



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ARLENE DE PAULA LOPES AMARAL

**ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE VIÇOSA-MINAS GERAIS: MEMÓRIAS,
POLÍTICAS E PRÁTICAS**

RIO DE JANEIRO

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ARLENE DE PAULA LOPES AMARAL

**ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE VIÇOSA-MINAS GERAIS: MEMÓRIAS,
POLÍTICAS E PRÁTICAS**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários para conclusão do curso de Doutorado em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Libânia Nacif Xavier.

RIO DE JANEIRO

2021

ARLENE DE PAULA LOPES AMARAL

**ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE VIÇOSA-MINAS GERAIS: MEMÓRIAS,
POLÍTICAS E PRÁTICAS**

Texto apresentado ao Programa de Pós- Graduação
em Educação da Universidade Federal do Rio de
Janeiro, como parte dos requisitos necessários para
conclusão do curso de Doutorado em Educação.

Aprovada em

Orientadora: Prof^a. Dra. Libânia Nacif Xavier (UFRJ)

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Ivenick (UFRJ)

Orientadora: Prof. Dr. Fabio Garcez de Carvalho (UFRJ)

Prof. Dr. Marcelo Loures dos Santos (UFOP)

Prof^a. Dr^a. Amália Cristina Dias da Rocha Bezerra (UERJ)

CIP - Catalogação na Publicação

dA512e de Paula Lopes Amaral, Arlene
ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE VIÇOSA-MINAS
GERAIS: MEMÓRIAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS / Arlene de
Paula Lopes Amaral. -- Rio de Janeiro, 2021.
206 f.

Orientador: Libânia Nacif Xavier.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2021.

1. Escola rural. 2. Educação do Campo. 3.
Nucleação Escolar. 4. Direito à educação. I. Nacif
Xavier, Libânia, orient. II. Título.

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE
DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Aos **06** dias do mês de **outubro** de **2021**, às 14:00 h, , na Faculdade de Educação no Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, reuniu-se em sessão pública, de forma remota a Banca Examinadora da Tese intitulada :

“ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE VIÇOSA-MINAS GERAIS: MEMÓRIAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS”, “de autoria da doutoranda Arlene de Paula Lopes Amaral, candidata ao título de **Doutora em Educação**, turma **2017** do Programa de Pós-Graduação em Educação.

A Banca Examinadora, constituída pelos(as) Professoras Libania Nacif Xavier (orientadora); Amália Cristina Dias da Rocha Bezerra (FEBEF-UERJ); Ana Ivenicki (PPGE-UFRJ); Fabio Garcez de Carvalho (Prof. História-UFRJ) e Marcelo Loures dos Santos (UFOP), considerou o trabalho:

- (X) Aprovado(a)
 () Aprovado(a) com recomendações de reformulação
 () Reprovado(a).

Eu, Solange Rosa de Araújo, Secretária do PPGE-UFRJ, lavrei a presente Ata, que segue por mim assinada, pelos membros da banca e pela candidata, no verso.

Obs: A banca destacou a relevância social e acadêmica do tema, bem como a contribuição da tese para a história local da educação e para a compreensão das dinâmicas que permeiam as dinâmicas da educação do campo.

Libania Nacif Xavier

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um sentimento que traz felicidade e plenitude. Chegar até aqui e ter a oportunidade de agradecer significa que não vivenciei essa etapa sozinha. Portanto, agradeço a Deus, por conceder-me saúde, fé e perseverança para alcançar meus objetivos.

À Prof^ª. Dra. Libânia Nacif Xavier – minha Orientadora, pelo acompanhamento, respeito e atenção dispensada durante este trajeto. A sua orientação, paciência, acolhimento e profissionalismo sempre será um exemplo para minha vida pessoal e profissional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ) pela oportunidade concedida para realizar o doutorado. Agradeço a todos os professores que ministraram as disciplinas e a funcionária Solange Rosa, que sempre foi muito atenciosa e prestativa durante todo o curso.

A Banca Examinadora pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições prestadas a esse trabalho.

A minha família. Meu esposo, Marcos Vinícius e minha filha, Alice que me apoiaram em todos os momentos. Obrigada por entenderem que meus sonhos se tornarão realidade porque sonhamos juntos. Vocês foram essenciais nessa caminhada!

A minha mãe, meu pai, meus sogros, minhas irmãs, meus sobrinhos e sobrinhas, meus cunhados que sempre confiaram em mim e me incentivaram em tudo.

A minha amiga Elizabte Mansur e ao Luiz pelas partilhas durante esses quatro anos, pelo carinho, pela amizade, pelo companheirismo e que me possibilitou momentos de estudo e reflexão compartilhada.

A Christiane Pançardes pelo incentivo em realizar para realizar essa etapa de minha formação acadêmica e profissional, pela amizade, carinho e pelo acolhimento em sua casa.

Aos demais colegas da UFRJ aos quais convivi durante esses quatro anos. Tenho um carinho especial por vocês.

Agradeço a generosidade dos entrevistados que foram os participantes deste trabalho de doutorado.

Enfim, agradeço àqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram e me ajudaram a concluir esta etapa.

RESUMO

AMARAL, Arlene de Paula Lopes. **Escolas rurais do município de Viçosa-Minas Gerais: memórias, políticas e práticas.** 2021. 217 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Este estudo pretende refletir, à luz da história da educação, a política de fechamento de escolas no município de Viçosa (MG). Neste cenário, tem como objetivo geral realizar uma análise histórica sobre o fechamento de escolas localizadas no meio rural do município de Viçosa-MG. De forma específica, pretendemos: contextualizar algumas questões que marcam, historicamente, a trajetória da educação rural e da educação do campo em nosso país, em geral, e no município de Viçosa, em particular; descrever as políticas educacionais que engendraram os processos de racionalização de escolas rurais; analisar os benefícios e os impactos do fechamento de escolas localizadas em áreas rurais do município de Viçosa, na visão da comunidade, dos professores e dos gestores da Secretaria Municipal de Educação. Desenvolvemos a pesquisa com base em um conjunto de fontes, tais como depoimentos orais de professores, da comunidade e do Conselho Municipal de Educação. Outras fontes utilizadas são os documentos instituídos pelo Estado, pelos movimentos sociais e os documentos locais. A pesquisa centrou seu foco em uma escola que já foi extinta e uma que passou pelo processo de fechamento, mas permanece funcionando. Verificamos que no caso da escola extinta, a comunidade não instituiu um movimento de resistência à política de nucleação, de modo que percebemos uma situação de falta de resistência diante das decisões da Secretaria Municipal de Educação. Já na escola que passou pela ameaça de transferência de turmas para uma escola urbana, houve movimentos insurgentes para que a escola permanecesse funcionando. Dessa forma, concluímos que os movimentos coletivos são fundamentais para que as pessoas passivas e conformistas sejam transformadas em pessoas ativas e críticas e, nessa condição, possam lutar pelo direito à educação de qualidade para seus filhos.

Palavras-chave: Escola rural; Educação do campo; Nucleação Escolar; Direito à educação.

ABSTRACT

AMARAL, Arlene de Paula Lopes. Rural schools in the city of Viçosa-Minas Gerais: memories, policies and practices. 2021. 217 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This study aims to reflect, in the light of the history of education, the policy of closing schools in the city of Viçosa (MG). In this scenario, it has as its general objective to carry out a historical analysis about the closing of schools located in rural areas in Viçosa-MG. Specifically, we intend to: contextualize some issues that historically mark the trajectory of rural education and rural education in our country, in general, and in the city of Viçosa, in particular; describe the educational policies that have engendered the processes of rationalization of rural schools; analyze the benefits and impacts of the closing of schools located in rural areas of the city of Viçosa, in the view of the community, teachers and managers of the Municipal Department of Education. We developed the research based on a set of sources, such as oral testimonials from teachers, the community and the Municipal Board of Education. Other sources used are documents instituted by the State, by social movements, and local documents. The research focused on one school that has already been extinguished and one that went through the closing process, but is still functioning. We verified that, in the case of the extinct school, the community did not institute a resistance movement against the nucleation policy, so that we noticed a situation of conformism in face of the decisions of the Municipal Secretary of Education. In the case of the school that was threatened with the transfer of classes to an urban school, there were insurgent movements to keep the school running. Thus, we conclude that collective movements are fundamental for passive and conformist people to be transformed into active and critical people and, in this condition, they can fight for the right to quality education for their children.

Keywords: Rural School; Field Education; School Nucleation; Right to Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos analisados.....	43
Quadro 2 – Características da matriz pedagógica do MST.....	81
Quadro 3 – Concepção de educação rural e educação do campo.....	86

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Foto ilustrativa do público presente na reunião Ordinária da Câmara Municipal de Vereadores do município de Viçosa e do uso da Tribuna Livre. Fonte: <https://www.vicosa.mg.leg.br/institucional/noticias/2017/02-2017/pais-de-alunos-da-escola-municipal-Almiro-Paraíso-manifestam-na-câmara>. 13
- Figura 2 – Ilustração da localização do município de Viçosa. Fonte: Imagem do aplicativo Bing Maps/DigitalGlobe/Geo Eve/Microsoft Corporation; Google Masp. 24
- Figura 3 – Categorização para análise da pesquisa. Fonte: produção própria..... 35
- Figura 4 – A) Fachada da Escola Municipal Santo Antônio, comunidade Pau de Cedro; B) Interior da Escola Municipal Santo Antônio (A) transformada em Unidade Básica de Saúde – UBS; C) Fachada da Escola Municipal Arlindo de Paula Gonçalves, comunidade Córrego do São João; D) Interior da Escola Municipal Arlindo de Paula Gonçalves, com material didático espalhado pelo chão; E) Fachada da Escola Municipal Monsenhor Joaquim Dimas Guimarães, comunidade Piúna, transformada em casa de recuperação de dependentes químicos; F) Fachada da Escola Municipal Prof. Paulo Mário Del Giudice, comunidade da Colônia, atualmente escola polo das comunidades Pau de Cedro, Córrego do São João e Piúna. Fonte: Arquivo da pesquisa (2019). 37
- Figura 5 – A) Fachada da Escola Estadual José de Paula Lana, comunidade Juquinha de Paula; B) Interior da Escola Estadual José de Paula Lana (A) desativada; C) Fachada da Escola Municipal Maria Eugênia de Freitas, comunidade do Paiol; D) Interior da Escola Municipal Maria Eugênia de Freitas, desativada; E) Fachada da Escola Municipal Nossa Senhora do Carmo, comunidade Silêncio, transformada em UBS; F) Fachada da Escola Municipal José Lopes Valente Sobrinho, comunidade da Violeira, atualmente escola polo das comunidades Silêncio e Córrego Fundo; G) Fachada da Escola Municipal Prof. Jacyra do Vale Rodrigues, comunidade Córrego Fundo; H) Fundos da Escola Municipal Prof. Jacyra do Vale Rodrigues, comunidade Córrego Fundo. Fonte: Arquivo da pesquisa (2019). 38
- Figura 6 – Ilustração de alguns prédios escolares com instalações inadequadas, no Brasil, na década de 1940. Fonte: INEP, 2021. 60
- Figura 7 – Ilustração retirada do documento intitulado “Novos Prédios Escolares para o Brasil” Fonte: INEP, 2021. 61
- Figura 8 – Estática de acesso à escola no Brasil no final da década de 1940. Fonte: INEP, 2021 (Adaptado). 62
- Figura 9 – Ilustração dos requisitos essenciais para os prédios escolares elencados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos no Brasil no final da década de 1940. Fonte: INEP, 2021. .. 64
- Figura 10 – Ilustração retirada do documento intitulado “Novos Prédios Escolares para o Brasil”, apresentando as ações de formação dos professores e sua importância no Brasil no final da década de 1940. Fonte: INEP, 2021. 67
- Figura 11 – Ilustração esquemática do processo de nucleação de estabelecimentos escolares. **Erro! Indicador não definido.**
- Figura 12 – Cartaz da campanha nacional intitulada “Fechar escola é crime” lançada pelo MST em 2011. Fonte. Revista Fórum Disponível:

https://revistaforum.com.br/blogs/mariafro/bmariafro-mst-fechar-escola-e-crime/ acesso: 15/03/2021.....	104
Figura 13 – Ilustração dos exemplos de meios de locomoção sugeridos pelo Programa Caminho da Escola. Fonte: FNDE (2021).	108
Figura 14 – Exemplo de manchetes que retratam as dificuldades de quem utiliza o transporte escolar rural Fonte: Portal de Notícias G1. Organização: Amaral (2021).	109
Figura 15 – Ilustração do deslocamento entre as comunidades Pau de Cedro (E. M. Santo Antônio, fechada) e Córrego de São João (E. M. Prof. Arlindo de Paula Gonçalves, fechada) para a comunidade da Colônia Vaz de Melo (E. M. Prof. Paulo Mário Del Giudice). Fonte: Google Maps.	110
Figura 16 – Condições das estradas das comunidades rurais. Fonte: Reportagem do jornal Folha da Mata de Viçosa (MG) publicada em 24/11/2018. Disponível em https://www.folhadamata.com.br/cidade/noticias/comunidade-da-paula-reivindica-melhorias-em-estrada-3607 . Acesso: 03 de setembro de 2019.	111
Figura 17 – Ilustração da localização da comunidade Pau de Cedro no município de Viçosa (MG). Fonte: IBGE e Google Earth.	124
Figura 18 – Igreja de Santo Antônio dedicada a celebrações católicas, na comunidade Pau de Cedro, Viçosa (MG). Fonte: arquivo pessoal.....	127
Figura 19 – Escola Municipal Mário Del Giudice. Escola Polo. Foto tirada em dezembro de 2020. Fonte: Arquivo pessoal.....	143
Figura 20 – Fotografia retirada na data de inauguração do Posto de Saúde da comunidade Pau de Cedro, aproveitando as estruturas de antiga escola Santo Antônio. Disponível em: https://www.folhadamata.com.br/saude/noticias/posto-de-apoio-comunitario-e-inaugurado-na-carente-pau-de-cedro-3696	150
Figura 21 – Estrutura do Posto de Saúde da comunidade Pau de Cedro, instalado no antigo prédio da extinta escola Santo Antônio. Fonte: arquivo pessoal.....	151
Figura 22 – Casa da Fazenda Deserto, final século XIX, vista da fachada. Fonte: Acervo pessoal de Maria da Conceição Cardoso. Foto: Associação do Paraíso, 2020.	160
Figura 23 – Vista da Fazenda Antuérpia, século XIX. Foto: Associação do Paraíso, 2020.	160
Figura 24 – Ilustração da localização da comunidade Paraíso e da Escola Municipal Almiro Paraíso (EMAP), no município de Viçosa (MG). Fonte: IBGE e Google Earth.....	162
Figura 25 – Reportagens de jornal destacando o Projeto de Alfabetização e Letramento desenvolvido na escola. Fonte: Jornal Folha da Mata.....	184

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução da população urbana e rural – Período de 1970 a 2010 – Viçosa (MG)....	27
Tabela 2 – Evolução do número de estabelecimentos escolares distribuído pelas etapas de ensino na rede municipal da 34ª Superintendência Regional de Ensino (SER) do Estado de Minas Gerais	30
Tabela 3 – População em idade escolar residente na área rural de Viçosa (MG)	31
Tabela 4 – Perfil dos participantes de pesquisa entrevistados.....	41
Tabela 5 – Dados para a revisão de literatura	47
Tabela 6 – Escolas municipalizadas no município de Viçosa (MG).....	100
Tabela 7 – Quantidade de estabelecimentos de Educação Básica, por localização e por dependência administrativa	114
Tabela 8 – Quantidade de estabelecimentos de Educação Básica, localizados nas áreas rurais nas Grandes Regiões (1997-2018).....	116
Tabela 9 – Número de Matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por Localização e por Dependência Administrativa.....	117
Tabela 10 – População residente por domicílio – Brasil – (1900, 1940/2000)	119
Tabela 11 – Distribuição de matrículas, na escola Almiro Paraíso. Fonte: INEP, 2013	165

LISTA DE SIGLAS

ABM - Associação Brasileira de Municípios

ACP - Associação Comunitário do Paraíso

AMM - Associação Mineira dos Municípios

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENSUS - Centro de Promoção do Desenvolvimento Sustentável

CFRs - Casas Familiares Rurais

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNER - Campanha Nacional de Educação Rural

EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais

CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CPC - Centro Populares de Cultura

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CEBs - Comunidades Eclesiais de Base

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura

CNE - Conselho Nacional de Educação

EMAP - Escola Municipal Almiro Paraíso

ESAV - Escola Superior de Agricultura e Veterinária

EFAS - Escolas Famílias Agrícolas

ECRs - Escolas Comunitárias Rurais

UFV - Universidade Federal de Viçosa

PROEDES - Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade

LDB - Lei De Diretrizes e Bases

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

UEMG - Universidade Rural do Estado de Minas Gerais

FMI - Fundo Monetário Internacional

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

SER - Superintendência Regional de Ensino

RBE - Revista Brasileira de Educação

MEC - Ministério da Educação

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

SBER - Sociedade Brasileira de Educação Rural

SSR - Serviço Social Rural

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MCP - Movimentos de Cultura Popular

MEB - Movimentos de Cultura Popular

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNICEF- Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância

ONU - Organização das Nações Unidas

RESAB - Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro

MAB - Movimento dos Atingidos pelas Barragens

MMC - Movimento das Mulheres Camponesas

MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores

UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

FETRAFE - Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileiro

PT- Partido dos trabalhadores

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

EFAS - Escolas Famílias Agrícolas

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UnB - Universidade Federal de Brasília

PNRA - Plano Nacional de Reforma Agrária

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

GPT - Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo

PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar

FUNDEF - Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

FUNDEB - Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Básica

SEE/MG - Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

Sind-UTE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação

PROMUNICÍPIO - Projeto de Cooperação Técnica Estado/Município

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

CONSED - Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação

BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

IDA - Associação Internacional de Desenvolvimento

IFC - Corporação Financeira Internacional

ICSID - Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos

MIGA - Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais

GEF - Fundo Mundial para o Meio Ambiente

SME - Secretaria Municipal de Educação

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PSD - Partido Social Democrata

PV - Partido Verde

PT - Partido dos trabalhadores

PCdoB - Partido Comunista do Brasil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
Delimitando o problema da pesquisa e os objetivos	16
Aproximações conceituais e referencial de análise	20
Estrutura da tese	21
CAPÍTULO 1 – A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	23
1.1. Delimitação espaço-temporal – de onde falo?	23
1.2. Uma cidade educadora	29
1.3. Dimensão teórico e metodológica da pesquisa.....	33
1.4. Percurso da investigação: o campo empírico e os participantes da pesquisa — narrativas de pesquisadora	35
1.5. Os documentos	42
1.6. A produção acadêmica sobre fechamento e nucleação de escolas	45
CAPÍTULO 2 – DILEMAS DO BRASIL RURAL	56
2.1. Educação rural: civilizando o homem pobre do campo e a modernização do país.	57
2.2. O movimento social e os projetos para a educação do/no campo.	71
2.3. A Educação do Campo adentra as diretrizes educacionais oficiais.....	75
2.4. Os princípios da educação do campo: sua construção e consolidação.	79
2.5. Sistematizando as concepções de educação e demarcando conceitos: Educação Rural ou Educação do Campo?	85
CAPÍTULO 3 – DILEMAS DO FECHAMENTO DAS ESCOLAS LOCALIZADAS EM ÁREAS RURAIS	89
3.1. Racionalização da rede escolar.....	90
3.2. O Processo de Municipalização e seus desdobramentos no Estado de Minas Gerais: da proposta de descentralização à realidade municipal.....	94
3.3. O processo de nucleação e seus desdobramentos.....	101
3.4. Itinerário da política de transporte escolar rural e seus rumos no contexto do município de Viçosa, MG.	106

3.5. Racionalização da rede de escolas como consequência das políticas educacionais implementadas no Brasil na década de 1990.....	112
CAPÍTULO 4 – UM CENÁRIO DE ENCONTROS E DESENCONTROS.....	122
4.1. Compondo a história da comunidade Pau de Cedro.....	122
4.2. História e narrativas de uma comunidade rural.....	124
4.3. A Escola Municipal Santo Antônio: história e estórias a serem contadas.....	130
4.4. Memórias de um enredo: o fechamento da Escola Municipal Santo Antônio	138
4.5. Argumentos que justificam o fechamento das escolas rurais.....	144
4.6. Tecendo uma análise a partir de um cenário de reorganização escolar.....	152
CAPÍTULO 5 – O MOVIMENTO DE RESISTIR: AS INSURGÊNCIAS PARA A PERMANÊNCIA DE UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE VIÇOSA (MG).....	157
5.1 A comunidade do Paraíso.....	159
5.2. Uma história contada a partir das fontes jornalísticas	164
5.3. Formas de mobilização e de subversão: entre parcerias e discursos públicos	173
5.5. A permanência da Escola Almiro Paraíso: a significação e utilização desse espaço	184
CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	193

APRESENTAÇÃO

No ano de 2018, o jornal “A voz do Paraíso”¹ denunciava mais uma nova tentativa de fechamento de uma escola situada em uma área rural no município de Viçosa (MG), relatando que a Escola Municipal Almiro Paraíso — EMAP, criada na década de 1960 e localizada na zona rural daquele município, sofria tentativas sucessivas de fechamento por parte da Secretaria Municipal de Educação de Viçosa.

O fato ganhou destaque na mídia do município. Em 15 de fevereiro de 2017, o jornal Folha da Mata², principal veículo de comunicação escrita de Viçosa, trazia a matéria do jornalista Cleomar Marin, assim denominada: “Pais de alunos da Escola Municipal Almiro Paraíso manifestam na Câmara³”. A reportagem narrava um fato que possuía um sentido maior, pois não se tratava de “apenas mais um fechamento de uma escola”, mas se reportava a um contorno oficial e político, que podia ser lido nas entrelinhas da matéria do jornal:

Pais de alunos matriculados na Escola Municipal Almiro Paraíso, na zona rural de Viçosa, manifestaram durante a reunião Ordinária da terça-feira (14), contra a transferência de estudantes para escolas da zona urbana e contra a possibilidade de fechamento da escola. Representando a comunidade, Narayane de Paula, mãe de dois alunos, usou a Tribuna Livre para relatar a situação. O Presidente da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia e Secretário da Mesa Diretora, Vereador Wallace Calderano (PSC), agendou uma reunião para a quinta-feira (16), às 18h30, na sede da Escola no Paraíso para discutir o problema com a comunidade, demais vereadores e com o Executivo. (FOLHA DA MATA, 2017).

Em meio aos inúmeros fechamentos das escolas rurais que acontecem historicamente no Brasil, chamou-nos a atenção o movimento insurgente⁴ em que pais e responsáveis dessa

¹ É um jornal trimestral da Associação Comunitária do Paraíso (ACP) oferecido gratuitamente à comunidade Viçosense. ACP foi criada em 2012 e, em 2017, foi reconhecida como Entidade de utilidade pública pela Lei Municipal 2674. É uma associação sem fins lucrativos que trabalha principalmente com voluntariado. Seu objetivo é encontrar soluções coletivas para os problemas da Comunidade Paraíso.

² O jornal Folha da Mata é um veículo de comunicação da cidade de Viçosa, criado na década de 1960 por uma empresa privada. O jornal impresso é vendido semanalmente. Possuem publicações diversas, no geral as matérias estão relacionadas aos aspectos políticos, sociais e criminais que acontecem no município.

³ Publicado em 15/02/2017 10 h 05 m, última modificação 15/02/2017 11 h 53 m. Disponível em: <https://www.vicosa.mg.leg.br/institucional/noticias/2017/02-2017/pais-de-alunos-da-escola-municipal-almiro-paraíso-manifestam-na-câmara>. Acesso em: 28/01/2021.

⁴ O termo Insurgência utilizado no decorrer dessa tese consiste nas formas de grupos coletivos se organizarem através de uma rede de articulação em torno de interesses percebidos como comuns. São ações conscientes da comunidade que luta pelos seus direitos.

comunidade escolar demonstraram sua oposição às “ordens” do governo, potencializando o debate sobre o fechamento das escolas rurais.

É possível também visualizar na reportagem o auditório da Câmara de Vereadores de Viçosa (MG) lotado, com pessoas “organizadas” usando cartazes pelos quais manifestavam suas insatisfações (Figura 1). Alguns manifestantes desse movimento usaram a Tribuna Livre para narrar o que estava acontecendo, em especial, na Escola Municipal Almiro Paraíso.



Figura 1 – Foto ilustrativa do público presente na reunião Ordinária da Câmara Municipal de Vereadores do município de Viçosa e do uso da Tribuna Livre. Fonte: <https://www.vicosa.mg.leg.br/institucional/noticias/2017/02-2017/pais-de-alunos-da-escola-municipal-Almiro-Paraíso-manifestam-na-câmara>.

A iniciativa, a que tudo indica, foi dos próprios moradores da comunidade do Paraíso, onde se localiza a Escola Municipal Almiro Paraíso, tal como podemos observar em outro trecho da reportagem:

Cerca de 20 moradores da comunidade do Paraíso levaram cartazes em defesa das escolas do campo e contra a mudança de turmas para escolas urbanas. De acordo com Narayane, os pais foram comunicados, em reunião na Escola no início de fevereiro pela Secretaria de Educação, que as crianças do 1º, 2º e 4º anos seriam transferidas para a zona urbana. A justificativa da Secretária Míriam Rocha é de que as turmas com menos de 10 alunos têm custo alto para o município (FOLHA DA MATA, 2017).

Neste pequeno recorte da publicação é possível perceber a insatisfação da população em relação à tentativa de fechamento da escola local. Isto nos leva a pensar que alguns dilemas se perpetuam historicamente, como a constante “preocupação do Governo” com as “despesas” da administração das escolas, tal como aparece em suas justificativas. Os moradores das comunidades denunciam a falta de “preocupação do Governo” com as

peças que moram nas áreas rurais, a falta de “preocupação” com as crianças e adolescentes, jovens e adultos que, por lei, deveriam estudar perto de casa. Esse direito deriva da Lei nº 11.700/2008 que:

acrescenta em seu inciso X ao *caput* do art. 4º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a responsabilidade do Estado de assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima da residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. (BRASIL, 2008)

Outro tema latente nas narrativas de resistência ao fechamento de escolas rurais é a questão da identidade que os alunos possuem com a escola e com a comunidade onde vivem, criam vínculos, histórias pessoais e coletivas.

De fato, temos aqui uma oportunidade para reflexão, pois se trata de um novo momento de expressão coletiva. Sabe-se que a liberdade e autonomia de ação requer trabalho e conscientização de direitos. Porém, de acordo com Paulo Freire (1987, p.22):

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que usam para oprimir, com seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos que se assustam com maiores repressões.

Os pais e responsáveis dos alunos da Escola Municipal Almiro Paraíso — EMAP em Viçosa, no caso em tela, propõem uma ação dialógica (FREIRE, 1987) com os representantes do governo. Isso nos parece um amadurecimento coletivo baseado na ideia de autonomia, empoderamento político e, acima de tudo, nos direitos humanos. A voz insurgente que nasce no grupo é a imagem daquilo que Freire chama de “consciência e libertação”, duas conquistas que exigem luta e comprometimento com a causa.

Neste sentido, a tese ora apresentada tem como proposta desenvolver um estudo sobre as escolas localizadas em áreas rurais no município de Viçosa. Essa pesquisa se insere no campo da Educação como área de estudo, neste caso envolvida com as questões que perpassam a História da Educação brasileira. Ao construir o projeto de tese, nossa intenção foi a de compreender melhor a importância das escolas em comunidades rurais, a partir dos processos ligados ao seu fechamento pelo poder público.

Entendendo que “sendo os homens seres em ‘situação’, que se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam” (FREIRE, 1987, p. 119), me permito pensar no impacto que os fechamentos das escolas localizadas em área rural trazem para a sociedade lá estabelecida. Temos especial interesse em compreender como os habitantes, que na maioria das vezes lá nasceram, construíram suas famílias e supostamente pretendiam continuar a viver nesses mesmos espaços sociais, respondem a decisões como a do fechamento das escolas que servem à comunidade.

Compreendemos que a proposta de estudar as escolas localizadas em áreas rurais do município de Viçosa nasceu em meio a uma grande expectativa de propor um trabalho de pesquisa que pudesse trazer contribuições sobre as instituições escolares, em específico, sobre as instituições escolares rurais da região de Viçosa.

Por seis anos, morei na cidade do Rio de Janeiro, e há sete anos, estou de volta à Viçosa, minha cidade natal. Após o meu retorno, tive a oportunidade de atuar como professora substituta, por dois anos, no curso de pedagogia da Universidade Federal de Viçosa – UFV. Nesse tempo, tive contato com alunas oriundas da zona rural que estavam cursando a faculdade. Aulas que sempre me relatavam as experiências vividas nas escolas rurais em que estudaram. Tais discussões despertaram ainda mais o desejo de investigar essas escolas, que precisam ser olhadas com atenção, tanto pelas pesquisas acadêmicas quanto pelos formuladores de políticas públicas.

Outro aspecto que compõe o meu lugar de fala vem da minha inserção no grupo de pesquisa intitulado “Processos Educacionais e História da Profissão Docente”.⁵ Esse grupo encontra-se vinculado ao PPGE e ao Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade - Proedes, coordenado pela Professora Libânia Nacif Xavier, cuja abordagem histórica dos processos educacionais potencializa, a meu ver, a compreensão das relações entre o poder público, os professores e os demais agentes públicos e as comunidades do entorno escolar, diante de políticas que interferem na escolarização de determinados grupos sociais, tais como a racionalização de custos por meio do fechamento de escolas rurais.

⁵ Disponível em: http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf. Acesso em 2 de fev. 2020.

Para nós, é importante ouvir os participantes da pesquisa, assim como os documentos criados para oficializar e institucionalizar a criação e o fechamento das escolas rurais do município de Viçosa. Podemos afirmar que essa pesquisa perpassa o espaço geográfico focalizado na investigação, mas, sobretudo, pode contribuir para visibilizar as fronteiras entre a legalidade governamental e os diversos discursos economicistas, com os impactos das políticas construídas sobre esse foco. Tais políticas têm marginalizado um modelo de escola em detrimento a outros, sem, no entanto, considerar as medidas que inviabilizam ou dificultam sobremaneira a escolarização de determinados grupos sociais, em nome de uma “universalização da educação”.

Delimitando o problema da pesquisa e os objetivos

Dados os fatos narrados anteriormente, presumimos que o fechamento das escolas ocorre concomitantemente com o processo de urbanização, que desde meados do século XX parece concorrer para o esvaziamento da área rural no tocante à produção de vida, ou seja, nas relações de trabalho, na continuidade do processo de escolarização da população. Tal situação, ao que tudo indica, se deve a uma política que estruturalmente vem marcando a nossa história e que exhibe um processo permanente de concentração fundiária nas mãos de poucos privilegiados, caracterizada pela consolidação de grupos econômicos fundados na produção extensiva e mecanizada nas áreas agrícola, pecuária e de criação avícola, entre outras atividades.

A modernização da agricultura, aliada ao agronegócio, fez com que os pequenos produtores fossem expropriados do campo e suas terras ficassem com grandes proprietários. Em determinadas regiões, também contribuiu para a migração do campo para a cidade a busca por melhor qualidade de vida nas áreas urbanas, maior oferta de emprego, perspectiva de maior salário, acesso aos serviços de saúde e saneamento básico, dentre outros.

Desse modo, aconteceu o esvaziamento do campo, e, em consequência a isso, as escolas diminuíram a quantidade de alunos, ou foram (e continuam sendo) fechadas sob a justificativa econômico-financeira de racionalizar os custos públicos com a educação, mantendo-se em funcionamento apenas as escolas já existentes nas áreas urbanas.

Ao se encerrar as atividades de uma escola localizada na área rural, ocorre o processo conhecido como nucleação, em que os alunos provenientes da escola fechada são incorporados por outra, que recebe conjuntamente todo o arquivo e o histórico documental da escola fechada.

