais de Ensino Médio – Sudeste (2007/2010)

Estado	Total 2007	Total 2010	Diferença
Minas Gerais	79	151	+ 72
Espírito Santo	25	29	+ 4
São Paulo	148	162	+ 14
Rio de Janeiro	66	67	+ 1

Fonte: Tabela Organizada a partir de dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais (MEC, 2011).

Minas Gerais foi o estado que mais expandiu a oferta de escolas rurais que ofertam o ensino médio, seguido por São Paulo, Espírito Santo e, por último, Rio de Janeiro. Observando especificamente a oferta desta etapa no Rio de Janeiro, nota-se que sua expansão se restringiu a apenas uma escola rural com ensino médio a mais nos quatro anos analisados, o que demonstra que a questão da oferta da educação básica em todo o estado do Rio de Janeiro está cada vez mais sendo restringida aos espaços urbanos e preterida nos espaços rurais. A expansão da oferta restringida a uma escola configura-se mais com uma estagnação do que uma expansão *strictu sensu*.

4.1.3 Nucleação escolar: reorganização territorial da rede escolar do Rio de Janeiro?

A análise de todos os dados obtidos na pesquisa da oferta escolar rural do Rio de Janeiro em toda a educação básica nos faz concluir que as duas primeiras etapas, Educação Infantil e Ensino Fundamental, tiveram suas ofertas reduzidas, e somente na última etapa do Ensino Médio houve uma tímida expansão escolar, que representa praticamente uma estagnação da oferta desta etapa entre 2007 e 2010.

Em relação ao total de Escolas Rurais em Áreas Específicas (Tabela 7) verificamos que houve a diminuição de 108 escolas rurais no Rio de Janeiro, sendo que cinco escolas em Áreas Remanescentes de Quilombolas foram abertas, o que significa que na realidade houve o fechamento de 113 escolas rurais nas áreas específicas Escolas do Campo e Escolas em Áreas de Assentamento.

Tabela 7 - Número de Escolas Rurais em Áreas Específicas do Estado do Rio de Janeiro (2007 e 2010)

Área	Número de Escolas Rurais 2007	Número de Escolas Rurais 2010	Diferença
Escola do Campo	1387	1278	- 109
Escola em Área de Assentamento	14	10	- 4
Escola em Área Remanescente de Quilombola	6	11	+ 5
Escola Comunidade Indígena	3	3	=
Total de Escolas Rurais	1410	1302	- 108

Fonte: Tabela Organizada a partir de dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais (MEC, 2011).

Através da tabela 7 podemos perceber que o fechamento de escolas rurais no Rio de Janeiro está ocorrendo em duas áreas específicas: as Escolas do Campo, representando todas as escolas situadas em espaços rurais em geral e as Escolas em Áreas de Assentamento, representando as escolas situadas em assentamentos rurais. As Escolas em Áreas Remanescentes de Quilombolas, que dizem respeito às escolas situadas em Quilombos, tiveram uma expansão considerável no período já que estas quase duplicaram entre 2007 e 2010. Por fim, as Escolas Comunidades Indígenas não tiveram alteração no mesmo período.

Estes dados indicam que as Escolas do Campo e de Assentamento são as que estão mais comprometidas no processo, enquanto as de Quilombos e Indígenas aparentemente estão mais protegidas, até mesmo pelas recentes conquistas dos povos quilombolas e indígenas em relação ao reconhecimento e valorização de suas culturas e territórios. A retração da oferta de escolas do campo pode estar gerando descontentamento, porém menor resistência e mobilização, devido a falta de organização das populações rurais em movimentos sociais, já o fechamento de escolas de assentamento gera mais resistência e deve-se provavelmente à disputa pelo território escolar, perpretada entre Estado e Movimento Sociais.

No gráfico 1, visualizamos o processo de fechamento de escolas rurais no estado entre 2007 e 2010, representado pela retração dos gráficos. Vemos que entre 2008/2009 e 2009/2010 é que o processo ocorreu de forma mais acentuada.

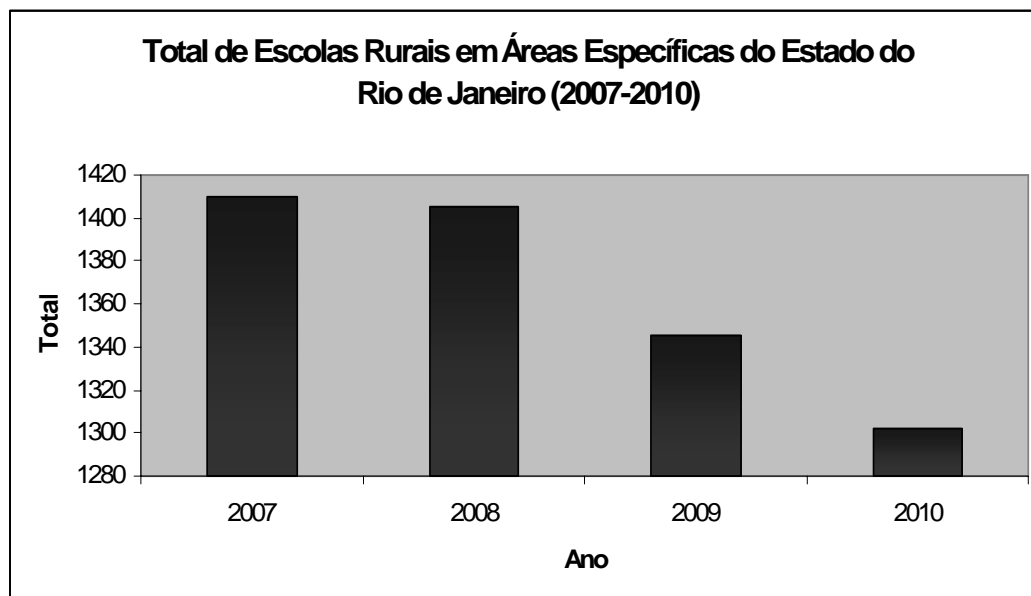


Gráfico 1 – Total de Escolas Rurais em Áreas Específicas do Estado do Rio de Janeiro (2007-2010)
 Fonte: Gráfico Organizado a partir de dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais (MEC, 2011).

Como vimos, as áreas específicas que diminuíram suas redes escolares foram as Escolas do Campo e as Escolas em Áreas de Assentamento, para compreendermos melhor o desenvolvimento deste processo optamos por elaborar tabelas (Tabelas 8 e 9) especificando a diminuição destas escolas nas redes municipais e estaduais.

Na tabela 8 visualizam-se os dados referentes às Escolas do Campo, nos quais é possível perceber que ambas as redes diminuíram suas ofertas no campo, observando-se que a rede municipal é bem mais expressiva no campo do que a estadual. A rede estadual desativou 55 Escolas do Campo entre 2007 e 2010, enquanto a rede municipal desativou 54, representando um total de 109 Escolas do Campo fechadas (Gráfico 2).

Tabela 8 - Oferta de Escolas Rurais em Área Específica – Escolas do Campo
 (2007-2010)

Ano	“Escolas do Campo” Estaduais	“Escolas do Campo” Municipais	Total	Diferença ¹⁰
2007	143	1244	1387	*
2008	103	1269	1372	- 15
2009	92	1235	1327	- 45
2010	88	1190	1278	- 49

Fonte: Tabela Organizada a partir de dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais (MEC, 2011).

¹⁰ Em relação ao ano interior. Na Tabela 7 a diferença total foi de - 109 “Escolas do Campo”.

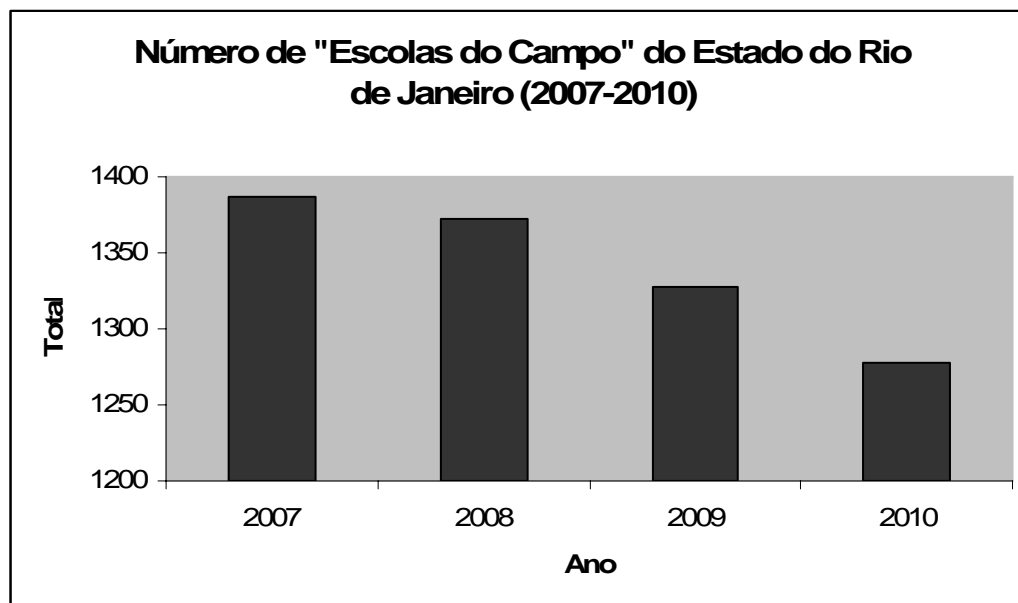


Gráfico 2 – Número de “Escolas do Campo” do Estado do Rio de Janeiro (2007-2010)
Fonte: Gráfico Organizado a partir de dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais (MEC, 2011).

Na tabela 9, apresentamos os dados referentes às Escolas em Área de Assentamento, nos quais a rede municipal novamente é a mais expressiva no campo. Interessante notar que entre 2007 e 2008 houve um aumento de seis destas escolas na rede municipal, porém no ano posterior há uma considerável retração com a diminuição de 14 Escolas em Áreas de Assentamento municipais, para em 2010 haver uma nova expansão, com o aumento de seis destas escolas. Provavelmente a confusão nos dados deve ser proveniente de uma mudança no decorrer dos anos na metodologia de classificação das Escolas de Assentamento. Já a rede estadual que em 2007 possuía três destas escolas em 2010 possuía apenas uma. No fim há uma diminuição de quatro Escolas em Área de Assentamento no período analisado (Gráfico 3).

Tabela 9 - Número de Escolas Rurais em Área Específica – Escolas em Área de Assentamento (2007-2010)

Ano	Escolas em Áreas de Assentamento Estaduais	Escolas em Áreas de Assentamento Municipais	Total	Diferença ¹¹
2007	3	11	14	*
2008	2	17	19	+ 5
2009	2	3	5	- 14
2010	1	9	10	+ 5.

Fonte: Tabela Organizada a partir de dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais (MEC, 2011).

¹¹ Em relação ao ano anterior. Na Tabela 7 a diferença total foi de - 4 “Escolas em Área de Assentamento” (Tabela 5).

As divergências na classificação quanto a retração das escolas de assentamentos podem ter por base a política de emancipação de assentamentos rurais, fazendo que os mesmos deixem de ser classificados como assentamentos, o que faz com que suas escolas também deixem de ser de assentamento para tornarem-se escolas do campo ou escolas urbanas. Já a expansão destas escolas, pode ter por base o reconhecimento de assentamentos.

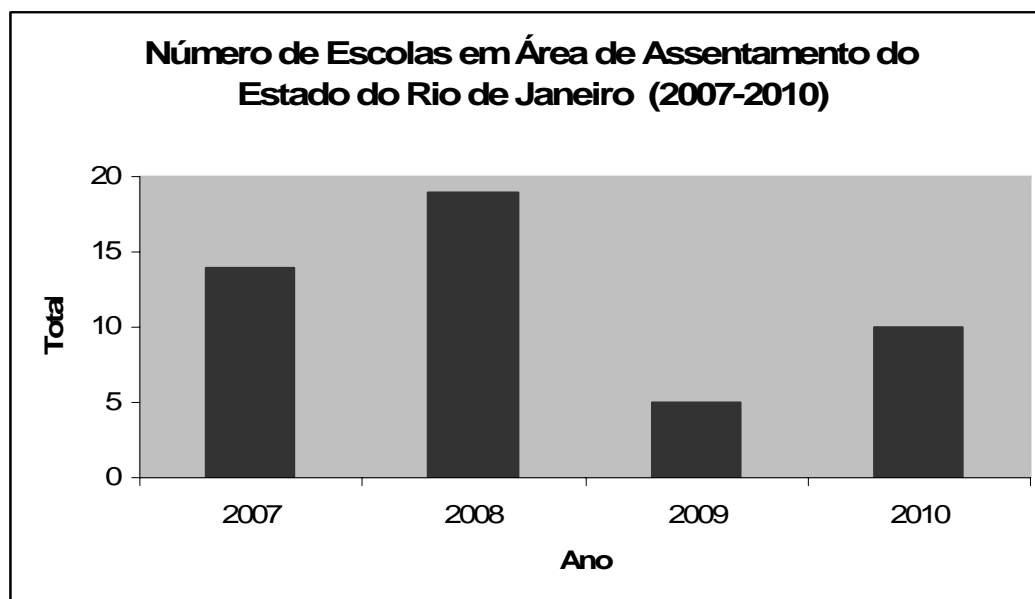


Gráfico 3 – Número de Escolas em Área de Assentamento do Estado do Rio de Janeiro (2007-2010)
 Fonte: Gráfico Organizado a partir de dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais (MEC, 2011).

Após apresentarmos um panorama mais geral do estado do Rio de Janeiro no que diz respeito ao processo de fechamento de escolas rurais, apresentaremos neste momento a análise dos dados referentes à cada etapa de ensino e às escolas rurais em áreas específicas nos 92 municípios do estado. Para tanto, acessamos os dados disponíveis nos IDE de cada município, etapa por etapa, somando a rede municipal com a estadual, e a diferença no total de escolas rurais entre 2007 e 2010. Pelo fato de as tabelas elaboradas serem extremamente extensas, optamos por inseri-las nos anexos, porém apresentaremos no corpo do texto os dados em gráficos que resumem genericamente todos os dados encontrados nas tabelas.

No que refere-se à educação infantil, a partir da análise (Gráfico 4/Tabela – Anexo B) foi possível verificar que 34% dos municípios do Rio de Janeiro fecharam escolas rurais de educação infantil ou desativaram esta etapa em escolas rurais, 29% expandiram sua oferta de educação infantil, 26% mantiveram estagnada esta oferta e 11% não possuíam escolas rurais com esta etapa de ensino nos quatro anos pesquisados. Isto é, a maior parte dos municípios

retraiu sua oferta de Educação Infantil em áreas rurais, apesar de orientação contrária da Resolução n°2/2008.

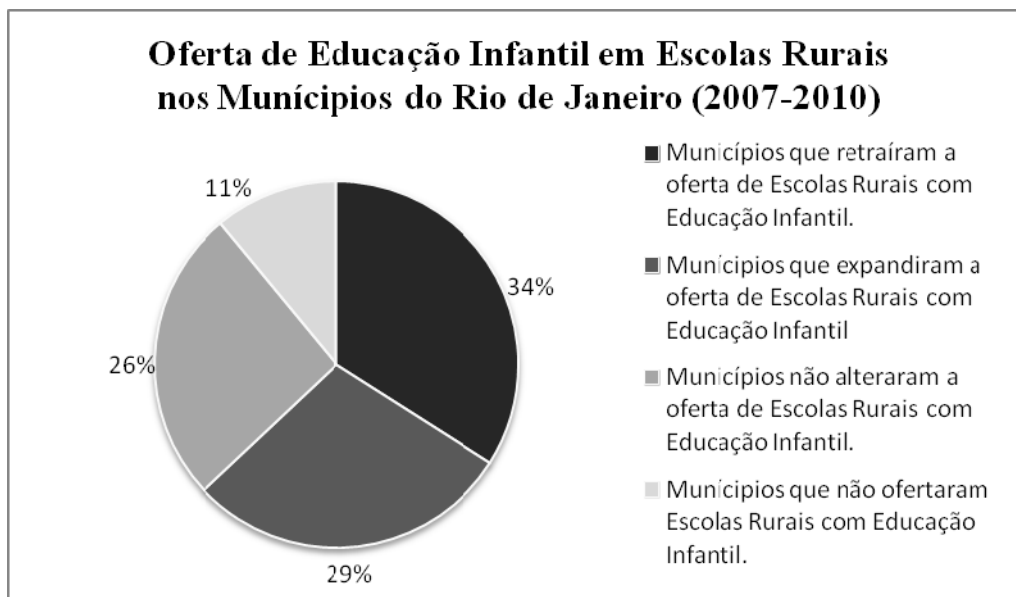
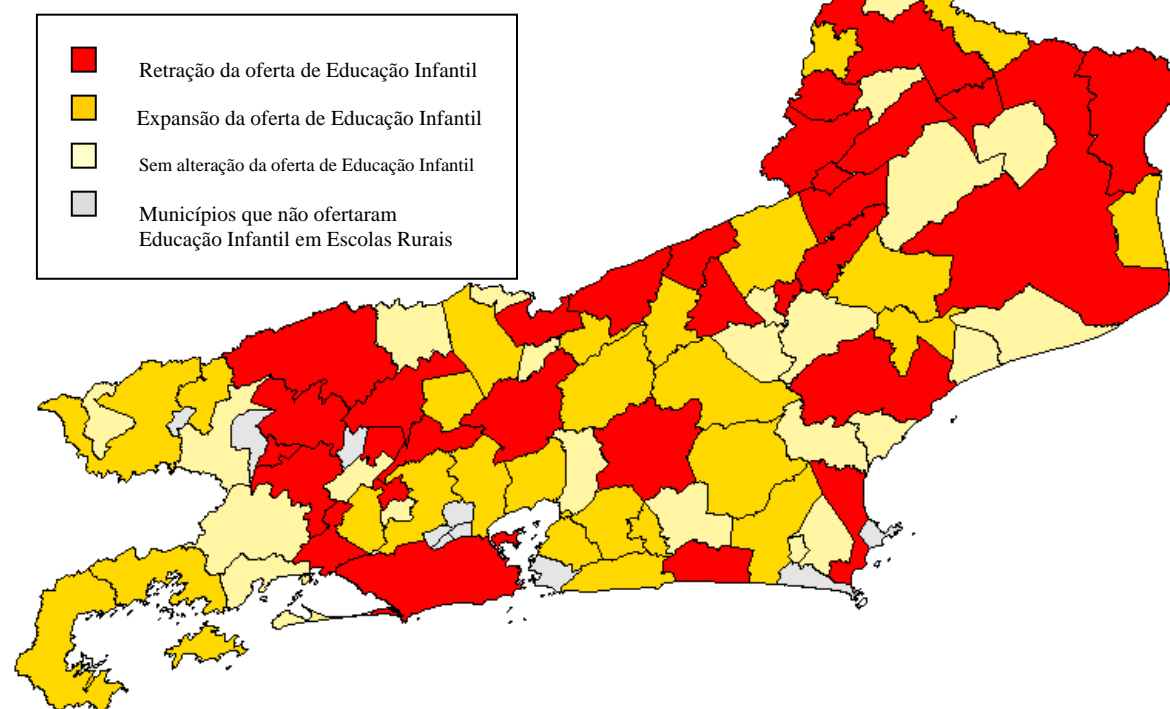


Gráfico 4 – Oferta de Educação Infantil em Escolas Rurais nos Municípios do Rio de Janeiro (2007-2010)
Fonte: Gráfico Organizado a partir de dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais (MEC, 2011).