Segundo o entre os principais motivos alegados por aqueles que são favoráveis à nucleação encontram-se: “baixa densidade populacional determinando a sala multisseriada e a unidocência; facilitação da coordenação pedagógica; racionalização da gestão e dos serviços escolares e melhoria da qualidade da aprendizagem” (p. 06). Parecer CEB n 23/2007⁶,

Atualmente a Lei n.º 12.960, de 27 de março de 2014, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), requer a manifestação de órgão normativo — como os conselhos municipais de Educação — do sistema de ensino para o fechamento de uma escola rural. A lei garante que escolas só sejam fechadas mediante consulta à comunidade. Se devidamente cumprida, essa condição oferece à comunidade interessada a possibilidade de defender os seus interesses perante o poder público. Contudo, como sabemos, o cumprimento desta determinação legal pode ser facilmente contornado e não cumprido. Por isso, nosso estudo parte de algumas questões, a saber: como tem ocorrido a política de fechamento de escolas no campo? Em que período esse processo se adensa? Quais as causas e consequências dessa ação? Como as comunidades rurais estão lidando com esta situação? Considerando a existência de espaços associativos (sindicatos e associações de pequenos agricultores) que, em tese, compõem a representatividade da sociedade civil, coloca-se a questão: até que ponto esses espaços têm sido apropriados pela população que vive no campo para interferir nas políticas de educação?

O município de Viçosa, em Minas Gerais, tem cerca de doze comunidades rurais divididas em 60 microcomunidades⁷. Nessas comunidades, dez escolas foram desativadas e tiveram seus prédios abandonados ou ganharam outras utilidades após o fechamento da instituição de ensino. A política de fechamento dessas escolas se expressou,

⁶ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14344-pceb023-07&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em 29 de janeiro de 2020.

⁷ A Tabela com o nome das comunidades e a divisão em microcomunidades encontrada em apêndice I

principalmente, pela prática de nucleação, oriunda da municipalização das escolas desde a década de 1990 e pelo impulso da política de transporte escolar desde 1997⁸.

Neste sentido, essa tese tem como objetivo geral realizar uma análise histórica sobre o fechamento de escolas localizadas no meio rural do município de Viçosa-MG.

De forma específica, pretendemos:

- Contextualizar algumas questões que marcam, historicamente, a trajetória da educação rural e da educação do campo em nosso país, em geral, e no município de Viçosa, em particular;
- Descrever as políticas educacionais que engendraram os processos de racionalização de escolas rurais;
- Analisar os benefícios e os impactos do fechamento de escolas localizadas em áreas rurais do município de Viçosa-MG na visão da comunidade, dos professores e dos gestores da Secretaria Municipal de Educação.

O fechamento das escolas localizadas em áreas rurais é uma temática atual e relevante, pois revela as contradições de um sistema que por um lado evidencia os anseios populares pelo cumprimento do direito fundamental à educação e à cultura e, por outro, os princípios educacionais universalistas e homogeneizantes que orientam as políticas de racionalização.

Martins (2009) avalia serem improcedentes as políticas públicas que visam estabelecer a ótica da racionalização econômica para o atendimento das crianças do campo, arrancando-as de suas realidades por meio de um processo desgastante de transporte rural que as leva para escolas estranhas à sua identidade (cultural e social e, logo, também individual), na qual não experimentam a sensação de pertencimento, crucial para a estabilidade e o interesse em participar e aprender coletivamente. Conforme observou Martins (2009, p. 5), “a exclusão mais brutal é aquela que priva totalmente os moradores do campo de seu direito à educação conectada com sua cultura, o seu lugar e as suas histórias.”

Apoiados nas reflexões já mencionadas, buscamos desenvolver um estudo que se debruçasse sobre a diversidade de experiências envolvidas no processo educacional

⁸ Tais políticas serão detalhadas no capítulo 3 desta tese.

desenvolvido no campo. Assim, pretendemos realizar uma pesquisa que considere diferentes experiências envolvidas nesse processo, colhendo fontes orais, além de documentos escritos e iconográficos que nos permitam compor uma (ou mais) história(s) das escolas de educação básica localizadas nas áreas rurais⁹ na cidade de Viçosa, desde a sua criação até os processos que resultaram no seu fechamento.

Pretendemos trazer a história dessas escolas para entendermos os laços sociais e afetivos que se formaram no contexto escolar e a forma como a própria comunidade – intra e extraescolar – se relacionou com o processo de seu fechamento. Isso se tornou possível a partir do olhar dos sujeitos do campo, que pode ser representativo no sentido de expor as consequências das políticas educacionais, econômicas e sociais brasileiras, ao mesmo tempo em que pode nos ajudar a entender melhor os avanços e retrocessos do processo de escolarização da população do campo.

Optamos, ainda, por aliar as posições de análise a uma espécie de variação de escalas de observação, tal como propôs J. Revel (1998). Como nos adverte este autor, a opção de analisar o macro (as políticas) a partir da observação do micro (as escolas) não corresponde a pensar uma história sobre a outra, mas sim refletir sobre um novo dado capaz de trazer para o contexto outras formas de delinear o objeto e, até mesmo, dar a ele outros pontos de observação, possibilitando ao pesquisador tecer outras considerações para além das políticas ou das culturas escolares.

Segundo Revel (1998), existem várias possibilidades ou escalas de observações, e a escolha de uma delas define o caminho que o pesquisador percorrerá. Ao decidirmos por uma escala, será possível dar maior visibilidade a um aspecto do que a outro, sendo esta decisão fundamental para o rumo da pesquisa. Conforme este autor, “variar a objetiva não significa apenas aumentar (ou diminuir) o tamanho do objeto no visor, mas modelar sua trama a partir de diferentes pontos de vista e escalas de observação de um mesmo processo” (REVEL, 1998, p. 20).

Para obtermos informações sobre a comunidade escolar, utilizamos como fonte jornais locais, como citamos na abertura desta apresentação. Além disso, buscamos realizar entrevistas com algumas lideranças dos movimentos sociais do campo. Para complementar as fontes obtidas com a metodologia da história oral, buscamos fazer

⁹ Utilizaremos em nossas inferências os termos “escola localizada em áreas rurais” por entendermos que a denominação educação do campo não reflete o contexto educacional viçosense. Essa questão será desenvolvida no decorrer do capítulo 2 desta tese.

contato com ex-alunos, com os pais e funcionários de escolas que estavam em vias de fechamento ou que já haviam sido fechadas. Esses depoimentos nos possibilitaram oferecer visibilidade às pessoas comuns que vivenciaram a construção e constituição das escolas, a partir das memórias individuais dos sujeitos em suas relações com a escola.

Aproximações conceituais e referencial de análise

Para compor a pesquisa e ajudar a responder suas questões, duas categorias merecem destaque, a nosso ver, pois estão diretamente ligadas ao fechamento “autorizado” de escolas que, de acordo com a administração pública, têm baixo índice de matrículas, o que pode ser traduzido, supomos, em custos — despesas que poderiam ser minimizadas administrativamente.

A primeira categoria é o processo histórico da política de nucleação ou ordenamento do sistema escolar, que conseqüentemente leva ao fechamento de escolas, em especial, o das escolas rurais. O processo de nucleação das escolas do campo precisa ser visto para além da substituição na forma de organização de ensino, como uma exigência e reinvenção do Estado para atender a racionalização econômica, na qual o que importa é diminuir os custos. Já na segunda categoria encontram-se as políticas públicas de gestão escolar, que parecem estar impregnadas de um discurso de “racionalização” dos gastos públicos. Ao tratar sobre a categoria política pública de um ponto de vista teórico, Souza (2006, p. 36) afirma que:

A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz; A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes; A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras; A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados; A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo; A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (SOUZA, 2006, p. 36).

Junto a essa definição de políticas públicas apresentados por Souza (2006), também trazemos os posicionamentos teóricos de Arroyo (1999 e 2004), para

problematizar a “política pública” de nucleação implementada pela Rede Municipal de Viçosa (MG).

E, por fim, como categoria geográfica de análise, trazemos o conceito de lugar: para Carlos (2007, p. 17), o lugar é a “base da reprodução da vida”, podendo ser analisado pela tríade “habitante-identidade-lugar”. Essa concepção referida pelo autor permitiu analisar as relações afetivas que a comunidade tem desenvolvido com a escola e as interações estabelecidas pela comunidade rural para a permanência da escola. Essa categoria possibilitou uma perspectiva epistemológica que enxergou o dinamismo, a imprevisibilidade e a insurgência dos praticantes da escola¹⁰.

Assim, a relevância desta proposta de pesquisa está nas contribuições que a pesquisa poderá oferecer aos estudos de história da educação, em particular sobre instituições escolares da área rural, acenando para que a memória sobre as escolas situadas no meio rural não se perca ao longo do tempo, mas que seja constituída e fixada em uma (ou mais) narrativa(s) histórica(s).

Estrutura da tese

Com base nestes princípios, organizamos a tese tal como se segue: o primeiro capítulo, intitulado “A construção da pesquisa”, tem como proposta apresentar a delimitação espaço-temporal da pesquisa, destacando as motivações pessoais, acadêmica e social para realização do trabalho. Neste sentido, explicitamos as razões que orientaram a escolha pela abordagem histórica, bem como do recorte espacial e temporal da pesquisa empírica, dos praticantes da pesquisa e das fontes documentais. Por fim, também trazemos a nossa revisão da literatura, uma vez que entendemos ser importante interagir com as pesquisas que têm temática semelhante à nossa. Importante tanto para estabelecer conexões com vistas ao aprofundamento dos temas, quanto para demarcar as convergências e afastamentos que, ao final, podem melhor identificar a originalidade de nossa pesquisa.

¹⁰ Na nossa pesquisa, os praticantes da escola são as pessoas da comunidade local e escolar (professores, diretores, alunos, pais).

No segundo capítulo, “Dilemas do Brasil Rural”, traçamos brevemente uma contextualização histórica da educação rural e o debate sobre a educação do campo, assim como as ações dos movimentos sociais na luta pelo direito à educação.

No terceiro capítulo, “Dilemas do fechamento das escolas localizadas em áreas rurais”, discorremos sobre a política de municipalização, nucleação e transporte escolar. Entendemos que são processos entrelaçados e que refletem diretamente o fechamento das escolas localizadas em áreas rurais. Por isso, consideramos importante a compreensão dessas políticas para avançarmos em nossas análises.

No quarto capítulo, “O fechamento de uma escola rural no município de Viçosa – MG: um cenário de encontros e desencontros”, apresentamos um pouco da história da Comunidade Pau de Cedro, contextualizando questões relacionadas aos aspectos socioeconômico, cultural e educacional dessa localidade. Neste capítulo, o nosso objetivo foi compreender como essa comunidade lidou com o fechamento da Escola Municipal Santo Antônio e quais foram os benefícios e os impactos dessa política, na visão da comunidade, dos funcionários da escola, pais e do Conselho Municipal de Educação.

No quinto capítulo, “O movimento de resistir: as insurgências para permanência de uma escola no município de Viçosa (MG)”, caracterizamos a comunidade do Paraíso e ressaltamos como a comunidade lidou com a ameaça de transferência de turmas da Escola Municipal Almiro Paraíso (EMAP), analisando as insurgências dos praticantes da escola para permanência da escola na comunidade local. Como fonte de pesquisa, analisamos reportagens do jornal local, “A voz do Paraíso”, os documentos disponibilizados pela EMAP e a entrevista com uma professora da escola.

Sobre as Considerações Finais, afirmamos que nelas serão apresentados os resultados consolidados desta caminhada investigativa. Nos Apêndices foram incluídos: o material norteador das entrevistas em História Oral e o Modelo do TCLE. Quanto aos anexos, reservamos o espaço para o Parecer Consubstanciado do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) CFCH/UFRJ.

CAPÍTULO 1 – A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”
(FREIRE, 1992, p. 128)

Iniciar esse capítulo com o excerto filosófico de Paulo Freire (1992) é importante porque ele foi um grande defensor da educação popular. Acreditava numa educação transformadora como o caminho para o sujeito despertar sua visão crítica e libertadora. Em nossa opinião, o fechamento das escolas contraria a ideia de uma formação acadêmica como direito de todos quando se trata do aluno que vive nas regiões rurais, pois, neste caso, há a negação ao direito à educação. Além disso, a frase em si remete à construção dessa pesquisa, na qual fomos caminhando e firmando os passos à medida que conhecíamos, refazíamos e estabelecíamos uma proximidade com o objeto de pesquisa.

Dessa forma, a leitura desse capítulo é crucial para a compreensão do percurso da pesquisa. Destacamos, aqui, os caminhos que nos ajudaram a entrelaçar a pesquisa teórica, a pesquisa de campo e o processo de reflexão que permeou todas as etapas. Certamente nossas escolhas não foram neutras e terão influência direta tanto nas análises realizadas, quanto nas conclusões.

Na primeira parte, apresentamos o município de Viçosa (MG) e as questões que envolvem a realidade desse local. Em seguida, contextualizamos a educação no município e os objetivos com o referencial de análise proposto.

1.1. Delimitação espaço-temporal – de onde falo?

O município de Viçosa está situado na região da Zona da Mata de Minas Gerais, possui um território de cerca de 300 km² e uma população estimada, para o ano de 2019, de 78.846 habitantes (IBGE, 2018). Ao norte de seu território, limita-se com os municípios de Teixeiras e Guaraciaba; ao sul, com Paula Cândido e Coimbra; a leste, com Cajuri e São Miguel do Anta, e a oeste, com Porto Firme (Figura 2).



Figura 2 – Ilustração da localização do município de Viçosa. Fonte: Imagem do aplicativo Bing Maps/DigitalGlobe/Geo Eve/Microsoft Corporation; Google Masp.

De acordo com Paniago (1990, p. 15), a formação territorial do município de Viçosa surge a partir de 1800 e está relacionada tanto à procura do ouro como também de novas terras, onde fosse possível produzir gêneros agrícolas para o abastecimento das cidades auríferas que se localizam a noroeste, como é o caso de Ouro Preto e Mariana. Assim, os primeiros colonizadores se fixaram nas margens do rio Turvo e abriram as primeiras sesmarias, formando propriedades rurais, onde se instalou um pequeno núcleo populacional.

Desde os primórdios de sua ocupação, essa região se destacou pelas atividades agrícolas, entre as quais podem ser ressaltadas as culturas de gêneros agrícolas de subsistência, cana-de-açúcar, café e fumo. Segundo Pereira (2005, p. 18) “as relações do homem com a terra no cultivo, principalmente do café, conferiram certo grau de desenvolvimento à região já no final do século XIX”. Com o desenvolvimento urbano e econômico, em 1876, Viçosa é elevada à categoria de cidade.

Pereira (2005, p. 19) afirma que no início da década de 1920 surgiram novos elementos na economia local, como as primeiras indústrias, com destaque para duas tecelagens em que eram fabricados tecidos simples, com algodão produzido no próprio município e pequenos engenhos que produziam rapadura e aguardente. Dessa forma, o autor chama a atenção para as atividades urbanas que se formaram no município, que dependiam predominantemente dos produtos oriundos das atividades rurais.

Em 1922, foi instalada em Viçosa, pelo então governador do Estado de Minas Gerais Arthur da Silva Bernardes, a Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV), uma

instituição que foi um marco na história do município. Conforme observou Pereira (2005), a referida escola tinha como metas principais o enfrentamento dos problemas agrícolas e agropecuários locais e o desenvolvimento econômico do seu entorno.

No entanto, Carvalho (2014, p. 32) infere que, ao implementar em Minas um colégio agrícola nos moldes americanos, Arthur Bernardes tinha em vista interesses políticos, pois essa região do estado se tornara um importante núcleo eleitoral e estava próxima do Rio de Janeiro. Independentemente disso, é importante destacar que

a ESAV passou então a ser o principal elemento incentivador do processo de urbanização em Viçosa, trazendo novos moradores para o lugar, aumentando a sua população e impulsionando a economia local, em especial nos setores de serviços, comércio e construção civil. (CARVALHO, 2014, p. 32)

Por outro lado, não podemos negar a afirmação de Carvalho (2014) de que a instituição foi criada em um formato de autossuficiência nos mais diversos aspectos em relação à cidade, ou seja, seu modelo de organização levou a que se formasse um paralelo entre a cidade e a instituição.

Segundo Carvalho (2014), em 1949, a ESAV passou a ser denominada Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG). Nessa época, a UREMG estreitou laços com o exterior, recebendo auxílio financeiro significativo da Fundação Ford e estabelecendo um vínculo com a Universidade de Perdue, Indiana, EUA. As parcerias permitiram sua ampliação, especialmente no que diz respeito à pesquisa agrícola e extensão rural. Conforme destaca Carvalho (2014, p. 77), “vieram como parte da estratégia geopolítica estadunidense de fortalecer sua presença na América Latina e manter o Brasil como um país tipicamente agroexportador”.

De acordo com Marlière (2018, p. 101), ao analisarmos a conjuntura política, social e econômica do Brasil nesse período, nota-se que a história da UFV faz parte de um processo amplo e progressivo de abertura do país aos investimentos internacionais, inclusive na área da educação. Com o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, houve uma intensificação desses investimentos, com destaque para as agências norte-americanas, dentre elas o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Os incentivos empresariais tinham o objetivo de ampliar a influência política e econômica dos EUA sobre os países da América Latina, através da “reestruturação” dos países subdesenvolvidos que foram afetados pela guerra (NEVES, 2010 apud MARLIÈRE,

2018). De acordo com a autora, a Fundação Rockefeller foi uma das principais responsáveis pela difusão da chamada “Revolução Verde” no Brasil e no mundo, principalmente a partir da década de 1950, mantendo como argumento o “problema da fome” no mundo e da necessidade de “superar” este “problema”. Neste sentido, um dos objetivos do projeto da Revolução Verde foi propagar mundialmente o modelo capitalista norte-americano de produção agrícola.

Na década de 1950, Viçosa contava com uma população municipal de 35.588 habitantes, sendo desses 6.424 residentes nos meios urbanos. Até a década de 1960, a cidade tinha sua economia vinculada à agricultura de lavoura temporária e em pequenas propriedades rurais. “A produção, principalmente do café, era precariamente escoada pelas estradas vicinais de terra e chegavam com grandes dificuldades a mercados maiores, como Juiz de Fora, principalmente na época mais chuvosa do ano” (CARVALHO, 2014, p. 14).

Em 1969, a universidade foi federalizada, passando a ser denominada então Universidade Federal de Viçosa. A federalização levou a uma nova expansão do município, uma vez que possibilitou à instituição receber uma grande quantidade de recursos, levando à criação de mais cursos de graduação e pós-graduação¹¹. Esse processo levou ao surgimento de inúmeras vagas de emprego, tanto na universidade, como também em postos de trabalho, seja na sua construção, ou nos setores de serviços que a orbitavam.

Nesse momento, aconteceu a inversão no local de residência da maioria dos habitantes de Viçosa, na qual a população urbana ultrapassou a população da zona rural (PEREIRA, 2005). Observa-se que, diferentemente do que ocorreu em várias cidades em que a indústria promoveu o desenvolvimento local, em Viçosa, a universidade é que a princípio ofereceu empregos e dinamizou a economia local. Esse processo pode ser

¹¹ Em 1974, os cursos oferecidos pela UFV eram os seguintes: Agronomia, Economia Doméstica, Engenharia Florestal, Pedagogia, Zootecnia, Matemática, Física, Química e Biologia, para a graduação; e os cursos de pós-graduação eram: Economia Rural, Engenharia Agrícola, Extensão Rural, Fitotecnia, Fisiologia Vegetal, Microbiologia Agrícola e Zootecnia, no mestrado; Economia Rural, Fitotecnia e Zootecnia para o doutorado. A partir de 1975, são acrescentados os cursos de graduação em Educação Física, Engenharia Agrícola, Engenharia e Tecnologia de Alimentos, Tecnólogo em Cooperativismo, Tecnólogo em Laticínios, Agrimensura, Administração de Empresas, Ciências Econômicas, Letras, Engenharia Civil, Nutrição e Medicina Veterinária (que havia sido transferido para Belo Horizonte em 1942). Na pós-graduação, são criados os cursos de mestrado em Ciência Florestal, Engenharia e Tecnologia de Alimentos, Genética e Melhoramentos, Fitopatologia, Sociologia Rural, Solos e Nutrição de Plantas, e para o doutorado, os cursos de Genética e Melhoramentos e Fitopatologia (PANIAGO, 1990, p. 155).

percebido pela evolução da população urbana e rural de Viçosa, no período 1970-2010 (Tabela 1), conforme demonstrado na tabela que se segue:

Tabela 1 – Evolução da população urbana e rural – Período de 1970 a 2010 – Viçosa (MG).

ANOS	POPULAÇÃO					
	URBANA		RURAL		TOTAL	
	ABSOLUTA	%	ABSOLUTA	%	ABSOLUTA	%
1970	17.000	65,93	8.784	34,07	25.784	100,00
1980	31.179	80,60	7.507	19,40	38.686	100,00
1991	46.456	89,93	5.202	10,07	51.658	100,00
2000	59.792	92,19	5.062	7,81	64.854	100,00
2010	67.305	93,19	4.915	6,81	72.220	100,00
2014	72.231	93,20	5.271	6,80	77.502	100,00

Fonte: adaptada de CENSUS (2014) – Retrato Social de Viçosa.

O estudo de Brito (2012, p. 6) salienta que o processo de urbanização passa a ser um determinante estrutural da moderna sociedade brasileira: não é só o território que acelera o seu processo de urbanização, é a própria sociedade brasileira que se transforma cada vez mais em uma sociedade urbana. Conforme observa o historiador Henri Lefebvre (1999, p. 17):

O tecido urbano prolifera, estende-se, corrói os resíduos de vida agrária. Estas palavras “o tecido urbano” não designa de maneira restrita o domínio edificado nas cidades, mas o conjunto das manifestações do predomínio da cidade sobre o campo. Nessa acepção, uma segunda residência, uma rodovia, um supermercado em pleno campo, fazem parte do tecido urbano.

Atualmente, a atividade econômica urbana é superior às atividades agrícolas na cidade de Viçosa. Conforme aponta Pereira (2005, p. 63), a atividade agrícola – que esteve muito ligada à economia local desde o surgimento da cidade – já não tem o mesmo caráter e importância. A lavoura de café é desenvolvida principalmente em pequenas propriedades, sendo as atividades de manufatura e comercialização do café realizadas através de pequenas empresas locais, de forma mais artesanal. “O que prevalece no município é a economia familiar, já que cerca de 90% das propriedades têm menos de 50 hectares e nestas áreas o uso do solo predominante são as pastagens, onde a bovinocultura e a avicultura se destacam” (MARINHO, 2008, p. 52).

Há uma desvalorização da atividade agrícola em relação àquelas atividades desenvolvidas em espaços urbanos, como a indústria, o comércio e a prestação de

serviços, consideradas essenciais para gerar de trabalho e renda. Entretanto, as práticas de agricultura familiar¹² voltadas para a produção de gêneros alimentícios de subsistência também são desenvolvidas em Viçosa e nos municípios do seu entorno. Segundo o Plano Municipal de Assistência Social de Viçosa-MG (2017)¹³, em 2006, o município possuía 874 agricultores familiares. Em 2010, existiam 349 agricultores familiares cadastrados com Declaração de Aptidão ao Pronaf-DAP do município de Viçosa, enquanto no estado de Minas Gerais havia 355.100 cadastrados, e no Brasil, 4.395.395.

Alguns desses produtores de Viçosa participam de uma feira-livre, que constitui importante forma de comercialização de produtos agrícolas e meio de gerar renda para famílias de pequenos agricultores e artesãos da região. A comercialização dos produtos é uma dinâmica que associa proximidade geográfica e relacional entre o produtor rural e consumidores, pois possibilita o conhecimento acerca da origem dos produtos, o seu modo de produção e suas respectivas qualidades. Também permite escoar grande parte dos produtos produzidos na área rural, aumentar os rendimentos dos produtores, ao mesmo tempo em que promove a cultura e identidade do campo. Afinal, a produção de alimentos faz parte das marcas, das raízes culturais e territoriais de uma comunidade rural.

Vale ressaltar também que alguns produtores rurais de Viçosa fornecem sua produção de alimentos às escolas do município através do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), um programa estabelecido pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que exige que o município cumpra uma porcentagem mínima (30%) de compra de alimentos provenientes da agricultura familiar local. Isso possibilita o aumento da renda no campo, oferecendo mercado certo para a agricultura familiar, sem atravessador, e contribui para o desenvolvimento social e econômico local. A Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais (EMATER) atua como articuladora na captação, organização e assistência aos agricultores fornecedores, em parceria com a Prefeitura Municipal de Viçosa. Por sua vez, o Sindicato dos Produtores Rurais auxilia

¹² De acordo com a Lei nº 11.326/2006, é considerado agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, possui área menor a 4 módulos fiscais, mão de obra da própria família, renda familiar vinculada ao próprio estabelecimento e gerenciamento do estabelecimento ou empreendimento pela própria família. Também são considerados agricultores familiares: silvicultores, agricultores, extrativistas, pescadores, indígenas, quilombolas e assentados.

¹³ Disponível em:

https://www.vicosamg.gov.br/abrir_arquivo.aspx/Plano_Municipal_de_Assistencia_Social_2017_2021?cdLocal=2&arquivo=%7BDB3D2ECE-C14E-6BE8-35D2-07A7EAB74AEE%7D.pdf. Acesso em 01 de setembro de 2019.

na emissão de notas fiscais e na organização dos agricultores quanto à entrega dos produtos alimentícios (TRIVELLATO, 2018, p. 47). A Secretaria Municipal de Agropecuária e Desenvolvimento Rural presta assistência técnica aos agricultores, auxilia na elaboração do cronograma de entrega dos agricultores junto ao Setor de Merenda Escolar, monitora a produção da agricultura familiar, certificando que os agricultores produzem de fato o que fornecem e auxiliam na emissão de notas fiscais.

Estes fatos sugerem que existe uma organização e articulação, por parte do poder público, para a promoção da agricultura familiar local e consequente melhoria na renda das famílias. No entanto, essa promoção realizada pelo poder público pode ser antagônica à sua política educacional, na qual promove o processo de nucleação e fechamento de escolas localizadas na área rural, com a possibilidade de se retirar dos próprios produtores rurais locais a oportunidade de escolarização de seus filhos em escolas próximas às suas residências, nas comunidades em que moram. Isto pode, muitas vezes, interferir em toda a dinâmica familiar, no cultivo de suas produções e na própria cultura familiar, gerando o processo de êxodo desses agricultores de seu território de vida.

No próximo tópico, abordaremos características educacionais do município de Viçosa trazendo dados sobre a sua estrutura educacional e analisando se a política de educação do campo tem sido realizada nas escolas do município.

1.2. Uma cidade educadora

Conforme apresentamos no tópico anterior, o município de Viçosa foi se expandindo a partir da Universidade Federal de Viçosa, sendo atualmente conhecido como a *cidade educadora*.¹⁴ Ainda em Viçosa, encontramos outras instituições de ensino superior privadas como UNIVIÇOSA, UNOPAR, UNISEB, UNIFRAN, entre outras, acentuando ainda mais o caráter educacional da cidade.

¹⁴ Por se tratar de uma cidade tradicionalmente universitária, Viçosa é conhecida como cidade educadora, e seu índice de alfabetização é de 92%. Além da UFV, existem outras quatro instituições de Ensino Superior na cidade. Disponível em http://www.novocursos.ufv.br/diretorias/ufv/dri/www/?page_id=301. Acesso em 12 de abril de 2020.

A rede municipal é subordinada à 34ª Superintendência Regional de Ensino (SER) de Ponte Nova, unidade regional da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Do ano de 2009¹⁵ a 2018, podemos verificar a evolução do número de estabelecimentos de escolas distribuídos pelas etapas de ensino, conforme a Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Evolução do número de estabelecimentos escolares distribuído pelas etapas de ensino na rede municipal da 34ª Superintendência Regional de Ensino (SER) do Estado de Minas Gerais

Ano	Nº Escolas Educação Infantil Urbano	Nº Escolas Educação Infantil Rural	Nº Escolas Ensino Fund. Urbano	Nº Escolas Ensino Fundamenta l Rural	Nº Escolas EJA Urbano	Nº de Escola EJA Rural
2009	9	4	10	8	4	1
2012	9	4	10	8	3	-
2015	9	4	10	6	3	-
2018	11	4	10	4	3	-

Fonte: INEP, Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2009-2018).

Nota-se que de 2009 a 2018 houve o aumento de duas escolas de educação infantil na área urbana e a diminuição de quatro escolas que ofereciam ensino fundamental e uma escola de EJA na área rural do município. Assim, a distribuição dos estabelecimentos de ensino evidencia a concentração desses estabelecimentos na região central da cidade.

De acordo com os dados do Centro de Promoção do Desenvolvimento Sustentável CENSUS (2014)¹⁶, a população em idade escolar residente na área rural de Viçosa, compreendendo as pessoas com idade entre 0 e 24 anos, foi estimada em 1.794 jovens, dos quais, 738 não frequentavam a escola. Conforme o Tabela 3 abaixo:

¹⁵ Não foram encontrados dados do censo escolar anterior ao ano de 2009 por município.

¹⁶ O Centro de Promoção do Desenvolvimento Sustentável (CENSUS), fundado em 17 de agosto de 2000, é uma Organização Não Governamental, sem fins lucrativos, dedicada a estudos, formação e assessoria nas áreas social, urbanística, ambiental e de gestão pública do município de Viçosa (MG). Dessa forma, retrata as condições socioeconômicas do perímetro urbano e rural do município de Viçosa e seus distritos. Em parceria com a EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais –, a pesquisa abrangeu todo o espaço territorial rural do município e envolveu amostras que rastream condições demográficas, sociais, educacionais, de renda e moradia, dentre outras. O documento visa prover um amplo conjunto de dados relevantes para pessoas e instituições interessadas por fonte de informações sobre o município suficientemente atualizadas, que atendam a objetivos diferenciados, servindo de base para a tomada de decisão de gestores públicos e privados.

Tabela 3 – População em idade escolar residente na área rural de Viçosa (MG)

Faixa etária	Nº de habitantes	Matriculados	% de Matriculados
0 a 3 anos	250	0	0,00
4 e 5 anos	102	102	100,00
6 a 14 anos	579	556	96,08
15 a 17 anos	193	182	94,12
18 a 24 anos	670	216	32,20
Total	1. 794	1056	58,86

Fonte: Estimativa CENSUS 2014.

O levantamento constatou que, no ano de 2014, 100% do grupo recenseado frequentava ou já frequentou a escola, não havendo analfabetos nessa faixa etária. A proporção de jovens que concluíram a educação básica foi de 8,58%, e não havia pessoas com ensino superior completo.

As escolas situadas em áreas rurais no município de Viçosa atendem à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental, sendo que os alunos dos anos finais do ensino fundamental e médio são matriculados em escolas da área urbana.

Na Universidade Federal de Viçosa (UFV), surgiu, em 2014, o curso de Licenciatura em Educação do Campo, com o objetivo de formar professores e educadores habilitados em Ciências da Natureza para atuarem nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com a disciplina Ciências da Natureza. Segundo o Projeto Político Pedagógico do curso, o objetivo é contemplar sujeitos dos diferentes segmentos sociais do campo, tais como professores das escolas do campo, filhos de trabalhadores do campo, educadores populares, assessores de movimentos e organizações do campo, monitores de Escolas Famílias Agrícolas, quilombolas, atingidos por barragem e outros.

Conforme observou Marlière (2018, p. 33) “o surgimento do curso foi conduzido a partir de um diálogo entre a Universidade e movimentos sociais que, juntos,

problematizaram sobre a realidade vivenciada pelos sujeitos do campo”. Segundo Oliveira (2016, p. 15), a Educação do Campo inclui os processos culturais e as táticas de relações de trabalho e de socialização vividas pelos sujeitos do campo, que lutam constantemente para que sua identidade seja reconhecida e respeitada. Ressalta, ainda, o fato de que a proposta da Licenciatura de Educação do Campo é oriunda das discussões históricas travadas dentro dos próprios Movimentos Sociais do Campo.

A estrutura curricular do curso é organizada por áreas de conhecimentos, e não por disciplinas fechadas, e tem como metodologia a Pedagogia da Alternância¹⁷, de modo que a organização curricular dessa graduação prevê etapas presenciais — equivalentes a semestres de cursos regulares —, tendo em vista a articulação intrínseca entre a educação e a realidade específica das populações do campo.