No mapa ilustrativo (Mapa 1), podemos visualizar espacialmente a oferta de educação infantil em escolas rurais dos municípios do Rio de Janeiro, o que nos concede uma nova dimensão do processo. Em vermelho estão os municípios que diminuíram a oferta de escolas rurais com educação infantil, em amarelo escuro estão aqueles que, ao contrário, expandiram sua oferta de educação infantil ao aumentarem o número de escolas rurais que a ofertam, em amarelo claro vemos os municípios que não alteram a oferta desta etapa no período analisado, ou seja, nem aumentaram nem diminuíram o número de escolas rurais com a educação infantil, por fim, em cinza estão os municípios que não ofereceram esta etapa de ensino em áreas rurais de seus municípios entre 2007 e 2010 ou simplesmente não possuem áreas rurais por serem classificados como 100% urbanos.

A partir do mapa, vemos que não há uma lógica espacial na expansão ou retração da oferta da educação infantil no estado, o vermelho e o amarelo escuro são as cores mais evidentes e representam mudanças opostas na oferta, mas é interessante notar que muitos municípios que integram a região metropolitana do estado expandiram esta oferta.

Oferta de Educação Infantil em Escolas Rurais nos municípios do Rio de Janeiro (2007-2010).



Mapa 1 - Oferta de Educação Infantil em Escolas Rurais nos Municípios do Rio de Janeiro (2007-2010)

Fonte: Mapa elaborado a partir dos dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais 2007-2010 (MEC, 2011).

No caso da educação infantil o esperado seria um aumento da oferta na maior parte dos municípios, o que não foi verificado. As regiões onde se concentram mais a retração da oferta desta etapa são: a Região Norte Fluminense, a Região Nordeste Fluminense, a Região do Médio Paraíba e a Região Centro-Sul Fluminense. E uma das regiões do estado que mais expandiu a oferta foi, contraditoriamente, a Região Metropolitana, a mais urbanizada.

Na tabela 10 apresentamos os municípios que lideraram a retração da oferta de Educação Infantil em espaços rurais de acordo com os IDE, entre 2007 e 2010. Campos do Goytacazes, o maior município do estado, lidera com 8 escolas/etapas fechadas, seguido por São Francisco de Itabapoana com 7 escolas/etapas fechadas, Macaé com 6 escolas/etapas fechadas, ambos municípios localizados na Região Norte Fluminense, juntamente com Varre-Sai, da Região Noroeste Fluminense.

Tabela 10 - Municípios do Rio de Janeiro que mais Desativaram a Etapa de Ensino de Educação Infantil (2007-2010)

Colocação	Municípios	Número de Escolas e/ou Etapa de Ensino (EI) Desativadas
1º	Campos dos Goytacazes	8
2º	São Francisco de Itabapoana	7
3º	Macaé/Varre-Sai	6
4º	Sapucaia/Saquarema/Valença	5

Fonte: Tabela Organizada a partir de dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais (MEC, 2011).

Na Tabela 11, apresentamos os municípios do Rio de Janeiro que em 2010 possuíam mais escolas rurais com Educação Infantil, em termos absolutos. Vemos que os dois primeiros municípios que mais ofertam a Educação Infantil são os que mais desativaram esta etapa/escola, Campos dos Goytacazes, diminuiu em oito o número da oferta, o que representou uma diminuição de 6%, São Francisco de Itabapoana, diminuiu em 7 a oferta o que percentualmente significou uma redução de 13%, Macaé percentualmente teve uma redução de 36%, o que em números relativos representou a maior diminuição da oferta de educação infantil entre 2007 e 2010 no estado do Rio de Janeiro, Varre-Sai e Sapucaia tiveram ambos uma diminuição de 33% da oferta desta etapa, Saquarema uma redução de 19% e, por fim, Valença uma diminuição percentual de 15%.

Tabela 11 - Municípios do Rio de Janeiro que mais possuem Escolas Rurais de Educação Infantil (2010)

Colocação	Municípios	Número de Escolas Rurais (EI)
1º	Campos dos Goytacazes	118
2º	São Francisco de Itabapoana	47
3º	Nova Friburgo	36
4º	Itaboraí/Seropédica	31
5º	Rio Bonito	30
6º	Valença	29
7º	Petrópolis	25
8º	Saquarema/ Trajano de Moraes	21
9º	Magé	20
10º	Marica/São João da Barra	19

Fonte: Tabela Organizada a partir de dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais (MEC, 2011).

Na tabela 11 é possível perceber o quanto é expressivo o número de escolas com educação infantil em Campos dos Goytacazes quando comparado aos demais municípios do estado, vemos que sua rede escolar nesta etapa representa mais de o dobro do que o segundo município da tabela.

Na etapa de Ensino Fundamental (Tabela 12), constitucionalmente a mais relevante por ser obrigatória, observamos uma maior radicalidade no processo pesquisado. Infelizmente os dados não especificam se a oferta é do ensino fundamental completo ou apenas de um dos seguimentos, o que compromete a totalidade da análise. Há uma grande diferença entre uma escola rural oferecer apenas o 1º segmento desta etapa (1º ao 5º ano) ou oferecer esta etapa completa (1º ao 9º ano).

Como já visto, a Resolução nº2/2008 orienta que o 1º segmento do Ensino Fundamental seja oferecido preferencialmente nas próprias comunidades rurais, sendo os casos de nucleação orientados para serem intracampo. Como esta orientação não se estende ao 2º segmento acreditamos que a maior parte das escolas rurais de ensino fundamental oferece apenas o 1º segmento desta etapa.

Observando a evolução da oferta da etapa de ensino fundamental no Rio de Janeiro, verifica-se que houve uma retração de 125 escolas rurais com esta etapa de ensino. Na rede estadual a diminuição foi de 55 escolas e na municipal de menos 70 escolas. Porém, entre 2007 e 2008, quando houve a maior diminuição da rede estadual, houve um aumento na rede municipal (Tabela 12), provavelmente por conta das municipalizações das escolas estaduais.

Tabela 12 - Número de Escolas em Áreas Rurais de Ensino Fundamental do Estado do Rio de Janeiro (2007-2010)

Ano	Escolas Estaduais Rurais	Escolas Municipais Rurais	Total	Diferença Total
2007	135	1154	1289	***
2008	97	1165	1262	- 27
2009	85	1129	1214	- 48
2010	80	1084	1164	- 50

Fonte: Tabela Organizada a partir de dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais (MEC, 2011).

No gráfico 5 está representado o processo contínuo de diminuição da oferta de Ensino Fundamental no Rio de Janeiro rural. Ao longo dos anos as barras vão decrescendo de maneira consecutiva e a cada ano a diminuição é maior, o que demonstra que o processo, longe de se estagnar, está evoluindo, fato extremamente preocupante principalmente pela falta de publicização e debates.

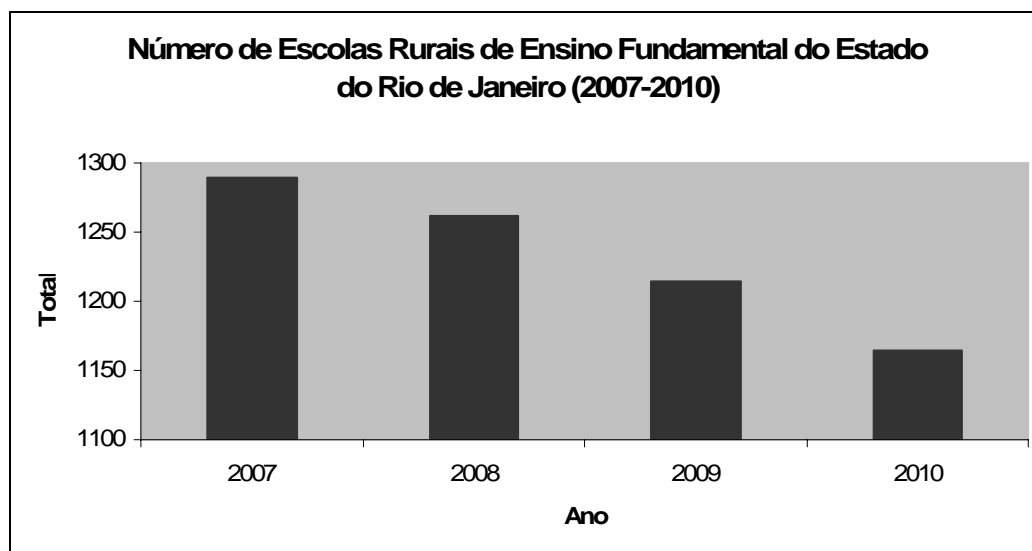


Gráfico 5 – Número de Escolas Rurais de Ensino fundamental do Estado do Rio de Janeiro (2007-2010)
 Fonte: Gráfico Organizado a partir de dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais (MEC, 2011).

Na tabela referente ao número de escolas rurais com ensino fundamental em cada município do estado (Tabela – Anexo C), verificamos que a maior parte dos municípios fechou escolas rurais ou esta etapa de ensino em escolas rurais, porém de maneira bem mais acentuada nesta etapa do que nas outras, o que nos faz considerar que o processo de mudança na oferta da escolarização no campo diz respeito até o momento, principalmente, ao ensino fundamental, apesar de o processo nas outras etapas de ensino se apresentar em evolução e causar impactos nas comunidades rurais afetadas extremamente relevantes, que devem ser apurados.

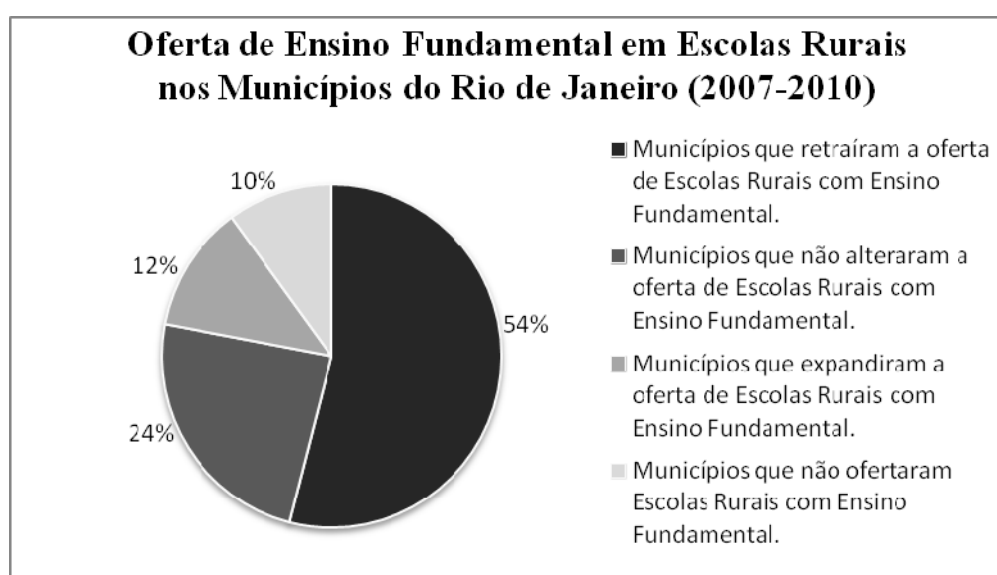
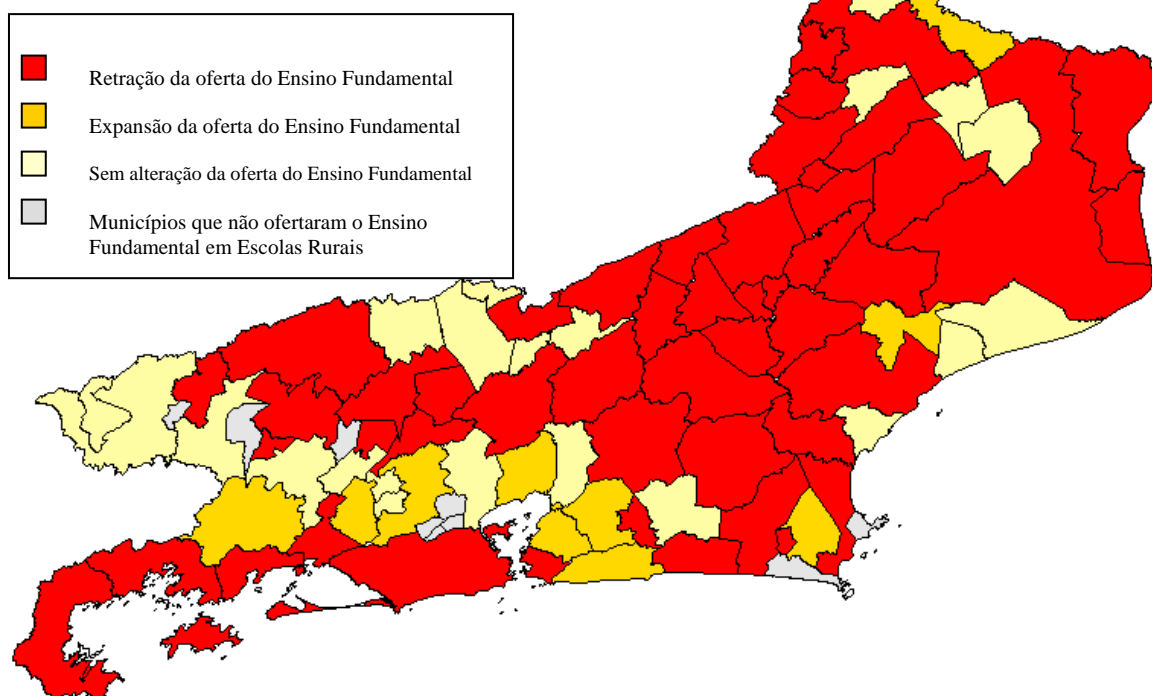


Gráfico 6 - Oferta de Ensino fundamental em Escolas Rurais nos Municípios do Rio de Janeiro (2007-2010)
 Fonte: Gráfico Organizado a partir de dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais (MEC, 2011)

No Gráfico 6 e no Mapa 2, vemos que 54% dos municípios do estado fecharam escolas rurais e/ou a etapa de Ensino Fundamental em Escolas Rurais entre 2007 e 2010, ou seja, mais da metade dos municípios do Rio de Janeiro estão passando por um processo, em maior ou menor proporção, de diminuição da oferta de Ensino Fundamental em espaços rurais, 24% dos municípios não alteraram a oferta desta etapa, enquanto 12% foram na contramão do processo e abriram escolas rurais e/ou esta etapa de ensino em escolas rurais e 10% não possuíam escolas rurais com oferta de ensino fundamental no período analisado.

Oferta de Ensino Fundamental em Escolas Rurais nos municípios do Rio de Janeiro (2007-2010).



Mapa 2 - Oferta de Ensino fundamental em Escolas Rurais nos Municípios do Rio de Janeiro (2007-2010)
Fonte: Mapa elaborado a partir dos dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais 2007-2010 (MEC, 2011).

É na etapa de Ensino Fundamental que visualizamos a real dimensão do processo, já que é esta a etapa que sofreu a maior retração de sua oferta em espaços rurais. Novamente Campos dos Goytacazes lidera como o município que mais diminuiu a oferta desta etapa, seguido por Sapucaia, que diminuiu em quase 50% esta oferta em quatro anos, e Cachoeiras de Macacu (Tabela 13).

Tabela 13 - Municípios do Rio de Janeiro que mais Desativaram a Etapa de Ensino Fundamental (2007-2010)

Colocação	Municípios	Número de Escolas Desativadas
1º	Campos dos Goytacazes	19
2º	Sapucaia	10
3º	Cachoeiras de Macacu	9
4º	São Francisco de Itabopoana/Valença	8
5º	São Sebastião do Alto	7

Fonte: Tabela Organizada a partir de dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais (MEC, 2011)

Em números percentuais, o município que mais diminuiu a oferta de ensino fundamental em escolas rurais no estado do Rio de Janeiro, no período 2007-2010, foi São Sebastião do alto com a diminuição de 50% da oferta, seguido por Sapucaia (-48%), Cachoeiras de Macacu (-30%), Valença (-15%), e, por fim, Campos dos Goytacazes, com uma diminuição de 14%, o que em números absolutos significou a maior diminuição, 19 escolas ou etapas de ensino fundamental desativadas, mas que devido ao expressivo número de escolas – o município tem a maior rede escolar pública rural do Rio de Janeiro, representou percentualmente a menor diminuição.

Campos dos Goytacazes, apesar de liderar o processo de diminuição da oferta escolar obrigatória, também é o município que possuía a maior rede de escolas rurais com ensino fundamental do estado em 2010 (Tabela 14), seguido por Nova Friburgo, São Francisco de Itabapoana, quarto município que mais diminuiu a oferta juntamente com Valença, e Itaboraí, um dos municípios que expandiu a oferta desta etapa.

Tabela 14 - Municípios do Rio de Janeiro que mais possuem Escolas Rurais de Ensino Fundamental (2010)

Colocação	Municípios	Número de Escolas Rurais
1º	Campos dos Goytacazes	115
2º	Nova Friburgo	59
3º	São Francisco de Itabopoana	45
4º	Itaboraí	40
5º	Seropédica	36
6º	Teresópolis	33
7º	Petrópolis	31
8º	Rio Bonito/Trajano de Moraes	30
9º	Paraty	28
10º	São Fidelis/Valença	25

Fonte: Tabela Organizada a partir de dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais (MEC, 2011).

No que diz respeito à etapa de Ensino Médio, o que mais chama a atenção na análise não é o processo de fechamento de escolas rurais que ofertavam esta etapa de ensino, nem o contrário, caso tivesse ocorrido uma expansão desta oferta, e sim a enorme restrição da oferta do ensino médio nos espaços rurais do Rio de Janeiro (Tabela – Anexo D). Verificou-se que a maior parte dos municípios do estado não oferece esta etapa de ensino em áreas rurais (Gráfico 7/Mapa 3), o que significa que para concluir a educação básica grande parte da população rural do Rio de Janeiro tem que, obrigatoriamente, se deslocar para escolas situadas em espaços urbanos.

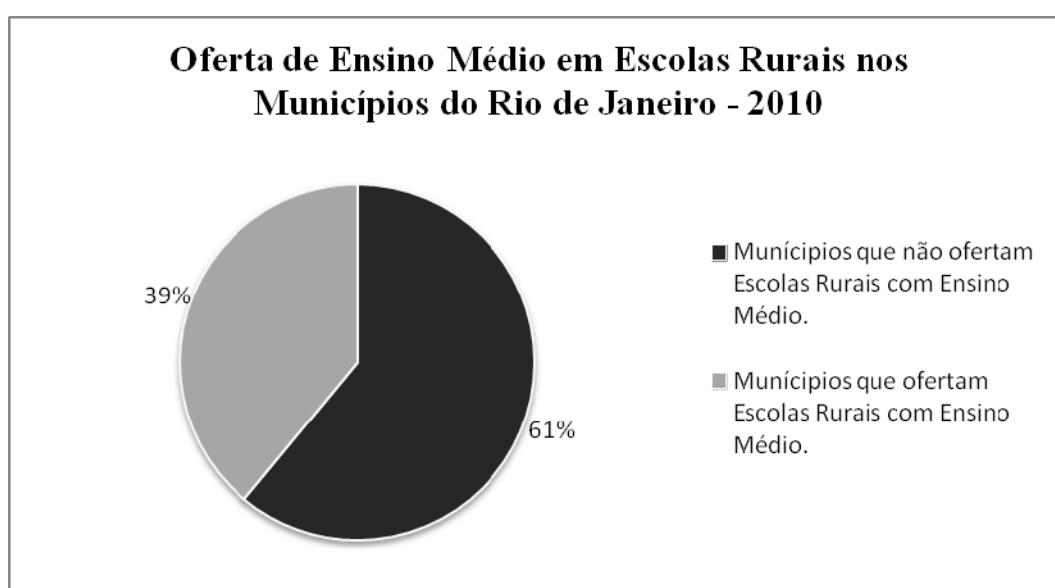


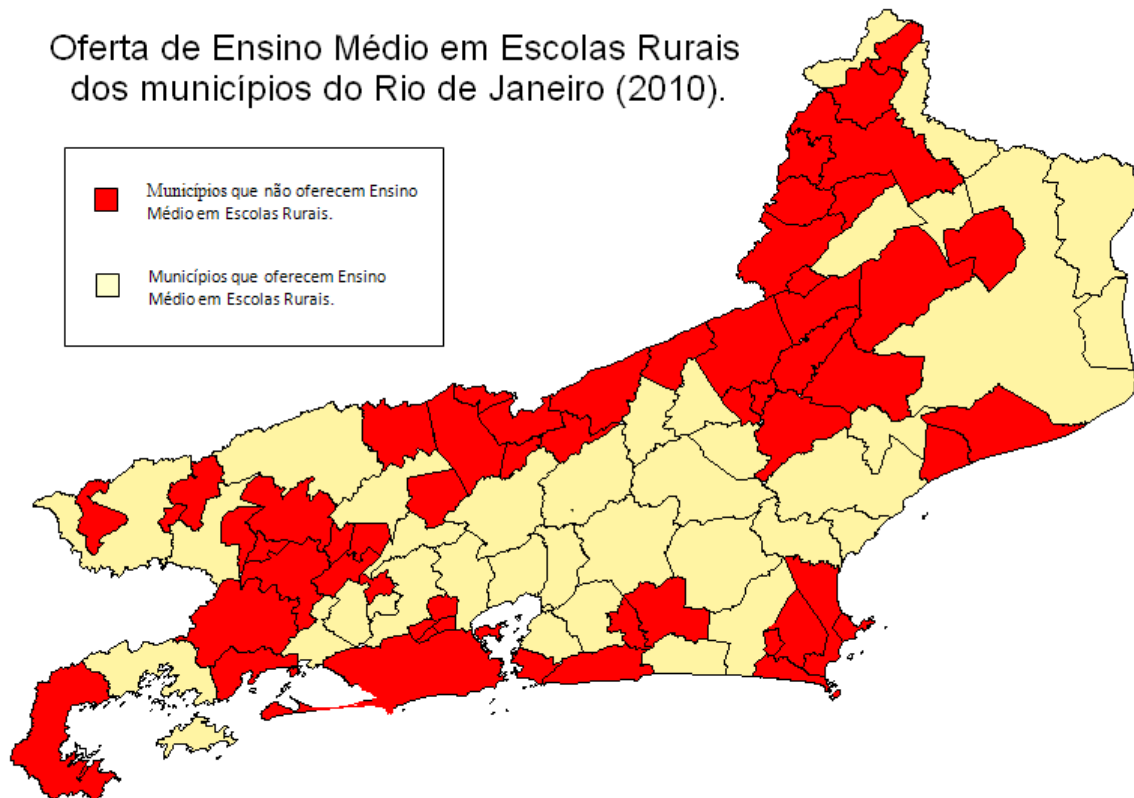
Gráfico 7 – Oferta de Ensino Médio em Escolas Rurais nos Municípios do Rio de Janeiro - 2010
 Fonte: Gráfico Organizado a partir de dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais (MEC, 2011).

Através do gráfico 7 e da mapa 3, é possível visualizar que em 2010 61% dos municípios do estado do Rio de Janeiro simplesmente não ofereciam o ensino médio em áreas rurais, já que não possuíam nenhuma escola rural com esta etapa de ensino, segundo os dados dos IDE. E os 39% que possuíam escolas rurais com ensino médio o disponibilizavam, em sua maioria, de maneira restrita, com a oferta de apenas uma escola rural para todo o município. Municípios do estado com mais de 3 escolas rurais com ensino médio são apenas três exceções: Campos dos Goytacazes, com 10 escolas, Seropédica com seis e Nova Friburgo com apenas quatro.

No mapa 3 está representada a oferta do ensino médio em áreas rurais nos municípios do estado. Apesar de visualmente o amarelo claro, representativo da oferta desta etapa nos municípios em pelo menos uma escola rural, predominar, com uma observação atenta percebe-se que este fato ocorre pela maior área dos municípios que ofertam esta etapa.

Provavelmente por possuírem uma área extensa, exista a oferta do ensino médio nas áreas rurais destes municípios, devido às grandes distâncias entre estas áreas e os centros urbanos.

Oferta de Ensino Médio em Escolas Rurais dos municípios do Rio de Janeiro (2010).



Mapa 3 - Oferta de Ensino Médio em Escolas Rurais dos Municípios do Rio de Janeiro (2010)

Fonte: Mapa elaborado a partir dos dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais 2007-2010 (MEC, 2011).

Desse modo, os municípios indicados em vermelho, cor representativa da não oferta do ensino médio em áreas rurais, em sua maioria possuem áreas pequenas, o que facilitaria em tese o deslocamento da população rural em idade escolar para os centros urbanos. Cabe apontar que há uma concentração destes municípios que não ofertam esta etapa no interior fluminense notadamente próximo à divisa com o estado de Minas Gerais.

A etapa do ensino médio em particular demonstra uma real concentração urbana da oferta escolar no estado do Rio de Janeiro. Caso o processo de fechamento de outras etapas de ensino prevaleça, há a possibilidade de esta concentração abranger toda a educação básica. No Panorama da Educação do Campo, Oliveira, Montenegro e Molina pensam a problemática do acesso ao ensino médio pelas populações rurais:

O atraso escolar dos jovens do meio rural, a impossibilidade de continuarem sua escolarização pela falta de oferta educacional, ou pelas longas distâncias que precisam enfrentar para suprir

esta ausência, aliado ao alto custo que isto representa para suas famílias, faz com que parte relevante destes jovens não ascenda a este nível de ensino. Esta privação desencadeia diferentes prejuízos, não só para seu desenvolvimento integral, como para as possíveis contribuições que poderiam trazer às suas famílias e comunidades (OLIVEIRA; MONTENEGRO; MOLINA, 2011, p. 61)

No que diz respeito ao número total de escolas rurais públicas em áreas específicas (Escola do Campo, Escola em Área de Assentamento, Escola em Área Remanescente de Quilombola e Escola Comunidade Indígena) em cada município do estado do Rio de Janeiro (Gráfico 8), observa-se que entre 2008 e 2010 houve uma expressiva diminuição na oferta escolar, o que caracteriza que o processo de nucleação escolar encontra-se em curso no Rio de Janeiro, mesmo sem ser declarado oficialmente como política pública pela maioria dos municípios (Tabela – Anexo E).

No gráfico 8 vemos que neste período quase metade dos municípios (47%) retraíram a oferta escolar no campo, enquanto 29% não alteraram a oferta, 13% dos municípios, ao contrário, expandiram a oferta de escolas rurais e 11% não possuíam escolas em áreas rurais.

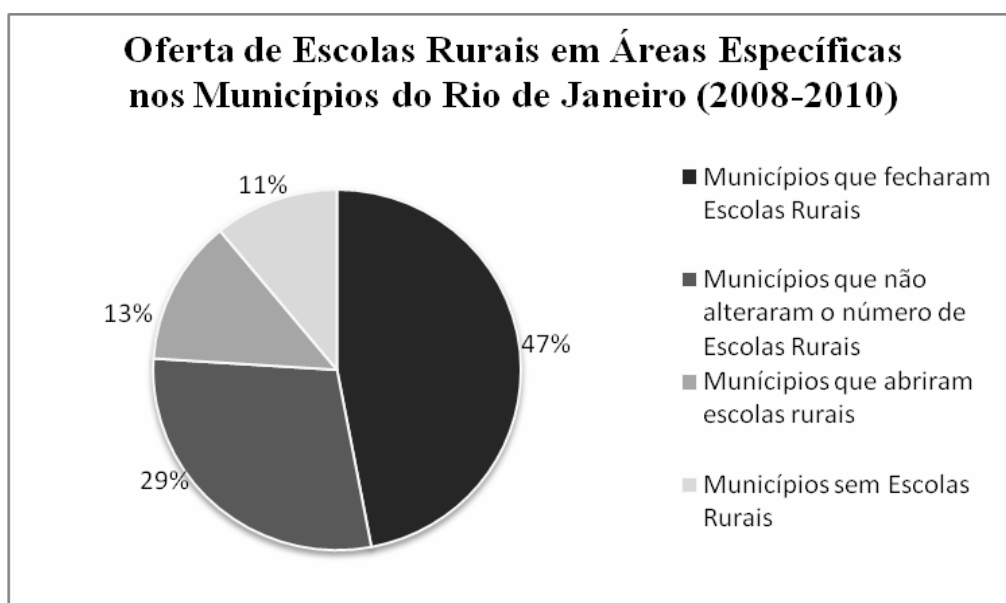


Gráfico 8 – Oferta de Escolas Rurais em Áreas Específicas nos Municípios do Rio de Janeiro (2008-2010)
Fonte: Gráfico Organizado a partir de dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais (MEC, 2011).

Os municípios que mais retraíram a oferta de escolas rurais foram Cachoeiras de Macacu, que fechou 18 escolas rurais no período¹²; Campos dos Goytacazes, com menos 13 escolas rurais; Sapucaia, com menos 10 escolas rurais; Valença, que diminuiu em oito o

¹² Os dados de Cachoeiras de Macacu indicam que a maior diminuição da oferta diz respeito às Escolas de Assentamento, que em 2008 eram 11, em 2009 nenhuma e em 2010 duas. Desse modo, as divergências podem ser resultado de mudanças na classificação e não de fechamentos de escolas, que pode ter ocorrido em decorrência, por exemplo, da emancipação do assentamento São José da Boa Morte e da extinção do assentamento de Santa Fé, o que necessita ser investigado mais profundamente.

número de escolas rurais; e São Francisco de Itabapoana que fechou 7 escolas rurais. (Tabela 15).

Tabela 15 - Municípios do Rio de Janeiro que mais Desativaram Escolas Rurais (2008-2010)

Colocação	Municípios	Número de Escolas Desativadas
1º	Cachoeiras de Macacu	18
2º	Campos dos Goytacazes	13
3º	Sapucaia	10
4º	Valença	8
5º	São Francisco de Itabapoana	7

Fonte: Tabela Organizada a partir de dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais (MEC, 2011).

Porém, analisando os dados percentualmente, verifica-se que o município que mais diminuiu o número de escolas rurais em áreas específicas no estado do Rio de Janeiro, entre 2008 e 2010, foi Sapucaia com uma redução da oferta escolar rural de 48%, seguido de Cachoeiras de Macacu (-44%), Valença (-19%), São Francisco de Itabapoana (-13%), e por último Campos dos Goytacazes (-8%).

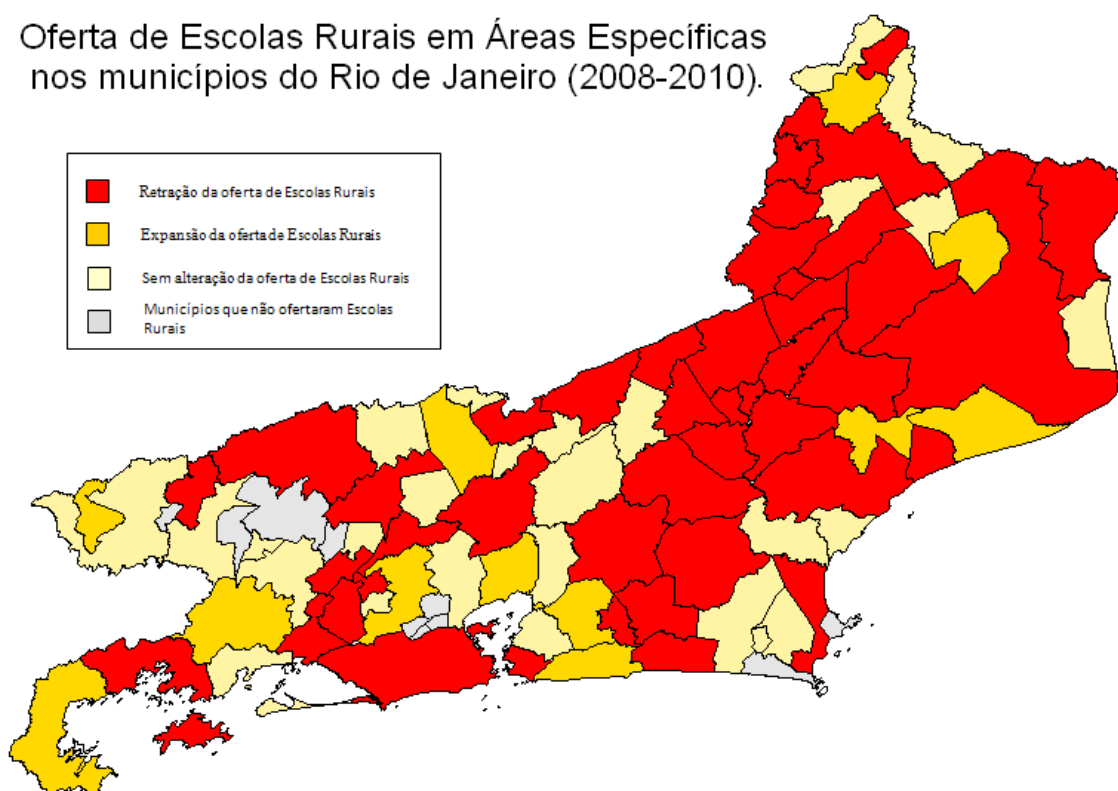
No mapa 4 representamos a oferta de escolas rurais em todos os municípios do estado do Rio de Janeiro, no período entre 2008 e 2010. No mapa, novamente representamos em vermelho os municípios que retraíram a oferta escolar; em amarelo escuro os municípios que expandiram a oferta; em amarelo claro, os que não alteraram a oferta no período; e em cinza os que não ofertaram escolas rurais entre 2008 e 2010.

Podemos verificar a espacialidade do processo na predominância do vermelho no mapa em contraposição ao amarelo escuro, pouco expressivo. Todavia, novamente nos chama a atenção o fato de alguns municípios da região metropolitana terem expandido a oferta, no caso Itaboraí, Magé, Nova Iguaçu, ou não terem alterado a oferta, como São Gonçalo, Guapimirim, Duque de Caxias e Queimados, isto é, dos doze municípios que expandiram a oferta, três (25%) estão localizados na região metropolitana. E o fato de municípios tipicamente do interior terem retraído consideravelmente a oferta, como Campos dos Goytacazes, e grande parte dos municípios das regiões Serrana, Norte Fluminense e Noroeste Fluminense.

Os municípios que estão na contramão do processo, expandindo a oferta são Nova Iguaçu, em primeiro lugar, aumentando cinco escolas rurais no período, Conceição de Macabu e Itaboraí aumentando em quatro o número de escolas rurais, Maricá com mais três escolas, Natividade e Magé com mais duas escolas e Cardoso Moreira, Itatiaia, Paraíba do Sul, Parati, Quissamã e Rio Claro, com mais uma escola rural cada um.

No caso de Nova Iguaçu o aumento do número de escolas rurais pode estar atrelado a mudanças na classificação dos espaços rurais e urbanos pelos planos diretores. O município decretou suas áreas como 100% urbanas na década de 1990, decisão que foi revista recentemente, o que pode ter gerado uma expansão de escolas que eram consideradas urbanas, mas que agora são consideradas rurais, não havendo uma expansão de fato e sim uma mudança na classificação.

Oferta de Escolas Rurais em Áreas Específicas nos municípios do Rio de Janeiro (2008-2010).



Mapa 4 - Oferta de Escolas Rurais em Áreas Específicas nos Municípios do Rio de Janeiro (2008-2010)
Fonte: Mapa Elaborado a partir dos Dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais 2008-2010 (MEC, 2011).

Cabe ressaltar que, apesar de visualizarmos uma reorganização territorial da oferta escolar no estado do Rio de Janeiro condizente com a política de nucleação escolar, muitos dos municípios que retraíram a oferta, representados de vermelho no mapa 4, não parecem estar passando por um processo de nucleação de escolas rurais por terem fechado apenas uma escola nos anos pesquisados (Tabela – Anexo E). Desse modo, a retração da oferta pode ter sido pontual, mesmo assim, dependendo das condições de oferta escolar em alguns municípios, uma escola a menos é um número considerável, principalmente para a comunidade que perdeu sua escola.