Molina (2017, p. 9) destaca que essa metodologia de ensino objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas escolas do campo, possibilitando seu ingresso na educação superior sem ter de abandonar o trabalho na escola básica para elevar sua escolarização.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo tem se *territorializado* em diversas instituições de ensino superior no Brasil. O próprio processo de *desterritorialização*¹⁸ das escolas rurais fez nascer o projeto educação do campo, no qual os protagonistas da luta por uma educação do campo questionavam a precariedade da oferta, conjuntamente com as mazelas que estavam ocorrendo no meio rural (GROFF; MEURER, 2018, p. 69).

No entanto, um questionamento inevitável surge. Por que, mesmo com as lutas por uma educação do campo, e até mesmo com o surgimento dos cursos de Licenciatura de Educação do Campo, as escolas que estão situadas no campo ainda fecham? Por que na Secretaria Municipal de Educação não existem políticas específicas e afirmativas para a população do campo, já que essa se diferencia da população urbana e requer uma atenção particular?

Dessa forma, a partir da realidade educacional de Viçosa, vamos abordar nessa tese dois cenários diferentes. No primeiro cenário, vamos destacar a história de uma escola localizada no campo e que foi extinta. No segundo cenário, vamos trazer a tentativa de

¹⁷ A Pedagogia da Alternância surge na França, em 1935, a partir de experiências educacionais desenvolvidas por pequenos agricultores e por iniciativa do padre da região, padre Granereau que se dispôs a formar uma escola que ligasse o trabalho, a vida e a cultura do campo com o conhecimento científico e escolar.

¹⁸ O uso do termo desterritorialização para o autor Groff e Meurer (2018) se refere a extinção de escolas situadas no campo e a nucleação escolar.

fechamento da Escola Municipal Almiro Paraíso (EMAP) e a luta pela sua permanência. Vale enfatizar que a origem dessa tese partiu da história de permanência dessa escola. Para tanto, é importante ressaltar que, mais que mostrar como tudo ocorreu, a nossa proposta é trazer os discursos insurgentes que foram sendo desenvolvidos pela comunidade e que resultaram em mobilizações e outras formas de manifestações em oposição ao fechamento de turmas e, conseqüentemente, da escola.

1.3. Dimensão teórico e metodológica da pesquisa

Para melhor caracterizar o contexto no qual ocorre a efetivação do fechamento das escolas situadas no meio rural do município de Viçosa e para investigar como a comunidade escolar está lidando com esta situação, a abordagem da História Oral será de grande valia. A partir dos estudos de Alberti (2005), podemos definir a História Oral como

uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea, surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador à fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente (ALBERTI, 2005, p. 155).

Ao entender a História Oral como uma metodologia de produção de fontes históricas (os depoimentos), deve-se pensar no lado prático deste método, no qual o pesquisador precisa interpretar a entrevista como fonte oral e analisá-la como faria com qualquer outro documento, fazendo perguntas e processando como se pode explorar essa fonte no interesse das questões do estudo em desenvolvimento. Adicionalmente, é fundamental analisar cada entrevistado em si mesmo e na relação com a sociedade com a qual ele está ou esteve interligado.

Entendemos que cada entrevistado faz parte de uma coletividade. Assim, ele traz depoimentos e versões sobre si próprio e sobre o contexto no qual vive ou viveu, visto que a História Oral percebe o indivíduo como um ser socialmente integrado. O uso dessa metodologia possibilita o acesso a “histórias dentro da História” (ALBERTI, 2005, p. 155), o que denota que os depoimentos coletados serão sempre visões e versões subjetivas da realidade. Nessa perspectiva, os depoimentos não são uma representação exata do que existiu, mas são transformados a partir do presente. Isso significa que, ao lembrar, o participante da pesquisa faz uma reconstrução do passado, suas impressões e sensações

fazem parte das suas lembranças, adaptando-a ao presente. Como sabemos, não é possível fazer uma boa análise dos relatos orais sem considerar como acontecem as operações de memória, que, para Pollak (1989, p. 6),

[...] existem nas lembranças de uns e de outros, zonas de sombra de silêncios, “não ditos”. [...] Que para o autor essa tipologia de discursos, de silêncios, e também alusões e metáforas, é moldada pela angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou ao menos, de se expor a mal-entendidos.

Nessa seletividade existe uma relação dialética entre o lembrar e o esquecer, uma vez que as memórias do passado estão sempre num processo de negociação. Isso nos ajudará a compreender os silêncios e as autocensuras, as construções de uma memória monumento ou o apagamento de memórias concorrentes, dentre outras operações.

Em nossa pesquisa, os depoimentos oriundos das entrevistas, depois de transcritos, serão analisados numa atitude de buscar os pontos de conexão com os objetivos e o problema de pesquisa, assim como as divergências e surpresas advindas das fontes documentais e orais pesquisadas. O material empírico será organizado na forma de categorias analíticas, que emergirão do campo em análise, e serão interpretadas à luz dos referenciais teóricos consultados e relacionados à História da Educação.

O plano de análise foi construído seguindo três fases: a primeira será a leitura compreensiva da entrevista. A segunda visa a exploração do material que consistirá na análise propriamente dita e na distribuição dos trechos, frases ou fragmentos de cada entrevista pelo esquema de classificação inicial. Na terceira fase, será realizada uma redação por tema, de modo a dar conta dos sentidos dos textos e de sua articulação com os objetivos, questões e conceitos teóricos que orientarão a análise.

Assim, acreditamos que, com os depoimentos coligidos, será possível elucidar: 1) a função social e cultural que as escolas rurais de Viçosa desempenham (ou desempenharam) no meio rural; 2) as motivações/justificativas das políticas de fechamento de escolas rurais; 3) os efeitos do fechamento da escola para população do campo; 4) as estratégias utilizadas pelos gestores do sistema de ensino; 5) as táticas insurgentes da comunidade rural para resistir ao fechamento das escolas rurais na cidade de Viçosa.

Inicialmente, apresentamos um esquema com base em categorias e subcategorias, que tem como objetivo “[...] agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo” (GOMES, 2004, p. 70), conforme a Figura 3.

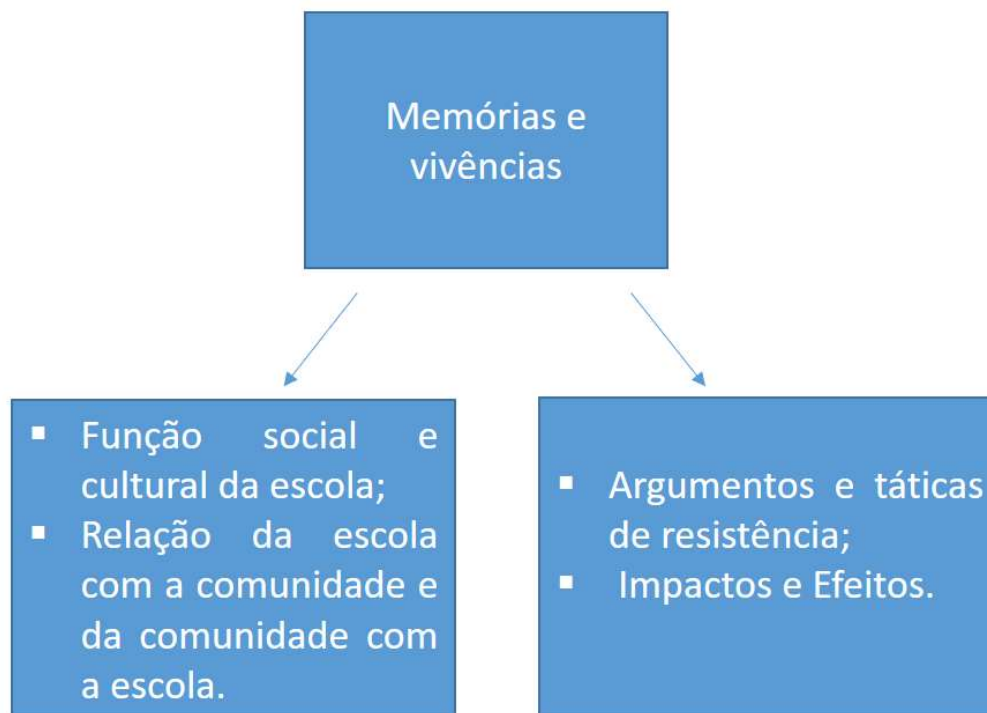


Figura 3 – Categorização para análise da pesquisa. Fonte: produção própria.

Os relatos orais “são pessoais e subjetivos, mas, ao mesmo tempo, são representativos de concepções e práticas partilhadas coletivamente” (XAVIER, 2013, p. 172). Assim, as fontes para compreendermos essas questões serão dos ex-funcionários da escola, ex-alunos, pais e gestores municipais.

1.4. Percurso da investigação: o campo empírico e os participantes da pesquisa — narrativas de pesquisadora

O campo empírico não é simplesmente uma etapa da pesquisa, é um momento importante de vivenciar, comprovar hipóteses (ou não) e ampliar as análises. Os caminhos para chegar ao lugar da pesquisa foram sendo traçados, refeitos e retocados, nos permitindo “experenciarmos” um grande aprendizado.

A proposta inicial do projeto de tese tinha como plano pesquisar as dez escolas que, localizadas no campo, foram fechadas pela Secretaria Municipal de Educação do município de Viçosa, a partir da década de 1990. No entanto, percebemos que o trabalho de levantamento de informações de um elevado número de escolas demandaria um tempo

exaustivo e poderia comprometer a qualidade da pesquisa. Houve, portanto, a necessidade de restringir a quantidade de escolas pesquisadas para que elas pudessem ser analisadas mais adequadamente.

Estabeleceu-se como critério inicial selecionar uma escola que passou pelo processo de fechamento, e que não se encontra mais em funcionamento, e outra escola que se encontra em funcionamento, mas que também passou pelo processo de fechamento em algum momento de sua história, sem que este tenha sido concluído.

A escola denominada Escola Municipal Almiro Paraíso (EMAP), em funcionamento na zona rural do município de Viçosa, havia passado pelo processo de fechamento que não foi concluído. Foi a partir do conhecimento do histórico de luta da comunidade local, dos pais de alunos, de professores e funcionários, no empenho em manter a escola em funcionamento, que surgiu o interesse por esse tema de pesquisa e, por isso, não poderíamos deixar de ter essa escola como *locus* da pesquisa.

Com o intuito de definir qual seria a escola que não se encontra mais em funcionamento a ser pesquisada, foi realizada uma visita a campo às instalações de todas as escolas que tiveram suas atividades encerradas a partir da década de 1990. Esta visita de campo teve como objetivos: 1) conhecer as comunidades rurais que essas escolas fechadas atendiam; 2) conhecer moradores locais e colher históricos das escolas e 3) observar as estruturas dos prédios em que elas funcionavam e o uso atual do local, bem como se eles estavam sendo usados para outros fins ou se estavam abandonados.

A fotografia foi uma forma de apreender fragmentos das paisagens e, a partir destes fragmentos, fundamentar as análises e a compreensão da realidade observada, conforme o mosaico das Figura 4 e Figura 5.



Figura 4 – A) Fachada da Escola Municipal Santo Antônio, comunidade Pau de Cedro; B) Interior da Escola Municipal Santo Antônio (A) transformada em Unidade Básica de Saúde – UBS; C) Fachada da Escola Municipal Arlindo de Paula Gonçalves, comunidade Córrego do São João; D) Interior da Escola Municipal Arlindo de Paula Gonçalves, com material didático espalhado pelo chão; E) Fachada da Escola Municipal Monsenhor Joaquim Dimas Guimarães, comunidade Piúna, transformada em casa de recuperação de dependentes químicos; F) Fachada da Escola Municipal Prof. Paulo Mário Del Giudice, comunidade da Colônia, atualmente escola polo das comunidades Pau de Cedro, Córrego do São João e Piúna. Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).



Figura 5 – A) Fachada da Escola Estadual José de Paula Lana, comunidade Juquinha de Paula; B) Interior da Escola Estadual José de Paula Lana (A) desativada; C) Fachada da Escola Municipal Maria Eugênia de Freitas, comunidade do Paiol; D) Interior da Escola Municipal Maria Eugênia de Freitas, desativada; E) Fachada da Escola Municipal Nossa Senhora do Carmo, comunidade Silêncio, transformada em UBS; F) Fachada da Escola Municipal José Lopes Valente Sobrinho, comunidade da Violeira, atualmente escola polo das comunidades Silêncio e Córrego Fundo; G) Fachada da Escola Municipal Prof. Jacyra do Vale Rodrigues, comunidade Córrego Fundo; H) Fundos da Escola Municipal Prof. Jacyra do Vale Rodrigues, comunidade Córrego Fundo. Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).

As visitas de campo foram acompanhadas pela sra. Marinês Eiterer, integrante da Associação Comunitária Paraíso¹⁹. Ela possuía interesse em registrar, a partir de fotografias, os prédios escolares, a fim de realizar uma exposição fotográfica.

As visitas às dez comunidades foram realizadas em dois finais de semana dos meses de março e abril do ano de 2019. Na ocasião, foram visitados os prédios em que funcionavam as escolas, seu interior e, quando possível, seu entorno. Também foram realizados registros fotográficos e conversas informais com moradores que encontramos nas proximidades dos locais. A exposição das fotos registradas²⁰ nessa ocasião ocorreu no âmbito da 90ª Semana do Fazendeiro,²¹ realizada no período de 13 a 19 de julho de 2019, no *campus* da Universidade Federal de Viçosa.

A visita em cada escola foi relatada em um caderno de campo no qual foram registradas as informações acerca do dia, o local e as impressões pessoais. A construção desse caderno foi importante para não se perderem os detalhes dessas visitas, bem como para se ter o registro das percepções que foram vivenciadas nessas escolas. No geral, essas escolas ficam no núcleo central da comunidade, a maioria ao lado da igreja católica. Também percebemos que, apesar dos espaços físicos das escolas estarem “abandonados” pelo Poder Municipal, a estrutura não está muito deteriorada, configurando de algum modo um desperdício a não utilização desse patrimônio. Em todas as escolas, o mato ao redor da construção está alto, e alguns prédios ainda possuem restos de material escolar, mobiliário etc.

Cada visita ao campo foi permeada de expectativas para saber o que havia acontecido com aqueles prédios e para encontrar algum morador da comunidade. Porém não foi possível, em todas as visitas, encontrar moradores nas estradas; para as poucas pessoas que encontramos, de maneira informal, perguntamos sobre o que eles achavam de não ter mais a escola na comunidade. De forma geral, todos falaram que a escola faz falta para a comunidade. Uma moradora da comunidade Pau de Cedro afirmou que foi muito ruim porque as crianças pequenas são transportadas de ônibus para comunidade da Colônia e as crianças maiores vão para outra escola localizada na área urbana. Esta

¹⁹ A Associação Comunitária do Paraíso é uma organização sem fins lucrativos que foi criada em 2012, com o objetivo de encontrar soluções coletivas para os problemas da localidade Paraíso. No capítulo 5 vamos abordar com mais detalhe essa organização.

²⁰ O Folder da exposição encontra-se no anexo II.

²¹ A Semana do Fazendeiro surgiu em 1929 como estratégia anual e permanente de difundir técnicas agrícolas, sendo um evento de oferta de cursos variados, lecionados por professores e estudantes e que, ao longo de suas edições, cresceu significativamente. Essa atividade tornou-se símbolo das atividades de extensão realizadas pela UFV (SILVA, 1995 apud CASTRO; ALVES, 2017, p. 756).

moradora também relatou a situação da filha que está no nono ano e que, por isso, não pode usar o transporte oferecido pela prefeitura, obrigando-a a pagar a passagem do ônibus de linha, o que ficava muito oneroso para a família. Ainda segundo a moradora, foi prometido um posto de saúde no local da escola, mas este não estava funcionando até aquele momento.

Essa questão nos chamou muito a atenção, principalmente por ser uma comunidade com moradores carentes de recursos financeiros e pelo sacrifício imposto às crianças no deslocamento para chegarem à escola para a qual foram transferidas.

Assim, confirmamos a decisão de estudar a Escola Municipal Santo Antônio, da comunidade Pau de Cedro, depois de realizarmos uma entrevista com uma professora que já havia sido Secretária de Educação do município e que havia voltado a trabalhar na Escola Municipal Almiro Paraíso. Esta ex-secretária nos relatou que o fechamento dessa escola foi traumático e sugeriu que a pesquisa fosse realizada nessa comunidade. Se já estávamos inclinados a realizar a pesquisa na comunidade Pau de Cedro, essa entrevista foi fundamental para selar a decisão. Durante a entrevista, a ex-secretária de educação indicou alguns nomes de pessoas que poderíamos entrevistar. Isso foi um passo importante para começarmos a entrar em contato com as pessoas que trabalharam na Escola Municipal Santo Antônio, conhecida como a escola da comunidade Pau de Cedro.

A primeira entrevista, realizada na comunidade Pau de Cedro, foi com uma antiga funcionária que, em 2012, trabalhou na coordenação da escola; essa participante da pesquisa sugeriu que uma vizinha da escola fosse entrevistada, pois no mesmo período exercia a função de cozinheira na escola. Ressaltamos que entendemos, enquanto pesquisadoras, a importância dessa indicação para a nossa investigação. Por isso, fomos à casa dessa ex-funcionária para convidá-la a participar da pesquisa.

Dessa forma, escolhemos como campo de pesquisa a Escola Municipal Almiro Paraíso e a Escola Municipal Santo Antônio²². Os critérios de escolha dos participantes da pesquisa e, conseqüentemente, as entrevistas foram realizados de acordo com a acessibilidade e a disponibilidade dos participantes. Assim sendo, a relação de escolha da primeira participante ocorreu com o contato que tivemos com uma integrante da Associação Comunitária do Paraíso, a sra. Marinês Eiterer, que nos indicou uma professora que trabalha na EMAP. Em seguida, os demais entrevistados foram indicações

²² As duas escolas, bem como o processo de fechamento, serão apresentados no quarto e quinto capítulos deste trabalho.

dos próprios entrevistados. E foi dessa forma que foram realizadas 7 entrevistas. O perfil dos participantes é apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 – Perfil dos participantes de pesquisa entrevistados

Entrevistados (as)	Escolaridade	Profissão	Comunidade Rural ou Local de atuação
Aparecida	5º ano	Professora	Pau de Cedro
Claudio	Superior	Professor	Conselho Municipal de Educação
Cristina	Médio	Auxiliar de Serviços Gerais	Pau de Cedro
Helena	Fundamental II	Agricultora/Mãe de Ex-aluna	Pau de Cedro
Lourdes	Superior	Assistente escolar	Pau de Cedro
Maria	Superior	Professora	Paraíso
Rita	5º ano	Lavradora	Pau de Cedro

Fonte: (AMARAL, 2019) — Dados da pesquisa

Na realização da nossa pesquisa, buscamos um diálogo com os entrevistados, apresentando o tema da pesquisa, o roteiro de perguntas e a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, autorizando a divulgação dos depoimentos. Destacamos para eles a importância do seu depoimento e da valiosa contribuição à pesquisa acadêmica e à sociedade em geral, pois sabemos que os depoimentos são a realização subjetiva de eventos que fizeram parte de um indivíduo ou de um coletivo. Paraphrasing Verena Alberti (2005, p. 2-3), “o que fascina numa entrevista é a possibilidade de tornar a vivenciar as experiências do outro, a que se tem acesso, sabendo compreender as expressões de sua vivência”, sendo fundamental perceber cada gesto, silêncio e expressão, sendo este “o indivíduo único e singular, o ser psicológico, aquele que dá sentido a uma série de concepções e práticas em nosso mundo” (ALBERTI, 2005, p. 169).

É importante destacar que o projeto desta pesquisa foi submetido à plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CAAE:

16261719.2.0000.5582/2019)²³, sob a égide da Resolução 510/2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, homologada pelo Conselho Nacional de Saúde. A ideia foi construir uma pesquisa que fosse baseada em preceitos éticos, assumindo com isso que os “riscos e os benefícios” em uma pesquisa sejam identificados e esclarecidos com aqueles que participaram da pesquisa e os demais atores sociais, como, por exemplo, os leitores desse estudo. Para isso, concordamos em manter uma conversa clara sobre as questões da pesquisa, apresentar previamente o roteiro de perguntas, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Resolução CNS 510/16 – Apêndice II), a ser assinado em duas vias, pelo entrevistador e pelo entrevistado, assegurando a esse último uma das vias. Nesse diálogo que antecedeu as entrevistas, buscamos esclarecer que as identidades dos participantes da pesquisa seriam preservadas e que seriam designados por números, em consonância com as normas de ética na pesquisa com seres humanos.

Todos estes cuidados com o participante da pesquisa se impõem ao pesquisador, sobretudo a capacidade para entender os silêncios e os desvios do assunto requerido, além, como se refere Mansur (2020, p. 64) “atentar para os comentários feitos depois que se desliga o gravador e, por fim, a cautela na análise e na divulgação dos resultados da pesquisa, sempre com a preocupação de não expor os participantes da pesquisa às situações constrangedoras”.

1.5. Os documentos

Os estudos sobre a legislação educacional, no que se refere aos aspectos legais da educação no campo, foram de grande importância para fazer o cruzamento entre as demandas da comunidade escolar e as políticas de fechamento de escolas. Assim, o uso da legislação como fonte para o estudo da História da Educação nos possibilitou analisar os documentos instituídos pelo Estado e pelos movimentos sociais e os documentos locais, conforme o quadro 1.

²³ O parecer do Comitê de Ética e Pesquisa encontra-se no anexo I.

Quadro 1 – Documentos analisados

Documento do Estado	Movimentos Sociais	Locais
<p>Constituição Federal Brasileira de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996; os Planos Nacionais de Educação; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; o Panorama da educação do campo – 2004; a Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; o Decreto nº 7.352, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.</p>	<p>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 (2010).</p>	<p>Documentos que identificam a quantidade de matrículas nas escolas, número de profissionais de ensino, e, em especial, dados acerca de documentos oficiais, como, por exemplo: legislação que regulamenta o funcionamento e a extinção das escolas.</p> <p>Parecer sobre o fechamento e nucleação das escolas. E atas sobre as reuniões com a comunidade escolar sobre o fechamento da escola.</p>

Fonte: Produção própria – (Amaral, 2019)

Tais documentos nos ajudaram a compreender: 1) como a Educação Rural e a Educação do Campo se inserem nos marcos legais que norteiam as políticas públicas voltadas para elas; 2) como as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo têm se consolidado como mecanismos de conquistas ou de supressão de direitos para o campesinato; 3) a importância de se deixar abertas as possibilidades de articular os aspectos específicos da legislação proposta à realidade local em contraposição à realidade nacional.

Faria Filho (1998, p. 107) demonstra que é preciso ver a legislação como linguagem e prática social, não apenas como ordenamento jurídico. Ao defender a legislação como corpus documental, o autor apresenta algumas dimensões da lei que podem ser exploradas nas investigações: o ordenamento jurídico, a linguagem, a prática social, a prática ordenadora das relações como um campo de expressão e construção das relações e lutas sociais. Tais dimensões possibilitam analisar as críticas às concepções mecanicistas da legislação, que compreende a lei como campo de expressão e imposição única e exclusivamente dos interesses da classe dominante; a dinamicidade da lei, enfim, abriria mais uma possibilidade de inter-relacionar, no campo educativo, várias dimensões do fazer pedagógico, as quais, atravessadas pela legislação, vão desde a política educacional até as práticas de sala de aula. Isso enseja verificar como a lei (escrita) é praticada (ou não) nas escolas, bem como as táticas usadas para contornar as imposições legais etc.

Segundo Faria Filho (1998), para entender a lei enquanto prática social é preciso verificar dois momentos: 1) o da produção, que trata do tipo específico de legislação (legislação propriamente dita; regulamentos; portarias e demais atos cotidianos) e dos sujeitos envolvidos na produção; 2) a importância de relacioná-la com a produção de novas práticas, uma vez que

a natureza de nossos documentos implica, pois não apenas a necessidade de referi-los constantemente ao 'lugar' a partir do qual são produzidos, mas também e fundamentalmente, buscar entendê-los em suas dinâmicas e materialidade próprias" (FARIA FILHO, 1998, p. 111).

Assim, foi de fundamental importância a consulta e análise da reportagem do Jornal "A voz do Paraíso", que em uma de suas edições apresentou uma longa reportagem sobre a Escola Municipal Almiro Paraíso. Ao realizar um inventário sobre a utilização da imprensa na historiografia brasileira, Luca (2008, p. 122) destaca as potencialidades dessa fonte para a produção do saber histórico. Chama a atenção para os cuidados que devem ser tomados quanto ao uso da imprensa escrita. O primeiro aspecto refere-se à materialidade de jornais e revistas em diferentes momentos, ou seja, a variedade de formatos, tipos de papel, qualidade da impressão, cores, imagens. Por exemplo, das letras miúdas comprimidas em muitas colunas à forma como figuram os títulos das manchetes, à publicidade, ao público a quem se dirige, aos objetivos propostos. "A ênfase em certos temas, a linguagem e a natureza do conteúdo tampouco se dissociam do público que o jornal ou revista pretende atingir." (LUCA, 2008, p. 140). Neste sentido,

[...] jornais e revistas não são, no mais das vezes, obras solitárias, mas empreendimentos que reúnem um conjunto de indivíduos, o que os torna projetos coletivos, por agregarem pessoas em torno de ideias, crenças e valores que se pretende difundir a partir da palavra escrita. [...] Daí a importância de se identificar cuidadosamente o grupo responsável pela linha editorial, estabelecer os colaboradores mais assíduos, atentar para a escolha do título e para os textos programáticos, que dão conta de intenções e expectativas, além de fornecer pistas a respeito da leitura de passado e de futuro compartilhada por seus propugnadores. Igualmente importante é inquirir sobre suas ligações cotidianas com diferentes poderes e interesses financeiros, aí incluídos os de caráter publicitário. Ou seja, à análise da materialidade e do conteúdo é preciso acrescentar aspectos nem sempre imediatos e necessariamente patentes nas páginas desses impressos. (LUCA, 2008, p. 140).

Nesta perspectiva, assim como no caso dos jornais, documentos e as demais fontes de pesquisa consultadas foram interrogadas, interpretadas e analisadas de forma crítica, a partir de suas condições de produção e do seu contexto geral.

1.6. A produção acadêmica sobre fechamento e nucleação de escolas

A revisão da literatura possibilita realizar uma pesquisa prévia de trabalhos científicos, bem como permite delinear um quadro abrangente do conhecimento relacionado à temática de interesse e a verificação de lacunas que podem existir acerca da temática pesquisada.

Para este estudo, a revisão de literatura iniciou-se em fevereiro de 2018, quando se buscou realizar o levantamento de produções nacionais e produções científicas na América Latina²⁴. O nosso primeiro critério foi conhecer os trabalhos acadêmicos realizados nos cinco anos anteriores ao início da revisão de literatura, isto é, trabalhos concluídos e publicados entre os anos de 2013 e 2017.

Buscamos as publicações acadêmicas que abordavam o processo de fechamento e/ou nucleação das escolas do campo. Para tanto, utilizamos os seguintes conjuntos de descritores associados: nucleação AND educação rural OR educação do campo²⁵. Além

²⁴ A busca foi realizada em bases compartilhadas com o site da CAPES, como o caso de: Latindex: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina e a base Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal: Redalyc.

²⁵ AND e OR são Operadores Booleanos, ou seja, são palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, E, OU e NÃO, e devem sempre ser digitados em letras maiúsculas para diferenciá-los dos termos pesquisados. Eles podem

de uma busca avançada do modo “é exato” do descritor “fechamento de escolas”.

A escolha pela utilização dos termos rural e campo nas buscas por trabalhos se justifica pelo fato de as pesquisas, em geral, utilizarem os dois termos. Como afirmam Neto e Basso (2017, p. 186), o uso desses termos “não é desinteressado, pois reflete uma concepção de educação.” A mudança de nomenclatura é uma construção histórica e está relacionada ao paradigma de educação que orienta a narrativa sobre o tema. Por isso, nesta pesquisa por trabalhos acadêmicos sempre utilizamos os dois termos, a fim de incluir os trabalhos de diferentes perspectivas na revisão de literatura.

Sendo assim, para a busca de produções científicas, recorreremos ao levantamento da produção acadêmica realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), um espaço que tem como objetivo “facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país”²⁶. Recorreremos também à Scientific Electronic Library Online (SciELO), uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros e que indexa os artigos, as resenhas e outras produções científicas da Revista Brasileira de Educação (RBE), publicação trimestral da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que circula no meio acadêmico desde 1995²⁷. Recorreremos, ainda, à *CrossRef*²⁸, uma associação de editores e instituições que publicam na internet e que necessitam registrar seu conteúdo através de identificadores únicos (*Handle systems*) e serviços.

A escolha destas bases de dados científicas se justifica pela sua abrangência. Com o intuito de refinar a busca, selecionamos o filtro grande área de conhecimento na área de ciências humanas, área da educação. Não desconsideramos a existência de estudos que possam abordar a temática em outras áreas de conhecimento, mas compreendemos que o processo de pesquisa necessita de escolhas e recortes. Operacionalmente, em cada busca,

ser usados entre qualquer termo que está sendo pesquisado. Fonte: <https://www.asclepios.com.br/node/19>. Acesso em 20 de junho de 2018.

²⁶ Disponível em <https://metadados.capes.gov.br/index.php/catalog/99/study-description>. Acesso em 20 de setembro de 2017.

²⁷ A SciELO é o resultado de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (Bireme). A partir de 2002, o projeto conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O projeto tem por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico.

²⁸ Disponível em <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/69305>. Acesso em 20 de junho de 2018.

foram identificados o ano, a área do conhecimento, o autor, o título e as palavras-chave do trabalho. Os resultados são apresentados na Tabela 5 a seguir.

Tabela 5 – Dados para a revisão de literatura

Palavra-Chave	Tese	Dissertação	Artigo	Total
Nucleação AND Educação Rural OR Educação do Campo	2	8	6	16
“Fechamento de Escola”	2	6	4	12
Total Geral				28
Total sem repetição*:				21
Total (relação com a pesquisa):				21

Resultados de busca * Total (sem repetições) significa que os trabalhos que aparecem nas buscas por mais de uma vez (1x) foram retirados.

Fonte: Produção própria

A partir do emprego desta metodologia de busca, nas bases de dados pesquisadas, foram encontrados 28 trabalhos, sendo que 7 aparecem repetidos.

Adicionalmente, as exclusões de trabalhos decorreram da repetição de teses, dissertações, artigos e de estudos que não tinham relação com o objetivo da nossa pesquisa, tais como: os trabalhos voltados para a temática de nucleação, porém sem possuírem enfoque na relação família-escola e escola-família, as condições infraestruturais, a mudança da escola multisseriada para escola nucleada²⁹, dinâmica espacial com a política da nucleação; as estruturas físicas e pedagógicas das escolas núcleos, as implicações da nucleação na educação infantil, a política do reordenamento das escolas nucleadas; trabalhos que abordam a formação inicial e/ou continuada de professores; pesquisas sociológicas sobre segregação espacial e social da escola, que não enfatizam as escolas do campo e não se aproximam da discussão sobre fechamento de escolas; pesquisas sobre

²⁹ O termo multi indica abundância, numerosidade, quantidade. Portanto, multisseriada indica muitas séries em uma mesma sala de aula (CORDEIRO, 2013, p. 33).

projetos de ação social, criação e expansão de universidade; pesquisas que enfatizam o currículo, o espaço escolar e a avaliação.

Após realizar o refinamento nos estudos acadêmicos selecionados, partimos para a leitura dos trabalhos. Buscamos descrever os aspectos evidenciados na realização das análises, identificando o que esses trabalhos nos dizem a respeito do fechamento de escolas no campo e as políticas de nucleação e racionalização de custos realizados pelo Estado.

A dissertação de Cordeiro (2013) teve como problemática em sua pesquisa a política de nucleação escolar no estado do Rio de Janeiro. A autora afirma que

“essa política 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*. (CORDEIRO, 2013, p 17)

Na análise da pesquisa, a autora afirma que na disputa paradigmática entre educação rural e educação do campo, o Estado parece cooptar o conceito dos movimentos sociais, ressignificando-o, apesar de atender em parte a algumas de suas reivindicações, ao mesmo tempo que legitima o processo de fechamento de escolas no campo, radicalizando o conflito.