Observa-se a partir desta análise a necessidade de se considerar a possibilidade de estar em curso uma reorganização territorial da oferta escolar no estado, na qual escolas rurais estão sendo fechadas e nucleadas em escolas urbanas e rurais, através do processo de nucleação escolar. Neste sentido, a oferta se restringe cada vez mais aos centros urbanos, sendo necessário sair do campo para estudar. Uma clara mudança em relação às primeiras políticas da educação rural de fixação do homem no campo através da escola, apresentadas no capítulo dois, na qual a educação rural contemporânea assume uma nova roupagem, uma ressignificação.

Nas novas políticas de educação rural, entre elas a nucleação escolar, fica claro que a opção pelo agronegócio, isto é, pela agricultura comercial de exportação em latifúndios monocultores, influencia as políticas educacionais brasileiras, pois o latifúndio expulsa não somente trabalhadores do campo, mas também escolas do campo, expulsando, por fim, a vida do campo. Não sem gerar a resistência da vida que ainda pulsa e se enraíza no campo, organizada em movimentos sociais, que neste momento resistem ao processo que acabamos de analisar, lutando por terra e por educação do campo.

5 DO SILÊNCIO À PALAVRA: AS VOZES DE ALUNOS E ALUNAS DE ESCOLAS RURAIS DESATIVADAS

Por meio da pesquisa nos Indicadores Demográficos e Educacionais (IDE), somada às denúncias dos próprios movimentos sociais do campo, foi possível verificar no capítulo anterior o emergente avanço da política de fechamento de escolas rurais no estado do Rio de Janeiro, apesar das orientações contrárias existentes nas legislações, analisadas no capítulo três. Desses dados quantitativos, relevantes para a análise proposta, surge a necessidade de apreender como o processo evolui qualitativamente, tendo por base o depoimento de sujeitos afetados por tal política.

O município de Rio Bonito, localizado na Região das Baixadas Litorâneas do Rio de Janeiro, é o contexto de investigação qualitativa da pesquisa. Com base nos dados quantitativos, observamos que o município não vem passando por um processo efetivo de fechamento e nucleação de escolas no campo. De acordo com a Tabela (Anexo B) não houve alteração na oferta de educação infantil, na Tabela (Anexo C) novamente não foi registrada nenhuma alteração na oferta do ensino fundamental, a Tabela (Anexo D) informou que não existe oferta de ensino médio em áreas rurais do município. Por fim, na Tabela (Anexo E) vimos que somente uma escola rural em áreas específicas foi desativada entre 2008 e 2010, o que parece contradizer os dados das tabelas (Anexos B e C), já que nenhuma escola rural de ensino médio foi desativada entre 2007 e 2010 (Anexos B e C). Desse modo, a pesquisa no município visa verificar os dados quantitativos, de modo a “contrapô-los” com os dados disponibilizados no MEC e, principalmente, escutar as vozes dos sujeitos do campo.

Segundo dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010b), o município de Rio Bonito possui uma população total de 55.551, dos quais 74% dizem respeito à população urbana, em números absolutos 41.259 habitantes, e 26% à população rural, em números absolutos 14.292 habitantes. Em termos relativos, a população rural de Rio Bonito é consideravelmente superior a do estado do Rio de Janeiro, 26% contra apenas 3% no estado (Tabela 2). Complementando os dados, a área total de Rio Bonito é de 456km² e a densidade demográfica é de 121,70 hab/Km².

A rede escolar pública municipal de Rio Bonito possui 46 escolas, das quais quatro são creches, deste total 32 são consideradas rurais (70%) e 14 são consideradas urbanas

(30%), o que demonstra o forte peso das escolas rurais no município. De acordo com o mapa estatístico da Secretaria de Educação e Cultura de Rio Bonito (SMEC, 2012a) referente ao mês de dezembro de 2010, a rede municipal conta com 9.515 alunos matriculados, dos quais 6.146 (64,5%) estão matriculados em escolas urbanas e 3.369 (35,4%) estão matriculados em escolas rurais, indicando que apesar de atenderem a menor parte dos alunos, as escolas rurais são responsáveis pela garantia e acesso das crianças e jovens residentes no interior do município à escolarização em suas próprias comunidades.

Em relação ao estado do Rio de Janeiro o município de Rio Bonito conta com uma expressiva rede de estabelecimentos de ensino municipal em espaços rurais, 35,4% no município contra apenas 12% no estado. O número de matrículas por localização praticamente não foi alterado desde 2008 (CORDEIRO, 2009) o que indica que ao menos nos últimos quatro anos o município não vem passando por um processo efetivo de fechamento de escolas e/ou transferências de alunos, apesar de um esvaziamento do setor agrícola no município.

Solicitamos à Smec, por meio de ofícios, dados sobre a rede escolar municipal. No ofício n° 356/12 (SMEC, 2012b), foi solicitada a relação das escolas desativadas no município nos últimos anos, em resposta a Smec nos enviou todas as informações pertinentes (Tabela 16), com dados de escolas desativadas desde 1997. Assim, verificamos a desativação de nove escolas municipais no período, das quais sete eram rurais e duas urbanas.

Tabela 16 - Escolas Desativadas no Município de Rio Bonito – 1997/2012

Nome da Escola	Data da desativação	N° de Alunos	Localização	Fatores
E. M. Tiradentes	**	**	**	**
E. M. Celina Mathias de Mello	10/12/1998	13 alunos	Rural	**
E. M. Gumercindo Esteves Pintos	11/12/1998	16 alunos	Rural	**
E. M. Nelson Joaquim de Mendonça*	2/12/2002	15 alunos	Rural	Número reduzido de alunos.
E. M. Cláudia Nascimento	30/11/2004	22 alunos	Rural	Número reduzido de alunos.
E. M. Estação Rio dos Índios	21/12/2007	19 alunos	Urbana	Número reduzido de alunos e inclusão.
E. M. Padre Germano*	15/2/2008	08 alunos	Rural	Número reduzido de alunos
E. M. Manuel Duarte*	19/12/2008	22 alunos	Rural	Número reduzido de alunos
E. M. Paulo Pfeil	19/12/2011	292 alunos	Urbana	Transferidos para Unidade com maior espaço físico.

Fonte: Tabela elaborada a partir de dados da Smec. * Escolas localizadas em terrenos de fazendas. ** Sem dados.

Das escolas urbanas desativadas, a E. M. Estação Rio dos Índios, fechada em 21 de dezembro de 2007, era uma escola que atendia somente alunos surdos, 19 alunos no total,

apesar de não ser considerada oficialmente uma escola especial, na mesma os alunos surdos possuíam um atendimento especializado com intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o que não ocorria nas demais escolas da rede. A motivação para o fechamento da escola foi a inclusão dos alunos surdos na rede regular de ensino, em turmas regulares juntamente com alunos ouvintes, com o atendimento de intérpretes de Libras, o que foi um passo em direção à inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE's).

Já a E. M. Paulo do Couto Pfeil, fechada em 19 de dezembro de 2011, contando com 292 alunos matriculados, foi desativada por conta da construção de uma nova Unidade Escolar, segundo a Smec com um maior espaço físico, além de oferecer todo o ensino fundamental, denominada de Centro Municipal de Educação Maurício Kopke, localizada relativamente próxima a antiga sede da E. M. Paulo de Couto Pfeil. Ou seja, vemos que das duas escolas urbanas desativadas, uma na verdade foi transferida para uma nova sede com um novo nome e a outra foi desativada atendendo a orientação de inclusão de alunos com NEE's na rede regular de ensino.

No que tange aos fatores que motivaram o fechamento das escolas rurais, a Smec (2012b) informou que o principal fator foi o reduzido número de alunos matriculados, o que provavelmente inviabilizaria o funcionamento das mesmas. Portanto, num primeiro momento de avaliação percebe-se que as motivações para os fechamentos foram os de cunho financeiro/administrativo, porém permeados pelo provável esvaziamento do campo no município.

Três das escolas rurais desativadas localizavam-se em propriedades particulares de fazendeiros da região e, segundo informações da secretaria, *“com a mudança da cultura da terra as famílias foram dispensadas e/ou mudaram de endereço e os estudantes passaram a frequentar novas escolas (nucleadas)”* (SMEC, 2012b), informação que indica importantes elementos para a análise do processo, inclusive nos remete a uma nova questão: o fechamento destas escolas mesmo sendo resultado não poderia reforçar o esvaziamento do campo no município?

Chama a atenção o fato dos dados do IDE não corresponderem com os dados da Smec, segundo estes entre 2008 e 2010 duas escolas rurais foram desativas (E. M. Padre Germano e E. M. Manuel Duarte), enquanto na tabela (Anexo E) consta a diminuição de apenas uma escola, e nas tabelas (Anexos B e C) não constam nenhuma diferença na oferta da educação infantil e do ensino fundamental, fato que pode indicar que o processo pode ser mais acentuado do que demonstram os dados, já que não foram abertas escolas rurais no período.

Por isso, a necessidade de investigações empíricas por meio de estudos de caso e trabalhos de campo.

Em pesquisa anterior (CORDEIRO, 2009) observamos a retração do setor primário no município de Rio Bonito no que se refere à agricultura (Gráfico 9), fato que pode explicar parcialmente o esvaziamento do interior, somados à mecanização da agricultura, à substituição da agricultura pela bovinocultura e silvicultura, que necessitam de pouca mão-de-obra, além da presença de propriedades improdutivas e/ou para o lazer. Fato que intensifica o êxodo rural, aumentando a urbanização desordenada no município.

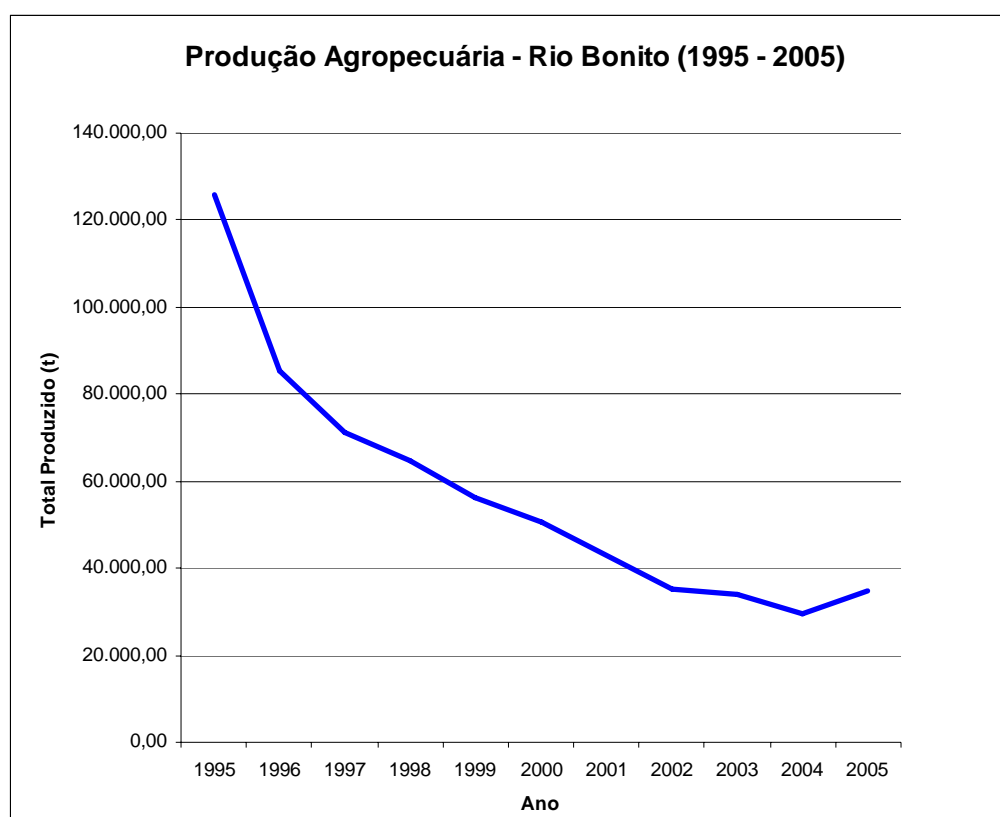


Gráfico 9 - Produção Agropecuária – Rio Bonito (1995-2005)
Fonte: Gráfico organizado a partir de dados da Fundação CIDE (CORDEIRO, 2009).

No Anuário Estatístico do Estado do Rio de Janeiro (FUNDAÇÃO CEPERJ, 2012), o efetivo dos rebanhos bovinos no município aumentou de 20.296 em 1996 para 23.357 em 2006. Em contraposição a produtividade obtida total (Kg/ha) caiu de 16.226,036 em 2008 para 15.376,909 em 2010, demonstrando a efetividade e continuidade da retração da produção agrícola. A produção colhida total (t) caiu de 37.916,13 em 2008 para 33.675,43 em 2010, uma continuidade da retração, após ligeiro aumento verificado em pesquisa anterior entre

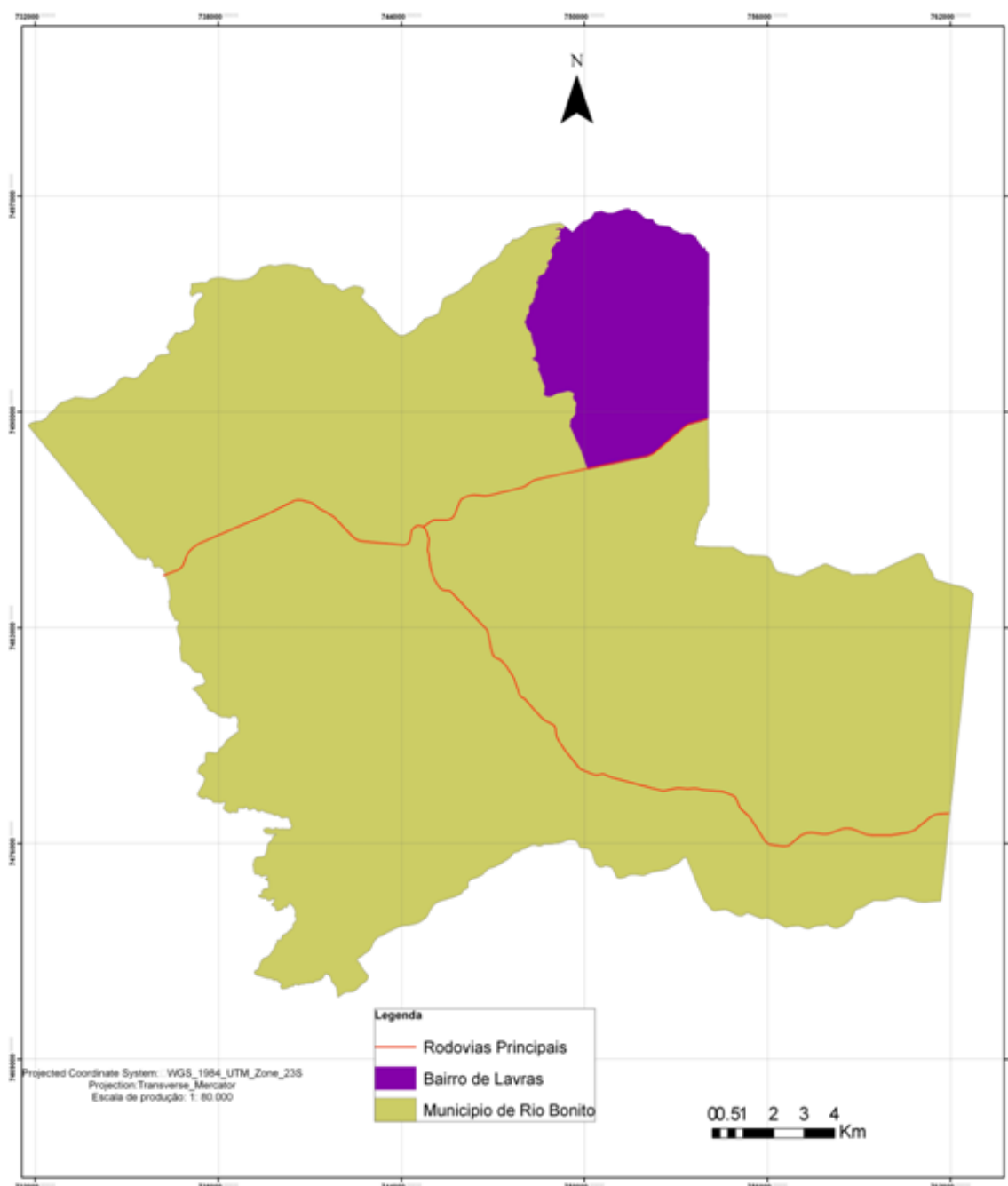
2004 e 2005 (gráfico 9). Em 2004 a produção total foi de 29.591,30 (t) e em 2005 de 34.923,20 (t), ou seja, houve um aumento entre 2004 e 2008, seguido por nova queda (2010).

A lógica capitalista, na qual a terra é mercadoria, com o avanço do agronegócio impulsiona a expulsão dos camponeses e assalariados do campo, promovendo a intensificação da concentração da terra, a internacionalização da agricultura, à insegurança alimentar e o aumento da violência no campo (ALENTEJANO, 2011), enfim, legitima o esvaziamento do campo e o fechamento de suas escolas – o que seria mais uma forma de violência. Rio Bonito parece ser mais um município que sem investimentos na agricultura familiar/camponesa entrega-se à lógica capitalista, investindo em políticas neodesenvolvimentistas, como no caso do condomínio industrial e dos incentivos fiscais, que têm por objetivo atrair empresas para o município ao mesmo tempo em que desvaloriza a agricultura camponesa/familiar.

5.1 Escola de Cima e Escola de Baixo: unidade e diversidade

Para possibilitarmos uma reflexão mais profunda que ampliasse a análise para além do parâmetro de ordem quantitativa optou-se pela realização de entrevistas semi-estruturadas com dez alunos do bairro Lavras, localizado no interior do município de Rio Bonito, as margens da rodovia BR 101, sentido Norte, fazendo limite com o município de Silva Jardim (Mapa 5). As vozes dos entrevistados, portanto, são um contraponto ao discurso hegemônico sobre o fechamento de escolas rurais, discurso este silenciador destas vozes que necessitam ser ouvidas, procurando romper com argumentos e análises que privilegiam somente um polo da contradição.

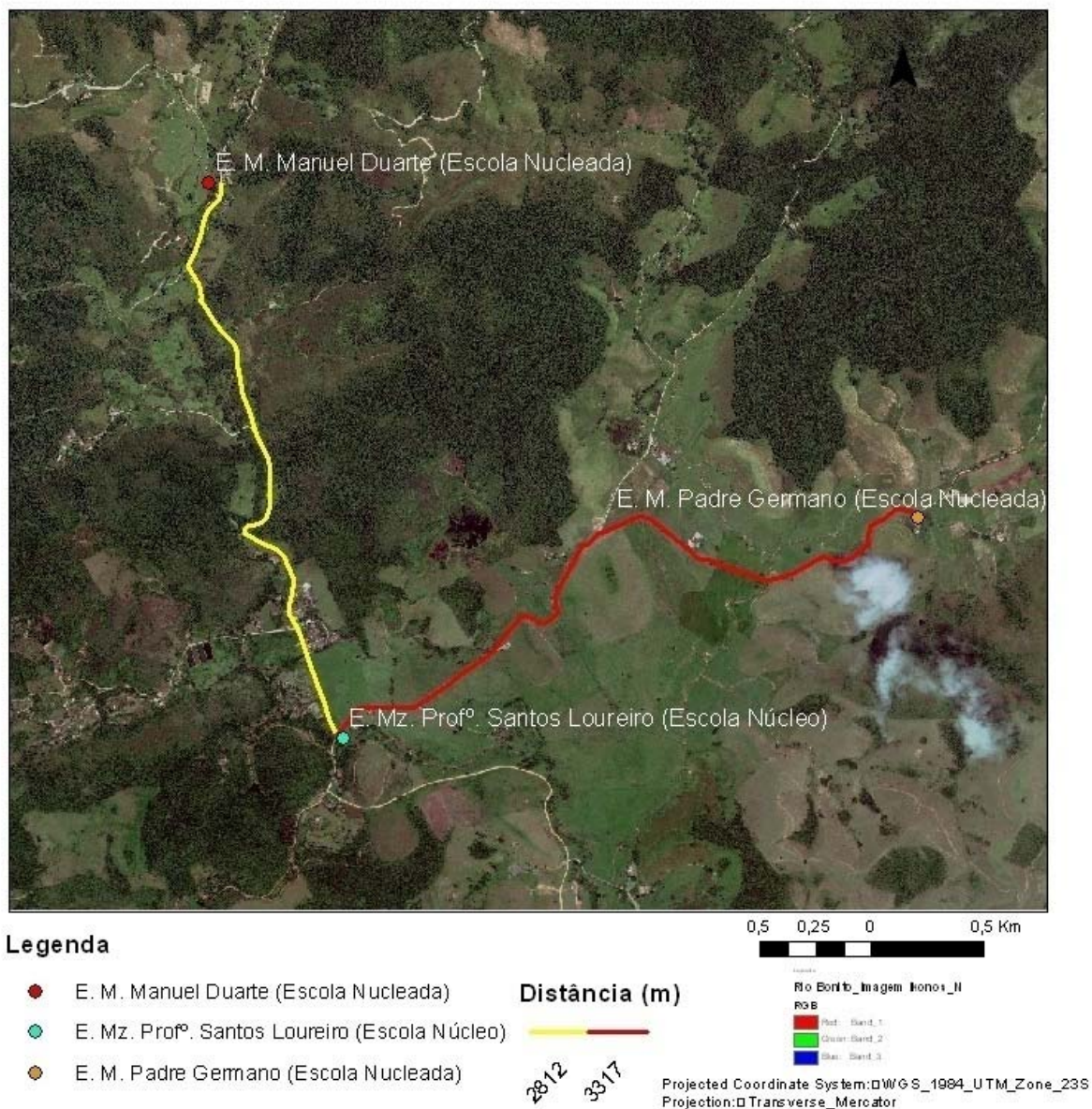
As duas escolas desativadas localizavam-se neste bairro, assim como a escola para onde os alunos foram transferidos, portanto, até o início de 2008 o bairro contava com três escolas rurais: a Escola Municipal Manuel Duarte, multisseriada com oferta do ensino até a 4ª série (5º ano) localizada na comunidade Monte Azul; a Escola Municipal Padre Germano, multisseriada com oferta até a 4ª série (5º ano) localizada na comunidade Boa Vista, e a Escola Municipalizada Profº. Santos Loureiro, com oferta de educação infantil e de todo o ensino fundamental, com turmas multisseriadas no 1º segmento deste, localizada na parte central de Lavras. A partir de 2009 as comunidades de Lavras passam a contar apenas com a E. M. P. Santos Loureiro, que pode ser considerada na análise uma escola núcleo.



Mapa 5 - Mapa Lavras – Rio Bonito
 Fonte: Mapa elaborado por Anercília Martins.

No mapa 6 está representada a localização das três escolas, bem como as distâncias entre as escolas nucleadas e a escola núcleo. As duas escolas nucleadas localizavam-se relativamente próximas à escola núcleo, existindo transporte público da E. M. Manuel Duarte para a E. M. Santos Loureiro (2,8 Km), apenas três vezes por dia e não havendo nenhum tipo de transporte público da antiga E. M. Padre Germano para a escola núcleo (3,3 km), sendo necessário o transporte escolar, dificuldade acentuada pelas péssimas condições das estradas.

As duas escolas foram desativadas em 2008, a E. M. Manuel Duarte contando com 22 alunos e a E. M. Padre Germano com apenas 8 alunos.



Mapa 6 – Mapa Lavras – Localização das Escolas
 Fonte: Mapa elaborado por Anercília Martins.

As entrevistas foram realizadas na E. M. Profº. Santos Loureiro, para onde os alunos das escolas desativadas foram transferidos. Os entrevistados da E. M. Manuel Duarte referem-se nas entrevistas a esta escola como a “escola lá de cima”, e a E. M. P. Santos Loureiro como a “escola de baixo”, devido à localização em uma serra da escola desativada. A referência “escola de baixo” (*aqui em baixo*), também é utilizada pelos alunos da E. M. Padre Germano.

As entrevistas foram realizadas tendo como base a ideia de dialogicidade de Freire (2005), apesar das reflexões do autor privilegiarem a relação educador-educandos, faremos uma transposição destas reflexões para a relação entre entrevistadores e entrevistados. O autor nos concede uma importante referência para as entrevistas ao refletir sobre o valor do diálogo: “*Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles*” (FREIRE, 1996, p. 113).

Da mesma forma que a educação problematizadora de Freire (2005) pretende superar a contradição entre educador-educandos, uma entrevista pautada na dialogicidade, e/ou problematização dialógica pretende superar a contradição e hierarquização entrevistador-intervistado. Neste sentido, as entrevistas não partiram da preposição de que o entrevistador é o sujeito da pesquisa enquanto os entrevistados são meros objetos, ao contrário, os entrevistados são igualmente considerados sujeitos da pesquisa, que através do diálogo nos proporcionaram apreender o processo analisado a partir de suas próprias perspectivas.

Na realização das entrevistas, assim como nas reflexões produzidas, consideramos o processo de *humanização* de que se refere Freire (2005, p. 77), o qual “*é práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo*”. Ao ouvir os entrevistados aprende-se a escutá-los e a falar com eles, num processo de humanização através da reflexão sobre suas realidades, que considera as possibilidades de ação e transformação sobre elas. Segundo esta perspectiva, o centro da pesquisa não é o próprio pesquisador e sim a realidade que ele pretende desvendar através dos *sentidos* daqueles que a vivenciam. Portanto, as vozes dos sujeitos entrevistados mostram-se relevantes *corpus* de análise, já que compartilhamos com Alvarenga (2010, p. 27) que “*o objeto é sujeito e, permanecendo sujeito, não pode ficar mudo*”.

Tomando por base as contribuições de Bourdieu (2012) para a reflexão acerca da interação entre pesquisadores e pesquisados, optou-se pela metodologia de entrevistas semi-estruturadas, no sentido de instauração do que o autor considera uma “*escuta ativa e metódica tão afastada da pura não-intervenção da entrevista não dirigida, quanto ao dirigismo do questionário*” (BOURDIEU, 2012, p. 695), procurando “*reduzir no máximo a violência simbólica que se pode exercer através dele*” (BOURDIEU, 2012, p. 695), ao procurar dominar os efeitos da entrevista, mesmo sem anulá-los, levando em consideração o nível da linguagem utilizada. Segundo o autor, outro ponto que contribui para uma comunicação não-violenta é a proximidade social e a familiaridade entre pesquisador e entrevistados, apontando

seus limites. Como já anunciado, esta proximidade é o ponto de partida desta pesquisa, as vozes dos entrevistados no cotidiano escolar sempre indicaram a necessidade desta escuta ativa e mais atenciosa, proporcionada em parte pela pesquisa.

Portanto, a entrevista semi-estruturada é uma metodologia que permite um diálogo com os entrevistados, que mesmo sendo livre segue um roteiro pré-definido de questões que serão pontos de partida para a reflexão e ampliação do próprio diálogo com os entrevistados, ficando entre a entrevista aberta ou não-dirigida e o questionário. Desse modo, as questões-chave das entrevistas, isto é, aquelas que tiveram por objetivo acender a discussão em torno de um tema ampliando-o com outras questões que poderiam surgir no decorrer do diálogo, compreendido na perspectiva *freiriana* (FREIRE, 2005), foram:

- Como era a escola?
- Quais eram os aspectos positivos da escola? O que você mais sente falta?
- Quais eram os aspectos negativos ou o que poderia ser melhorado na escola?
- Como você ficou sabendo que a escola iria ser fechada?
- Por que a escola foi fechada?
- O que você achou da decisão de fechamento da escola?
- Como foi a transferência para a escola nova?
- Qual das escolas você preferiria concluir o ensino fundamental? Por quê?

A partir destas questões chaves e das vozes dos entrevistados outras questões surgiram como o deslocamento/distância das escolas; a relação família-escola, diferenças ou semelhanças em relação à infraestrutura e ao ensino e etc.. Todas as questões tiveram por objetivo proporcionar um diálogo no qual os alunos pudessem expressar suas compreensões em relação ao processo de fechamento de suas escolas, indo de encontro à produção de sentidos.

A palavra até então silenciada dos entrevistados sobre o processo de fechamento de suas escolas é de uma riqueza analítica que soma nesta pesquisa, metodologicamente optou-se por reproduzir trechos transcritos das entrevistas por blocos temáticos de modo a evidenciar confrontos e harmonias de posições, compreendendo-as. Esta seleção não deixa de ser arbitrária, porém objetiva orientar o olhar e a reflexão por meio das falas mais enfáticas e

enriquecedoras, que mais dialogam com as problemáticas analisadas, um recorte que se faz necessário¹³.

As vozes dos entrevistados demonstraram primeiramente os sentimentos de pertencimento, familiaridade e enraizamento junto à escola, quando perguntados sobre suas lembranças, a maioria dos entrevistados respondeu que a escola era boa, principalmente no que se refere às brincadeiras, às amizades e aos professores, como podemos verificar nos depoimentos a seguir:

Aluna A: Ah, lá não tem nem comparação, a escola era muito boa. Era tipo assim, todo mundo era amigo, as professoras tudo conhecida, era tipo assim, as festas lá eram diferentes das daqui, aqui prometeram o ponto do desfile e falou que não vão poder dar mais, lá não, lá se falasse alguma coisa se comprometia, ah eu gostava muito daquela escola lá!

Aluna H: Era bom, a gente fazia muitas atividades, exercícios, brincava bastante ... não tinha pouca gente, porque a maioria das pessoas vinham mais lá de Imbaú, aí não lembro mais, aí no final eles foram embora e só ficou a gente, mas era bom, a gente fazia bastante coisa lá.

Quando questionados sobre o que havia de mais positivo na escola, questão que visa compreender o que eles mais sentem falta, as respostas frequentemente remetiam as brincadeiras e aos professores. Tais falas expressam dois sentidos: primeiro a escola como um espaço múltiplo, não só de aprendizagem formal, mas também de humanização; segundo a relação de afinidade e confiança (Aluna A) existente entre professores e alunos.

Aluna A: Os brinquedos né, porque depois do almoço, aí tipo assim como eram poucas crianças, na terceira série só era eu, aluna C e aluna G, aí nós estudava no ar livre, as vezes a gente queria estudar na secretaria, porque a diretora que era nossa professora, a gente estudava, aí tipo assim, quando não tinha dever pra ser corrigido a gente ficava jogando bola, podia chamar as outras turmas...

Pesquisadora: E o que você mais sente falta de lá?

Aluna A: Ah, dos professores, da professora A que foi embora, professora B, também que dá aula aqui, dos colegas que estudavam lá em cima com a gente e agora não estuda mais....

Aluno J: Tinha uma professora que a gente gostava muito, que foi a que ajudou muito a gente lá quando a gente estava estudando, que foi até professora C, ela ajudou muito a gente, foi a pessoa que mais assim nos ajudou no nosso estudo, nesse caminho todo que a gente percorreu até lá.

Aluno I: Que era bom lá? Ah, tinha muita coisa boa lá, lá [...] que as pessoas lá, os funcionários se davam bem com a gente, era pouco né, só funcionária A e minha mãe, mas era legal, tinha, eles assim ... era ... deixava a gente brincar as vezes quando acabava assim a aula, era legal lá, estudava assim o básico né, segunda série, mas eles davam bastante coisas pra gente, quase sempre a gente levava alguma coisa assim, é geléia, davam doce de leite pra gente, depois da merenda, sempre tinha alguma coisa

Questionamos aos entrevistados os aspectos negativos de suas escolas desativadas, com o objetivo de que os mesmos pudessem refletir acerca de problemas existentes nas

¹³ Optamos por preservar a identidade dos alunos representando-os por letras do alfabeto. Desse modo os entrevistados A, B, C, D, E e F são ex- alunos da E. M. Manuel Duarte e os entrevistados G, H e I são ex- alunos da E. M. Padre Germano, além disso, os entrevistados A, B, C, D, E, F e G são do sexo feminino e os entrevistados H e I do sexo masculino.

escolas. Uma parte dos entrevistados - os alunos A, B, C, D e F, todos da Escola M. Manuel Duarte, respondeu que não haviam aspectos negativos, não citando nenhum problema ou crítica em relação à escola fechada, refletindo a forma pela qual eles atribuem sentido à escola nucleada: as marcas presentes na memória enfatizam o enraizamento/pertencimento, como exposto pela Aluna A “*tudo pra mim naquela escola era bom, perfeito*” e pela Aluna C “*não, pra mim era tudo bom*”.

Outra parte dos entrevistados - as alunas E e G, da E. M. Manuel Duarte e os alunos H, I e J da E. M. Padre Germano; apontou questões que revelam a precariedade existente nas escolas rurais brasileiras. Neste sentido, estes entrevistados refletem de forma crítica e apresentam sérias questões que envolviam as duas escolas fechadas sem, contudo, neutralizar sentimentos de pertencimento em relação à escola, inferindo acerca das contradições existentes nas escolas do campo brasileiro. Todavia faz-se necessário assinalar que o sentimento de pertencimento é menos percebido nos alunos da E. M. Padre Germano, sendo bem mais marcante nas falas dos alunos da E. M. Manuel Duarte, revelando a diversidade existente entre os contextos das escolas rurais.

A seguir as principais críticas dos entrevistados em relação às escolas desativadas:

Aluna E: Era muito assim liberado, as crianças vivia brigando, tinha muita pedra lá, então caía e se machucava nas pedras [...]

Pesquisadora: Você achava que lá era um pouco...

Aluna E: É, liberado demais a gente podia fazer tudo que quisesse.

Aluna G: As salas, poderia ter mais, podia ir até a quinta série, a oitava, lá só ia até a quarta.

Aluna H: Só porque só tinha duas salas, então eles misturavam muito a segunda junto com a terça [...] terceira, juntava a alfa junto com o presinho então ficava muito misturado, só isso [...] aqui [E. M. P. Santos Loureiro] eu acho que é melhor do que lá [...] porque lá [...] não tinha biblioteca, banheiro, o refeitório era pequeno, só tinha um banheiro, pros meninos e pras meninas junto.

Aluno I: Não sei, uma reforma, alguma coisa ... que era bem velinha assim as coisas, o pátio velinho, quase não tinha material.

Aluno J: A educação poderia ser melhor do que era, porque não era muito boa não.

Pesquisadora: E o que poderiam ter feito para a educação de lá ser melhor?

Aluno J: Fazerem mais salas, porque os alunos ficavam muito tumultuados, era de segunda a quarta série na mesma sala, de pré a alfa também na mesma e mandar mais professores.

Vemos que os alunos E e J apontam críticas pertinentes a parte pedagógica da escola, no sentido de ser “liberada” e de não oferecer uma educação de qualidade. Já os alunos G, H e I apontam a precariedade infraestrutural das escolas fechadas, no sentido de serem pequenas, terem poucos espaços como sala, banheiros etc.. Os alunos H e J, ambos da E. M. Padre Germano, indicam problemas em relação ao regime multisseriado, já que para os mesmos o regime, da forma como era organizado, se refletia em um espaço ‘*misturado*’ e ‘*tumultuado*’,

principalmente porque, segundo os entrevistados, todas as séries eram multisseriadas em uma mesma sala, inclusive a educação infantil. Em 2008, ano do fechamento da escola, foi criada uma legislação que considera este regime inadequado, o parágrafo 2º da Resolução nº 2/2008 (BRASIL/MEC, 2008) deixa claro que “§ 2º *Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental*”.

Estas expressões que indicam pontos de vista do que não seria agradável nas escolas fechadas revelam a marca da concepção de educação rural: escolas sem uma infraestrutura adequada, regime multisseriado organizado de forma inadequada, escolas consideradas fracas. Visão que acaba por se tornar naturalizada, sendo argumento para o fechamento de escolas rurais. Outra fala do aluno J, desvenda bem esta precariedade pedagógica, ao ser perguntado sobre como era estudar na E. M. Padre Germano o aluno faz a seguinte reflexão:

Aluno J – Na época que a gente estava estudando não era muito bom não, porque a educação era baixa, não tinha muita assim ... os professores, não tinham muitos professores, não tinham matérias, quando até veio cá pra baixo a professora até tinha reclamado comigo que eu não tava sabendo a matéria, porque lá não tinha dado. Era um pouco fraca a escola, então minha mãe me tirou de lá.

Pesquisadora – Então, você considerava que a educação era baixa. O que significa isso pra você?

Aluno J – Não tinha um ensino assim... os professores não explicavam muito bem os alunos, não tinham paciência...