A pesquisa de Cordeiro (2013) teve como instrumento metodológico a 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 alunos que foram afetados pela política de nucleação escolar. Por meio da pesquisa, foram elaboradas tabelas, gráficos e mapas ilustrativos que, segundo Cordeiro (2013, p. 132), “os dados analisados permitiram verificar que o processo de fechamento de escolas no campo está em andamento”. Para a autora, esses dados representam a materialidade e a expansão do processo de nucleação de escolas rurais no estado do Rio de Janeiro, conformando o que ela considerou em sua pesquisa como uma “reorganização espacial da oferta escolar”.

Nas entrevistas realizadas por Cordeiro (2013), ela verificou que, quando o estudante se desloca da escola localizada no campo para uma escola urbana, há um desenraizamento em relação ao campo, na falta de especificidade no ensino-

aprendizagem, no deslocamento referente aos conteúdos e problemáticas presentes nos currículos exclusivamente urbanos.

Por meio das entrevistas realizadas no seu trabalho de campo, Cordeiro (2013) deixa claro que o processo de fechamento das escolas não atendeu totalmente à legislação, sobretudo porque, segundo os entrevistados, não foi estabelecido um diálogo entre a Secretaria de Educação do município e os responsáveis, os alunos e a comunidade, o que fez do processo uma imposição aos 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” (CORDEIRO, 2013, p. 123). A falta de diálogo com a comunidade fere o que a legislação estabelece. A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, é clara ao especificar que “quando não for possível oferecer o ensino na comunidade, para que aconteça o processo de nuclearização as comunidades envolvidas deverão ser consultadas”. Adicionalmente, a Lei nº. 12.960/2014 estabelece que:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

Por fim, Cordeiro (2013) conclui seu trabalho afirmando que tanto a pesquisa quantitativa, quanto a qualitativa, demonstraram a necessidade de pesquisas que aprofundem a temática da nucleação escolar no Brasil rural e, principalmente, indicaram a necessidade de investigação do processo nos municípios do estado do Rio de Janeiro que mais vêm praticando esta política educacional, que são: Cachoeiras de Macacu, Campos dos Goytacazes e Sapucaia. Segundo a autora, as vozes dos sujeitos das comunidades rurais afetadas pelo intenso processo de nucleação escolar nestes municípios necessitam ser ouvidas e divulgadas. Nas palavras da autora,

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 contra espaço e, por consequência, a formação de uma espacialidade de resistência. (CORDEIRO, 2013, p.131)

Dessa forma, a presente tese possibilitará aprofundar a discussão sobre as escolas no campo, discutindo a importância de uma escola não só no campo, mas para o campo.

A segunda dissertação analisada foi de Schmitiz (2015), que investigou o processo de fechamento de escolas localizadas na zona rural dos municípios (nove ao todo) que compõem o Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos, na região Sudoeste do estado do Paraná. A pesquisa da autora realizou um levantamento de dados junto às Secretarias de Educação dos Municípios e Escolas sobre quantidade de escolas e alunos, diferenciando-os de urbanos e rurais, partindo do ano de 1980 até 2014. Foi tomado como estudo de caso o fechamento das escolas da comunidade Canoas, no município de Cruzeiro do Iguaçu. Foram realizadas entrevistas com membros da comunidade Canoas, funcionários, alunos e autoridades que ocupavam cargos públicos no período do fechamento da escola. Na pesquisa, Schmitiz (2015, p. 19) afirma que “a construção histórica naturalizou a ideia de zona rural como um local de atraso, onde não se fazia/faz necessária a instrução escolar”. Nesta perspectiva, as legislações legitimaram um ensino dual, onde os filhos da elite teriam formação integral e os filhos da classe trabalhadora eram formados para o trabalho.

A partir dos resultados da pesquisa, a autora chegou à conclusão de que a modernização da agricultura, aliada ao agronegócio, fez com que os pequenos produtores fossem expropriados do campo e suas terras ficassem com grandes proprietários. Desse modo, o esvaziamento do campo levou a um número reduzido de alunos, o que fez com que as escolas da comunidade rural de Dois Vizinhos fossem fechadas sem se levar em conta o contexto sociocultural que estas escolas representavam, os impactos nas comunidades e nas famílias. Outra questão levantada por Schmitiz (2015) é que muitas vezes o fechamento das escolas acontece sem que haja consulta às comunidades ou debates públicos. Em sua pesquisa, a autora afirma que não houve um processo de discussão com a comunidade sobre o fechamento das escolas no município de Cruzeiro do Iguaçu/PR.

Ao finalizar a leitura da dissertação de Schmitiz (2015), ficamos nos questionando o que esse estudo nos aponta em relação à problemática que tratamos na presente tese. Chegamos à conclusão que reforça mais a necessidade de discussão quanto ao fechamento de escola no campo e seus impactos na comunidade rural. Para Schmitiz (2015), é preciso perceber a educação localizada no campo com suas especificidades e procurar alternativas para que elas continuem funcionando. Para isso, é necessário discutir de forma acadêmica o assunto.

A terceira pesquisa selecionada foi a dissertação Mazur (2016), que analisou o processo de fechamento das escolas no campo de anos finais do Ensino Fundamental em

Itapejara D'Oeste, região sudoeste do Paraná. O trabalho da autora propôs identificar as transformações no campo brasileiro a partir de 1950 e suas relações com a redução da população do campo, contextualizando e diferenciando as concepções de educação rural e de educação do campo no cenário nacional. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, e realizou um estudo de caso, utilizando-se dos procedimentos de entrevistas semiestruturadas e análise documental. Na entrevista, constatou que a oferta do Ensino Fundamental no campo em Itapejara D'Oeste, tanto em relação aos anos iniciais, quanto aos anos finais, ocorreu de forma precária e insuficiente, o que comprovou o descaso dos poderes públicos com a educação da população do campo.

Além do mais, as justificativas econômico-quantitativas foram utilizadas como argumentos dos poderes públicos. Em discurso, a chefe de Núcleo Regional da Educação desse município considerou ser esta política a melhor opção para a família camponesa, pois, segundo a gestora, essa era uma oportunidade para que os estudantes pudessem “ser alguém” e trabalhar em outras atividades que não fossem exclusivamente o cultivo e a colheita nos campos. Segundo Mazur (2016), este é o discurso difundido para as famílias camponesas durante os processos de nucleação das escolas. Desse modo, expressa de forma evidente uma concepção de inferioridade do campo em relação à cidade, bem como uma invisibilidade do sujeito enquanto trabalhador no campo. Mazur (2016, p. 79) também afirmou que

“as entrevistas demonstraram a importância da escola para a revitalização das comunidades. Isso não significa que o fechamento das escolas no campo foi o motivo predominante pelo qual as comunidades perderam quantidade expressiva de população.”

Conclui-se que a comunidade fica enfraquecida com a perda da escola, e as famílias das crianças mudam para cidade em decorrência do fechamento da escola.

Na mesma linha de análise, encontramos a dissertação de Borges (2016), que também realizou uma pesquisa na região do Paraná e investigou a representação social de moradores do Município de Almirante Tamandaré sobre o fechamento de escolas localizadas no campo. Nas entrevistas, os moradores da comunidade apontaram que souberam do fechamento das escolas com pouco tempo de antecedência, e por isso não conseguiram se mobilizar para resistir a essa política que lhes subtraiu o direito de ter uma escola de qualidade próximo à sua residência. Dessa forma, Borges (2016, p. 17) fez o seguinte questionamento — o fechamento das escolas poderá afastar pais e alunos de suas culturas, suas identidades e de suas realidades vividas, ou seja, poderá afastá-los das

escolas desmobilizando-os? Nas suas análises, ela afirma que o fechamento da escola no campo contribui para que se perca as identidades construídas.

É importante destacar que a função da escola para a comunidade vai muito além de uma função socializadora do conhecimento, pois preserva a identidade, traz visibilidade para as comunidades, bem como mantém a cultura e cria um sentimento de pertencimento ao local, pois as crianças tem a oportunidade de conviver com seus vizinhos, familiares, e fazer amigos que levaram para a vida toda, pois diferente dos centros urbanos, as famílias tendem a permanecer nestas áreas, e manter suas culturas e tradições. (BORGES, 2016, p. 131)

De acordo com a autora, para a compreensão deste fenômeno a teoria das representações sociais foi fundamental. Ela permitiu compreender que as vozes dos sujeitos entrevistados são carregadas de representações construídas a partir de suas vivências e experiências de terem presenciado a perda de referências que lhes serviam de ancoragem.

Borges (2016) ressalta outro ponto importante a ser destacado: ainda que contrariada, a comunidade de Almirante Tamandaré não reagiu contra o fechamento das escolas por falta de conhecimento e amparo legal. Essa questão nos leva a indagar como as comunidades rurais de Viçosa têm se portado frente ao fechamento das escolas, visto que a força de resistência da comunidade é essencial para a permanência da instituição escolar. No entanto, ser contra o fechamento da escola nem sempre tem sido uma tarefa fácil para as comunidades, e a política de transporte escolar tem contribuído para a realização da nucleação das escolas intracampo e do campo para cidade.

Assim, diante dessa discussão, podemos destacar a dissertação de Pereira (2017, p. 108), que ressaltou em sua pesquisa que “a política de nucleação de escolas, vinculada ao incentivo governamental da política de transporte escolar contribui, também, para a sua desativação permanente”. Esta pesquisa problematiza o fechamento de escolas na Região Metropolitana de Curitiba, buscando compreender como os determinantes dessa política se expressam na prática. A pesquisa ancorou-se no método do materialismo histórico-dialético, com a abordagem metodológica quantitativa-qualitativa, realizando um levantamento de dados documentais da Região Metropolitana de Curitiba. A categoria de análise da pesquisa foi a contradição em que se constatou que o fechamento de escolas localizadas no campo é uma expressão da concepção da Educação Rural, uma vez que é realizada desde a esfera governamental; a coexistência de políticas educacionais que forjam o fechamento de escolas está atrelada à política de nucleação de escolas e à política

de transporte escolar. Segundo Pereira (2017, p. 125), esta realidade se efetiva mediante ao projeto de campo existente, intimamente ligado ao modo de produção capitalista. “Ocorre que a insuficiência de escolas públicas localizadas no campo significa o resultado do projeto de campo assumido nesta região.” Nesta lógica, a autora conclui que o fechamento de escolas é o resultado de uma opção de campo, no sentido que a concentração de terra e de riqueza gera desigualdades e expressa consequências negativas aos camponeses. Vale ressaltar que essa região é marcada por uma agricultura capitalista, na qual a produção da silvicultura está vinculada à concentração da terra, organizada em produção de larga escala. De acordo com a autora, essa produção tem como consequência a exploração do trabalho e os impactos ambientais, além da negação de políticas públicas aos povos do campo.

Ao realizar um levantamento de dados do fechamento de escolas dos últimos vinte e um anos na Região Metropolitana de Curitiba, Pereira (2017) constata que não há uma política de fechamento, mas sim políticas que resultam no fechamento de escolas. Na região estudada, Pereira (2017) também percebeu a escassez de Movimentos Sociais Organizados do Campo e a fragilidade em relação à materialidade da dimensão política da educação do campo.

O principal mecanismo de resistência ao projeto de campo capitalista e aos seus resultados é a organização dos trabalhadores. A mobilização é que resultará na defesa dos interesses dos sujeitos do campo, na efetivação de direitos sociais (PEREIRA, 2017, p. 130).

Percebe-se que tanto a pesquisa de Pereira (2017) como a de Borges (2016) nos mostram a necessidade de discutirmos a respeito dos movimentos de resistência para a permanência da escola no campo.

A última pesquisa analisada no contexto desta revisão de literatura consiste na dissertação de Guimarães (2017), na qual problematizou os altos índices de fechamento das escolas do campo no Brasil nos últimos quinze anos. Na sua pesquisa, verificou, através dos dados estatísticos, que o fechamento das escolas do campo aconteceu em todo território nacional, com mais intensidade na região Nordeste, Norte e Sudeste. De forma mais específica, sua pesquisa buscou compreender a conjuntura e fechamento das escolas do campo em parte da região Sudeste.

De acordo com Guimarães (2017, p. 3), o percurso da pesquisa se concretizou através da análise documental, realizando pesquisa bibliográfica, leitura de livros,

dissertações e teses sobre educação do campo e dados estatísticos, escalas e índices que ofereceram subsídios a uma análise sobre o fechamento das escolas na região Sudeste.

Dessa forma, em seu trabalho Guimarães (2017) chegou à conclusão de que Minas Gerais está em primeiro lugar no ranking de fechamento das escolas do campo na região Sudeste do Brasil. Observou que o atendimento reduzido do número de estudantes por instituição tem levado os gestores públicos a adotarem, como estratégia mais frequente, a política de nucleação das escolas do campo vinculadas ao transporte escolar, resultando no fechamento daquelas situadas nas pequenas comunidades rurais e na transferência dos estudantes para as localizadas em comunidades rurais mais populosas (sentido campo-campo) ou para a sede dos municípios (sentido campo-cidade).

Na sua conclusão, Guimarães (2017) afirmou que a violência no campo, bem como a ausência de políticas públicas, traçaram a atual situação da educação brasileira. Esta desigualdade social levou, nos últimos 20 anos, a uma política desenfreada de fechamento das escolas do campo e o consequente êxodo rural. Dessa forma, a pesquisa de Guimarães (2017) reforça o crescimento de escolas localizadas no campo sendo fechadas, porém não investiga os impactos dessa política de fechamento na percepção de quem participou do processo e as possíveis implicações dessa prática em relação à comunidade rural.

Ao concluir este breve levantamento de estudos acadêmicos sobre o tema, observamos que os seis trabalhos aqui citados, isto é, aqueles que possuem proximidade com a nossa pesquisa não contemplavam a região que pretendíamos estudar, ou seja, o município de Viçosa, localizado na mesorregião da Zona da Mata de Minas Gerais, contendo em si especificidades culturais e socioeconômicas regionais. Isso nos revela uma lacuna de estudo que pretendemos preencher com o nosso trabalho.

Essas produções que são próximas da nossa pesquisa utilizaram variadas fontes, como, por exemplo, os documentos oficiais representados nas citações de legislações e de relatórios institucionais e públicos, além de alguns periódicos, fontes orais e iconográficas (fotografias). Também foi recorrente o uso de fontes documentais das próprias instituições escolares estudadas, tais como o Projeto Político-Pedagógico, diários, atas de reuniões e livros de registros.

Observamos que, de maneira geral, os estudos apontaram que o processo de fechamento de escolas rurais e de nucleação escolar possuem reflexos distintos em cada unidade territorial existente, mas as diferenciações que podem ser encontradas, especificamente em cada comunidade escolar, nos ajudam a compreender a lógica do

pensamento político educacional brasileiro e a compor a história da nossa educação. Entendemos que a nucleação acontece com a desativação de escolas rurais e a transferência dos estudantes para uma escola chamada de “escola núcleo”, havendo migração diária através do transporte escolar de jovens e crianças para outros povoados ou para a sede da cidade.

Por fim, ao realizar este levantamento, percebemos que a nossa pesquisa trará como contribuição ao campo da História da Educação uma análise sobre a concepção histórica da educação rural e sua influência no contexto educacional relacionando com as políticas de racionalização de custos e fechamentos de escola.

CAPÍTULO 2 – DILEMAS DO BRASIL RURAL

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos (FREIRE, 2011, p. 42).

A constituição histórica do meio rural e a da educação para a população do campo nos fazem compreender melhor os traços coloniais e patriarcais que perpetuam a estrutura social brasileira na composição dos governos e na administração do público (ANTONIO; LUCINI, 2007, p. 178). Dessa forma, este capítulo tem por finalidade aguçar o debate sobre questões importantes que circundam o Brasil rural, de modo especial a educação rural e a educação do campo.

A Educação sempre esteve ligada, direta ou indiretamente, às orientações de setores econômicos, políticos, sociais ou culturais, de acordo com as quais foi se organizando na construção histórica do Brasil. No caso da educação rural, desde a sua gênese, ela foi apresentada, nas propostas governamentais, como forma de superação do atraso do campo, em benefício da aceleração e promoção do desenvolvimento econômico e social do país.

Neste sentido, as interpretações brevemente expostas nesta seção servem para demonstrar que a questão do desenvolvimento nacional é marcada pela tensão entre o potencial modernizador da vida urbana – industrial, competitivo, mercadológico – e a lentidão do meio rural – retratada como obstáculo ao desenvolvimento econômico e social do Brasil, sobretudo pela suposta inaptidão do homem pobre do campo em aceitar e participar das inovações requeridas pela urbanização.

Dessa forma, neste capítulo, trazemos o olhar político sobre a educação rural, em que buscamos compreender como as concepções sobre o homem do campo foram o fio condutor das políticas educacionais destinadas às populações de áreas rurais. Para isso, além dos estudos teóricos de Leite (1999), Nagle (1976) e Calazans, Castro e Silva (1981), entre outros, utilizamos um documento oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que nos fornece pistas sobre a circulação de ideias e propostas educativas para a educação rural na década de 1940. Apesar deste documento ser de um período específico, consideramos interessante analisar a sua forma

narrativa, porque este foi produzido no momento em que o Brasil se encontrava em um processo de modernização e de desenvolvimento econômico, propiciado sobretudo pela expansão das indústrias. Conseqüentemente, esse foi um período em que tivemos um crescimento maior na construção de escolas rurais. No terceiro ponto, destacamos como os movimentos sociais e o projeto educativo do movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foram construindo uma nova concepção de educação do campo, engendrado em um olhar emancipatório para o homem do campo.

Para isso, não realizamos exaustiva recuperação histórica sobre a educação rural no país nem mesmo sobre todo o contexto de desenvolvimento da educação do campo, mas consideramos necessário situar o leitor em tais discussões, pois a convivência entre o movimento pela educação do campo e a política de racionalização da rede escolar expressam as contradições da sociedade e do sistema educacional brasileiro.

2.1. Educação rural: civilizando o homem pobre do campo e a modernização do país.

Gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente da Cidade.

(LEITE, 1999, p. 8)

O subtítulo deste tópico foi extraído do livro “Escola rural: urbanização e políticas educacionais”, de Sérgio Leite, publicado em 1999. No livro, o autor faz um balanço histórico da educação rural no Brasil, denunciando o descaso do Estado em promover uma política educacional adequada ao homem do campo. Considera também que, por motivos socioculturais, a educação rural no Brasil sempre foi relegada a planos inferiores; historicamente foi um grande problema, pois se configurou a partir do interesse dos que controlam os poderes econômico e político. Para esse autor, a ideia que predomina no âmbito das políticas educacionais é a de que a produção extrativista e agrícola não necessita de mão de obra especializada, tendo o que configura como certo desprezo por parte das elites em relação à aprendizagem escolar das camadas populares por desejar uma massa iletrada e submissa.

Nessa perspectiva, o estudo de Fernandes e Molina (2004, p. 36) também destaca que historicamente a educação rural esteve associada a uma educação precária, com pouca qualidade e poucos recursos. Apesar de ter passado por diversos programas, campanhas e movimentos em geral, tais iniciativas estiveram ligadas à manutenção dos interesses da classe dominante, baseada nos interesses dos latifundiários e dos empresários, assim como no assistencialismo.

Nesse quadro, vale refletir sobre a afirmação de Leite (1999, p. 24), de que no século XX, com o crescimento das indústrias e o ideal de uma sociedade moderna, eram exigidas novas qualificações dos trabalhadores. No período da República Velha, a ampliação da oferta escolar foi concebida como um meio eficaz de garantir o desenvolvimento do país. Para esse autor, a grande preocupação do governo era ampliar o acesso à educação ao nível de instrução dos moradores urbanos. Os esforços políticos e administrativos ficavam mais concentrados nas grandes cidades, deixando o campo em situação de abandono. Assim, a falta de políticas públicas deixava o meio rural relegado à própria sorte.

Para Leite (1999, p. 32), a carência e o baixo investimento em políticas para o meio rural, somados à pobreza e à falta de oportunidades econômicas, sociais e culturais para a população dos meios rurais brasileiros, fizeram que um número significativo de pessoas deixasse o campo em busca de melhores condições materiais de existência nas cidades. No entanto, há um problema quando o fluxo de migração da zona rural³⁰ para a zona urbana aumenta, pois a aglomeração de pessoas pobres e analfabetas provenientes do campo nos centros urbanos dificulta o acesso aos meios de transporte e à moradia digna. Além disso, essa aglomeração intensifica a competição para a ocupação de postos de trabalho, gerando tensões no próprio processo de urbanização e de desenvolvimento do país. A esse respeito há um debate em torno da necessidade de se promover a fixação da população do campo em sua região, tendo em vista as precárias condições que ela encontra para viver nas grandes cidades e os transtornos que a aglomeração de migrantes causa no cotidiano das grandes cidades.

Na década de 1930, observa-se, então, uma política voltada para a educação das populações do campo, caracterizada como “ruralismo pedagógico”, que chamava a atenção para a necessidade de, por meio de uma educação adaptada às características

³⁰ De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) relativos ao Censo Demográfico 1950/2010, até a década de 1960, a população brasileira era predominantemente rural, de modo que, em 1950, 64% dos brasileiros viviam no meio rural.

locais, contribuir para fixar os trabalhadores rurais nas suas regiões de origem, evitando o aumento da população nas áreas urbanas das grandes cidades, em decorrência dos que emigram em busca dos empregos nas indústrias nascentes (LEITE, 1999, p. 29). No entanto, Nagle (1976, p. 76) afirma que “essa proposta de ruralização do ensino foi mais uma ideologia do que propriamente um projeto de intervenção com resultados práticos.” Isso porque, para evitar a emigração, era necessário que as políticas para a educação rural fossem acompanhadas da promoção de condições de trabalho e de vida digna para os agricultores, o que, de fato, não aconteceu.

Em 1937, a Sociedade Brasileira de Educação Rural (SBER) foi fundada, visando expandir o ensino e difundir a arte e o folclore na zona rural, e, acima de tudo, garantir a contenção do êxodo rural. O debate ocorrido nesse período pôs em questão diferentes concepções, propostas e ações políticas. De maneira geral, era um período em que os governantes buscavam adequar o sistema de ensino às novas demandas postas pelo avanço tecnológico e pelo crescimento urbano. A ênfase na educação refletia o sentimento de urgência em superar o que era entendido como *ignorância* do povo, sentimento esse realçado pelo alto índice de analfabetismo (XAVIER, 1999, p. 38).

Os anos de 1940 foram marcados por fortes reivindicações relacionadas à universalização da educação. Com a deposição de Getúlio Vargas em 1946 e a eleição do governo democrático de Eurico Gaspar Dutra, o ensino primário e o combate ao analfabetismo voltaram à pauta central do governo federal, sendo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) responsável pela construção e financiamento de escolas em todo o país. As mensagens do presidente Dutra ao Congresso Nacional, proferidas nos anos 1947, 1948 e 1949, mostram que, pelo menos no discurso, a questão da educação popular era prioritária³¹.

Em mensagem apresentada ao Poder Legislativo em março de 1948, o general Eurico Gaspar Dutra, Presidente da República, afirmava aos senhores Membros do Conselho Nacional que, apesar dos esforços empreendidos, o *déficit* escolar na zona rural permanecia como um problema sem solução. Para isso, criou um Programa de Construções Escolares que consistia, inicialmente, no financiamento de 2.270 prédios para escolas rurais. Em uma publicação do Diário Oficial de 16 de março de 1948, o

³¹ Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/construcao-de-escolas-1946/94>. Acesso em 20 agosto de 2020.

Presidente afirmava que “a rede escolar primária, no Brasil, apresentava grandes deficiências; não tendo, por exemplo, capacidade para abrigar metade de nossa população infantil, [...] com muitas escolas que funcionam em prédios inadequados”. De acordo com esse documento, as escolas rurais que eram cedidas gratuitamente ao Estado geralmente não passavam de simples telheiros sem paredes, “puxados” rústicos, espremidos em reduzidas áreas (Figura 6).

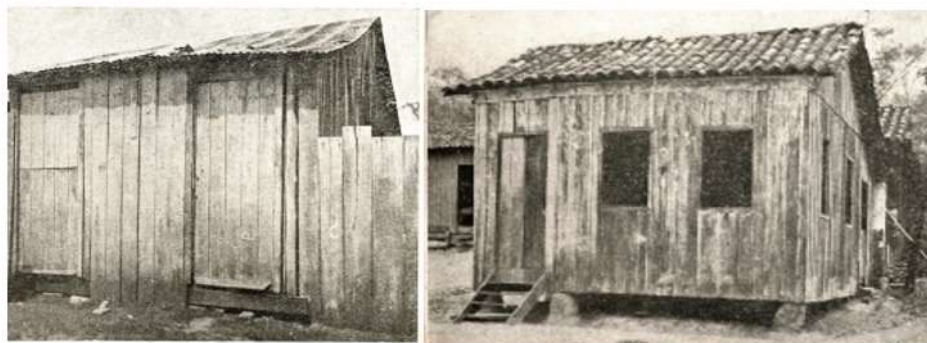


Figura 6 – Ilustração de alguns prédios escolares com instalações inadequadas, no Brasil, na década de 1940. Fonte: INEP, 2021³².

Nesse momento, o rural era visto pelas lentes de contraste com os aspectos da vida urbana, numa abordagem dicotômica, pois identificava o rural e o urbano pela diferença. A Figura 7, retirada do documento intitulado “Novos Prédios Escolares para o Brasil” (INEP, 2021), ilustra a imagem de um homem rural caracterizado pelo homem pobre do campo que trabalha na terra e o Brasil urbano moderno com as crianças em impecáveis uniformes escolares, com prédios modernos ao fundo, em uma mensagem que aponta para a necessidade de garantir a educação das crianças para um futuro de modernidade, neste caso, aludido à vida urbana em detrimento de um rural precário.

³² Disponível em: http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/2/e/a/2ea59a0e3dd6b2ad94f58280c885d95f796661d5bb1d6096c1ab02f0d5065636/CAMPANHAS-DE-CONSTRUCOES-ESCOLARES_m040p01_NovosPrediosEscolaresParaOBrasil.PDF. Acesso em 21 de agosto de 2021.



Figura 7 – Ilustração retirada do documento intitulado “Novos Prédios Escolares para o Brasil” Fonte: INEP, 2021.

Além disso, o discurso presidencial usava da base estatística (quantitativa) para falar da precariedade do ensino na zona rural (Figura 8).

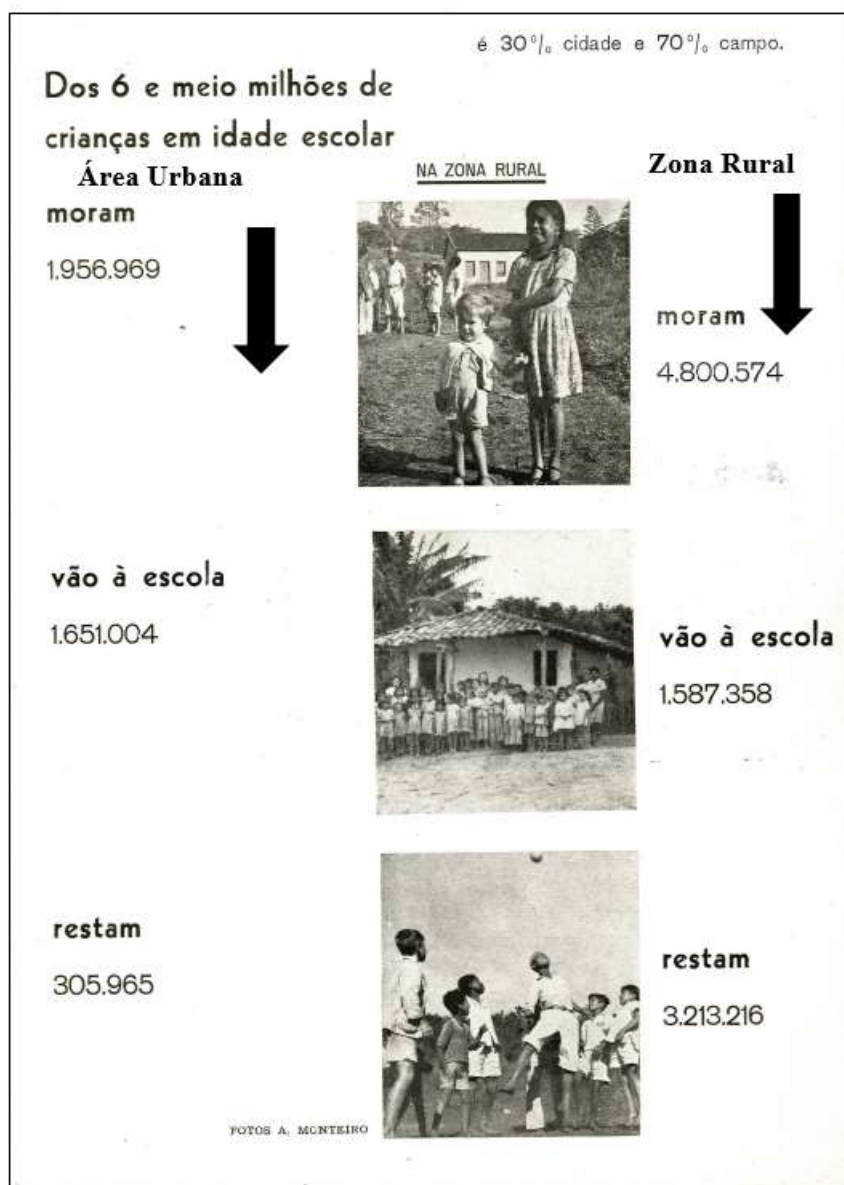


Figura 8 – Estática de acesso à escola no Brasil no final da década de 1940. Fonte: INEP, 2021 (Adaptado).

A partir dessa imagem, a mensagem presidencial afirmava que na zona rural residia o maior problema do analfabetismo. Para resolver isso, a proposta era a construção de escolas. Entre 1947 e 1948, o Ministério da Educação assegurou a construção de mais de seis mil prédios escolares em todo o país, especialmente em zonas rurais, e de mais de 25.000 classes de educação para adultos. Assessorado por Lourenço Filho, ex-diretor-geral do INEP, e por Anísio Teixeira, o presidente Dutra ressaltava que aumentaria os gastos com educação, conforme mensagem apresentada ao Congresso Nacional na abertura da sessão legislativa.

Dispondo já no corrente ano de uma verba de 14 7 milhões e 800 mil cruzeiros, o plano do Governo Federal é de ampliar a sua ação para a construção de mais 2 mil escolas e estender sua ação supletiva também á criação de 40 escolas normais para a formação de professores rurais, integrados nas condições de vida e nos problemas específicos e imediatos das zonas em que se processará sua atividade docente. A falta de um professorado primário, recrutado entre as próprias populações rurais e preparado especialmente para enfrentar os problemas do meio, era, até hoje, uma das mais graves lacunas do nosso sistema escolar primário e uma das principais causas do analfabetismo que grassa em nosso meio rural. (INEP, 1987, p. 159)³³

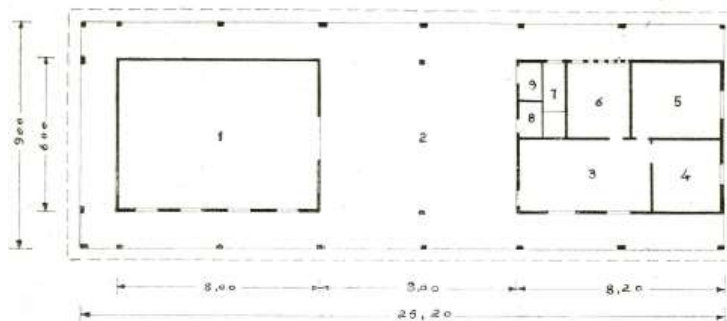
Assim, como base da ação futura, foi elaborado um programa geral de construções de escolas no interior do país. A perspectiva era de que, até 1949, 6.160 novas escolas fossem construídas ou reformadas e, até 1950, haveria a distribuição de mais de 1.500 escolas rurais que seriam somadas à rede, além das 45 escolas normais rurais e dos 220 grupos escolares já distribuídos no período de 1948/1949, em prosseguimento ao que o presidente chamava de Plano Geral de Renovação Educacional.

Apesar de o presidente Dutra falar que não existia propriamente um tipo padrão de prédio para a escola primária destinada à ampliação da rede escolar, foram apresentados alguns requisitos considerados essenciais para as escolas rurais. Segundo o documento do INEP, o prédio da zona rural deveria reunir determinadas características essenciais, a fim de melhor atender às conveniências do ensino no interior (Figura 9).

De acordo com Netto (2014, p. 101), a arquitetura do prédio escolar é um marco ordenador da sociedade urbana. Em seus estudos, aponta que ela ultrapassa a sua função prática e educativa, estando carregada de funções simbólicas, com o intuito de marcar a atuação política. Souza (1998) apud Netto (2014) afirma que na construção de prédios escolares existia uma preocupação do governo em estabelecer um marco educativo não apenas para os estudantes, mas para toda a sociedade. Seu papel simbólico era quase tão importante quanto o papel que desempenhariam os agentes da educação em seu interior.

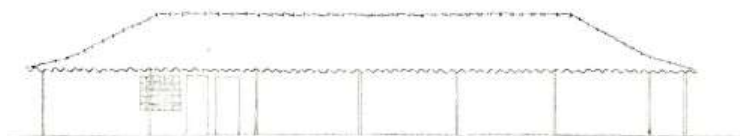
³³ Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002962.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

REQUISITOS ESSENCIAIS



PLANTA

- 1 — SALA DE AULAS
- 2 — RECREIO COBERTO
- 3 — SALA DE ESTAR
- 4 — QUARTO
- 5 — QUARTO
- 6 — COZINHA
- 7 — BANHO - W.C.
- 8 — W.C.
- 9 — W.C.



FACHADA NORTE



FACHADA SUL

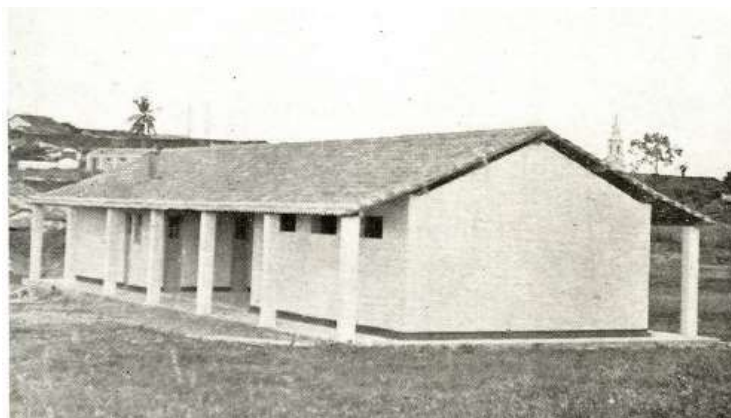


Figura 9 – Ilustração dos requisitos essenciais para os prédios escolares elencados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos no Brasil no final da década de 1940. Fonte: INEP, 2021.

No livro “Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa”, Frago (2001, p. 34) afirma que a escola não é apenas um espaço ou cenário onde se desenvolve o ensino e a aprendizagem, é também uma espécie de discurso material de um sistema de valores e símbolos estéticos, culturais e ideológicos. “Sua localização, o volume, o traço geométrico, os sinais que seu desenho mostra, os símbolos que incorpora... tornam inconfundível seu objetivo e permitem sua fácil identificação” (FRAGO, 2001, p. 34). De acordo com o autor, é importante analisar a arquitetura escolar como um constructo cultural que reflete discursos além de sua materialidade.

Portanto, as mensagens e as fotos demonstradas no documento revelam um discurso de diminuir o analfabetismo, reverter o atraso da agricultura e fixar o homem rural no campo. Isso ocorreu ao mesmo tempo em que se tinha um contexto político que defendia um país moderno, e para tanto, eram necessárias políticas e práticas modernizadoras, com discursos que de certa forma associavam urbanização e civilização à superação do atraso do meio rural. Nas mensagens do governo Gaspar Dutra, nota-se um discurso, direta ou indiretamente, de que a escola rural precisava se modernizar para atender aquela população que estava no campo, pois, supostamente, o Governo Federal temia o desequilíbrio provocado pela *invasão* da população rural no espaço urbano.

O prédio escolar, construído de acordo com as normas técnicas recomendadas pelo INEP, dispõe de confortável residência para o professor; e, para que sirva realmente de centro de aprendizagem e fixação do homem, é levantado em terreno nunca inferior a um hectare, onde o aluno tem oportunidade de aplicar os conhecimentos rurais, que também adquire, em complemento ao curso fundamental. (BRASIL, 1948, s/página)³⁴

Ao lado desse trecho, a mensagem escrita em letra menor é “Tornar-se-á possível a **recuperação** do homem e do campo e o aumento da produção”. A palavra recuperação denota a percepção do homem do campo como um degenerado, que devia ser regenerado pela escola e pela educação moderna. Essa frase nos mostra como a educação rural era um dos meios pensados para construir o homem rural idealizado nos projetos de desenvolvimento do Brasil. O objetivo era preparar o homem pobre que morava na área

³⁴ http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/2/e/a/2ea59a0e3dd6b2ad94f58280c885d95f796661d5bb1d6096c1ab02f0d5065636/CAMPANHAS-DE-CONSTRUCOES-ESCOLARES_m040p01_NovosPrediosEscolaresParaOBrasil.PDF. Acesso em 21 de agosto de 2021.

rural para o trabalho no campo, resolvendo alguns problemas, como a escassez de trabalhadores na lavoura. Coerente com as palavras do panfleto analisado, Souza e Ávila (2014, p. 28) afirmam que a proposta da escola rural era: "... instruir, civilizar, moralizar, higienizar e nacionalizar, ora como instrumento de modernização e fixação do homem do campo e, ainda, como elemento de estabilidade e de segurança nacional".

As escolas para as fronteiras são outro tema de importância retratado no documento. O INEP considerou a região de fronteira como um problema especial. O Governo Federal autorizou a construção de mais de 300 prédios escolares, localizados em regiões de colonização dos Estados do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, do Paraná, de São Paulo e do Espírito Santo, onde se achavam fixadas populações de origem estrangeira.

O governo do general Eurico Gaspar Dutra defendia o alargamento da oferta de educação formal para um contingente maior da população brasileira, na tentativa de superação dos índices de analfabetismo dessa mesma população. Conforme sintetizou Andrade (2014, p. 96), "o processo de extensão da escolarização se afirmou como uma necessidade, tendo em vista a maior racionalização dos processos produtivos tanto industriais quanto agrícolas", com vistas à formação de sujeitos mais bem preparados para participar das novas regras de convivência democrática instituidoras de uma ordem social pautada nos princípios ideológicos do receituário liberal.

Ainda de acordo com o documento do INEP, o governo Dutra promoveria, também, a construção imediata de estabelecimentos de ensino normal, destinados à preparação de professores regentes de ensino (Figura 10), que atenderiam principalmente às regiões desservidas de institutos dessa natureza. A proposta era criar estabelecimentos no formato de internato, oferecendo oportunidades aos candidatos ao magistério nas zonas rurais, onde exerceriam suas funções.



Figura 10 – Ilustração retirada do documento intitulado “Novos Prédios Escolares para o Brasil”, apresentando as ações de formação dos professores e sua importância no Brasil no final da década de 1940. Fonte: INEP, 2021.

A construção de escolas rurais e de simultânea formação dos quadros docentes a elas destinadas fazia parte do discurso político do presidente Gaspar Dutra. O documento ressalta a seguinte frase: “Em breve, o Brasil estará armado para resolver o problema da educação popular”. Uma frase que enfatiza a construção de escolas e a formação docente como a “redenção” da educação popular nos parece ser uma forma de mascarar a realidade e dizer que esse era o único problema da população do campo.

O INEP teve papel central nas políticas públicas para a educação naqueles anos de 1940, atuando na construção de escolas em todo o país e na instauração do ensino agrícola nos meios rurais, interferindo na formação de professores, orientando a formulação de políticas públicas e buscando unificar os Sistemas Estaduais de Educação, que, até a década anterior, eram isolados³⁵.

Segundo Calazans, Castro e Silva (1981, p. 42), nas décadas de 1960 e 1970 foram ampliados os cursos normais rurais de preparação para o magistério nas escolas rurais, bem como se organizaram “missões rurais” de cunho assistencialista. Campanhas de redução do analfabetismo e projetos de extensão, como o Serviço Social Rural (SSR) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), foram criados. O SSR prestava serviço de saúde (médico-sanitarista), além de realizar trabalho associado ao artesanato,

³⁵ Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/construcao-de-escolas-1946/94>. Acesso em 20 agosto de 2020.

economia doméstica e outros. Já a CNER tinha o apoio da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura (UNESCO), era subordinada ao Departamento de Educação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e tinha como um dos objetivos capacitar professores para atuarem nas zonas rurais.

No entanto, segundo Leite (1999, p. 54), essas ações tinham como limitação o fato de desconsiderarem a realidade dos camponeses ou mesmo seus elementos integrativos, sejam políticos, sociais, ou ainda, culturais. Embora ligados ao MEC, os centros de formação e treinamento, as missões rurais, os cursos e as demais iniciativas para a educação rural eram geridos por órgãos internacionais. Os pequenos grupos rurais (sem-terra, boias-frias, trabalhadores, entre outros) não participavam das principais decisões comunitárias nos projetos implantados pela campanha.

Calazans, Castro e Silva (1981) afirmam que esses projetos no meio rural tiveram como intuito preparar as populações rurais para melhor se adaptarem ao processo de subordinação da agricultura ao modo de produção capitalista. Segundo esses autores:

Nesse processo a ação educativa exercida não se processa como modificadora da realidade, mas como elemento de consolidação dessa realidade. O processo educativo (tradicional) busca mudar a mentalidade daqueles que lhe são submetidos para melhor lhe adaptarem ao modo de produção capitalista (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981, p. 163).

Leite (1999, p. 49) afirma que alguns projetos educativos, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que foi lançado como campanha de alfabetização em massa na década de 1960, apresentaram a escola no campo apenas como arremedo de um processo que, na verdade, não pretendia “a formação de uma consciência cidadã e, sim, a formação de um instrumento de produção”.

Nessa perspectiva, Calazans, Castro e Silva (1981, p. 164) apontam que, embora o Estado tenha desenvolvido programas e projetos no campo, a educação rural não era prioridade do setor público. Tais projetos tinham como foco o assistencialismo eivado de preconceito contra a população rural, posto que visava superar o “atraso rural” das populações desse meio para o avanço do capitalismo. Sobre esse assunto, Ribeiro (2012) contribui esclarecendo o modo como, ao fim e ao cabo, o ensino rural acabou funcionando:

Deste modo, a escola rural funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores de produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola

importado. Para isso, havia a necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas (RIBEIRO, 2012, p. 297).

Isso corrobora a análise da trajetória sócio-histórica da escola rural realizada por Leite (1999). Para esse autor, o processo escolar rural passou historicamente por um sistema de urbanização no qual a cultura camponesa foi desconsiderada e, portanto, desvalorizada, além da falta de políticas públicas educacionais que a contemplassem. Afirmar que o processo de escolarização da população do campo passou por uma espécie de urbanização significa dizer que a escola situada nos meios rurais brasileiros foi organizada e posta a funcionar segundo os padrões das escolas urbanas. Desse modo, desconsiderou-se toda e qualquer particularidade da região, da população e da educação no meio rural.

Houve todo um processo de desestímulo da vida no campo e de construção de mecanismos para a consolidação de um modelo industrial baseado no mercado de mão de obra barata, formado basicamente por pessoas que vinham da zona rural. Com isso, o próprio estereótipo de “Jeca Tatu” se difundiu ainda mais, pois um grande número de trabalhadores rurais passou a viver na cidade, onde eles não conseguiam trabalho com facilidade, apesar do processo de industrialização. Esses operários eram também vistos pela população geral como preguiçosos, por não quererem o trabalho no campo.

Diante dessas situações, aconteceram mobilizações dos movimentos de educação popular, reivindicando suas demandas perante o Estado e trazendo um novo olhar para a educação popular como prática social. Antônio e Lucini (2007, p. 180), ao citarem Paludo (2001, p. 18), situam esses movimentos em três momentos. No primeiro, antes da Proclamação da República, os movimentos operários se formaram e atuaram debatendo questões pedagógicas, como o que ensinar e como educar, além de fundarem bibliotecas populares e escolas operárias para crianças e adultos, mantidas pelas entidades operárias e por recursos buscados no poder público. No segundo momento, as experiências anarquistas e anarcossindicalistas no Brasil ocorreram com maior intensidade no início do século XX, e foi proposta uma educação para a liberdade. No terceiro, em 1950-1960, houve a emergência e consolidação dos movimentos ligados às mais variadas instâncias sociais, como os Movimentos de Cultura Popular (MCP), dos quais participou Paulo Freire; o C (MEB), criado pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); e

os Centro Populares de Cultura (CPC), criados pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Nessa emergência da educação popular nos anos de 1960, o educador Paulo Freire demarcou uma proposta de educação libertadora.

Nesse terceiro momento, ressaltamos a atuação de Paulo Freire, que elaborou e desenvolveu uma proposta de alfabetização baseada na “libertação dos oprimidos”. Ele defendia que, através da alfabetização, os sujeitos iniciassem um processo de conscientização (etapa necessária para a libertação da situação de oprimidos), por meio da problematização de situações vividas por eles no seu dia a dia. Nessa perspectiva, os problemas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo se tornaram temas de discussão e de análise que embasavam todo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Foi um momento de fortalecimento das esperanças, pois a proposta pedagógica de Paulo Freire, alicerçada na educação libertadora e popular, tinha como pressupostos básicos a solidariedade e a práxis, e a valorização da cultura e do trabalho desenvolvido pelos homens pobres e analfabetos do campo, os levando a tomar consciência da importância do trabalho por eles realizado, assim como de sua participação na construção do mundo em que habitavam – o qual muitas vezes tinham o acesso limitado a bens e serviços.

No entanto, o Golpe de 1964 extinguiu quase totalmente os projetos educativos que vinham sendo realizados e desarticulou os movimentos sociais, a exemplo das escolas radiofônicas organizadas pelo MEB. Educadores envolvidos com a educação popular e lideranças foram perseguidos e exilados, e as universidades sofreram intervenções (FREITAS, 2011, p. 4).

Embora reprimidos, alguns focos de resistência se mantiveram por meio dos movimentos progressistas da Igreja Católica, que reiniciaram a articulação, formação de lideranças e organização de base nas comunidades. Segundo Freitas (2011, p. 4), desse período se destacam três espaços de resistência: (1) a organizações da Igreja: as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT); (2) o movimento sindical rural rearticulou-se na Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG); (3) a Pedagogia da Alternância, que teve início no Espírito Santo em 1968, por meio da Igreja Católica.

Assim, as atuações desses movimentos sociais foram importantes no cenário educacional, pois possibilitaram/possibilitam o desenvolvimento de práticas formativas, cujas raízes se encontram nas propostas de educação geradas pelos movimentos sociais e

educativos do período anterior e que constituíram princípios pedagógicos. Os fundamentos destes princípios estão presentes em várias iniciativas da Educação do Campo, conforme mostrado no próximo tópico.

2.2. O movimento social e os projetos para a educação do/no campo.

Maria da Glória Gohn (2011), referência em estudos sobre movimentos sociais, define esses movimentos como “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas de a população se organizar e expressar suas demandas” (GOHN, 2011, p. 335). Segundo essa autora, tais ações adotam diferentes estratégias, que variam da simples denúncia às manifestações, marchas, passeatas, negociações, entre outras formas de pressão.

Desde a década de 1980/1990, os movimentos sociais ligados ao campo vêm construindo um conjunto de pressupostos e propostas do que consideram ser parte de uma vida digna e de qualidade, entre os quais está o entendimento de que o acesso à terra e à educação fazem parte da mesma luta. Nessa construção, o entendimento sobre educação foi cunhado a partir de uma perspectiva gramsciana, cujos pressupostos teóricos tornam cada sujeito alguém a ser formado no trabalho, na luta e no coletivo. Nessa premissa, o movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tem a sua origem em 1984, e desde então, tem lutado por uma educação que contemple, de fato, a população camponesa. Roseli Caldart (2000), no livro “A Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola”,³⁶ afirma que desde as primeiras ocupações, as famílias e professores sem-terra se mobilizaram pelo direito à escola, mas uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido na vida presente e futura das crianças.

A defesa era de que a escola é mais do que escola. Parafraseando Caldart (2000, p. 146), “a escola passou a ser vista com uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos”. Para isso, assumiu para si a tarefa de

³⁶ Este livro é produto de uma pesquisa que buscou compreender a experiência de formação dos sujeitos humanos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST. Foi apresentado antes como tese de doutorado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no final do mês de agosto do ano de 1999.

organizar e produzir uma proposta pedagógica específica, bem como se articulou para a necessidade de formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nessa perspectiva.

Com isso, em julho de 1987, aconteceu, no município de São Mateus, Espírito Santo, o primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamentos, organizado pelo MST, com o objetivo de começar a discutir uma articulação nacional do trabalho de educação que já era desenvolvido de forma mais ou menos espontânea em vários estados (CALDART, 2000). Aos poucos, multiplicavam-se as frentes de atuação do MST, entre elas a da educação. Em termos de referência cronológica nacional, um dos desdobramentos organizadores do primeiro encontro nacional em 1987 foi a realização de outro evento nacional importante, o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA)³⁷, que aconteceu em Brasília, de 28 a 31 de julho de 1997. Esse encontro esteve voltado para o processo de produção da chamada proposta de educação, ou proposta pedagógica do MST. A bandeira da luta era não ter apenas acesso à escola, mas também ter o direito de constituí-la como parte da sua identidade: fazer de cada escola conquistada uma escola do MST (CALDART, 2000).

O MST passou a compreender que o avanço de suas conquistas não poderia acontecer sem a pressão por políticas públicas para o conjunto da população trabalhadora do campo. Para conseguir escolas de ensino fundamental completo e de ensino médio, tornou-se necessária uma articulação maior com outras comunidades do campo, porque assim produz uma pressão mais forte sobre as Secretarias de Educação e sobre a sociedade política em geral. A tarefa de mobilização e reflexão sobre a escola nos acampamentos e assentamentos se iniciou com a organização das chamadas “equipes de educação”, geralmente compostas por educadoras e por outras pessoas da comunidade que demonstravam aptidão (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p.504).

A ideia dessa articulação surgiu no processo de preparação da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia-GO, de 27 a 31 de julho de 1998. Essa conferência, promovida em nível nacional pelo MST, pela CNBB, UnB, UNESCO e pela UNICEF, foi preparada nos estados por meio de encontros que reuniram os principais sujeitos de práticas e preocupações relacionadas à educação básica do campo. Esse processo, bem como a própria realização da Conferência Nacional,

³⁷ Deste encontro, participaram a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas (ONU).

apontou a necessidade e possibilidade de continuar o movimento iniciado, construindo sua organicidade (ARROYO, 1999, p 58).

As discussões desse evento resultaram na proposta da “educação do campo” e não mais da educação rural ou educação para o meio rural. Segundo Caldart (2012, p. 258), ao citar Kolling, Nery e Molina (1999, p. 26), utiliza-se a expressão do campo e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discute a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores do campo, sejam os camponeses, os quilombolas, as nações indígenas ou diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

O propósito foi conceber uma educação básica do campo voltada para o interesse e desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais. Para Caldart (2002, p. 18), é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantem o seu direito à educação, uma educação que seja no e do campo. O sentido de “no” se refere ao povo ter direito a ser educado no lugar onde vive, e “do”, ao direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Quando falamos sobre as nomenclaturas rural/campo, percebemos que a mudança de educação rural para a educação do campo representa um princípio político que se alinha à perspectiva marxista de educação, que atribui centralidade à luta de classes, a entendendo como motor da história, isto é, como elemento que impulsiona a mudança social com base na disputa entre grupos e interesses antagônicos. A educação rural é pensada pelo Estado liberal burguês, enquanto a educação do campo faz parte dos movimentos sociais do campo. A educação do campo representa a luta dos sujeitos do campo em defesa da identidade e cultura camponesas, contrárias ao jogo de interesses promovido pelo capitalismo e pelo processo de industrialização do meio rural.

Nessa perspectiva, Fernandes (2002) afirma que os defensores da educação do campo ressaltam que não basta ter escolas no campo, é preciso que esses espaços possuam um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. Para Fernandes (2002, p. 67), “a educação do

campo é um conceito cunhado com a preocupação de se limitar um território teórico”. De acordo com a autor, a proposta é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, a partir da sua realidade, pois quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e evidentemente o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural (FERNANDES, 2002, p. 67).

Assim, irradia-se o debate sobre a emergência de novo paradigma educacional na história política e pedagógica da educação no Brasil, por meio de uma série de encontros, conferências e seminários que fortalecem o movimento por uma educação do campo. Essa expressão se refere ao lema defendido na I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica no Campo”, realizada em julho de 1998, como estratégia para dar continuidade às ações iniciadas desde o I ENERA e para fortalecer o movimento que estava nascendo em defesa de uma Educação do Campo. Trata-se de uma articulação que teve início no seio dos movimentos sociais do campo, com a participação da sociedade civil organizada, produzindo efeitos no que tange ao aparato legal e à formulação de políticas públicas.

De acordo com Martins (2013, p. 183) apud Gomes (2019, p.15), diversas organizações, movimentos e instituições têm contribuído para que seja pensada a Educação do Campo. Entre os movimentos sociais que compõem a Educação do Campo, o MST, indubitavelmente, se destaca. Redes regionais ou locais, que assumem características de movimentos sociais, como: a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), as Associações Regionais das Casas Familiares Rurais (ARCAFARs), e sua expressão nacional, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), a Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETRAF).

Esses movimentos sociais protagonizaram um conjunto de ações e possibilitaram a construção de uma educação do campo. Eles constroem um novo olhar para os sujeitos do campo, que são marcados pela invisibilidade construída historicamente, uma invisibilidade fundada no preconceito contra o homem pobre do campo, conforme vimos no início deste capítulo. Ademais, esses movimentos compreendem que os sujeitos do

campo não se formam somente na escola formal, mas na luta e nas reflexões individuais e coletivas.

2.3. A Educação do Campo adentra as diretrizes educacionais oficiais.

A partir da década de 1990, a Educação do Campo vai se configurando conceitual e politicamente. O debate se iniciou no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e continuou na década subsequente, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT). Durante os dois mandatos de Lula (2003-2011), o diálogo entre os movimentos sociais, os segmentos da sociedade civil e o Estado resultou na emergência de dispositivos jurídicos legais pela conquista de estruturas executivas na esfera estatal, a exemplo da Coordenação Geral de Educação do Campo, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) do Ministério da Educação.

Do ponto de vista legal, é importante destacar alguns avanços que deram sustentação às ações do movimento em defesa da Educação do Campo, por exemplo: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998, por meio da Portaria nº 10/1998, com objetivo de alfabetizar jovens e adultos em situação de reforma agrária. Em 2001, esse programa foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), pela Portaria/INCRA/nº 837. Em 2004, foi elaborado um novo Manual de Operações, aprovado pela Portaria/INCRA/nº 282, em 16 de abril de 2004, que prioriza a educação em todos os níveis, de maneira que os jovens e adultos de assentamentos participem de cursos de educação básica (alfabetização, ensino fundamental e médio), de cursos técnicos profissionalizantes de nível médio e de diferentes cursos superiores e de especialização.

A partir do PRONERA vieram novas discussões sobre a educação do campo e políticas públicas, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as Escolas do Campo, aprovadas por meio da Resolução nº 1/2002, instituída pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica. Este documento apresenta, de forma bem sucinta, diretrizes básicas a serem observadas nas escolas do campo. Passa a legislar sobre o

[...] projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002, p. 22).

Essas diretrizes definem o que é o campo brasileiro, ressaltando que a educação deve abranger sua diversidade de espaços: “da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas” (BRASIL, 2002, p. 1).

Em relação ao espaço e os sujeitos do campo, as diretrizes afirmam que:

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

Segundo as diretrizes, o projeto institucional das escolas do campo tem como premissa a gestão democrática, estabelecendo relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (BRASIL, 2002).

Já o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1 de fevereiro de 2006, dispõe sobre os dias letivos da Pedagogia da Alternância e exprime o reconhecimento, no âmbito legal brasileiro, de uma “metodologia” de ensino-aprendizagem que tem suas raízes fincadas em modalidades de escolas relacionadas ao universo rural brasileiro — como as Escolas Famílias Agrícolas³⁸. Uma das questões trazidas por essa pedagogia diz respeito ao reconhecimento da indissociável relação entre escola-família-comunidade, e isso se faz presente na proposta pedagógica da escola através dos já instituídos tempo-escola e tempo-comunidade.

³⁸ Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs) e Escolas Comunitárias Rurais (ECRs) são expressões de um modelo de escola inspirado na experiência francesa que, apesar de terem suas especificidades, comungam do fato de serem alternativas viáveis para a educação dos filhos dos camponeses, uma vez que não separam a escola da experiência de vida dos alunos ao utilizarem, como metodologia, a Pedagogia da Alternância. Disponível em: www.proec.ufg.br/revista_ufg/agro/Q02_escola.html. Acesso em 16 de fevereiro de 2021.

No que se refere à formação docente, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo afirmam a importância da formação de professores em nível superior para a Educação Básica. Dessa forma, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Em 2007, foi criado, através do Ministério da Educação, pela iniciativa da então SECADI, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Esse programa surgiu por meio de parcerias com as instituições públicas de ensino superior e objetivava viabilizar a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Reconhecendo e defendendo a necessidade de formação inicial para os educadores(as) que atuam nas escolas do campo, este programa tinha por finalidade promover a formação de educadores(as) por área de conhecimento, para atuarem nas escolas do campo na educação básica. O Programa foi implantado inicialmente na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Universidade Federal da Bahia (UFBA), na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Federal de Brasília (UnB). Em seguida, foi ampliado a todos os estados e municípios, por meio de Portaria assinada pela então presidenta Dilma Rousseff.

Já em 2008, a Resolução CNE/CEB nº 2 cumpre o papel de ratificar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as Escolas do Campo e explicitar algumas questões pertinentes à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ressalta ainda que a Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária. No Art. 3º, o documento afirma 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.” Esse documento também proibiu o agrupamento, em uma mesma turma, de crianças da Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Em 2010, é aprovado o Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); esse documento ratifica como política de educação do campo não somente a educação básica, mas também o ensino superior, dando condições aos povos do campo terem uma qualificação profissional de âmbito superior. No Art. 12, o decreto afirma que

deve ser oferecida a educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA em todos os níveis de ensino; deve melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais, por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.

O Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) foi instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, com o objetivo de apoiar, técnica e financeiramente, os estados, o Distrito Federal e os municípios na implementação da política de educação do campo. Este programa visava a ampliação do acesso à oferta da educação básica e superior e à sua qualificação, por meio da melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, da formação inicial e continuada de professores, da produção e disponibilização de materiais específicos aos estudantes do campo e quilombolas em todas as etapas e modalidades de ensino. É um programa estruturado em quatro eixos: (1) Gestão e Práticas Pedagógicas; (2) Formação Inicial e Continuada de Professores; (3) Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; (4) Infraestruturas Física e Tecnológica³⁹.

Esses aparatos legais evidenciam os reflexos do movimento Educação do Campo, que foi se instituindo por meio de um conjunto de ações no âmbito das políticas públicas. Podemos perceber que é a partir de 2002 que as conquistas do ponto de vista jurídico-legal foram se intensificando, especificamente na formação de profissionais para atuarem nas escolas do campo. Em 2003, o Ministério da Educação instituiu o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo – GPT Educação do Campo, que publicou o caderno de “Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo” (BRASIL, 2005). O GPT realizou Seminários Estaduais de Educação do Campo, criando, nesses eventos, Comitês Estaduais de Educação do Campo. Essas conquistas ocorreram nas duas gestões do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, momento em que também emergiu uma quantidade significativa de programas vinculados à Política Nacional de Educação do Campo.

Em face desse contexto, existem alguns princípios que foram construídos pelos movimentos camponeses para orientarem as formas de educar e construir a educação do

³⁹ Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/10-destaque/2-o-pronacampo>. Acesso em 15 de março de 2019.

campo. Esses princípios contemplam documentos importantes, a exemplo da RESOLUÇÃO CNE/CEB, de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, do Conselho Nacional de Educação.

Dessa forma, consideramos imprescindível identificar a influência desses princípios nesses documentos, e mais especificamente, nas Diretrizes para a Educação do Campo de Minas Gerais. Entendemos que trazer esses princípios nos possibilitará ter clareza nas reflexões sobre o que podemos considerar como uma escola que vive a experiência da educação do campo. Esse modelo de escola nos oferece um contraponto importante para a análise dos modelos que predominam nas escolas localizadas em áreas rurais da rede pública no município de Viçosa.

2.4. Os princípios da educação do campo: sua construção e consolidação.

Como mostrado no tópico anterior, a educação do campo tem em sua essência uma ligação muito forte com os movimentos sociais, em particular com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST. Esse movimento tem por base uma educação que leva em consideração o modo de vida dos povos do campo, seu trabalho e suas relações próprias com a natureza e com a comunidade. Compreende-se, assim, que cada sujeito é protagonista histórico de suas vidas.

O texto “sobre a função social da escola”, de Roseli Caldart (1988, p. 61)⁴⁰, aponta a importância de termos uma educação mais revolucionária, na qual é preciso criar uma formação mais plena do estudante, possibilitando a todos o acesso a um ensino de qualidade. No entanto, essa autora ressalta que no Brasil há basicamente duas propostas predominantes dentro da escola: o projeto escolar liberal (burguês) e o socialista (popular). No primeiro caso, Caldart (1988) mostra que há uma tentativa de se manter certa estabilização social no que concerne à crise da economia ou da política. A meta principal está em atender aos princípios neoliberais, nos quais se busca a propagação de uma ciência pretensamente neutra voltada para a unificação de todos os indivíduos. Já em relação ao segundo projeto, trata-se de uma perspectiva que permite a coabitação da

⁴⁰ Texto originalmente produzido para participação no curso de Atualização em Fundamentos da Educação e Metodologia Científica para professores estaduais do colégio Bom Pastor – Chapecó, SC, 17.02.1988.

educação e da produção, fazendo que o centro da educação seja deslocado das classes nobres e realocado nos interesses dos trabalhadores, assim acarretando uma transformação social (CALDART, 1988, p. 63).

De acordo com a autora, a movimentação desse último projeto é muito forte entre os membros do Movimento Sem Terra, deixando visíveis três aspectos socialistas: o processo educacional, no qual há relação forte entre produção e escola; a cidadania e a escola; e a escola e a sua relação com a “alegria cultural” (CALDART, 1988, p. 63-64). No primeiro aspecto, Caldart explica que a palavra “produção” possui abrangência mais ampla que “trabalho”. E, sendo relacionada à escola, permite ao estudante desenvolver uma visão crítica da sociedade, possibilitando às pessoas terem múltiplos entendimentos sobre o meio em que vivem. No segundo aspecto – a educação e cidadania –, a autora aponta a busca de se relacionar a condição homem-trabalho com a sua participação política. Neste aspecto, é possível estimular o aluno a ter maior participação na construção do conhecimento, permitindo que consiga associar o conteúdo produzido na escola com ações transformadoras possíveis.

No último aspecto — a escola e a relação com a “alegria cultural” —, Caldart (1988) cita Snyders (1984) para explicar que a escola deveria proporcionar alegria ao aluno, tanto no sentido de reforçar sua identidade, quanto também no sentido de despertar o prazer pelo conhecimento, através da aproximação dos conteúdos disciplinares com a realidade do estudante. Na perspectiva de Caldart, torna-se necessário *desmercantilizar* as relações no ambiente escolar e despertar no aluno uma paixão pelo saber que o leve a transformar sua realidade. Dessa maneira, a autora menciona que “o caráter comercial das atividades escolares é determinado e determina a falta de paixão pelo estudo. Os alunos se interessam apenas pela nota (sinal da relação mercantil) e não gostam do que fazem” (CALDART, 1988, p. 82).

Caldart (1988, p. 63-64) defende que a função social de uma escola de cunho popular, com as características descritas por ela ao longo do texto, deve ir além da formação tecnológica. Melhor explicando, deve buscar formar o homem de modo que ele adquira conhecimentos mais múltiplos possíveis, a fim de evitar que se torne um alienado de seu meio social.