A aluna H também indica uma precariedade pedagógica, condizente com a educação rural, no sentido de uma aparente fragilidade de algumas práticas pedagógicas que a aluna compreende como mais estáveis na escola núcleo:

Aluna H: Assim, quando a gente merendava, até o recreio assim, a gente ficava quantas horas quisesse, a gente pedia ‘pode ficar mais uma hora?’, a gente ficava brincando o maior tempão, aqui não, aqui já tem horário certo, lá a gente não tinha tanta, a gente chegava os professores demoravam, a gente ficava lá sozinho, e aqui não, a gente chega e sempre já tem alguém aqui.

Esta discussão do caráter pedagógico das escolas rurais, historicamente consideradas frágeis em sua função social clássica de possibilitar acesso aos conhecimentos sistematizados pela humanidade, nos remete à reflexão realizada por Arroyo, na qual este autor afirma que “*Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler*” (ARROYO, 2004, p. 71).

Entendemos com este autor uma naturalização da precariedade destas escolas relegadas ao abandono combinada com uma visão de que os sujeitos do campo, enxergados através de imagens estereotipadas, não necessitam de escolarização/educação, o que é

devidamente contestado na declaração da Articulação Nacional por uma Educação do Campo (2002): “*É necessário e possível contrapor-se à lógica de que a escola do campo é a escola pobre, ignorada e marginalizada [...] Reafirmamos que é preciso estudar para viver no campo!*” (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 209)

Entretanto, a maioria das vozes, como a da aluna A, tinha a percepção de um “bom ensino” em suas escolas desativadas, compatível com o ensino da escola núcleo, ou seja, nem todos os alunos percebiam as escolas desativadas como sinônimos de má qualidade, muito pelo contrário, com ênfase no ensino da E. M. Manuel Duarte, considerando que alguns apontaram, contudo, as significativas mudanças da 4ª série (5º ano) para a 5ª série (6º ano):

Aluna A: Igual eu, eu aprendi a ler com a professora A e a professora B, tipo assim mesmo com as duas turmas juntas eles dava conta, eles ensinava, tinha paciência, era muito bom aquela escola lá.

Pesquisadora: Você acha que todos os alunos, os colegas, tinham um bom desempenho nas provas?

Aluna A: Tinham.

Pesquisadora: E tinha repetência? Os alunos perdiam a série ou a maioria...

Aluna A: Tipo assim, se os alunos repetisse eles davam segunda chance, tipo assim se o aluno não passasse, tipo assim se o aluno ficou com dúvida em uma pergunta, ai eles faziam uma melhor maneira pra explicar, ai perguntavam se o aluno entendia e tal.

Quando questionados sobre como ficaram sabendo que a escola seria fechada alguns entrevistados responderam que receberam a notícia através da professora/diretora ou através de boatos, alguns não se lembravam e uma parte dos entrevistados da E. M. Manuel Duarte respondeu que na verdade ficaram sabendo que a escola iria ser transformada em uma creche, porém não expressando de quem teria vindo a ‘promessa’:

Aluna C: A gente [recebemos] que ia fechar para ser uma creche, acabou que não foi nada

Pesquisadora: Ah é? Então, primeiro falaram pra vocês que iriam transformar a escola numa creche?

Aluna C: Humhum.

Pesquisadora: E o que vocês acharam disso?

Aluna C: Muito chato, porque a gente gostava de ficar lá em cima, perto de casa.

Aluna E: Não, falaram primeiro que iam fechar pra fazer uma creche, até hoje não fizeram [...] creche.

Aluna F: Eu já tinha que tá passando cá pra baixo pra quinta série e eles falaram que não ia fechar, ia fazer uma creche, ai depois falaram que ia ter que descer todo mundo pra cá que a escola ia ter que fechar.

Apesar de não expressarem como surgiu a informação de que a escola viraria uma creche, as falas demonstram que esta ‘promessa’ ficou no imaginário de alguns dos ex-alunos da escola, o que provavelmente indica que realmente houve esta compreensão por parte deles. A não efetivação da transformação da escola em creche, fazendo com que aquele espaço

escolar se esvaziasse de sentido, tornando-se inutilizado, deixou marcas significativas, principalmente nas alunas C e E.

O impacto deste esvaziamento de sentido do espaço escolar desativado é tão marcante que todos os entrevistados da E. M. Manuel Duarte consideraram a decisão de fechamento da escola *ruim, péssimo* ou *errado*. Quando questionados se gostariam de ter concluído a 4ª série (5º ano) na escola desativada todos os alunos responderam que sim¹⁴, até mesmo quando questionados se gostariam de concluir a 8ª série (9º ano) na escola desativada, caso houvesse a oferta desta etapa do ensino fundamental, novamente todos os alunos responderam afirmativamente.

Já os entrevistados da E. M. Padre Germano expressam outra perspectiva em relação à escola desativada, já que somente um dos três ex-alunos indicou não ter aprovado a decisão, Aluno I: “*Ah, eu gostava muito de lá, não queria sair de lá, mas né eu não tive culpa né, ninguém teve culpa de nada*”. Os outros dois alunos, H e J, consideraram positivo o fechamento da escola, ressaltando que ambos foram transferidos da escola antes que ela fechasse:

Aluno J: Foi até bom porque... pra eles poderem receber uma educação melhor, porque lá não tinha essa educação definitiva, boa pra gente.

Aluna H: Ah, não achei tão ruim, porque depois que a gente saímos não ficou muitos alunos lá, tinha pouco, até o Aluno I, a mãe dele, ele só estudava lá porque a mãe dele trabalhava lá, mas ele podia estudar aqui, o ônibus de lá... mas eles também estavam de mudança alguns alunos, que eles moravam mais perto da escola, eles iam mudar pro centro de Imbaú, então eles não iam mais estudar lá mesmo e não ia ter aluno pra ficar a escola aberta.

A aluna H indica que havia um esvaziamento da escola, pois muitos alunos deixaram de estudar na mesma, a entrevistada sinalizou possíveis motivações para este processo, no seu caso ir para a escola desativada era mais difícil, pois teria que ir a pé, já a E. M. Santos Loureiro (na época ainda estadual) oferecia transporte escolar, no caso dos outros alunos foram indicados como motivo do esvaziamento a própria limitação de oferta do ensino fundamental da E. M. Padre Germano e as dificuldades da vida no campo:

Aluna H: Não, eu foi só porque era mais longe, mas eu acho que os outros é porque lá só ia até acho que segunda, terceira, eu não lembro qual que série ia até lá, depois de lá eles tinham que vir pra cá porque não tinha professor pra dar aula da matéria que era já mais avançada, aí tinha que passar pra cá, minha prima foi por causa disso, ela ficou aqui aí ela fez até a oitava série aqui e agora estuda lá no Barão.

[...]

Aluna H: É, porque lá é muito assim, se você, por exemplo, passar mal as coisas são muito longe da cidade também, lá quando está chovendo não passa carro, porque aquela estrada é de chão, fica lama...

¹⁴ Os que foram transferidos antes de concluírem esta etapa do ensino fundamental.

Pesquisadora: Você acha que as pessoas foram embora por mais algum motivo assim?
 Aluna H: Não, é só pela dificuldade de

Portanto, por meio das entrevistas foi possível apreender que dos dez entrevistados, somente dois consideraram (Alunos H e J – E. M. Padre Germano) o fechamento da escola positivamente e o fizeram a partir de um pensamento crítico em relação às condições da escola, posto que a concepção de educação rural deixou marcas na vida escolar destes alunos, proporcionando uma resistência a esta concepção de escola, o que não diminui o entendimento da escola como um lugar, um espaço de vivência, já que os mesmos guardam recordações de bons momentos neste espaço. Esta postura crítica em relação à escola desativada pode ter sido estruturada em parte pela atitude da mãe do aluno J, que na época era madrasta da aluna H, já que a mesma decidiu transferi-los antes de a escola ser fechada, por entender que a E. M. P. Santos Loureiro ofereceria melhores condições educacionais e em parte também pelas próprias recordações dos entrevistados referentes à escola desativada.

As entrevistas indicaram que nas escolas desativadas, principalmente na E. M. Manuel Duarte, a relação entre a família dos alunos e alunas e a escola era mais fortalecida do que com a escola núcleo. Este fato, de acordo com as vozes dos entrevistados, deve-se à proximidade entre a residência das famílias e a escola (Aluna A e B) e a uma maior abertura das escolas fechadas, no que diz respeito ao comparecimento das famílias em festas e reuniões (Alunas A e D). A distância seria um dos fatores limitantes da relação família e escola núcleo, o que provavelmente tem relação com a discordância dos pais, indicada pelos entrevistados, sobre o fechamento da escola (Aluna D).

Pesquisadora: Como eram estas festas que eram tão boas?

Aluna A: [...] faziam a noite e aí os familiares podia ir com as crianças, aí tipo assim quem quisesse ir também podia ir, era convidado todo mundo ir [...] eles faziam o amigo oculto com todo mundo que ia, aí fazia umas brincadeiras, dava lanche, era maneiro pra caramba. [...] quando as professoras, aí falava assim vai lá pra gente conversar, aí eles iam [os pais], porque era pertinho.

Pesquisadora: E seus pais participam aqui, eles vêm assim na escola do mesmo jeito que eles iam lá na outra [E. M. Manuel Duarte]?

Aluna D: Muito difícil, mais lá em cima.

Pesquisadora: Por que eles iam mais lá do que aqui?

Aluna D: Por que lá tinha mais reunião, aqui quase não tem [...]

Pesquisadora: E o que seus pais acharam disso? [do fechamento da E. M. Manuel Duarte]

Aluna D: Ruim, por que era mais perto de casa, agora é mais longe.

Aluna B: Eles iam mais lá [E. M. Manuel Duarte]

Pesquisadora: Por que eles iam mais lá do que aqui [E. M. P. Santos Loureiro]?

Aluna B: Porque agora minha mãe está trabalhando fora e meu pai trabalha no sítio, lá meu pai trabalhava no sítio lá, era mais perto da escola e ele podia ir.

Como vimos, alguns alunos (E. M. Manuel Duarte) disseram que a escola seria fechada pois iria ser transformada em uma creche, as alunas F e G não souberam responder qual a motivação do fechamento e o restante indicou que o principal motivo teria sido a falta de alunos:

Aluna B: Porque na quarta série tinha já poucas crianças, ai tirando a quarta série, que a quarta série ia vir aqui pra baixo, ai ia ficar muita pouca criança lá em cima, ai resolveram fechar a escola.

Pesquisadora: E você acha que esse era um bom motivo mesmo pra fechar a escola?

Aluna B: não.

Aluno J: [...] a professora quando veio pra cá, ela falou que a escola ia ser fechada por falta de alunos.

Pesquisadora: E por que você acha que tinha falta de alunos?

Aluno J: Por conta da educação e muitos pais não queriam que os alunos tivessem lá porque a educação era muito fraca...

Aluno I: Porque fecharam lá... acho que por falta de aluno [...] porque já tinha essa aqui e a Kombi ia lá, aluna A, aluno *, já estudavam aqui, então todos vieram pra cá, tiveram que vir pra cá, foi por falta de aluno mesmo

Pesquisadora: E por que alguns alunos resolveram vir pra cá antes de lá fechar, você sabe?

Aluno I: eu não entendo, porque que eles vieram pra cá, não sei se os pais que falaram alguma coisa.

Os entrevistados, em sua maioria, foram enfáticos ao responderem que não concordaram que o reduzido número de alunos seria um argumento legítimo para o fechamento de suas escolas, até mesmo porque muitos deles indicaram que estas escolas sempre tiveram poucos alunos, apesar da percepção de um esvaziamento, principalmente na E. M. Padre Germano. Quando questionados sobre o que os pais e as comunidades em geral acharam da decisão de fechamento novamente deixaram claro que a mesma não foi bem recebida, mesmo assim não houve nenhuma contrapartida contra a decisão, provavelmente por falta de organização das comunidades, como ocorre em movimentos sociais, nos quais a resistência contra a política ganha contornos mais bem definidos.

Aluna B: Acharam muito ruim, porque tinham muitas crianças pequenas que estudava lá, ai teve que vir aqui pra baixo, ai não tinha com quem vir.

Pesquisadora: E todo mundo tem que vir no ônibus sozinho?

Aluna B: Humhum

Pesquisadora: Não tem nenhum transporte que vai buscar nem os pequenininhos lá em cima?

Aluna B: Não, de manhã os pequenininhos vêm no ônibus ai na hora do almoço eles levam na Kombi.

Como visto no capítulo 3, o artigo 3º da Resolução nº /2008 (BRASIL/MEC, 2008), orienta que a nucleação seja evitada na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, justamente as etapas ofertadas pelas duas escolas desativadas aqui analisadas, porém no parágrafo 1º há a previsão de que excepcionalmente poderá ser feita a nucleação

desde que intracampo, a nucleação rural, este artigo expõe a problemática do transportes escolar e do distanciamento dos alunos menores de suas comunidades.

Por meio das entrevistas fica a compreensão de que o processo de fechamento das duas escolas de Lavras, não atendeu totalmente a legislação que o orienta, sobretudo porque, segundo as vozes dos entrevistados, não foi estabelecido um diálogo entre a Smec, responsáveis, alunos e comunidade, o que faz do processo uma imposição que não abre espaço para o diálogo com os sujeitos por ele impactados. Parece-nos que os pais foram chamados apenas para serem comunicados da decisão, sem terem suas vozes ouvidas, o que de certa forma negligencia os impactos da ação para toda a comunidade.

A questão da dialogicidade está prevista no artigo 4º da resolução nº 2, porém de maneira limitada, pois consideramos que as comunidades devem ser ouvidas não somente na tomada das decisões posteriores ao fechamento, mas inclusive no processo de decisão de fechamento:

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida (BRASIL/MEC, 2008).

O que significaria, além de ter sua escola fechada, ser transferido para outra escola? Será que não seria necessário um acompanhamento desta transição na qual estes alunos fossem ouvidos? A seguir os relatos sobre os sentimentos dos alunos em relação à transferência para a E. M. P. Santos Loureiro (Fotografia 1):

Aluna C: Eu achei diferente, as amizades também não eram a mesma coisa, depois que as crianças pegaram intimidade, amizade, vergonha tinha muita, ficava assim no canto, depois nos acostumamos.

Aluna E: Ai, eu não gostei muito não, tinha uma vergonha danada dos alunos novos [...]

Pesquisadora: Você acha que os alunos aqui, os funcionários, professores, tratavam vocês diferente?

Aluna E: Humhum, bem diferente.

Pesquisadora: Por quê?

Aluna E: Ah, porque assim não tinha aquele apego com a gente igual lá em cima tinha.[...] ah, bem diferente, os funcionários não conversa.

Aluna G: Foi bom também, não foi ruim não, a gente fez bastantes amigos, que lá em cima era só a gente mesmo, então conheci novas pessoas, foi bom

Alguns entrevistados relataram dificuldades na transição para a escola núcleo, principalmente porque os mesmos não conheciam bem os alunos desta escola, por isso a principio ficaram um pouco isolados, no *canto* da sala, devido à vergonha e à falta de intimidade. Porém, todos relataram que este estranhamento foi momentâneo, superado no

decorrer do tempo com a criação de laços entre os alunos. No entanto, houve entrevistados que encaram bem a mudança, considerando-a positiva, como relatado pela aluna G.

Estes sentimentos de inibição frente à escola núcleo nos fazem refletir os possíveis impactos do fechamento de uma escola, visto que a escola vivenciada como um lugar, no sentido geográfico da categoria, ao ser desativada desconstrói o pertencimento com o espaço desterritorializando estes alunos, que terão que reconstruir sobre novas bases a relação com a nova escola, reconstruindo também suas sociabilidades.



Fotografia 1 - Escola Mz. Professor Santos Loureiro (Escola Núcleo)
Fonte: Tássia Gabriele B. de F. e Cordeiro.

Considerando que o processo de nucleação aqui analisado foi intracampo, os impactos são extremamente menores já que há uma unidade entre as três comunidades (Monte Azul, Boa Vista e Lavras) apesar da diversidade, mesmo assim num primeiro momento foi difícil para alguns alunos a reconstrução de laços e vínculos, que nunca serão totalmente reconstruídos (Aluna E), o que nos faz dimensionar a intensidade do impacto quando a

nucleação é do campo para a cidade, já que neste caso a diversidade predomina sobre a unidade.¹⁵

Questionamos os entrevistados sobre como estão as unidades escolares desativadas e por meio de trabalho de campo, fomos verificar o estado atual delas. Quando questionado sobre o atual estado da E. M. Padre Germano, o aluno J nos deu as seguintes informações:

Aluno J: Agora tá uma casa. [...]

Pesquisadora: O que você sente quando vê a escola?

Aluno J: Ah, eu fico lembrando como é que era, o tempo que a gente passou lá na escola, como que era... os recreios, as brincadeiras que a gente tinha.

A E. M. Padre Germano, como informado pelo aluno J atualmente é uma residência e aparentemente foi reformada. Como o prédio da escola era cedido, com a nucleação o mesmo voltou a ser uma propriedade particular (Fotografia 2).



Fotografia 2 - E. M. Padre Germano (Escola Nucleada)
Fonte: Tássia Gabriele B. de F. e Cordeiro.

Já as alunas G e F indicaram o que ocorreu com a E. M. Manuel Duarte:

Aluna G: Tá acabada, porta no chão, vidro quebrado.

Pesquisadora: E o que você sente quando você vê a escola neste estado?

¹⁵ Um dos argumentos para a nucleação escolar é a interação dos alunos do campo com outras culturas, fato incontestavelmente produtivo. Porém, na prática acaba por ser um argumento frágil devido às dificuldades do processo (distância, longos trajetos, transporte precário, etc.) que devem ser consideradas.

Aluna G: É ruim né, porque eu estudei tanto tempo lá e vê neste estado é bem ruim.

Aluna F: Tá toda quebrada.

Pesquisadora: E o que você sente quando você vê a escola desse jeito?

Aluna F: Tristeza

Pesquisadora: Por quê?

Aluna F: Porque eles quebraram a escola toda, falaram que ia fazer creche, aí as crianças foram lá e quebraram a janela, tiraram as portas.

Pesquisadora: E estão usando o prédio da escola agora para quê?

Aluna F: Pra nada.

Pesquisadora: E o que você acha disso?

Aluna F: Ruim.

Pesquisadora: Por quê? Então é ruim, você acha que poderia usar aquele prédio pra fazer alguma coisa?

Aluna F: Sei lá, uma creche ou uma escola de novo.

No trabalho de campo comprovamos que a E. M. Manuel Duarte (Anexos F, G, H, I, J, K e L) está abandonada, depredada, conforme indicado pelos depoimentos das alunas G e F. Ao visualizarmos a atual condição do prédio podemos de ter a dimensão do sentimento de tristeza explicitado pelos entrevistados e do significado de ter uma escola fechada: o radical e violentador esvaziamento do sentido social da escola.



Fotografia 3 - E. M. Manuel Duarte (Escola Nucleada)

Fonte: Tássia Gabriele B. de F. e Cordeiro.

Nota-se, pelas vozes dos entrevistados, que parte da comunidade de Monte Azul, que tanto sentiu o peso do fechamento de sua escola, destruiu este espaço enquanto escola, mas não enquanto memória. Para os alunos não há efetivamente uma ressignificação, aquele

espaço é ainda visto como um lugar de aprendizagens, porém carregando as marcas da *tristeza* (aluna F), da perda do sentido, do passado. Há sim uma nova apropriação dos espaços das escolas nucleadas, apropriação esta que de certa forma fere os alunos da E. M. Manuel Duarte, já que encarada como indevida por transformar sua escola em mais uma “*ruralidade de espaços vazios*’, ou seja, *espaços que materializam ausências e são representados como vazios identitários para milhões de pessoas*” (SAUER, 2010, p.37).



Fotografia 4 - Sala de aula da E. M. Manuel Duarte (Escola Nucleada)
Fonte: Tássia Gabriele B. de F. e Cordeiro.

Em conversa informal com um morador de Monte Azul, foi possível verificar que o descontentamento com o fechamento da escola realmente não se restringe aos alunos. O senhor informou que a escola era antiga, tinha aproximadamente trinta anos, que um coronel, antigo proprietário da fazenda, doou parte da propriedade para a construção da escola. Informou ainda que a escola havia sido totalmente reformada e que menos de um ano depois vieram e a fecharam, para ele uma contradição.

Segundo o seu relato, a escola foi fechada logo após a fazenda ter sido comprada por um deputado estadual da região e que para o mesmo o motivo deve ter sido a agregação do transporte, para alguém sair no lucro transportando os alunos, já que não via sentido em os

alunos irem para a escola lá de baixo, se havia uma escola na comunidade em bom estado. Ainda relatou que a própria prefeitura parou um caminhão e levou tudo o que tinha na escola, inclusive as portas, carteiras, quadros e até mesmo a caixa d'água, em sua opinião foram estes funcionários que deixaram a escola neste estado de total abandono (Anexos F, G, H, I, J, K e L).

Além disso, informou que antigamente havia mais escolas que foram fechadas em Lavras, principalmente na parte de Boa Vista e Capivarí de Cima. No trabalho de campo no bairro, encontramos uma destas antigas escolas (Fotografia 5), segundo informação do atual morador a escola foi fechada há uns cinquenta anos, o que nos faz compreender que a mesma é o retrato de uma época de dinamismo das fazendas da região.



Fotografia 5 - Escola rural desativada entre Boa Vista e Capivarí de Cima
Fonte: Tássia Gabriele B. de F. e Cordeiro.

Martins (2002) compreendeu que a nucleação escolar gerou sentimentos de perda, descontentamento, desmerecimento, decepções, irritação, além de apontar que gerou conflitos, tendências a instabilidade sociocultural e a perda da identidade sociocultural nas comunidades amazônicas de Nova Olinda do Norte. Apesar de ter sido uma nucleação rural, segundo a autora, o processo foi desarticulado da realidade das comunidades. Embora a

pesquisa de Martins (2002) tenha sido realizada em uma realidade extremamente diversa do nosso estudo de caso, vemos certas aproximações nos reflexos da nucleação escolar nas vozes de parte dos sujeitos por nós entrevistados, visto que há nas entrelinhas, nos gestos, nos olhares um claro o descontentamento com o processo.

Neste sentido, ter uma escola na comunidade rural, mesmo que esta se apresente com estrutura precária, com salas multisseriadas e poucos alunos, funcionando no centro social, na casa da professora ou em um barracão sem portas e janelas, é a garantia de que ali estão sendo plantadas sementes de esperança no futuro (MARTINS, 2002, p. 135).

A partir das vozes dos entrevistados vemos que o espaço escolar, percebido como lugar pela maioria destes, foi desconstruído. A desterritorialização das escolas tem como resultado o desenraizamento dos alunos, rompendo com as raízes que fizeram destes espaços um lugar, esvaziando-os enquanto espaços de aprendizagem. A reterritorialização das escolas desativadas na escola núcleo, apesar de difícil não foi traumática, apesar de enriquecedora não foi forte o suficiente para desenraizar os alunos da E. M. Manuel Duarte, que continuam a ver aquele prédio destruído como sua escola (aluna F). Já os alunos da E. M. Padre Germano parecem ter encontrado na escola núcleo um verdadeiro lugar, fincaram lá suas raízes, encontraram nesta escola rural o que não encontraram totalmente na escola desativada.

O processo de fechamento das duas escolas, tendo por parâmetro as vozes dos sujeitos entrevistados, se por um lado ocorreu de forma autoritária pela falta de dialogicidade, de sensibilidade, de respeito com as comunidades, por outro lado, não arrancou totalmente os sujeitos afetados pela política de seu lugar, respeitando o campo como espaço de formação privilegiada destes sujeitos. A escola núcleo, para os entrevistados a “escola de baixo”, é unidade e diversidade, é imposição e acolhimento, é o processo de nucleação escolar: contradição que pode ser enriquecedora sem deixar de ser violenta e que pode ser violenta sem ser enriquecedora.

6 CONCLUSÃO

Por meio da análise realizada ao longo da dissertação foi possível compreender que as escolas situadas no campo brasileiro são espaços que podem configurar-se como espaços do capital, principalmente quando há a materialização da educação rural ou a cooptação da educação do campo e até mesmo quando há a supressão destes espaços, ou podem configurar-se como espaços de resistência ou contraespaços dos movimentos sociais, principalmente quando efetiva-se uma educação verdadeiramente do campo no campo.

Estas reflexões sugerem a necessidade de se superar a centralidade da escola no debate da educação do campo, pois na tensa relação Estado x Movimentos Sociais a luta somente por escolas pode virar um fim em si mesmo, o que indica a necessidade de construção da educação do campo para além da escola, considerando outros espaços como formativos e constitutivos da educação do campo. Entretanto, a educação do campo mesmo não se esgotando na lógica escolar prescinde da mesma, posto que luta por políticas públicas de educação do campo, principalmente as que materializam o direito à escola de acordo com sua perspectiva, mesmo tendo consciência dos riscos que envolvem a sua institucionalização.

Por isso, a necessidade de ocupação destes verdadeiros territórios do capital: as escolas precisam ser disputadas constantemente por seus sujeitos, a tensão se faz necessária, assim como os espaços formativos não-formais precisam ser consolidados, não somente a escola, mas também a escola como espaço de formação humana. Uma perspectiva libertária pode nos auxiliar na reflexão acerca do Estado e da escola ao clarificar os mecanismos de reprodução e cooptação levados a cabo pelo Estado através de suas instituições, indicando o potencial emancipatório de espaços educativos considerados não-formais.

Devido à importância da escola, observa-se a necessidade de compreensão do processo que esvazia o campo destes espaços educativos. Os dados analisados permitiram verificar que o processo de fechamento de escolas no campo está em andamento. No estado do Rio de Janeiro vimos que, apesar de existirem fechamentos de escolas rurais pontuais que não configurariam um processo de nucleação escolar como uma política educacional, contabilizando o total de fechamentos de escolas no campo no estado há a configuração de um processo que no momento avaliamos como uma *reorganização espacial da oferta escolar*, no qual a oferta se retrai no campo ao mesmo tempo em que se expande nos centros urbanos, no

sentido de uma concentração da oferta escolar em áreas urbanas, não somente no estado do Rio de Janeiro, mas em todo o país.

Esta reorganização da oferta escolar diz respeito principalmente ao processo de fechamento de escolas rurais, a desterritorialização destes territórios escolares, e a nucleação escolar, a reterritorialização destes mesmos territórios, que pode ocorrer de duas maneiras distintas, a nucleação intracampo, em uma escola já existente ou construída para este fim, ou a nucleação do campo para a cidade, do mesmo modo. As duas formas de nucleação diminuem o número de escolas no campo seja por concentrá-las numa mesma unidade no próprio campo, seja pela concentração de matrículas e escolas em áreas urbanas, porém a nucleação intracampo respeita a legislação vigente causando impactos menos negativos, como no caso da ruptura na relação comunidade-família-escola, no desenraizamento em relação ao campo, na falta de especificidade no ensino-aprendizagem, no deslocamento referente aos conteúdos e problemáticas presentes nos currículos exclusivamente urbanos.

Verificamos que o município dos entrevistados na pesquisa não está passando por uma política de nucleação, mesmo assim as vozes dos entrevistados nos deram relevantes indícios sobre como este processo pode estar ocorrendo e quais são suas marcas para os sujeitos do campo. Tanto a pesquisa quantitativa quanto a qualitativa demonstram a necessidade de pesquisas que aprofundem a temática da nucleação escolar no Brasil rural e, principalmente, indicam a necessidade de investigação do processo nos municípios do estado do Rio de Janeiro que mais vêm praticando esta política educacional: Cachoeiras de Macacu, Campos dos Goytacazes e Sapucaia. As vozes dos sujeitos das comunidades rurais afetadas pelo intenso processo de nucleação escolar nestes municípios necessitam ser ouvidas e divulgadas, a pesquisa acadêmica mostra-se fundamental neste sentido.

Cabe igualmente investigar em pesquisas futuras o processo oposto que vem ocorrendo, principalmente naqueles municípios localizados na região metropolitana do Rio de Janeiro, a expansão da oferta de escolas rurais, em municípios como Nova Iguaçu e São Gonçalo ao passo que a retração parece ocorrer com mais intensidade nos municípios interioranos. Apesar de levantarmos algumas hipóteses sobre a contradição da expansão da oferta na região metropolitana e a maior retração nas regiões interioranas, o processo necessita ser investigado e aprofundado.

De modo a compreender os sentimentos e os impactos que envolvem o fechamento de escolas no campo, realizamos entrevistas junto a dez alunos de duas escolas desativadas no interior do município de Rio Bonito, localizado no interior do estado do Rio de Janeiro. A nucleação intracampo pela qual passaram os entrevistados, apesar de atender à legislação no

que diz respeito à permanência destes sujeitos no próprio campo deixou a desejar pela aparente falta de diálogo com a comunidade.

As entrevistas junto aos sujeitos que tiveram suas trajetórias escolares marcadas pelo fechamento de suas escolas em suas comunidades rurais revelaram o quanto o espaço escolar pode configurar-se como um lugar, levando em consideração toda carga afetiva e subjetiva que esta categoria geográfica pode compreender. Os sentimentos de familiaridade, afetividade, pertencimento e enraizamento em relação à escola, demonstrados por alguns dos entrevistados, enriquecem a perspectiva da escola como um espaço de vivência, isto é, como um lugar que carrega em si sentimentos imensuráveis, somando às perspectivas que consideram o fechamento de escolas no campo, simplesmente por conta de aspectos administrativos e financeiros, uma forma de violência, além de uma negação ao direito à escola.

Se por um lado as vozes dos entrevistados nos proporcionaram apreender como o conceito de lugar transcreve a relação entre os sujeitos estudantes do campo e suas escolas, no sentido de uma subjetividade que revela sentimentos de enraizamento, por outro lado algumas delas também revelaram a precariedade relativa às escolas que foram fechadas, tanto no sentido infraestrutural quanto no sentido pedagógico, por vezes aproximando-se de uma aparente fragilidade pedagógica, na qual o aprender poderia ser subsumido pelo lazer, pelo brincar por brincar.

Por fim, o espaço escolar no campo tomado pela luta entre as concepções de educação do Estado, inclusive as que tornam possível o fechamento de escolas no campo, e as concepções de educação dos movimentos sociais do campo, que exigem a permanência das escolas no campo e lutam para que estas tornem-se do campo, evidencia acima de tudo que as escolas do campo são *territórios em disputa*. E o movimento nacional de educação do campo vem lutando pela ocupação deste território hegemônico, no sentido de transformá-lo em contraespaços opostos à lógica do capital.

Neste sentido, a significação, a ressignificação e os diferentes usos do conceito de educação do campo evidenciam o quanto este movimento está em disputa. A cooptação do conceito pelo Estado pode transformar a educação do campo em mais uma concepção de reprodução de territórios escolares hegemônicos e a radicalidade do conceito em seu sentido original pode transformar escolas rurais em escolas do campo, por meio da resistência, do confronto, da vida frente à morte de escolas no campo, isto é, a radicalidade da educação do campo poderia produzir, nesta perspectiva, escolas do campo como verdadeiros contraespaços do campo.

Portanto, podemos considerar que a educação rural constitui espaços do Estado na forma de territórios escolares enquanto a educação do campo pode formar contraespaços de resistência aos espaços/territórios da educação rural, sendo estes contraespaços as localidades de fato ocupadas pelo movimento: assentamentos, acampamentos, associações, sindicatos, reservas extrativistas, reservas indígenas, quilombos e, por que não, escolas. Perder o território escolar do Estado, por meio da política de nucleação de escolas rurais, significa perder não só um território público e um lugar de vivência, mas talvez o mais importante, significa perder um possível contraespaço e, por consequência, a formação de uma espacialidade de resistência.

REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, P. R. R. *Perspectivas de desenvolvimento da educação do campo nos acampamentos e assentamentos rurais do estado do Rio de Janeiro*. Projeto de pesquisa. RJ, 2010.
- _____. Questão agrária no Brasil atual: uma abordagem a partir da geografia. *Terra Livre*, v. 36, 2011.
- _____. Terra. In: CALDART, R. S. et al. *Dicionário de educação do campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.
- ALVARENGA, M. S. *Sentidos da cidadania: políticas de educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- ANDERSON, P. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 1999.
- ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- _____. Educação básica e movimentos sociais do campo. In: ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília/DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- _____. Escola, cidadania e participação no campo. *Em Aberto*. Brasília: INEP, v. 1 n. 9, p. 1-6, set. 1982.
- _____. Os movimentos sociais reeducam a educação. In: ALVARENGA, M. S. et al. *Educação popular, movimentos sociais e formação de professores – outras questões, outros diálogos*. Rio de Janeiro : EdUERJ, 2012.
- ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília/DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- BOF, A. M; SAMPAIO, C. E. M; OLIVEIRA, L. L. N. A. Iniciativas de educação para o meio rural nos municípios brasileiro. In: BOF, A. M. (Org.). *A Educação no Brasil Rural*. Brasília: Inep, 2006.
- BOURDIEU. P. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- _____; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm> Acesso em: 03 maio 2012.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm> Acesso em: 03 maio 2012.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm> Acesso em: 03 maio 2012.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 03 maio 2012.

_____. Decreto 7.352/2010 - Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, Brasília DF, 2010a. Disponível em <www.mp.sp.gov.br/portal/page/portal/.../Decreto%207352-10.doc>. Acesso em: 03 jan. 2013.

_____. Leis e Decretos. Estatuto da Criança e do adolescente: lei n.º 8.069, de 13/07/1990 – Niterói: Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

_____. Lei orgânica do ensino agrícola (LOEA) de 1946. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm>. Acesso em: 03 maio 2012.

_____. Plano nacional de educação. Lei n.º 10.172/2001. Brasília/DF, 2001. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso: 14 out. 2010

_____. Plano nacional de educação. PL n. 8.035/2010. Brasília/DF, 2010b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 14 out. 2010.

BRASIL/MEC. Parecer CNE/CEB n.º 36/2001: Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo, 2001. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Resolução n.º 1 – Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília/DF: MEC, 2002.

_____. Resolução n.º 2 – Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Brasília/DF: MEC, 2008.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, C; CALDART, R. S. *Por uma educação do campo: projeto popular e escolas do campo*. Brasília/DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000.

_____. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. *Dicionário de educação do campo*. Rio de Janeiro : Expressão Popular, 2012.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. C. (Org.). *Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2010.

_____. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. A. *Por uma educação do campo*. Vol. 5. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2005.

_____. *Pedagogia do movimento sem terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Ser educador do povo do campo. In: KOLLING, E. J; CERIOLLI, P. R; CALDART, R. S. (Orgs.) *Por uma educação do campo: educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília/DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

_____. *Sobre educação do campo*. Luziânia/GO : II Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), 2007. Disponível em: <http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/download/cdrom1/pdf/ii_03.pdf>. Acesso em: 11 out. 2011.

CNEC. Declaração Final (versão plenária): *por uma política pública de educação do campo*. Luziânia/GO: II Conferência Nacional de Educação do Campo, 2004.

CONAE. Documento Final - Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília/DF: MEC, 2010.

CORDEIRO, T. G. B. F. *Educação do Campo: a conflitualidade e a contraditoriedade de uma educação transformadora legitimada pelo Estado*. São Gonçalo: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009. Monografia de Graduação (Geografia).

_____. O Projeto de lei do novo Plano Nacional de Educação (PNE/ 2011-2020): Perspectivas em relação à educação do campo. Anais do III Encontro da Anpae. Niterói: 2012.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLASCO, 2005.

FERNANDES, B. M. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. (Org.). *Por uma educação do campo: campo – políticas públicas – educação*. Vol. 7. Brasília: Inca; MDA, 2008.

_____. Movimento social como categoria geográfica. *AGB/Revista Terra Livre*. São Paulo, n. 15, 2000.

FERNANDES, B. M. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *Revista Nera*. Presidente Prudente, Ano 8, n. 6, 2005a.

_____. *Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais*. Brasília: I Encontro Nacional de pesquisa em Educação do Campo, 2005b.

_____; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório, 1998. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo. Brasília/DF: FONEC, 2010. Disponível em: <<http://www.frecesupa.net.br/p/documentos-diversos.html>>. Acesso em: 19 jan. 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez. 1995

_____. Prefácio. In: VENDRAMINI, C. R; MACHADO, I. F. (Orgs.). *Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro*. São Paulo : Expressão Popular, 2011.

FUNDAÇÃO CEPERJ. Centro de estatísticas, estudos e pesquisas. Disponível em: <<http://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/ceep.html>>. Acesso em: 13 dez. 2012.

HAESBAERT, R. *O mito da desterritorialização*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____. *Da desterritorialização à multiterritorialidade*. São Paulo: Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina, 2005.

IBGE. Estados - Sinopse do censo demográfico 2010a. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/index.php>>. Acesso em: 04 fev. 2012.

IBGE. Cidades - Sinopse do censo demográfico 2010b. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 13 dez. 2012.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: _____. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLASCO, 2005.