O importante aqui é chamar a atenção para o período em que o texto de Caldart foi escrito, praticamente no mesmo momento em que se inicia a discussão das matrizes

pedagógicas do MST. Tanto os pontos elencados no texto quanto as matrizes pedagógicas são focos fundamentais dos movimentos sociais para uma educação voltada para os povos do campo. Além do mais, esses pontos descritos por Roseli Caldart e as matrizes pedagógicas do MST foram balizas para a construção dos princípios da educação do campo. No verbete sobre a educação do campo, publicado no Dicionário da Educação do Campo, são apresentadas as características que expressam o seu movimento e a perspectiva de mudança social, conforme descrito no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Características da matriz pedagógica do MST.

Foco fundamental	Definição
1- Luta Social	Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação <i>do</i> Campo não é <i>para</i> nem apenas <i>com</i> , mas, sim, <i>dos</i> camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido.
2- Movimento Coletivo	Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e implementação da política educacional brasileira. Faz isso sem deixar de ser luta pelo acesso à educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõem, materialidade que permite a consciência coletiva do direito e a compreensão das razões sociais que o impedem.
3- Contexto de Luta	Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Daí a sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de EC nunca será somente de educação em si mesma nem de educação escolar, embora se organize em torno dela. Defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, mas não em caráter particularista, porque as questões que coloca à sociedade, a propósito das necessidades particulares de seus sujeitos, não se resolvem fora do terreno das contradições sociais mais amplas que as produzem. Contradições essas em que a análise e a atuação específicas ajudam a melhor compreender e enfrentar. E isso se refere tanto ao debate da educação quanto ao contraponto de lógicas de produção da vida, de modo de vida.
4- Prática Social	Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com riquezas social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. Mas seu percurso histórico assume a tensão de reafirmar no diverso, que é patrimônio da humanidade, que se almeja a unidade no confronto principal e na identidade de classe, que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas.
5- Relação Teoria e Prática	A EC não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra forças hegemônicas, ela exige teoria e cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a EC reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à

	construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro.
6- Pedagogia	Seus sujeitos têm exercitado o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa e é mais ampla do que a pedagogia.
7- A Escola	A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da EC pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta.
8- Acesso à Educação Pública	A EC, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que não deve ser o Estado o educador do povo).
9- Concepção de Educador	Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da EC têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva.

Fonte: Adaptado de Buczenko; Araújo e Rosa (2017) e Caldart (2012, p. 261-262)

Analisando, de forma geral, essas características, destacamos quatro aspectos que nos chamaram atenção: o primeiro é que a palavra luta é uma marca forte dos movimentos sociais, por isso se faz presente em quase todos os princípios. A luta, para os movimentos dos sem-terra, constitui um princípio educativo associado ao movimento coletivo e à resistência dos indivíduos ou grupos à dominação e à sujeição, conforme expresso no trecho abaixo, extraído de Caldart (2012, p. 552):

A luta social não tem um objetivo em si mesma: não se luta por lutar ou porque lutar eduque. Luta-se porque há situações que estão impedindo a vida humana ou a sua plenitude. E nesta atitude de enfrentar ou de resistir contra o que desumaniza está o principal potencial formador da luta, exatamente porque constrói condições objetivas para a formação dos sujeitos de uma práxis revolucionária (ainda que não a garanta)

Os movimentos sociais dos trabalhadores do campo defendem que a luta faz parte do seu cotidiano, e é a partir dela que se conquistam direitos, como o direito à terra, à educação, à valorização da cultura, entre outros. Ainda que de forma simplificada, entendemos que a luta física ou a luta simbólica estão relacionadas a uma forma de resistir e confrontar as imposições perpetradas pelos grupos dominantes às práticas sociais,

econômicas e culturais das classes populares em geral e dos habitantes do campo, em particular.

O segundo aspecto é a valorização do coletivo, a qual a educação do campo requer de seus participantes a consciência da força do coletivo. Essa proposta compreende que cada sujeito é protagonista de suas histórias, mas que, através de ações coletivas, é possível a conquista de direitos. Recorremos, uma vez mais, ao Dicionário de Educação do Campo para melhor fixar essa ideia:

As várias lutas protagonizadas pelos sujeitos coletivos do campo desencadeiam mudanças no imaginário da sociedade, abrindo caminho para novas transformações a serem trilhadas e consolidadas no âmbito da garantia real desses direitos. Esses processos articulados relevam a importância da manutenção do protagonismo dos movimentos sociais e sindicais na disputa pela construção de políticas públicas de Educação do Campo. O embate atual refere-se às características que essas políticas devem ter para, de fato, serem capazes de garantir aos camponeses os direitos dos quais estiveram privados por tantos séculos (MOLINA, 2012, p. 592).

Além do mais, a educação do campo compreende que é na diversidade dos sujeitos que se constrói a identidade do campo e de classe. Por isso, valorizam-se os saberes de cada sujeito do campo, dando a eles visibilidade. O terceiro aspecto está relacionado ao fato de o nascimento da educação do campo estar ligado diretamente à prática. No livro “A Pedagogia do Movimento Sem Terra”, Roseli Caldart (2000) nos mostra que já nas primeiras escolas de assentamento foi definido como objetivo para a escola o ensinar fazendo, isto é, pela prática. Preparar o educando igualmente para os trabalhos manual e intelectual, devendo ser ensinado sobre a realidade local e em geral. Funciona tal como se pode ler no trecho que segue:

Nossa escola pode ajudar a perceber a historicidade do cultivo da terra e da sociedade, o manuseio cuidadoso da terra – natureza – para garantir mais vida, a educação ambiental, o aprendizado a paciência de semear e colher no tempo certo, o exercício da persistência diante dos entraves das intempéries e dos que se julgam senhores do tempo. Mas não fará isso apenas com discurso; terá que se desafiar a envolver os educandos e as educadoras em atividades diretamente ligadas à terra. (CALDART, 2000, p. 35)

No processo formativo da educação do campo, se tem optado pela adoção da Pedagogia da Alternância, na qual os tempos e, por conseguinte, os espaços de formação se constroem entre os espaços da casa/comunidade e da escola, garantindo a unicidade necessária à construção de conhecimentos. De acordo com Cunha (2000, p. 128), “saber

teorias é importante, mas é preciso saber aplicá-las à nossa realidade e ainda criar coisas novas de acordo com nossos interesses e recursos”.

O quarto aspecto refere-se ao docente, na qual a educação do campo compreende que a base formativa inicial do professor deve contemplar os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas. Segundo Arroyo (2012),

os currículos de formação têm como um de seus objetivos formar profissionais do campo capazes de influir nas definições e na implantação de políticas educacionais, ou seja, os currículos objetivam afirmar esses profissionais como sujeitos de políticas (ARROYO, 2012, p. 360).

Resumidamente, a partir desses aspectos é possível observar que na trajetória da construção da educação do campo existem mudanças paradigmáticas em busca de conhecimentos educacionais críticos, de modo a tornar a própria população do campo a protagonista. Seguindo essas perspectivas, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que são referências para a Política de Educação do Campo, estabelecem princípios e procedimentos que visam adequar o projeto institucional às escolas do campo.

No caso das Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais, o artigo 3º ressalta os seguintes princípios da Educação do Campo:

I – Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de etnias; II – incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, com base na agroecologia e em articulação com o mundo do trabalho; III – desenvolvimento de política de valorização dos profissionais da Educação do Campo, que garanta uma remuneração digna, com a inclusão e reconhecimento dos diplomas das Licenciaturas do Campo pelos editais de concurso público; IV – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais de educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas de produção e reprodução social da vida do campo; V – valorização da identidade da escola do campo, considerando as práticas socioculturais e suas formas específicas de organização do tempo, por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos estudantes do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e às características socioculturais da região; VI – Implementação de gestão democrática das instituições escolares, por meio do controle social, sobretudo da qualidade da educação oferecida, mediante a efetiva participação das comunidades e dos movimentos sociais e sindicais do campo na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão.

Tais princípios estão ancorados na compreensão de que a escola do campo precisa ser significativa para seus educandos, sendo mais próxima das relações e espaço do campo. Essas premissas estavam presentes nas reivindicações do MST na formação de suas escolas. Caldart (2000) faz relevante reflexão acerca da importância dos movimentos sociais, em específico do MST, quando nos elucida que o vínculo de origem da Educação do Campo é com os trabalhadores “pobres do campo”, trabalhadores sem-terra, sem trabalho. Primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra “o estado da coisa” para, aos poucos, buscarem ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo. As questões levantadas por Caldart (2000) nos mostram uma proposta de educação que se pauta nos questionamentos que levem à consciência de uma identidade própria do homem do campo. Afinal, as populações de áreas rurais e as políticas educacionais pensadas para elas ao longo da nossa história foram marcadas historicamente pelas *in-diferenças* sociais, raciais e até mesmo locais. A cultura e identidade do homem do campo são demasiadamente menosprezadas e desvalorizadas.

Dessa forma, os princípios da educação do campo nos revelam que a mudança de paradigma da educação para a população rural é permeada por disputas e embates políticos, com dimensões diferenciadas em relação à educação rural, conforme abordaremos no tópico subsequente.

2.5. Sistematizando as concepções de educação e demarcando conceitos: Educação Rural ou Educação do Campo?

A discussão teórica e histórica da educação rural e da educação do campo realizada neste capítulo nos mostra que ainda é urgente repensarmos sobre a educação oferecida à população rural. Mesmo que a educação do campo tenha, em sua essência, a resistência e enfrentamento a uma educação mercantilizada, tecnicista e instrumental, ainda esse tipo de educação se faz presente na nossa realidade educacional. Dessa forma, é preciso demarcar os conceitos e concepções que tratam a educação rural e a educação do campo, para que a compreensão dessa diferença sirva como ponto de partida da observação da realidade das escolas localizadas em áreas rurais. Para isso, trazemos a seguir o Quadro 3 que retrata essas diferenças.

Quadro 3 – Concepção de educação rural e educação do campo.

Educação rural	Educação do campo
A partir do pensamento da elite ligada ao latifúndio. Uma proposta reprodutivista.	A partir da luta dos movimentos sociais de base socialista; uma proposta revolucionária.
Território do agronegócio. Como espaço de produção econômica, a partir dos interesses do capital.	Território da agricultura. Visto como espaço de vida e resistência dos que lutam pela terra. O campo é lugar do trabalho familiar, geração de empregos e desenvolvimento local.
A educação é pensada a partir do mundo urbano.	A educação é pensada a partir da especificidade e do contexto do campo e de seus sujeitos.
Exclui a participação das populações do campo. Estrutura-se na gestão empresarial da educação e na meritocracia.	Reconhece e respeita os sujeitos do campo, reconhece os seus limites e potencialidades, bem como considera a sua luta e mobilização.

Fonte: Produção própria a partir de (VIERO; MEDEIROS, 2018)

Várias outras características poderiam ser incorporadas nesse quadro, porém a partir dessas características assinaladas já podemos observar que são dois paradigmas⁴¹ de educação diferentes, como estabelecem Caldart *et al.* (2012, p. 14):

A Educação do Campo se confronta com a “Educação Rural”, mas não se configura como uma “Educação Rural Alternativa”: não visa a uma ação em paralelo, mas sim à disputa de projetos, no terreno vivo das contradições em que essa disputa ocorre. Uma disputa que é de projeto societário e projeto educativo. Estes projetos são representados pelo agronegócio de um lado e pelo projeto camponês de Educação do Campo do outro. Tendo em vista que são propostas antagônicas, vão resultar em interesses político-pedagógicos distintos (CALDART *et al.*, 2012, p. 14).

Assim, a disputa se dá entre movimentos sociais do campo e o Estado, sendo a concepção de educação do MST o rompimento com o que tem sido historicamente naturalizado pelo Estado. Dessa maneira, o paradigma da educação rural visa preparar os estudantes para melhores condições no futuro, adotando um currículo com clara ênfase nos conteúdos e visando a sua integração a um modelo de desenvolvimento econômico

⁴¹ Paradigma aqui é entendido como o conjunto de referências, valores e conhecimentos que se consolidam na comunidade científica, são incorporados por diferentes instituições e se transformam em um projeto de desenvolvimento territorial (SILVA; COSTA, 2006 apud JUNIOR; NETO, 2011).

que prioriza o meio urbano. Por essa razão, na sua proposta, não incorpora as especificidades do meio rural e não o visualiza como espaço de vida. Já o paradigma da educação do campo visa organizar a população para o desenvolvimento territorial, e concebe o campo como espaço de vida e resistência.

Segundo Fernandes (2008), a Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. Os territórios materiais são formados no espaço físico, ao passo que os imateriais são criados no espaço social a partir das relações sociais, por meio de pensamentos, conceitos, teorias e ideologias. Ambos os tipos são indissociáveis, porque um não existe sem o outro, e os dois estão vinculados pela intencionalidade.

Ao longo do doutorado, nós compreendemos que a pesquisa em Educação do Campo ou em Educação Rural deve partir dessas premissas. É preciso diferenciar esses paradigmas que expressam visões diversas de mundo e constroem os distintos projetos de desenvolvimento do campo. Definidas as diferenças entre as concepções de educação e escola, é importante esclarecer que neste trabalho vamos utilizar as expressões “educação rural” e “escolas localizadas em áreas rurais” para nos referirmos à realidade de Viçosa. Isso porque a trajetória das escolas desse município nos evidencia que, apesar de existirem iniciativas isoladas, como mostraremos adiante, não houve movimentos organizados relativos à educação do campo. As ações dos sujeitos do campo e as políticas educacionais implementadas pela Secretaria Municipal de Educação não condizem com os princípios defendidos pela educação do campo.

Historicamente os sujeitos do campo foram desvalorizados e alvos de descaso pelo Estado. E no município de Viçosa não foi diferente, sobretudo em relação à escolarização, a qual vem sendo produzida em uma escola com currículo, conteúdo e metodologia voltados para a valorização do trabalho e da cultura urbana. Temos na prática um tipo de escola como a extensão de um ensino urbano direcionado para o mercado de trabalho.

De forma geral, o Estado também tem visualizado essas escolas a partir de uma concepção de racionalidade. Neste sentido, vale ressaltar que, no decorrer do século XX, o Estado implementou políticas educacionais neoliberais que refletiram diretamente nas escolas localizadas em áreas rurais. Para entendermos como esse processo histórico se materializa no fechamento de escolas, no próximo capítulo contextualizamos a política de municipalização, nucleação e transporte escolar como forma de nos ajudar na análise

dos dados colhidos na pesquisa de campo e uma maneira de não nos perdermos nas questões históricas mais recentes sobre as escolas rurais de Viçosa, em Minas Gerais.

CAPÍTULO 3 – DILEMAS DO FECHAMENTO DAS ESCOLAS LOCALIZADAS EM ÁREAS RURAIS

No capítulo anterior, nós demonstramos a percepção que tem marcado o pensamento da elite brasileira a respeito do homem pobre do campo, para melhor compreendermos como a educação rural foi sendo retratada ao longo da nossa história, em uma trajetória marcada por avanços e retrocessos. Além do mais, vimos como o contexto social, político e econômico influenciaram na forma como a escola rural era vista pela sociedade.

Neste capítulo pretendemos avançar na análise dos fundamentos históricos, políticos, culturais, econômicos e sociais que interferem na educação da população do meio rural. Buscaremos trazer as interferências de órgãos internacionais e as ações geridas durante o processo de Reforma Educacional na década de 1990. Esse período foi marcado pela Constituição de 1988 e pela LDB 9.394/96, assim como pelo Neoliberalismo⁴². Um período tangenciado pelas políticas de descentralização, que continha o repasse de recursos entre os entes federados. O resultado foi uma perspectiva de racionalização de escolas, que resultou na política de nucleação e, conseqüentemente, no fechamento das escolas rurais.

Dessa forma, dividimos este capítulo em 5 partes. Primeiramente vamos tratar dos conceitos de racionalização e racionalidade na sociedade e no Estado Moderno, a partir das contribuições de Max Weber. Ponderamos ser importante tecer considerações conceituais sobre racionalização, uma vez que esse termo interessa sobremaneira a este trabalho e possibilita a caracterização dos processos de reordenamento da rede escolar como formas de racionalização da aplicação de recursos públicos na educação pública escolar no Brasil. No segundo tópico, vamos abordar as políticas de descentralização do ensino, mais especificamente o processo de municipalização da educação, retratando como ocorreu esse processo no estado de Minas Gerais e que conseqüências trouxe para a reorganização do ensino nas escolas localizadas em áreas rurais. Na terceira parte, vamos contextualizar a política de nucleação, que consiste em um procedimento político-

⁴²Constitui uma base teórica de referência da política econômica adotada pelos governos capitalistas, principalmente no final do século XX, tendo como princípios gerais a menor participação do Estado na economia e a total liberdade de comércio, de modo que as políticas de mercado adotadas se encontram compiladas, entre outros, no denominado “Consenso de Washington.”

administrativo que tem por finalidade agrupar várias escolas em uma só. Para isso, vamos ressaltar as primeiras experiências com a nucleação das escolas rurais no Brasil, bem como os fatores determinantes para a implantação dessa política, uma vez que esse modelo foi utilizado nos EUA e foi visto como uma possível solução para a situação das escolas rurais brasileiras, caracterizada por grandes taxas de evasão, repetência e infraestrutura precária. Na quarta parte, abordamos, de forma breve, o transporte escolar e as políticas mais atuais que tiveram como objetivo garantir condições de acesso dos estudantes de comunidades rurais à escola, mediante a implantação de dois programas, no âmbito do Ministério da Educação (MEC): o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e o Programa Caminho da Escola. No quinto tópico, realizamos uma discussão sobre o reordenamento de escolas, que é a materialização dessas políticas e da racionalização escolar.

Vale ressaltar que, embora a tese não tenha como foco uma discussão aprofundada das políticas educacionais no período da década de 1990, foi necessário compreender o contexto macro para apreender a justificativa, a implementação, o funcionamento e os impactos da nucleação/fechamento das escolas rurais no município de Viçosa.

3.1. Racionalização da rede escolar

Parece-nos que, territorialmente, a reorganização das escolas passa pela lógica da razão veiculada pela gestão pública. Tal lógica compreende o racional, isto é, a capacidade de raciocínio de quem administra e faz uso de um discurso econômico, reivindicando, por meio dos números, suas propostas centradas na economia algumas vezes sem avaliar (a médio ou longo prazo) as interferências sociais, afetivas, psicológicas e econômicas, dentre outras, daqueles sujeitos que receberam o impacto da decisão por vezes monocrática tomada apenas pelos agentes do Estado.

Sobre racionalização, podemos compreender o termo como polissêmico, plural e carregando em si a cultura do pensar matemático e científico. Neste sentido, pode-se pensar que seus significados estabelecem ao discurso que legitima as atitudes racionais o valor de políticas justificadas com base em dados quantitativos, tratados como base das negociações entre os sujeitos. Cabe então pensar qual seria o lugar da razão, do racional

e da objetividade ao traçar estratégias para abrir novas escolas, expandir e fechar ou para promover um processo de nucleação de escolas rurais.

Antes de mais nada, o termo racional vem de razão, raciocínio, uma atividade mental que olha para o mundo e busca percebê-lo a partir de uma lógica mental, baseada na observação e na lógica. É comum se contrapor razão com emoção. A razão pensa, avalia e elabora explicações. Já a emoção é sentimento, mais coração do que cérebro. De acordo com o dicionário de Ciências Sociais, a acepção comum do vocábulo racionalização é designação da atividade de tornar alguma coisa razoável, inteligível, simples e, principalmente, mais eficiente. A conotação mais geral do vocábulo é de redução do desperdício e da ineficiência na organização financeira, comercial e industrial. O termo também implica um recurso maior, em níveis de planejamento e controle, a critérios de utilidade racionais e simplificadores.

O sociólogo Max Weber (1864-1920), em livro clássico intitulado “Ciência como vocação”, desenvolve uma análise histórica do desenvolvimento da humanidade, sua relação com a construção do pensamento científico e sua consolidação na Modernidade. Não é demais lembrar que o desenvolvimento do processo científico é resultado do pensamento racional. Max Weber assinala que os processos de racionalização, aplicados às instituições e às políticas modernas, possibilitou a disposição dos melhores meios, quer dizer, dos instrumentos e ações adequados para se obter determinado resultado previamente estabelecido.

A esse respeito, Bonfim et. al (2017, p. 1288) afirmam que o desenvolvimento do processo de racionalização, que ocorre principalmente no período da Renascença, teria consolidado a ideia de experimentação e da construção do pensamento, se baseando em proposições matemáticas e consolidando a racionalidade instrumental. O que nos mostra a teoria weberiana é que o desenvolvimento do capitalismo promoveu formas racionais de organização da vida política, religiosa, jurídica, educacional, entre outras. Em paralelo, ocorreu um processo contínuo de burocratização, visando o controle do Estado sobre os dados populacionais, econômicos e outros mais e levando a que se tornasse possível a articulação dos meios de produção e das instituições públicas, sobretudo, para objetivos ligados ao aumento da produtividade e do lucro.

O que o capitalismo criou, em definitivo, foi a empresa duradoura e racional, a contabilidade racional, a técnica racional, o direito racional; a tudo isso haveria que acrescentar a ideologia racional, a racionalização da vida, a ética

racional na economia (WEBER, 1956, p. 298 apud BONFIM et. al, 2017, p. 1289).

Na medida em que o capitalismo se desenvolve, acontece a transformação das formas tradicionais de organização produtiva e da vida sociocultural. Para Bonfim et. al (2017, p. 1.291), a teoria de Weber nos mostra que a ciência moderna e o capitalismo ocidental seriam as duas maiores expressões (materializações) do processo de racionalização, cuja ação desconstrói a união entre destinos cósmicos e destinos humanos, fé e razão, razão e ética, sentidos e razão.

O avanço da racionalização moderna, para Weber, resultaria na autonomização das esferas culturais em subsistemas: Estado, Partidos, Ciência, Fé, Família, Teologia, Direito Engenharia, Ciências Humanas, Física, Matemática, Administração, entre outros. (BONFIM et. al., 2017, p. 1291)

Por sua vez, Thiry-Cherques (2009, p. 889) ressalta que Weber discute o termo racionalização ao explicar que a modernidade não só deriva da diferenciação da economia capitalista do Estado, mas também de uma reordenação racional da cultura e da sociedade. Para Weber, a racionalização é constituída pela calculabilidade e predicabilidade dos sistemas jurídico e econômico.

Na forma de ver de Max Weber, a racionalização engloba a tecnificação do trabalho, a burocratização das relações, a padronização da sociedade, como efeito inevitável da evolução da cultura ocidental (THIRY-CHERQUES, 2009). Quando o sociólogo discute a racionalização no mundo moderno, tem em mente a importância crescente das instituições formais e substantivamente racionais. A racionalização da ação “é a substituição da submissão íntima dos costumes pela adaptação planejada a uma situação objetiva de interesses, seja racionalizando valores, seja racionalizando os fins...” (WEBER, 1994 apud THIRY-CHERQUES, 2009). Tal afirmativa corrobora as políticas que, ancoradas na racionalização, justificam ações e decisões que podem trazer descontentamentos sociais.

Maliska (2006) afirma que, para Weber, o desenvolvimento das instituições sociais, econômicas e culturais nas sociedades ocidentais foi desencadeado por um processo geral de racionalização, que consiste na organização da vida por divisão e coordenação das diversas atividades com base em um estudo preciso das relações entre

os homens, com seus instrumentos e seu meio, com vistas à maior eficácia e rendimento. Nessa perspectiva, Weber (2004, p. 530) afirma que:

A economia capitalista e o Estado moderno são, em sua essência fundamental, completamente iguais. O Estado moderno, do ponto de vista sociológico, é uma “empresa”, do mesmo modo que uma fábrica: precisamente esta é sua qualidade historicamente específica. E em ambos a relação de dominação dentro da empresa está também condicionada pelos mesmos fatores. (...) a dependência hierárquica do trabalhador, do empregado de escritório, do funcionário técnico, do assistente de um instituto universitário e também a do funcionário e soldado estatal baseia-se uniformemente no fato daqueles instrumentos, reservas e recursos monetários, indispensáveis à empresa e à existência econômica, encontram-se concentrados no poder de disposição, nos primeiros casos do empresário, e nos últimos casos, do senhor político.

Dessa forma, a gestão econômica da empresa capitalista está presente na educação pública como um serviço prestado à população pelo Estado moderno. Nesse ínterim, o que muitas vezes tem sobressaído é uma educação pública para o máximo de escolarização para sua população (medida pela média de anos de estudos) com o menor custo possível (GRAÇA, 2017). De acordo com a autora, os discursos oficiais revertem-se na ampliação da oferta e na elevação da qualidade do ensino pelo reinvestimento em melhoria de instalações físicas, equipamentos e material didático, além dos salários dos professores e trabalhadores da educação. Contudo, muitas vezes, as ideias de racionalização podem priorizar as medidas de contenção de custos, sem considerar os efeitos das medidas de economia de custos sobre a qualidade do ensino, as condições de trabalho dos professores e de vida da população escolar.

Como pretendemos demonstrar adiante, na prática, ainda existem muitas dificuldades para concretizar esses discursos, de modo a contemplar as necessidades da população e a qualidade das práticas de ensino e de aprendizagem. Além do mais, a ampliação das vagas e melhoria da educação têm sido apresentadas como justificativas para medidas racionalizadoras no campo da educação pública, materializando-se no reordenamento da rede escolar por meio das ações de municipalização, nucleação e fechamentos de escolas, conforme veremos no próximo tópico. Pretendemos observar não só os argumentos racionais de tais políticas, como também os seus impactos.

3.2. O Processo de Municipalização e seus desdobramentos no Estado de Minas Gerais: da proposta de descentralização à realidade municipal.

Na história da educação brasileira, temos notícia de que uma das primeiras discussões sobre a municipalização do ensino ocorreu na década de 1920, sob o comando de Anísio Teixeira⁴³. Segundo Azanha (1991), para aquele educador e intelectual, a organização do ensino primário sob a responsabilidade dos municípios traria benefícios pedagógicos, administrativos e sociais para a educação. Em 1957, no Congresso Nacional de Municipalidades, Anísio Teixeira defendia a ideia de que “a municipalização do ensino era a resposta a uma situação a ser modificada, a fim de que o ensino primário reunisse condições de melhoria de padrão que, de outro modo, não parecia viável” (1991. p. 62).

Barreto e Arelaro (1986, p. 193) afirmam que, “na década 1950, era possível registrar, em alguns Estados, uma discussão entusiástica sobre o tema”. No entanto, após a promulgação da Lei nº 4.024/61, de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional, o assunto ficou no esquecimento, e apenas na década de 1980 reapareceu, não necessariamente por iniciativa dos educadores, mas principalmente das áreas políticas. A Associação Brasileira de Municípios (ABM) defendia o processo de municipalização, e, no bojo do processo de democratização do país, essa política foi ganhando ênfase e sendo concretizada na Constituição Federal de 1988, no artigo 211, que consta:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

⁴³ Anísio Spínola Teixeira foi jurista, intelectual, escritor e educador e difundiu os princípios da escola nova no Brasil.

§5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (BRASIL, 1988, artigo 211).

A divisão mais clara e atual destas atribuições apareceu na Lei de Diretrizes de Base de 1996, que marca a separação das etapas de ensino entre os entes federados e especifica as prioridades de cada um, responsabilizando os municípios pela educação infantil e ensino fundamental, enquanto os estados são incumbidos do ensino médio. Em relação às competências dos entes federados com a educação, a LDB assim dispõe nos artigos 9º, 10º e 11º:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; (...) III – prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva; IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; (...)

Art. 10ª. Os Estados incumbir-se-ão de: I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; II – definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público; III – elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios; (...) VI – assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.(...)

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

“A proposta de municipalização passa a ser vista como a solução privilegiada para os males endêmicos que afetam a educação nacional.” (VALLE; MIZUKI; CASTRO, 2004, p. 190). Segundo os autores essa política vem como uma forma de aproximar a escola do poder de decisão local, de dar melhores condições de acesso à instrução escolar,

com maior transparência na gestão e aplicação mais racional dos recursos destinados à educação.

Com a implementação do Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef)⁴⁴ houve um impulso maior no processo de municipalização da educação, sobretudo em nível fundamental, pois a distribuição dos recursos era proporcional ao número de matrículas de cada município no Ensino Fundamental. De acordo com a legislação,

FUNDEF foi criado para garantir uma subvinculação dos recursos da educação para o Ensino Fundamental, bem como para assegurar melhor distribuição desses recursos. Com este fundo de natureza contábil, cada Estado e cada município recebe o equivalente ao número de alunos matriculados na sua rede pública do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009).

A partir desse suporte financeiro do Fundef, e com o amparo legal da LDB nº 9.394/1996, muitos municípios encontraram um cenário favorável para alavancar o processo de municipalização.

Do ponto de vista jurídico-institucional, a municipalização revela um mecanismo de distribuição de competências que atribui aos municípios a administração e o gerenciamento da rede fundamental de ensino, e aos estados e à união, a orientação técnica e pedagógica, o controle, a distribuição e os repasses de recursos orçamentários e financeiros.

Segundo Resende (2007, p.102), inicialmente no estado de Minas Gerais, a descentralização aconteceu de forma lenta, à medida que algumas escolas da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental foram transferidas para a rede municipal. Já após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB), a SEE/MG agiu de modo a induzir a descentralização do ensino, isentando-se da responsabilidade para com o ensino fundamental, impondo uma municipalização forçada às prefeituras.

O governo estadual estabeleceu, em novembro de 1997, um Programa de Cooperação Educacional, no qual participaram e assinaram o compromisso de cumpri-lo a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), a Associação Mineira dos Municípios (AMM) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/MG), além da participação do governo federal. O termo de Compromisso do Programa de

⁴⁴ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997.

Cooperação Educacional previa ainda a elaboração de um Plano Municipal e Estadual de Educação. A SEE/MG se comprometia em estabelecer com a Undime/MG interlocução preferencial e, de modo especial, consultá-la sobre a edição de legislações que tinham por objeto qualquer matéria de interesse do município, com destaque especial para a normatização do atendimento escolar e a regulamentação do FUNDEF, o que de fato não ocorreu, ficando só nas intenções (RESENDE, 2007).

Resende (2007) informa que, na época, o Sindicato dos Professores (Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação – Sind-UTE), afirmou que a SEE/MG estava impondo a municipalização. “Há dúvidas quanto à municipalização, como quem perde e quem ganha com a mudança e como ela se processará” (Jornal Minas Gerais, 16/10/1997, p. 3 apud RESENDE, 2007, p. 200). Mas, mesmo com isso, 1998 foi o ano em que ocorreu o maior número de escolas municipalizadas no estado; nesse ano foi criada a lei nº 12.768/1998, que regulamentava a descentralização do ensino. Segundo Resende (2007), essa lei ressalta que a cessão de servidores do magistério se dará com todas as vantagens do sistema estadual de ensino e dispõe sobre a cessão de uso dos bens móveis e imóveis, destacando que a cessão de bens e de pessoal fica vinculada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino público no município, bem como ao aproveitamento, na unidade municipalizada, dos servidores cedidos.

Segundo os dados de 1998, apresentados no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o estado em que a municipalização obteve mais avanço foi o estado de Minas Gerais, onde a rede pública municipal apresentou uma expansão de 63% em seu número de matrículas⁴⁵.

Monteiro (2018, p. 29) afirma que, para dar suporte aos municípios no processo de municipalização, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais criou o Parecer nº 500, de 13 de maio de 1998⁴⁶, que dispõe sobre a organização dos sistemas municipais de ensino. Dentre as questões de organização dispostas no documento, está o regime de colaboração entre os entes federados:

O regime de colaboração dá-se através de parcerias em que a vontade política de colaborar se manifeste em deliberações compartilhadas e compromisso comum com a qualidade de ensino e com a universalização do acesso à educação fundamental, evitando-se a imposição de decisões e a simples transferência de encargos de uma instância da federação para outra. Através do regime de colaboração, as relações de subordinação e dependência,

⁴⁵ Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/avanca-municipalizacao-do-ensino-fundamental/21206. Acesso em 10 de agosto de 2019.

⁴⁶ Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/PARECER_CEE_N_500_98.pdf. Acesso em 10 de agosto de 2019.

estabelecidas no marco de uma estrutura vertical e hierárquica, são substituídas por relações democráticas entre entes federados e autônomos. (MINAS GERAIS, 1998, p. 22 *apud* MONTEIRO, 2018, p.29)

Para a referida autora, o regime de colaboração apresentado no parecer presume uma parceria democrática em que estado e município dialogam de igual para igual, sem sobreposição de poderes, em busca de uma educação de qualidade. No entanto, na prática foi diferente, pois o governo estadual já possuía um modelo de convênio junto aos municípios, e isso foi o estabelecido (MONTEIRO, 2018).