LEITE, S. C. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAIA, E. M. *Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos?* Brasília/DF: Em Aberto, 1982.

MARTINS, C. C. *Espacialidade e saber: a nucleação das escolas rurais de Nova Olinda do Norte/AM*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2002.

MEC. Indicadores demográficos e educacionais. Disponível em:
<<http://ide.mec.gov.br//2008/index.php>>. Acesso em: 11 out. 2011.

MEC/INEP. Sinopse estatística da educação básica 2011. Disponível em:
<<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 11 nov. 2012.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach, 1845. Disponível em:
<<http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>>. Acesso em: 21 fev. 2013.

MEDEIROS, L. S. Reforma agrária no Brasil: história e atualidade da luta pela terra. São Paulo : Fundação Perseu Abramo, 2003.

MENDONÇA, S. R. *Estado e educação rural no Brasil: alguns escritos*. Niterói/RJ: Vício de Leitura/FAPERJ, 2007.

MOLINA, M. C. (Org.). *Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MOREIRA, R. O espaço e o contraespaço: as dimensões territoriais da sociedade civil e do Estado, do privado e do público na ordem espacial burguesa. In: SANTOS, M. et al. *Território, territórios: ensaios sobre ordenamento territorial*. Rio de Janeiro : Lamparina, 2011.

MST. Educadores lançam manifesto contra o fechamento de escolas rurais. MST: 2011. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/12562>>. Acesso: em 15 out. 2011.

NERY, I. J. Apresentação. In: ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília/DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

OLIVEIRA. A. U. *A geografia das lutas no campo*. São Paulo: Contexto, 1999.

OLIVEIRA, L. L. N. A; MONTENEGRO, J. L. A; MOLINA, M. C. Panorama da educação do campo. In: MUNARIN, A. et al. (Org.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2011.

OSLENDER. U. Espacio, lugar y movimientos sociales: hacia una “espacialidad de resistencia”. Universidad de Barcelona: *Scripta Nova - Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 2002. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-115.htm>>. Acesso em: 26 abr. 2010.

PATTO, M. H. S. A miséria do mundo no Terceiro Mundo. In: *Mutações do Cativoiro: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.

PRADO, A. A. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, 1995.

PINTO, J. M. R. et al. O desafio da educação do campo. In: BOF, A. M. (Org.) *A Educação no Brasil Rural*. Brasília: Inep, 2006.

POULANTZAS. *O Estado, o poder, o socialismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RAMOS, M. N; MOREIRA, T. M; SANTOS, C. A. (Coord.). *Referências para uma política nacional de educação do campo: cadernos de subsídios*. Brasília: Secretária de Educação Média e Tecnológica/Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo, 2003.

RODRIGUES, K; LINS, L. *Campo tem analfabetismo em 23% e mais de 37 mil escolas fechadas*. Rio de Janeiro: Jornal O Globo, 2011.

SÁ, L. M; MOLINA, M. C. Políticas de educação superior no campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). *Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2010.

SAUER. S. *Terra e modernidade: a reinvenção do campo brasileiro*. São Paulo : Expressão Popular, 2010.

SECAD. *Cadernos SECAD 2 - Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas*. Brasília DF: SECAD, 2007.

SILVA. T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SMEC. *Mapa estatístico de dezembro de 2012*. Rio Bonito: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2012a.

_____. Ofício Edu. nº 356/12. Rio Bonito: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2012b.

SOUZA, M. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E; GOMES, P. C; CORRÊA, R. L. (Orgs.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2007.

SOUZA-SANTOS, B. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cadernos Cedes*. São Paulo, 72, 2007.

_____. Educação do campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. In: MOLINA, M. C. (Org.). *Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2010.

TAFFAREL, C. N. Z. Políticas públicas, educação do campo e formação de professores para a escola do campo. In: ALVARENGA, M. S. et al. *Educação popular, movimentos sociais e formação de professores – outras questões, outros diálogos*. Rio de Janeiro : EdUERJ, 2012.

ANEXO A - Metas - Plano Nacional de Educação (2011-2020)¹⁶

Metas - Plano Nacional de Educação (2011-2020)	
1	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até três anos.
2	Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de seis a quatorze anos.
3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária.
4	Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.
5	Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.
6	Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.
7	Atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:
8	Elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e quatro anos de modo a alcançar mínimo de doze anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.
9	Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional.
10	Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.
11	Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta.
12	Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurando a qualidade da oferta.
13	Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores.
14	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu , de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.
15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
16	Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.
17	Valorizar o magistério público da educação básica, a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.
18	Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.
19	Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.
20	Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do País.

¹⁶ Metas do PNE 2011-2020 (BRASIL, 2010), indicadas em cinza as metas que compreendem a educação do campo.

ANEXO B - Números de Escolas Rurais de Educação Infantil - Estaduais e Municipais, nos Municípios do Rio de Janeiro (2007 e 2010)

Município	Nº de Escolas 2007	Nº de Escolas 2010	Diferença
Angra dos Reis	7	14	+7
Aperibé	5	2	-3
Araruama	17	18	+1
Areal	3	3	=
Armação de Búzios			*
Arraial do Cabo			*
Barra do Piraí	1	0	-1
Barra Mansa	5	5	=
Belford Roxo			*
Bom Jardim	10	10	=
Bom Jesus de Itabapoana	8	14	+6
Cabo Frio	8	7	-1
Cachoeiras de Macacu	13	11	-2
Cambuci	7	4	-3
Campos dos Goytacazes	126	118	-8
Cantagalo	5	6	+1
Carapebus	6	6	=
Cardoso Moreira	12	12	=
Carmo	6	4	-2
Casimiro de Abreu	3	3	=
Comendador Levi Gasparim	1	1	=
Conceição de Macabu	7	10	+3
Cordeiro	1	1	=
Duas barras	8	7	-1
Duque de Caxias	11	12	+1
Engenheiro Paulo Fontin	8	5	-3
Guapimirim	2	2	=
Iguaba Grande	4	4	=
Itaboraí	18	31	+13
Itaguaí	13	10	-3

Italva	7	6	-1
Itaocara	21	17	-4
Itaperuna	20	17	-3
Itatiaia	4	4	=
Japerí	7	5	-2
Laje do Muriaé	2	3	+1
Macaé	16	10	-6
Macuco	2	1	-1
Magé	18	20	+2
Mangaratiba	11	11	=
Maricá	16	19	+3
Mendes			*
Mesquita			*
Miguel Pereira	7	4	-3
Miracema	10	7	-3
Natividade	2	2	=
Nilópolis			*
Niterói			*
Nova Friburgo	29	36	+7
Nova Iguaçu	5	11	+6
Paracambi	8	8	=
Paraíba do Sul	6	7	+1
Paraty	3	12	+9
Paty de alferes	8	10	+2
Petrópolis	27	25	-2
Pinheiral	2	1	-1
Piraí	5	4	-1
Porciúncula	7	8	+1
Porto Real			*
Quatis	1	2	+1
Queimados	3	3	=
Quissamã	5	5	=
Resende	11	14	+3
Rio Bonito	30	30	=
Rio Claro	11	11	=
Rio das Flores	5	5	=
Rio das Ostras	3	3	=
Rio de Janeiro	2	0	-2
Santa Maria Madalena	16	17	+1
Santo Antonio de Pádua	12	10	-2
São Fidelis	9	9	=
São Francisco de Itabapoana	54	47	-7
São Gonçalo	0	6	+6

São João da Barra	18	19	+1
São João de Meriti			*
São José de Ubá	10	10	=
São Jose do Vale do Rio Preto	4	5	+1
São Pedro da Aldeia	12	12	=
São Sebastião do Alto	10	7	-3
Sapucaia	15	10	-5
Saquarema	26	21	-5
Seropédica	30	31	+1
Silva Jardim	10	11	+1
Sumidouro	8	10	+2
Tanguá	4	6	+2
Teresópolis	14	15	+1
Trajano de Moraes	21	21	=
Três Rios	8	5	-3
Valença	34	29	-5
Varre-Sai	18	12	-6
Vassouras	12	10	-2
Volta Redonda			*

ANEXO C - Números de Escolas Rurais de Ensino Fundamental - Estaduais e Municipais, nos Municípios do Rio de Janeiro (2007 e 2010)

Município	Nº de Escolas 2007	Nº de Escolas 2010	Diferença
Angra dos Reis	20	19	-1
Aperibé	7	2	-5
Araruama	18	17	-1
Areal	4	4	=
Armação de Búzios			*
Arraial do Cabo			*
Barra do Piraí	1	0	-1
Barra Mansa	5	5	=
Belford Roxo			*
Bom Jardim	23	19	-4
Bom Jesus de Itabapoana	16	23	+7
Cabo Frio	10	8	-2
Cachoeiras de Macacu	30	21	-9
Cambuci	11	6	-5
Campos dos Goytacazes	134	115	-19
Cantagalo	11	7	-4
Carapebus	7	7	=
Cardoso Moreira	11	11	=
Carmo	6	4	-2
Casimiro de Abreu	6	5	-1
Comendador Levi Gasparim	1	1	=
Conceição de Macabu	7	9	+2
Cordeiro	3	1	-2
Duas barras	10	9	-1
Duque de Caxias	16	16	=
Engenheiro Paulo Fontin	7	6	-1
Guapimirim	3	3	=
Iguaba Grande	4	3	-1
Itaboraí	37	40	+3
Itaguaí	16	15	-1
Italva	7	7	=
Itaocara	21	17	-4
Itaperuna	23	21	-2
Itatiaia	5	5	=
Japerí	7	7	=

Laje do Muriaé	8	5	-3
Macaé	17	12	-5
Macuco	2	1	-1
Magé	18	19	+1
Mangaratiba	11	10	-1
Maricá	19	21	+2
Mendes			*
Mesquita			*
Miguel Pereira	10	9	-1
Miracema	10	7	-3
Natividade	1	1	=
Nilópolis			*
Niterói	1	0	-1
Nova Friburgo	61	59	-2
Nova Iguaçu	10	15	+5
Paracambi	8	8	=
Paraíba do Sul	6	6	=
Paraty	29	28	-1
Paty de alferes	12	10	-2
Petrópolis	32	31	-1
Pinheiral	2	1	-1
Piraí	5	5	=
Porciúncula	9	10	+1
Porto Real			*
Quatis	4	3	-1
Queimados	4	4	=
Quissamã	6	6	=
Resende	15	15	=
Rio Bonito	30	30	=
Rio Claro	12	13	+1
Rio das Flores	6	6	=
Rio das Ostras	4	4	=
Rio de Janeiro	1	0	-1
Santa Maria Madalena	18	17	-1
Santo Antonio de Pádua	14	11	-3
São Fidelis	28	25	-3
São Francisco de Itabapoana	53	45	-8
São Gonçalo	2	8	+6
São João da Barra	23	22	-1
São João de Meriti			*
São José de Ubá	10	10	=
São Jose do Vale do Rio Preto	6	6	=
São Pedro da Aldeia	14	15	+1
São Sebastião do	14	7	-7

Alto			
Sapucaia	21	11	-10
Saquarema	28	23	-5
Seropédica	35	36	+1
Silva Jardim	16	12	-4
Sumidouro	21	19	-2
Tanguá	9	7	-2
Teresópolis	34	33	-1
Trajano de Moraes	31	30	-1
Três Rios	8	5	-3
Valença	33	25	-8
Varre-Sai	18	13	-5
Vassouras	13	12	-1
Volta Redonda			*

Fonte: Tabela Organizada a partir de dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais (MEC, 2011).

* Municípios que não possuíam Escolas Rurais no período pesquisado (2007-2010).

= Municípios que continuaram com o mesmo número de Escolas Rurais no período pesquisado (2007-2010).

ANEXO D – Número de Escolas Rurais com Ensino Médio nos Municípios do Rio de Janeiro – 2010

Município	Número de Escolas
Angra dos Reis	2
Aperibé	0
Araruama	3
Areal	0
Armação de Búzios	0
Arraial do Cabo	0
Barra do Piraí	0
Barra Mansa	1
Belford Roxo	0
Bom Jardim	1
Bom Jesus de Itabapoana	3
Cabo Frio	0
Cachoeiras de Macacu	1
Cambuci	1
Campos dos Goytacazes	10
Cantagalo	0
Carapebus	0
Cardoso Moreira	0
Carmo	0
Casimiro de Abreu	1
Comendador Levi Gasparim	0
Conceição de Macabu	1
Cordeiro	0
Duas barras	1
Duque de Caxias	3
Engenheiro Paulo Fontin	0
Guapimirim	1
Iguaba Grande	0
Itaboraí	1
Itaguaí	3
Italva	1
Itaocara	0
Itaperuna	0
Itatiaia	0
Japerí	0
Laje do Muriaé	0
Macaé	1
Macuco	0
Magé	3
Mangaratiba	0
Maricá	0

Mendes	0
Mesquita	0
Miguel Pereira	1
Miracema	0
Natividade	0
Nilópolis	0
Niterói	0
Nova Friburgo	4
Nova Iguaçu	3
Paracambi	0
Paraíba do Sul	0
Paraty	0
Paty de alferes	0
Petrópolis	1
Pinheiral	0
Piraí	0
Porciúncula	1
Porto Real	0
Quatis	0
Queimados	1
Quissamã	0
Resende	1
Rio Bonito	0
Rio Claro	0
Rio das Flores	0
Rio das Ostras	1
Rio de Janeiro	0
Santa Maria Madalena	0
Santo Antonio de Pádua	0
São Fidelis	0
São Francisco de Itabapoana	1
São Gonçalo	1
São João da Barra	2
São João de Meriti	0
São José de Ubá	0
São Jose do Vale do Rio preto	0
São Pedro da Aldeia	0
São Sebastião do Alto	0
Sapucaia	0
Saquarema	1
Seropédica	6
Silva Jardim	1
Sumidouro	1
Tanguá	0
Teresópolis	1
Trajano de Moraes	0
Três Rios	0
Valença	2

Varre-Sai	0
Vassouras	1
Volta Redonda	0

Fonte: Tabela Organizada a partir de dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais (MEC, 2011)

ANEXO E - Números Total de Escolas Rurais em Áreas Específicas - Estaduais e Municipais, nos Municípios do Rio de Janeiro (2008 e 2010)

Município	Nº de Escolas 2008	Nº de Escolas 2010	Diferença
Angra dos Reis	23	22	-1
Aperibé	6	2	-4
Araruama	21	21	=
Areal	4	4	=
Armação de Búzios			*
Arraial do Cabo			*
Barra do Pirai	0	0	*
Barra Mansa	6	6	=
Belford Roxo			*
Bom Jardim	21	19	-2
Bom Jesus de Itabapoana	25	25	=
Cabo Frio	14	10	-4
Cachoeiras de Macacu	41	23	-18
Cambuci	13	7	-6
Campos dos Goytacazes	160	147	-13
Cantagalo	10	7	-3
Carapebus	8	7	-1
Cardoso Moreira	11	12	+1
Carmo	6	5	-1
Casimiro de Abreu	6	6	=
Comendador Levi Gasparim	1	1	=
Conceição de Macabu	9	13	+4
Cordeiro	2	1	-1
Duas barras	10	9	-1
Duque de Caxias	17	17	=
Engenheiro Paulo Fontin	7	7	=
Guapimirim	3	3	=
Iguaba Grande	4	4	=
Itaboraí	40	44	+4
Itaguaí	17	16	-1
Italva	7	7	=
Itaocara	19	17	-2
Itaperuna	23	21	-2
Itatiaia	5	6	+1
Japerí	8	7	-1

Laje do Muriaé	8	5	-3
Macaé	22	17	-5
Macuco	2	1	-1
Magé	23	25	+2
Mangaratiba	12	12	=
Maricá	19	22	+3
Mendes			*
Mesquita			*
Miguel Pereira	12	11	-1
Miracema	12	8	-4
Natividade	2	4	+2
Nilópolis			*
Niterói	1	0	-1
Nova Friburgo	67	66	-1
Nova Iguaçu	11	16	+5
Paracambi	9	8	-1
Paraíba do Sul	6	7	+1
Paraty	33	34	+1
Paty de alferes	12	12	=
Petrópolis	32	31	-1
Pinheiral	1	1	=
Piraí	6	6	=
Porciúncula	10	10	=
Porto Real			*
Quatis	5	4	-1
Queimados	4	4	=
Quissamã	6	7	+1
Resende	16	16	=
Rio Bonito	32	31	-1
Rio Claro	12	13	+1
Rio das Flores	6	6	=
Rio das Ostras	4	4	=
Rio de Janeiro	1	0	-1
Santa Maria Madalena	20	19	-1
Santo Antonio de Pádua	13	11	-2
São Fidelis	27	26	-1
São Francisco de Itabapoana	56	49	-7
São Gonçalo	10	10	=
São João da Barra	24	24	=
São João de Meriti			*
São José de Ubá	10	10	=
São Jose do Vale do Rio Preto	7	7	=
São Pedro da Aldeia	15	15	=

São Sebastião do Alto	13	8	-5
Sapucaia	21	11	-10
Saquarema	28	24	-4
Seropédica	42	41	-1
Silva Jardim	15	13	-2
Sumidouro	19	19	=
Tanguá	8	7	-1
Teresópolis	34	34	=
Trajano de Moraes	32	31	-1
Três Rios	6	5	-1
Valença	43	35	-8
Varre-Sai	17	14	-3
Vassouras	14	12	-2
Volta Redonda			*

Fonte: Tabela Organizada a partir de dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais (MEC, 2011)

ANEXO F – Fotografia da Entrada dos banheiros da E. M. Manuel Duarte (Escola Nucleada)



Fonte: Tássia Gabriele B. de F. e Cordeiro.

ANEXO G – Fotografia da Cozinha da E. M. Manuel Duarte (Escola Nucleada)



Fonte: Tássia Gabriele B. de F. e Cordeiro.

ANEXO H – Fotografia dos Banheiros da E. M. Manuel Duarte (Escola Nucleada)



Fonte: Tássia Gabriele B. de F. e Cordeiro.

ANEXO I - Fotografia da Janela da E. M. Manuel Duarte (Escola Nucleada)



Fonte: Tássia Gabriele B. de F. e Cordeiro.

ANEXO J - Fotografia da Sala de direção/secretaria da E. M. Manuel Duarte (Escola Nucleada)



Fonte: Tássia Gabriele B. de F. e Cordeiro.

ANEXO K - Fotografia da E. M. Manuel Duarte (Escola Nucleada)



Fonte: Tássia Gabriele B. de F. e Cordeiro.

ANEXO L – Fotografia da E. M. Manuel Duarte (Escola Nucleada)



Fonte: Tássia Gabriele B. de F. e Cordeiro.