Foi realizado, em 1999, no município de Belo Horizonte, o Fórum Mineiro de Educação, com o tema “Os caminhos da educação: responsabilidade e parceria”, que discutiu a cooperação entre união, estado, municípios e o financiamento da educação. Segundo Resende (2007), antes desse evento, os fóruns regionais, para debater a educação mineira, foram criados. Estes fóruns realizaram um diagnóstico da situação educacional e um levantamento das críticas e sugestões para melhoria da educação mineira. Tais eventos possibilitaram a elaboração de um documento denominado “Carta dos Educadores Mineiros”, que continha os princípios básicos para nortear as ações da SEE/MG em relação às propostas educacionais que deveriam ser implementadas, conforme estabelece um trecho do documento:

A educação mineira resgatará, na herança histórica e cultural do Estado, uma filosofia humanista, comprometida com o desenvolvimento integral do educando e a serviço da cidadania e da competitividade que contempla simultaneamente a eficiência e a tecnologia e a equidade social. O processo educativo respeitará as diferenças, a heterogeneidade e a diversidade, numa pedagogia de diversidade, numa pedagogia qualidade sistematizada no conceito, segundo o qual, a melhor educação para os melhores é a melhor educação para todos. A participação da sociedade será valorizada, como parte de uma estratégia democrática de educação de qualidade para todos. Na condução da política educacional, a transparência e a ética são requisitos fundamentais e insubstituíveis. As políticas e diretrizes setoriais terão como pressuposto a participação social e a democratização de oportunidades, opondo-se decisivamente à elitização e a exclusão (MINAS GERAIS, 1999, p. 22-23 *apud* RESENDE, 2007, p. 209).

Ao ser eleito como governador de Minas Gerais (1999-2002), uma das medidas de Itamar Franco foi suspender as municipalizações que vinham ocorrendo a partir de 1992 e que atingiram seu ápice em 1998. A proposta era reavaliar a política e definir novos critérios de parcerias entre o estado e os municípios, sob a justificativa de que era necessário preservar o patrimônio público, promover o melhor aproveitamento do pessoal do magistério e resguardar as condições necessárias à manutenção da qualidade do ensino. Assim, a partir de 1999, o processo de municipalização no estado somente se efetivou

mediante a aceitação dos municípios, a aprovação da comunidade interessada (participação de colegiados escolares) e a verificação das condições objetivas existentes em cada localidade para o ensino. Além disso, as novas municipalizações estavam condicionadas, ainda, às discussões e acordos que envolviam a cessão de patrimônios — bens móveis e imóveis — do estado, à cessão de pessoal do estado mediante adjunção ou disposição e ao oferecimento de transporte escolar pela SEE/MG (RESENDE, 2007).

A gestão de Itamar Franco termina em dezembro de 2002, e diferentemente do governo anterior, reduz o processo de municipalização. No entanto, já no governo seguinte, Aécio Neves (2003-2010) permitiu novas municipalizações, doações de prédios e adjunção de professores. O processo de municipalização no estado não considerou as diversidades regionais, os servidores e a coabitação. Portanto, neste período, o regime de colaboração entre os entes federados não se estabeleceu na prática (RESENDE, 2007).

O documento “Série Histórica da Educação de Minas Gerais/2008/2017”⁴⁷, evidenciou a tendência à municipalização do atendimento da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental na última década. Essa municipalização do estado de Minas Gerais não é uma política diferente do contexto político administrativo das políticas públicas nacionais.

A municipalização foi uma estratégia nos programas e projetos educacionais nas gestões de governos, corroborada pelas políticas de financiamento e por uma nova racionalidade que articula as ações entre o marco constitucional, a política e a provisão de recursos.

Sobre a municipalização no município de Viçosa, o Plano Decenal⁴⁸ de 2006 ressalta que, até 1988, época da aprovação da atual Constituição Federal, que delegou aos municípios a responsabilidade prioritária sobre o Ensino Fundamental, as escolas de Viçosa eram essencialmente estaduais, ficando sob a responsabilidade do município algumas poucas escolas rurais. A partir disso, o município começou progressivamente a encampar as escolas de Ensino Fundamental, tendo a situação praticamente se invertido. O Ensino Fundamental hoje já está em sua maioria sob a responsabilidade do Município, em toda a zona rural e parcialmente na urbana.

⁴⁷ Disponível em

http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/PUBLICACAO_SERIE_HISTORICA.pdf. Acesso em 20 de outubro de 2019.

⁴⁸ Lei nº 1768/2006 disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/mg/v/vicosa/lei-ordinaria/2006/176/1768/lei-ordinaria-n-1768-2006-dispoe-sobre-aprovacao-do-plano-decenal-municipal-de-educacao-de-vicosa-e-da-outras-providencias>. Acesso em 10 de agosto de 2019.

Os dados fornecidos pela Superintendência Estadual de Minas Gerais para esta pesquisa nos mostram que, no município de Viçosa, de um total de 12 escolas, oito passaram pelo processo de municipalização, ou seja, ocorreu a transferência da administração do estado para o poder público municipal, conforme pode ser observado na Tabela 6 a seguir:

Tabela 6 – Escolas municipalizadas no município de Viçosa (MG)

Nome das Escolas	Data da Municipalização	Localização
E. M. Professor Mário Del Giudice	1994	Área Urbana
E. M. José Lopes Valente Sobrinho	1994	Área Rural
E. M, Cel. Antônio da Silva Bernardes	1998	Área Urbana
E. M. Ministro Edmundo Lins	1998	Área Urbana
E. M. Paraíso	1998	Área Rural
E. M. Maria Eugênia de Freitas	1998	Área Rural
E. M. José Francisco da Silva	1998	Área Urbana
E. M. Dom Bosco	1998	Área Rural

Fonte: Dados disponibilizados para a pesquisadora da Superintendência Estadual de Minas Gerais.

Os dados revelam que todas as transferências de administração realizadas no município de Viçosa ocorreram na década de 1990, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), especificamente nos anos de 1994 e 1998, sendo que o ano de 1998 concentrou o maior número das transferências de atribuições da educação do estado de Minas Gerais para o município de Viçosa.

Podemos perceber também que o crescimento da municipalização ocorreu após a entrada em vigor do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), ocorrida em 1998. Conforme é ressaltado no depoimento de uma professora que já foi Secretária de Educação no município de Viçosa no período de 2010 a 2012:

Na verdade, no ano de 1998 houve uma política do estado que não ia mais ficar com as escolas rurais, aí passou tudo para as prefeituras. Então, em Viçosa, se fecharam várias escolas rurais que eram estaduais, algumas nem reabriram como municipais e outras saíram do estado e passaram para prefeitura (Entrevista com a professora Maria : 21/12/2019).

A partir da fala da depoente, percebe-se que essas mudanças fazem parte do reordenamento da rede escolar, engendrada na década de 1990 em vários locais do país. O município implementou mecanismos de transferência de responsabilidades

educacionais, e essa repartição consequentemente possibilitou maior abertura para política de nucleação de escolas, conforme abordaremos no próximo tópico.

3.3. O processo de nucleação e seus desdobramentos.

Nuclear, etimologicamente, significa dispor ou organizar em núcleos. Esse tipo de disposição em núcleos faz parte da história das escolas rurais brasileiras ao longo das últimas décadas. Tal reorganização tem sido uma política de governo de amplo alcance na reestruturação das escolas municipais, por meio do fechamento de escolas e do deslocamento e concentração de alunos e professores em uma escola central.

Esse processo deve ser compreendido com base na tríplice relação municipalização/nucleação/fechamento. A nucleação escolar tem sido uma estratégia implementada pelo poder municipal, justificada pelo argumento da qualidade e da eficiência econômica.

Ao investigar o processo de nucleação das escolas rurais no Brasil, mais especificamente no município de Patos de Minas (MG), Sales (2013, P.02) afirma que a nucleação de escolas se configura como um episódio recente na história da educação rural no Brasil, sendo implantada a partir dos anos 1970 nas áreas rurais do país. O modelo se caracteriza pelo processo de agrupamento de várias escolas isoladas onde outrora a perspectiva era a coexistência de várias faixas etárias e classes de alunos em um mesmo espaço físico (escolas multisseriadas), em uma escola central, a fim de, teoricamente, fornecer subsídios adequados para a concretização da educação considerada de qualidade, assegurada pela garantia de recursos humanos e materiais aos alunos rurais.

Bareiro (2007, p. 31) afirma que o primeiro estado a implementar a nucleação foi o estado do Paraná, em decorrência da criação do Projeto de Cooperação Técnica Estado/Município (PROMUNICÍPIO), que tinha dentre suas metas apoiar as administrações municipais, no sentido de fortalecer o ensino de 1º Grau (Ensino Fundamental). Por meio de um processo de cooperação e parceria entre os estados e seus municípios, foram construídas 8 Escolas Rurais que seriam Nucleadoras.

Nessa perspectiva, em sua dissertação de mestrado, Pastorio (2015, p.53) destaca que, basicamente, no contexto de sua aplicação, a política de nucleação consistia em agrupar em uma única escola várias escolas de diferentes tamanhos, em pontos estratégicos das comunidades locais dos municípios brasileiros, reunindo o maior número

de alunos possível. Segundo o autor, as experiências com esse tipo de política já haviam sido realizadas em países como Estados Unidos, Costa Rica, Índia, Líbano e Irã, pautados no discurso de elevar a qualidade do ensino.

Neste contexto, no Brasil, iniciou-se nos estados do Sul e do Sudeste (implantado inicialmente no Paraná, Minas Gerais e São Paulo) o processo de nucleação de escolas. Segundo Carmo (2016, p.55), foram três argumentos que subsidiaram as primeiras experiências de nucleação de escolas no Brasil. O primeiro foi o argumento de promover a igualdade de oportunidades educacionais entre alunos do campo e da cidade; o segundo, minimizar os custos do financiamento da educação; e o terceiro, conter o êxodo rural, devido ao intenso processo de urbanização que estava ocorrendo, principalmente nas regiões Sul e Sudeste do país. No entanto, para a autora, o governo brasileiro não considerou as peculiaridades do país e, com isso, assumiu os riscos de apressar o projeto de nucleação das escolas do campo, sustentando o discurso de implementação de um projeto modernizador de política educacional.

A ideologia de modernização tomou conta, então, dos interesses do Estado com a perspectiva, aos modelos dos EUA, de organização das escolas e estabelecimento de um padrão de ensino do campo, nas mesmas condições da cidade. Contudo, não foram levados em consideração a realidade geográfica, os aspectos socioculturais e a densidade populacional no campo brasileiro (CARMO, 2016, p. 53).

Ressaltada por Pastorio (2015) e criticada por Carmo (2016), a experiência nos mostra que a prática de nucleação de escolas do campo teve um agravamento, ou seja, a manutenção da mesma organização e funcionamento das demais escolas urbanas dos municípios em termos de calendário escolar, currículo, estrutura física, equipamentos, contribuindo para a desvinculação cultural dos alunos com o campo. Neste sentido, ao citar Oliveira (2010), Pastorio (2015, p.59) afirma que muitos gestores municipais e estaduais utilizaram como argumento para a adoção do modelo de escolas nucleadas a baixa qualidade do ensino ministrado nas escolas rurais e a baixa densidade populacional de algumas regiões, o que não justificava os custos de manutenção de um prédio escolar e de professores para poucos alunos.

É possível concordar que é importante criar melhores condições físicas e pedagógicas nas escolas, porém é questionável se com o processo de nucleação isso tem sido realidade. Será que o investimento destinado às escolas que estão sendo fechadas está sendo realmente redirecionado às escolas nucleadas? O fato é que a nucleação tem representado uma redução no número de escolas no campo, ou seja, as escolas situadas

em áreas rurais vêm sendo retiradas de forma gradativa, como resultado da implantação de políticas de racionalização.

De acordo com Figueiredo (2009), a racionalidade sobre a ótica da qualidade orienta os estados e municípios para a política de nucleação, que vem sendo implementada pelos gestores municipais como uma das principais finalidades de incorporar o país à nova ordem econômica mundial — capitalista, neoliberal, desigual e excludente. Isto é, os gestores priorizam o aspecto econômico e se esquecem de outros fatores igualmente ou mais importantes, tais como a cultura local e a importância da escola numa comunidade isolada, por exemplo, sem falar na proximidade que se cria entre professores e alunos, contribuindo para uma aprendizagem mais afetiva e significativa.

Neste contexto, através da Câmara de Educação Básica, o Conselho Nacional de Educação iniciou a construção de políticas públicas de ordem educacional que regularizem as práticas de nucleação nos municípios. Essas normas e princípios foram aprovados após as manifestações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) ao Conselho Municipal de Educação, sobre o processo de nucleação que estava ocorrendo nos municípios sem nenhum critério ou norma.

Assim, a SECADI solicitou que o Conselho Municipal de Educação (CNE) se manifestasse em relação a essa questão. Diante disso, o CNE designou o conselheiro Murilo de Avelar Hingel para o cargo de relator do processo, que aprovou o parecer nº 23/2007, resultando na Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008, a qual foram definidos aspectos gerais e complementares para as escolas localizadas no meio rural. Este documento apresenta parâmetros claros a respeito do processo de nucleação, conforme ressaltamos abaixo:

Art. 3º 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. § 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. § 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

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. Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

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. § 2º Para que o disposto neste artigo seja cumprido, deverão ser estabelecidas regras para o regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou entre Municípios consorciados.

Art. 6º A oferta de Educação de Jovens e Adultos também deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo. (BRASIL, 2008, p. 2-3).

Todas essas normas e princípios, entretanto, não lograram interromper ou atenuar o processo de fechamento de escolas rurais. Para contrapor essa situação, o MST lançou, em 2011, a campanha nacional intitulada: “Fechar escola é crime” (Figura 11). O objetivo era obter a aprovação de uma lei que assegurasse o direito à escola no local onde os sujeitos residem.

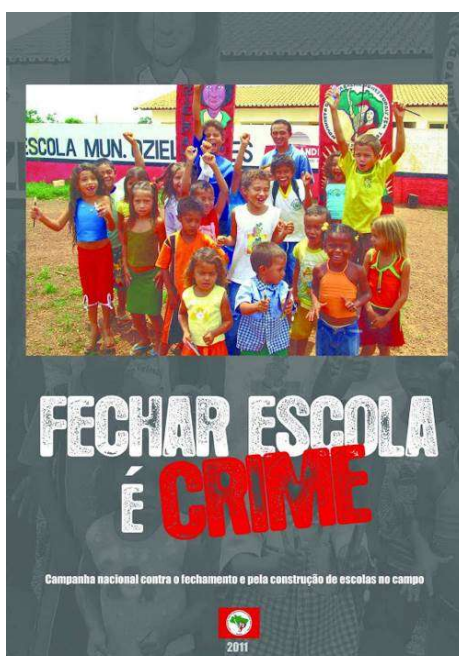


Figura 11 – Cartaz da campanha nacional intitulada “Fechar escola é crime” lançada pelo MST em 2011.

Fonte. Revista Fórum. Disponível: <https://revistaforum.com.br/blogs/mariafro/bmariafro-mst-fechar-escola-e-crime/> acesso: 15/03/2021.

Com esse cenário, por meio do decreto estadual nº 46.218 de 2013, foram instituídas as Diretrizes da Educação do Campo de Minas Gerais, que no seu Art. 12º determina que a Educação Básica do Campo será preferencialmente ofertada nas próprias comunidades rurais, evitando os processos de nucleação de escolas e de deslocamento de estudantes para fora de sua comunidade de pertencimento. Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser ofertados nas próprias comunidades das crianças, o processo de nucleação rural (intracampo) deverá garantir a participação das

comunidades, especialmente as famílias das crianças, na definição do local, bem como na avaliação das possibilidades de percurso a pé pelos alunos, na menor distância a ser percorrida. A Secretaria de Estado de Educação, em colaboração com os municípios, buscará estabelecer o tempo máximo de deslocamento intracampo dos alunos do Ensino Fundamental e Médio a partir de sua realidade. Porém, ainda que haja cuidado em relação às crianças pequenas, à menor distância possível a ser percorrida e às condições dos deslocamentos das crianças maiores para uma escola nucleada, não é certo que os gestores levarão isso em conta, tampouco que os pais dessas crianças tenham recursos para cobrar esse cuidado expresso na lei.

Em 2014, em âmbito nacional, foi aprovada a lei nº 12.960, que modificou o artigo 28, da LDB nº 9394/1996, ao incluir o parágrafo único, que definiu:

[...] o fechamento de escolas do campo, indígena e quilombola será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerada justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014)

Ambas as leis dão destaque à normatização quanto à política de nucleação, ou seja, trouxeram regras e procedimentos, requerendo que o processo de nucleação de uma escola seja previamente instruído com a justificativa, o diagnóstico do impacto dessa ação e da manifestação da comunidade escolar, para que então haja a manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino. De acordo com Carmo (2016), essa lei representou uma conquista do denominado “Movimento Por Uma Educação do Campo”, e na luta pelo direito à educação, por ter justamente trazido regramento ao processo de nucleação escolar, que anteriormente era realizado de forma independente, sem a necessidade de estudos prévios e procedimentos claramente instruídos. Desse modo, o poder público municipal possuía a prerrogativa de conduzir a nucleação da forma com que entendesse lhe ser conveniente.

No entanto, na realidade, percebemos que vários aspectos dos documentos acima citados, como a Resolução de 2008, as Diretrizes da Educação do Campo de Minas Gerais e a lei nº 12.960 de 2014 nem sempre são considerados pelo poder municipal. Se analisarmos a realidade de muitas escolas, especialmente aquelas instituições sem organização política dos moradores, verificamos muitas dificuldades no cumprimento da lei. Segundo Kwitschal (2020, P.56), a formalização do local da escola núcleo se dá principalmente através da influência política, desconsiderando assim as possibilidades de percurso realizado pelos alunos. Segundo a autora, quando comunidades são reunidas

para explicações e consultas, muitas vezes as informações são dadas de maneira superficial, sem levar em consideração os anseios e as necessidades das famílias do campo.

Segundo Silva (2009b, p. 89),

essa situação pode indicar que nem sempre se encontra subjacente à ação governamental a preocupação com os impactos dessa medida sobre a vida das comunidades e sobre a construção das identidades das escolas e dos sujeitos do campo.

O tratamento público da questão acaba anulando o princípio da participação da família e da comunidade na educação escolar das crianças. Outro aspecto que possui relevante papel nas pautas de nucleação escolar é o transporte escolar, pois este viabiliza essa política. Afinal, para que haja nucleação, é necessário deslocar os alunos até a escola núcleo. Em relação a este aspecto, no próximo tópico vamos abordar como tem se dado a política do transporte escolar público, trazendo informações sobre os gastos nesse setor para, assim, discutir a sua concretização dentro do município de Viçosa.

3.4. Itinerário da política de transporte escolar rural e seus rumos no contexto do município de Viçosa, MG.

O Transporte Escolar Rural é a forma de realizar o deslocamento dos alunos da rede pública de educação que residem e/ou estudam em áreas rurais, ocorrendo a partir de suas residências ou em um ponto de embarque. Além de ser um direito garantido por lei, o transporte é um meio necessário para que o aluno tenha acesso à escola, definindo-se o público-alvo como a população residente em área rural em idade escolar (INEP, 2005).

Na Carta Magna de 1988, é reconhecido ao aluno da escola pública o direito ao transporte escolar como forma de facilitar seu acesso à educação. No artigo 208, inciso VII, destaca-se que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.” (Grifo nosso).

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu art.º 4, trouxe também as mesmas garantias e ainda incumbiu aos

estados e municípios a responsabilidade do transporte escolar dos alunos de sua rede de ensino, sendo permitidas e facultadas a parceria e cooperação entre eles.

Em 1997, a Lei nº 9.503/97 estabeleceu o Código de Trânsito Brasileiro, que especifica os requisitos mínimos para o transporte escolar, tanto em referência ao veículo quanto ao motorista, para que o serviço seja prestado de forma segura e com qualidade. Os veículos escolares somente circularão com a autorização dos órgãos estaduais de trânsito, tendo o registro como veículo de passageiros; tacógrafo; nomenclatura indicando ser veículo escolar; cintos de segurança em número igual a lotação; entre outros (BRASIL, 1997).

Atualmente, os investimentos no transporte escolar de alunos do campo vêm de dois programas executados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC): o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e o Caminho da Escola, ambos voltados para o atendimento dos alunos do campo. Instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, o PNATE consiste na transferência automática de recursos financeiros aos estados, Distrito Federal e municípios destinados ao pagamento de serviços (reformas, seguros, impostos e pneus, combustíveis e tantos outros quanto forem necessários para a manutenção de veículos) utilizados para o transporte escolar.

O objetivo deste programa foi atender a uma exigência dos gestores para que parte do recurso da cota federal do Salário Educação fosse destinada a custear parte das despesas do transporte de alunos da zona rural. Desse modo, é o resultado de um trabalho em conjunto realizado pelo Comitê Executivo, formado por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (CONSED).

Em 2009, a Lei 11.947 ampliou o programa PNATE para os alunos da educação básica pública, estabelecendo que o montante dos recursos financeiros fosse repassado em parcelas e calculado com base no número de alunos da educação básica pública residentes em área rural que utilizassem transporte escolar. No site do FNDE⁴⁹ é ressaltado que os valores transferidos diretamente aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios são divididos em dez parcelas anuais, de fevereiro a novembro. O cálculo do montante de recursos financeiros destinados anualmente aos entes federados é baseado no censo escolar do ano anterior, definido e disponibilizado na página do FNDE para consulta.

⁴⁹ Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnate/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-pnate> Acesso em 15 de setembro de 2019.

Já o programa “Caminho da Escola” foi criado em 2007 e concede, por meio do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), crédito especial para que os estados e municípios adquiram ônibus, miniônibus, micro-ônibus zero quilômetro e embarcações novas.

O Programa Caminho da Escola tem por objetivo renovar e padronizar a frota de veículos e embarcações de transporte escolar, garantindo segurança e qualidade e contribuindo para o acesso e a permanência dos alunos nas escolas da rede pública da educação básica, prioritariamente daqueles residentes na zona rural (BRASIL, 2007).

Em 2009, foi projetado um veículo aquaviário exclusivo para o transporte de estudantes. Para isso, foram construídas 674 Lanchas Escolares pela Marinha do Brasil em cooperação com o FNDE/MEC. Em 2010, o Programa Caminho na Escola foi ampliado com o fornecimento de bicicletas e capacetes para alunos que percorrem o trajeto até a escola a pé.

De acordo com site do FNDE, no âmbito do Programa Caminho da Escola, por meio do PAR, foram adquiridas 6.404 bicicletas e capacetes escolares no ano de 2011, com vista a possibilitar aos estudantes uma nova alternativa de acesso às escolas públicas. Na Figura 12 Figura 12 – Ilustração dos exemplos de meios de locomoção sugeridos pelo Programa Caminho da Escola. Fonte: FNDE (2021) são apresentados exemplos de meios de locomoção sugeridos pelo Programa Caminho da Escola para os alunos que vivem no campo.



Figura 12 – Ilustração dos exemplos de meios de locomoção sugeridos pelo Programa Caminho da Escola. Fonte: FNDE (2021).

No entanto, é preciso ressaltar que mesmo com alguns avanços nas políticas públicas de transporte escolar, existem situações de precariedade e descaso em diferentes regiões do país. Na Figura 13 mostramos alguns exemplos de manchetes que retratam as dificuldades de quem utiliza o transporte escolar rural.



Figura 13 – Exemplo de manchetes que retratam as dificuldades de quem utiliza o transporte escolar rural
 Fonte: Portal de Notícias G1. Organização: Amaral (2021).

Em âmbito nacional, o Relatório da Pesquisa “nibus Rural Escolar do Brasil”⁵⁰, elaborado pelo FNDE, mostrou que, em 2009, os alunos do campo no país levavam em mdia noventa minutos para se deslocarem até o ponto de embarque, e o tempo médio de viagem era de 241 minutos, em ambos os casos considerando ida e volta. O relatório aponta ainda as questões da superlotação dos ônibus, do tempo de uso da frota e da média de horas que os estudantes gastam para chegar à escola.

No caso específico de Viçosa, os alunos das Comunidades Pau de Cedro e Córrego de São João gastam, em média, uma hora por dia (ida e volta) no deslocamento de transporte público para a comunidade da Colônia, conforme a Figura 14 – Ilustração do deslocamento entre as comunidades Pau de Cedro (E. M. Santo Antônio, fechada) e Córrego de São João (E. M. Prof. Arlindo de Paula Gonçalves, fechada) para a comunidade da Colônia Vaz de Melo (E. M. Prof. Paulo Mário Del Giudice). Fonte: Google Maps.

⁵⁰ Disponível em file:///C:/Users/55319/Downloads/relatorio_not03112009.pdf. Acesso em 15 de setembro de 2019.

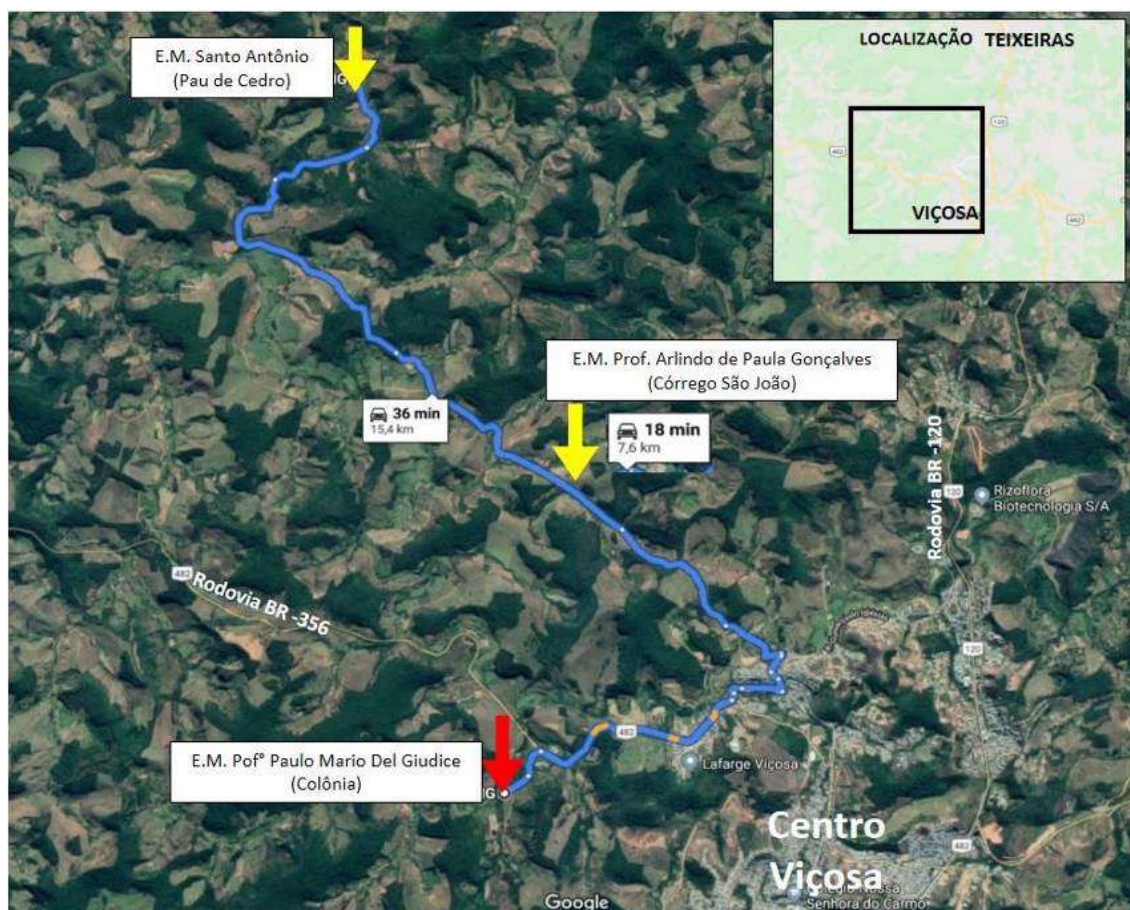


Figura 14 – Ilustração do deslocamento entre as comunidades Pau de Cedro (E. M. Santo Antônio, fechada) e Córrego de São João (E. M. Prof. Arlindo de Paula Gonçalves, fechada) para a comunidade da Colônia Vaz de Melo (E. M. Prof. Paulo Mário Del Giudice). Fonte: Google Maps.

Nesse trajeto, as crianças enfrentam as más condições das vias, são submetidas às mudanças climáticas em períodos de forte sol e chuvas, no qual aparecem atoleiros e buracos nas vias, bem como no período de seca, em que a poeira é outro problema a ser enfrentado. O estado de conservação dessas estradas não é adequado, pois muitas delas apresentam condições de trafegabilidade ruins. A reportagem⁵¹ do jornal Folha da Mata de Viçosa, publicada em 24/11/2018, mostra a situação crítica que muitos moradores de áreas rurais têm vivido, conforme consta na Figura 16.

⁵¹ Disponível em <http://www.folhadamata.com.br/noticia-comunidade-da-paula-reivindica-melhorias-em-estrada-3607>. Acesso em 25 de setembro de 2019.

Comunidade da Paula reivindica melhorias em estrada



Usuários de uma estrada vicinal da Comunidade da Paula, na zona rural de Viçosa, procuraram o *Folha da Mata* e relataram que estão com dificuldades para transitarem pelo local. O problema vem se agravando com as últimas chuvas, que caem com intensidade na região desde o último domingo.

Figura 15 – Condições das estradas das comunidades rurais. Fonte: Reportagem do jornal *Folha da Mata* de Viçosa (MG) publicada em 24/11/2018. Disponível em <https://www.folhadamata.com.br/cidade/noticias/comunidade-da-paula-reivindica-melhorias-em-estrada-3607>. Acesso em 03 de setembro de 2019.

Mais recentemente, no mês de junho de 2019, os moradores de comunidades rurais de Viçosa também foram à Câmara dos Vereadores para reivindicar melhorias nas estradas rurais. De acordo com a notícia divulgada pelo site da Câmara de Vereadores, a sessão teve a presença do Secretário Municipal de Agropecuária e Desenvolvimento Rural, Marcos Roberto Fialho. Durante a sessão, uma moradora fez o seguinte relato: “As estradas estão muito ruins, é feita a manutenção, mas pouco tempo depois precisamos de novos reparos. Quando chove, fica impossível passar por lá, queremos mais atenção com nossa comunidade”⁵².

Nos depoimentos obtidos nesta pesquisa, também foram frequentes os relatos dos problemas das estradas. Uma das maiores reclamações foi a situação das estradas quando chove.

No período de chuva, os meninos não podem ir para escola porque o ônibus não busca, na quinta-feira passada mesmo deu uma chuvinha à tarde, e eles tiveram que andar uma distância grande para chegar em casa, porque o ônibus os deixou no Amora, o ônibus os deixou no asfalto, e eles tiveram que ir tudo a pé até chegar em casa. (Entrevista com Helena em 23/01/2020)

Esse relato nos fornece indícios de como é difícil, para aqueles que vivem no campo, o acesso à educação escolar, sobretudo pela falta de investimento na área rural. Dessa forma, hoje a educação em área rural apresenta um desafio tanto para aqueles que

⁵² Disponível em <https://www.vicosamg.leg.br/institucional/noticias/2019/06-2019/condicoes-das-comunidades-rurais-sao-debatidas-em-reuniao-ordinaria>. Acesso em 23 de outubro de 2019.

a executam, quanto para os alunos que vivem neste meio e precisam se deslocar até a escola, tendo que utilizar o transporte escolar.

Diante deste contexto, nos cabe refletir sobre a racionalidade econômica como argumento estratégico da redução do número de escolas e seus impactos para a população que reside em área rural.

3.5. Racionalização da rede de escolas como consequência das políticas educacionais implementadas no Brasil na década de 1990.

A municipalização e a política de nucleação estudadas até o momento fazem parte de um processo profundo de reformas políticas, econômicas e educacionais ocorridas na década de 1990. De acordo com Souza e Faria (2004, p. 25), nos anos 1990, no contexto das relações internacionais constituídas após o Consenso de Washington, formou-se a ideia hegemônica de que o Estado, sobretudo nos países periféricos, deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, com base em critérios negociados diretamente com os organismos internacionais. A reforma, nas suas estruturas e aparato de funcionamento, consolidou-se nos anos de 1990, por meio de um processo de desregulamentação na economia, privatização das empresas produtivas estatais, abertura de mercados, reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando os serviços prestados pelo Estado sob a justificativa de otimizar o uso dos recursos públicos.

A política implementada pelo Estado, naquele momento, tinha como uma de suas principais finalidades incorporar o país à nova ordem econômica mundial, que estava assentada em algumas premissas como: a modernização; a racionalização; e a privatização. Neste contexto, Pastorio (2015) afirma que a racionalidade de recursos financeiros no sistema educacional segue a lógica dos compromissos que o Brasil assumiu com os organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial⁵³, de forma que a

⁵³ Criado durante a Conferência de *Bretton Woods*, na cidade norte-americana homônima, em 1944, no processo de construção da hegemonia internacional norte-americana após a Segunda Guerra Mundial, o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) ficou conhecido, genericamente, como Banco Mundial. Abrange uma série de outras instituições (o próprio BIRD, a Associação Internacional de Desenvolvimento – IDA, a Corporação Financeira Internacional – IFC, o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos – ICSID, a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais – MIGA e o Fundo Mundial para o Meio Ambiente – GEF). Diferentemente de seu objetivo inicial, ainda no final dos anos 1960, a linha de atuação do Banco Mundial passou a ter como um de seus focos principais a área educacional, sobretudo nos países latino-americanos, o que se

implementação das políticas educacionais assume o caráter da racionalidade econômica, na qual deve prevalecer a relação custo-benefício. Isto configura-se por meio do quadro de funcionários, despesa de materiais didáticos, treinamento de professores e reorganização do ensino, no qual se encontra o processo de nucleação de escolas.

Segundo Carmo (2016), essas ações estavam fundamentadas no modelo da gestão pública gerencial, que tinha o objetivo de tornar o Estado mais moderno, competitivo e eficiente em suas ações, a fim de auferir resultados melhores com as ações políticas. “Entende-se por ‘reduzir o papel do Estado’ a desresponsabilização com as políticas sociais, ou seja, reduzindo investimentos nas áreas sociais, os anseios dos neoliberais são atendidos (CARMO, 2016, p. 66)”.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 95), nos discursos feitos pelos reformistas, era notória a defesa do “Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade [...]”. Na visão desses autores, tais expressões foram os grandes pilares de sustentação dos discursos liberais na reforma do Estado brasileiro, de modo a possibilitar maior liberdade nas relações econômicas, sem a intervenção estatal.

Somam-se a essas premissas aspectos como eficiência, eficácia e produtividade no processo da reforma do Estado, que deveriam subsidiar a formulação das políticas públicas para auferir resultados melhores na aplicação dos recursos públicos.

Nessa perspectiva, Mazur (2016) afirma que tivemos, na década de 1990, a influência determinante das políticas neoliberais, que estabeleceram o Estado mínimo para os serviços sociais, entre eles a educação. A partir daí, os poderes passaram a tomar suas decisões relacionadas à educação se pautando em uma visão economicista e com o

intensificou sobremaneira nos anos 1980-90. Desde então, as diretrizes do Banco Mundial vêm sendo utilizadas como fundamento principal para as políticas educacionais brasileiras, no contexto da reforma do Estado e da educação. Em síntese, são elas: 1) focalização do gasto público no ensino básico, com ênfase no ensino fundamental; 2) descentralização do ensino fundamental, o que vem sendo operacionalizado através do processo de municipalização do ensino; 3) estímulo à privatização dos serviços educacionais e à criação de verdadeiras indústrias em torno das atividades educacionais; 4) ajuste da legislação educacional no sentido da desregulamentação dos métodos de gestão e das instituições educacionais, garantido ao governo central maior controle e poder de intervenção sobre os níveis de ensino (via sistemas nacionais de avaliação e fixação de parâmetros curriculares nacionais, por exemplo), mas sem que ele mesmo participe diretamente da execução de tais serviços. Em linhas gerais, a interferência do Banco Mundial na educação tem como objetivo promover os ajustes de interesse do grande capital internacional (sobretudo o financeiro) com relação ao Estado brasileiro. Busca adequar o conjunto das políticas educacionais num plano mais amplo, que é o da atuação do Estado, como um todo, frente aos desígnios do processo de acumulação mundial de capital. A tal processo chamou-se de Reforma do Estado. Extraído de <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/banco-mundial-e-educacao>. Acesso 28 de novembro de 2020.

intuito de conter gastos. Como resultado disso, emergem com vigor as políticas de fechamento de escolas e de transporte escolar.

Ao analisarmos os dados do censo escolar (INEP, 2019), é possível verificar a evolução do fechamento de estabelecimentos escolares estaduais e municipais da Educação Básica no Brasil, no período de 1997 a 2018 (

Tabela 7).

Tabela 7 – Quantidade de estabelecimentos de Educação Básica, por localização e por dependência administrativa

ANO	Nº DE ESCOLAS URBANAS ADMIN. ESTADO E MUNICÍPIO	Nº DE ESCOLAS RURAIS ADMIN. ESTADO E MUNICÍPIO	Nº DE ESCOLAS RURAIS ADMIN. ESTADO	Nº DE ESCOLAS RURAIS ADMIN. MUNICÍPIO
1997	199.828	136.518	14.791	121.727
2000	186.852	116.371	8.818	107.553
2003	179.674	102.322	7.891	94.431
2006	168.230	91.391	6.381	85.010
2009	161.483	82.402	6.114	76.288
2012	154.126	73.483	5.690	67.793
2015	146.474	63.995	5.525	58.470
2018	83.735	56.862	5.343	51.519
Quantidade de escolas fechadas no período	(116.093)	(79.650)	(9.448)	(70.208)
% de escolas fechadas no período	(58)	(58)	(64)	(58)

Fonte: INEP, Sinopses Estatísticas da Educação Básica (1997-2018).

Conforme a Tabela 7 – Quantidade de estabelecimentos de Educação Básica, por localização e por dependência administrativa, no período de 1997 a 2018, houve diminuição de 79.650 instituições escolares localizadas na área rural no país, representando uma redução percentual de 58%. Dessa forma, atualmente existem no país menos da metade do número de escolas rurais frente ao que havia há 20 anos. Tal processo também é observado nas escolas urbanas, fruto das políticas educacionais implementadas no Brasil na década de 1990, como dito anteriormente.

Do total de escolas que foram fechadas na área rural, 9.448 pertenciam às redes estaduais de ensino, significando uma redução de 64% dos estabelecimentos administrados pelo estado em área rural. Fato que se configurou no efetivo fechamento do estabelecimento escolar, e não apenas a transferência da administração do estado para os municípios.

Tabela 7, a redução do número de escolas administradas pelos municípios foi ainda maior em termos absolutos. Esses números mostram a existência de uma grande contradição, pois ao mesmo tempo em que se observa o fechamento de escolas rurais, as políticas públicas para a promoção da educação do campo avançaram no âmbito Legislativo, sendo implementadas pelo Executivo em alguns municípios. No âmbito geral, houve um declínio significativo do número de estabelecimentos escolares, demonstrando que tais políticas para a promoção da educação do campo não estão sendo suficientes para reduzir o fechamento de escolas localizadas na área rural. Percebe-se que a taxa anual de fechamento de escolas administradas pelos municípios em área rural tem permanecido quase constante no período analisado, em torno de 10% ao ano.

Os dados também evidenciam que, atualmente, o número de estabelecimentos de ensino administrados pelo estado em área rural é pouco significativo quando comparado ao quantitativo de escolas administradas pelo município. Assim, é possível afirmar que, no atual momento, a educação no campo no Brasil é preponderantemente realizada pelos municípios. Isso, sobretudo, é reflexo do processo de municipalização do ensino fundamental, pelo qual o município ficou responsável pela administração da educação infantil e do ensino fundamental, enquanto o estado assumiu o ensino médio.

Em 2018, existiam no Brasil 16.938 escolas estaduais de ensino médio localizadas em área urbana, enquanto apenas 2.673 escolas de ensino médio estavam sob a responsabilidade dos municípios. No caso específico de Viçosa, não existe estabelecimento de ensino das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio em área rural, o que nos leva aos seguintes questionamentos: qual destino tem tomado a maioria dos alunos residentes do campo ao concluírem os anos iniciais do Ensino Fundamental? Interrompem seus estudos ou vão em busca da conclusão nas áreas urbanas? Isso nos faz refletir sobre as possibilidades de acesso das populações que vivem no campo à educação básica, especificamente ao ensino médio.

A tabela 8 a seguir, apresenta o cenário do fechamento de estabelecimentos de ensino em áreas rurais discriminado por regiões do país. Podemos observar que na região Sul do país, no período de 1997 a 2018, houve o fechamento de 73% dos estabelecimentos de ensino, seguido pela região Centro-Oeste (CO), com o fechamento de 70%, e pela região Sudeste (SE), com 61%. As regiões Nordeste (NE) e Norte (N) foram aquelas em que se observou menor percentual de fechamento de estabelecimentos de ensino, com 51% e 38%, respectivamente. No entanto, é importante ressaltar que a região Nordeste é

a que possui o maior número de estabelecimentos de ensino em áreas rurais. De 1997 a 2018, as regiões Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste tiveram uma redução em mais de 50% do número de estabelecimentos de ensino localizados em áreas rurais.

Tabela 8 – Quantidade de estabelecimentos de Educação Básica, localizados nas áreas rurais nas Grandes Regiões (1997-2018)

Ano	N	(%) Escolas fechadas	NE	(%) Escolas fechadas	SE	(%) Escolas fechadas	S	(%) Escolas fechadas	CO	(%) Escolas fechadas
1997	22.386		71.289		19.179		18.003		5.661	
2000	21.059	6	65.000	9	14.707	23	11.791	35	3.805	33
2003	19.574	7	58.164	11	12.633	14	9.254	22	2.697	29
2006	18.068	8	52.465	10	11.051	13	7.543	18	2.264	16
2009	17.017	6	47.230	10	9.829	11	6.375	15	1.951	14
2012	15.896	7	41.617	12	8.641	12	5.554	13	1.775	9
2015	14.689	8	35.226	15	7.493	13	4.907	12	1.680	5
2018	13.824	6	30.432	14	6.668	11	4.351		778	54
Quant. de escolas fechadas no período	(8.562)		(40.857)		(12.511)		(13.652)		(4.883)	
% de escolas fechadas no período	(38)		(51)		(61)		(73)		(70)	

Fonte: INEP, Sinopses Estatísticas da Educação Básica (1997-2018).

Ao verificar o caso específico de Minas Gerais, os dados mostram que, em 1997, existiam em áreas rurais 1.557 escolas estaduais e 9.522 escolas municipais. Já em 2018, o número de estabelecimentos de ensino em áreas rurais caiu drasticamente, totalizando 324 escolas estaduais e 3.050 escolas municipais.

A reorganização dos estabelecimentos de ensino foi mais acentuada a partir do FUNDEF e da promulgação da LDB, de 1996, que atribuiu a responsabilidade do Ensino Fundamental ao município. Tal situação teve impacto direto no deslocamento das matrículas entre os sistemas de ensino (estadual e municipal), como podemos verificar na Tabela 9.

Podemos observar que houve um declínio de 57,7% nas matrículas no Ensino Fundamental na área rural entre 1997 e 2018. Redução essa acompanhada pela diminuição no número de escolas, que seguiu a mesma proporção da diminuição no número de matrículas nessas localidades. A diminuição do número de alunos contribui

para o fechamento das escolas, priorizando o transporte de alunos para escola núcleo, em conformidade com a prática de redução de custos com a educação.

Tabela 9 – Número de Matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por Localização e por Dependência Administrativa

Ano	Estadual	Δ (%) Matrículas	Municipal	Δ (%) Matrículas	Proporção (%) de Matrículas Rurais administradas pelo município
1997	1.197.688		4.791.887		80
2000	807.906	(33)	5.584.980	17	87
2006	596.155	(26)	4.931.884	(12)	89
2009	239.552	(60)	3.087.063	(37)	93
2012	191.510	(20)	2.643.145	(14)	93
2015	162.708	(15)	2.361.969	(11)	94
2018	141.949	(13)	2.129.767	(10)	94
Quant. de escolas fechadas no período	(1.034.980)		(2.429.918)		
% de escolas fechadas no período	(86)		(51)		

Fonte: INEP, Sinopses Estatísticas da Educação Básica (1997-2018).

Para a efetivação da proposta de nucleação e o fechamento de escolas, os gestores municipais utilizam argumentos estratégicos, nos quais os discursos recorrentes, segundo Pastorio (2015), são: a baixa densidade populacional, a precária infraestrutura, a eliminação das turmas multisseriadas, a melhoria na qualidade da aprendizagem e a racionalidade econômica.

Conforme observou Figueiredo (2009, p. 1132), na perspectiva do Banco Mundial, a qualidade da educação está relacionada à racionalidade econômica (relação custo-benefício) e à produtividade (interna e externa). Segundo o autor, a necessidade de promover reformas institucionais e administrativas visando melhorar a qualidade do ensino estaria circunscrita ao parâmetro da racionalidade econômica. Nessa perspectiva, o discurso utilizado pelos gestores municipais para a nucleação e o fechamento de escolas está intimamente relacionado à busca pela melhoria na relação custo-benefício do sistema educacional, ou seja, está embasado na perspectiva econômica.

Nos depoimentos realizados durante a nossa pesquisa, é possível observar, em todos os relatos, que os argumentos mais utilizados pela gestão municipal de Viçosa (MG) para convencer a população do campo em relação ao fechamento das escolas foi a

insustentabilidade financeira para manter as escolas no campo em funcionamento e o discurso da qualidade do ensino.

Quando teve reunião com os pais para falar que a escola ia fechar, foi falado que os meninos iam para uma escola com mais estrutura e que não estava compensando manter a escola funcionando porque tinha poucos alunos. Eles prometeram transporte e a estrada arrumada para buscar os meninos todos os dias. (Entrevista com Helena em 23/01/2020)

Eles disseram que era melhor para as crianças, que as crianças teriam mais oportunidades de aprender e conseguir melhores condições na vida porque a escola não seria multisseriada (Entrevista com Lourdes em 18/01/2020).

Era uma misturada, e você tinha os alunos do segundo ao quinto anos na multisseriação. Tinha uma qualidade de ensino péssima. Eu vi de não poder ter mais turmas multisseriadas no município, que era uma das justificativas para se fechar a escola, porque não justificava ter poucos alunos numa turma com um professor (Entrevista com Claudio em 13/05/2021).

Esses depoimentos estão alinhados aos argumentos encontrados nas pesquisas de Carmo (2016), Pastorio (2015) e Mazur (2016). A partir da análise dos trabalhos destes autores, é possível verificar que os discursos difundidos para a população do campo durante o processo de nucleação das escolas expressa, de forma evidente, uma invisibilidade da cultura e do pertencimento do lugar quando o discurso da racionalidade econômica predomina.

Diante dessa realidade, verifica-se uma situação complexa, em razão da qual Carmo (2016, p. 82) afirma que

o debate promovido pelo Movimento de Educação do campo se contrapõe à lógica do Estado, ou seja, se, na perspectiva do Estado a questão central são os resultados, o custo-benefício das políticas, para o Movimento, a preocupação é com as garantias do direito à educação.

Esses dados ressaltam uma substituição dos estabelecimentos de ensino de menor porte por aqueles maiores, além da transferência do número de alunos para uma escola polo. Para Carmo (2016), essa ação pode fazer sentido em certas situações, mas quando se refere a um segmento populacional que historicamente foi marginalizado e excluído dos seus direitos, é contraditório, uma vez que a população do campo convive com condições de desigualdade extremas, e por isso, deve prevalecer a garantia de direitos ao atendimento dentro da comunidade de moradia (CARMO, 2016).

Pelos relatos dos moradores das comunidades rurais de Viçosa foi possível evidenciar que a proposta já chegou pronta para comunidade e foi colocada como uma espécie de “salvação”, pois foi entendida pelos pais como a solução imediata e disponível para viabilizar o aumento da qualidade de ensino de seus filhos.

No entanto, não devemos negar que a nucleação pode oferecer melhor qualidade em relação à estrutura, no que tange a recursos humanos e materiais, porém, conforme salienta Silva (2009a, p. 225), a escola de qualidade é aquela que se atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação, além de compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum.

Os discursos da gestão municipal de Viçosa devem ser considerados dentro de uma dimensão mais abrangente do contexto político, econômico e social, pelo qual a educação tem passado no decorrer de nossa história, principalmente a partir da década de 1990, quando as ações foram implementadas com base em políticas neoliberais. Tais políticas estabeleceram o estado mínimo para os serviços sociais, entre eles a educação, e as decisões do Estado seguiram uma visão economicista, com esforços de retenção de gastos. Adicionalmente, dentro de uma perspectiva mais ampla, a falta de trabalho, a carência de envolvimento com as políticas públicas voltadas para o homem do campo, culminando com a falta de oportunidades econômicas, sociais e culturais para a população rural têm impulsionado a procura dessas populações por serviços ofertados nas cidades e por melhores condições de vida no ambiente urbano.

Ao longo da história do Brasil, aconteceram vários fluxos migratórios. Nas últimas décadas, isso ocorreu de forma mais acentuada, conforme podemos perceber no Tabela 10 a seguir:

Tabela 10 – População residente por domicílio – Brasil – (1900, 1940/2000)

Ano	Rural	%	Urbana	%	Total
1900	15 300 000	90	1 700 000	10	17 000 000
1920	27 500 000	83	4 600 000	17	32 100 000
1940	28 300 000	68,1	12 900 000	31,3	41 200 000
1950	33 200 000	63,8	18 800 000	36,2	52 000 000
1960	38 800 000	55,5	31 300 000	44,5	70 100 000
1970	41 100 000	44,1	52 100 000	55,9	93 200 000
1980	38 600 000	32,5	80 400 000	67,5	119 000 000
1991	35 800 000	24,5	111 000 000	75,5	146 800 000
2000	31 800 000	18,7	138 000 000	81,3	169 800 000

Fonte: Tendências Demográficas, 2002. IBGE. (Dados arredondados).

Percebe-se, a partir da Tabela 10 – População residente por domicílio – Brasil – (1900, 1940/2000), a crescente onda migratória do meio rural em direção às áreas urbanas. Até a

década de 1960, o Brasil tinha a maior parte de sua população e de sua economia diretamente vinculadas às áreas rurais. A diminuição do número de pessoas residentes em áreas rurais e consequente aumento dos residentes em área urbana não ocorreram por acaso, mas foram objeto de uma construção histórica decorrentes de diversas razões de ordem econômica, social e cultural. Conforme Rodrigues *et al.* (2017, p.725), ao negar o direito à escola a milhões de brasileiros que residem na zona rural, contribui-se para um novo período de êxodo, deslocando-os dos seus espaços de vida rural para a periferia das cidades, em busca de uma educação para os filhos.

Percebe-se que a nucleação e o fechamento de escolas no campo envolvem contextos determinantes que vão além do âmbito escolar, tais como: políticos, econômicos, sociais e culturais. Sendo assim, não é possível refletir sobre estas questões de forma reducionista, pois o tema se estende muito além da racionalização de custos. Ao retratar o contexto de Portugal, Canário (2000, p. 124) destaca uma questão que é possível ser pensada na nossa realidade brasileira.

O processo de progressivo encerramento das escolas em meio rural, que é concomitante com o encerramento de outros serviços de caráter público, traduz-se pelo efeito de acelerar e contribuir para tornar irreversível o declínio das comunidades camponesas e o desaparecimento do rural (em termos econômicos, sociais e culturais e paisagísticos).

Para o referido autor, estamos diante de um problema de isolamento de comunidades rurais em via de extinção, e isso é muito mais do que isolamento de professores ou de escolas, pois é, ao mesmo tempo, a causa e consequência do esvaziamento do campo. Assim, as ausências de políticas educacionais contribuem diretamente para a saída da escola das zonas rurais, o que, por sua vez, diminui o número de serviços oferecidos à comunidade rural, dificultando ainda mais a permanência das famílias no campo. Além disso, não podemos esquecer que a existência de todo marco legal e documentos oficiais da educação do campo, ressaltados no capítulo anterior, não têm sido suficientes para promover políticas públicas específicas para escolas do campo, muito menos para garantir a permanência da escola. Lima e Silva (2015, p. 249) afirmam que “ainda se observa um grande distanciamento entre aquilo que está previsto ou estabelecido na legislação e a realidade da educação para as comunidades camponesas”.

Neste contexto, Correia (2018) relaciona a escolarização oferecida no campo às questões históricas. Para a autora, as escolas situadas em áreas rurais sempre foram relegadas a planos inferiores. Em casos específicos, os investimentos em escolas rurais, para a autora, quando ocorreram, estavam intimamente ligados à expropriação de terras e

aliados a projetos de investimentos agrícolas de grandes corporações, de modo que se fez necessária a oferta de serviços no campo para atração de mão de obra, via a contratação de trabalhadores assalariados destinados a esses projetos. Dessa forma, as forças políticas caminharam, e caminham, para atender sempre aos interesses econômicos, na maioria das vezes com cortes de gastos e de investimentos públicos destinados à população do campo.

Refletir as circunstâncias em que se dá a nucleação e conseqüentemente o fechamento das escolas localizadas no campo no município de Viçosa é fundamental para compreender em que contexto as políticas educacionais ainda são pensadas e direcionadas às populações do campo.

Todas as discussões feitas até o momento nos fazem refletir sobre a disputa pelo território escolar. O que está explícito e o que está implícito nas políticas de nucleação, transporte escolar e no fechamento de escolas?

CAPÍTULO 4 – UM CENÁRIO DE ENCONTROS E DESENCONTROS

As escolas localizadas em áreas rurais estão sendo constantemente fechadas, com a justificativa de racionalização de custo. Em cada comunidade rural existe uma forma de reagir a essa política. Dessa forma, neste capítulo pretendemos analisar como se consolidou o fechamento da escola Municipal Santo Antônio, localizada na comunidade Pau de Cedro. Buscamos entender como os praticantes da escola reagiram diante dos discursos que justificavam a nucleação da escola. Vamos analisar também sob quais condições e com base em quais argumentos a gestão municipal dialogou com a comunidade.

Para compor o nosso capítulo, nós o dividimos em seis partes: na primeira, vamos relatar como chegamos à história da comunidade Pau de Cedro, pois precisamos compreender os percalços e os caminhos dessa pesquisa. Na segunda sessão, vamos trazer a história contada por uma moradora local sobre a origem da comunidade e como é o seu cotidiano. Na terceira parte, será possível conhecer um pouco da história da escola, como ela surgiu e se enraizou na comunidade. Na quarta, explicaremos como ocorreu o fechamento da escola e como a comunidade vivenciou o processo de nucleação escolar. Na quinta parte, analisaremos os argumentos do Conselho Municipal de Educação sobre a nucleação, e, por fim, na última sessão, vamos apresentar uma análise da nucleação da escola Municipal Santo Antônio na comunidade Pau de Cedro.

4.1. Compondo a história da comunidade Pau de Cedro

Antes de apresentar o processo de fechamento da Escola Municipal Santo Antônio, localizada na comunidade rural Pau de Cedro, e de analisar os impactos positivos e negativos dessa política, é preciso contextualizar o local da nossa pesquisa. Para isso, buscamos documentos que nos contassem um pouco da história da comunidade Pau de Cedro. No entanto, após pesquisas nos acervos da Prefeitura Municipal de Viçosa e da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais (EMATER), não obtivemos sucesso quanto ao registro histórico dessa comunidade, principalmente no que se refere à implantação e oferta do prédio escolar.

Ao conversarmos com uma funcionária da EMATER, nos foi sugerido que buscássemos contato com a dona Rita, que mora há muitos anos na comunidade Pau de Cedro. Segundo esta funcionária, essa senhora poderia nos contar um pouco sobre a história do local. Achamos interessante essa indicação e procuramos entrar em contato

com essa moradora, que nos recebeu de forma muito acolhedora. Apresentamos nossa pesquisa e explicamos que tínhamos interesse em ouvi-la, pedindo a ela que nos expusesse seu conhecimento histórico sobre a comunidade. Com uma risada de alegria, ela disse que nasceu e cresceu no Pau de Cedro e que estava disposta a nos ajudar naquilo que lhe fosse possível. Era uma senhora de 79 anos, que formou sua família naquele local e que se alegrava em morar na comunidade. Ela iniciou o seu relato falando o seguinte: “gosto de morar aqui no meu pedacinho de terra, já me acostumei.”

Antes, no entanto, de trazer a história dessa comunidade a partir das memórias dessa senhora, precisamos nos ater a outro acontecimento. Tínhamos o desejo de encontrar algum documento impresso que discorresse sobre a comunidade. Sendo assim, resolvemos pesquisar no acervo da biblioteca da UFV quanto à existência de informação ou pesquisa acadêmica já realizada que caracterizasse esse local. Para nossa surpresa, encontramos uma monografia apresentada ao curso de geografia da UFV, de autoria Tainara Aparecida Gomes (2017), intitulado “Comunidade negra rural ‘Pau de Cedro’: Pluralidade espacial, desafios e possibilidades”. Realizamos a leitura deste trabalho e ficamos ainda mais surpresos com o conteúdo abordado, pois ela investigou a história da comunidade, descrevendo sua origem e sua marca identitária, caracterizada por ser uma comunidade formada por muitos negros, provavelmente de origem quilombola.⁵⁴

Gomes (2017) expôs a escassez de documentos impressos sobre o local. Na sua investigação, conversou com alguns moradores da comunidade que, por meio da oralidade, narraram antigos acontecimentos. Falaram, sobretudo, da origem da comunidade e relataram um pouco da vida cotidiana. A partir dos depoimentos que obtive, Gomes (2017) teceu uma história e documentou memórias importantes para o registro da história daquela localidade.

Neste sentido, nós recorreremos aos depoimentos orais de Dona Rita e à monografia de Gomes (2017) para contextualizar o local de inserção da Escola Santo Antônio, ou seja, a comunidade de Pau de Cedro. Entendemos que tanto a dona Rita, quanto os entrevistados do trabalho de Gomes, narraram suas lembranças, as experiências na comunidade, as lutas pela subsistência, por dignidade e as vivências cotidianas. Desse modo, essas memórias podem ser tratadas como um tipo de registro equivalente a um

⁵⁴ “O Decreto 4887, de 20 de novembro de 2003, estabelece: Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autodefinição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.” (GOMES, 2017, pág. 20)

documento histórico. Os depoimentos pessoais são estudados no campo teórico-metodológico da História Oral e contribuem com a produção historiográfica de uma comunidade rural a partir da história e memória que se manifesta em sua cultura e por meio das vozes dos seus sujeitos.

Após essas considerações, vamos trazer, na próxima sessão, o espaço geográfico e o contexto histórico específico da comunidade e o cotidiano da região.

4.2. História e narrativas de uma comunidade rural

A comunidade Pau de Cedro está localizada a uma distância de 18 quilômetros do centro urbano do município de Viçosa. Faz parte do Setor Rural denominado Arrudas, juntamente com outras onze comunidades, a saber: Córrego São João, Estiva, Gentil, Ponte do Turvo, Poca, Zubá, Cana Miúda, Arrudas, Portugueses Coura e Vista Alegre. A comunidade está no limite administrativo do município de Viçosa, com os municípios de Teixeira e Guaraciaba (Figura 16).



Figura 16 – Ilustração da localização da comunidade Pau de Cedro no município de Viçosa (MG). Fonte: IBGE e Google Earth.

Quanto ao uso e cobertura do solo, se observa a ocorrência de resquícios de Mata Atlântica, de modo que a cobertura original do solo foi dando lugar às casas e às plantações. Registra-se que 39% das famílias ali residentes trabalham na agricultura

familiar, e os principais produtos cultivados são: milho, feijão, pimenta, verduras e leguminosas. Estas famílias plantam para subsistência e vendem os excedentes na feira livre da sede municipal e nos pequenos estabelecimentos comerciais, em alguns bairros da cidade de Viçosa (GOMES, 2017). Os dados obtidos na pesquisa de Gomes (2017) demonstraram que 73% dos moradores da comunidade são pessoas negras, 14% pardos, 10% brancos e 3% indígenas.

Após as visitas à comunidade, em 2019, nós percebemos que as moradias são simples, pequenas, com pouca infraestrutura, sem pintura, com alvenaria ou madeira aparente, cobertura com telhados de amianto e algumas até mesmo feitas de bambu. É uma comunidade marcada pela carência de serviços básicos como a coleta de lixo, tratamento de esgoto, posto de saúde com atendimento e, atualmente, a ausência da escola. Segundo Gomes (2017), uma expressiva parcela da população vive com 1 (um) salário-mínimo. De acordo com a mesma autora, “a pobreza rural é um dos aspectos que mais dificultam o real desenvolvimento de comunidades rurais, como Pau de Cedro” (GOMES, 2017, p. 39). Na entrevista com dona Rita, ela afirmou que a comunidade possui poucos recursos. Nas palavras da entrevistada, “a comunidade aqui sempre foi muito pobre, as pessoas lutam muito, a gente já passou muita dificuldade, só comia o que plantava. Hoje melhorou um pouco, mas ainda tem muita coisa para melhorar”. Segundo a participante da pesquisa, a pobreza faz parte da história da comunidade, e a origem do local está associada aos escravos que, após a *Lei do Ventre Livre*,⁵⁵ foram morar naquela comunidade. Ela disse que seu pai contava que a comunidade foi formada pelos escravos libertos.

Meu pai contava que os escravos vinham para cá para terem liberdade e assim foi formando a comunidade. Eles construíam as casas e formaram suas famílias aqui. (Entrevista com Rita em 23/01/2020)

Essa fala tem pontos em comum com os relatos das entrevistas concedidas a Gomes (2017). Segundo os depoentes da pesquisa da referida autora, a comunidade teve início a partir de um grupo de escravos fugidos de uma grande fazenda da região, denominada Fazenda Santo Antônio. Apesar dessas histórias não serem registradas em documentos, elas foram repassadas de geração a geração e ficaram gravadas na memória desses sujeitos. Segundo a dona Rita, seu pai contava essa história, e por isso ela acredita ser essa a verdadeira origem da comunidade.

⁵⁵ A Lei do Ventre Livre, também conhecida como Lei Rio Branco, foi uma lei apresentada na Câmara dos Deputados, em 12 de maio de 1871, sendo promulgada em 28 de setembro do mesmo ano. A Lei Nº 2.040, de 28 de setembro de 1871, considerou livre todos os filhos de mulheres escravas nascidos a partir de então.

Eu não duvido que nossos antepassados foram escravos, a vida era muito sofrida, mas agora, graças a Deus, melhorou e também muitos dos moradores são pretos. (Entrevista com Rita: 23/01/2020)

De acordo com o livro *Memórias do Cativo: família, trabalho e cidadania no pós-abolição*, de Ana Maria Lugão Rios e Hebe Maria Mattos (2005):

A escravidão no Brasil passa então a ser percebida, por cientistas sociais e historiadores, como produto de uma sociedade completamente desprovida de espaços de convivência entre livres e cativos, para além das relações de violência e trabalho, na qual o escravo teria sido realmente transformado em simples mercadoria. Sem oportunidades, o desejo de construir família, viver em comunidade, apropriar-se de alguma parcela de seu trabalho ou negociar com seu proprietário, as opções dos homens e mulheres cativos se restringia à completa submissão ou à fuga, ao suicídio e ao crime, únicas possibilidades de resistência à despersonalização decorrente da condição cativa (RIOS; MATTOS, 2005, p. 22).

Observa-se a dificuldade dos escravos em serem autores da sua própria história, na medida em que permaneceram vivendo alijados dos direitos de cidadania durante os primeiros anos de liberdade, marcados pela exclusão e precárias condições de vida. As narrativas desses moradores da comunidade Pau de Cedro nos ajudam a compreender a história do nosso Brasil, marcada pela exclusão e opressão, heranças do período escravista e pós-escravista.

Segundo as falas dos depoentes da pesquisa de Gomes (2017) e da dona Rita, participante da nossa pesquisa, ao fugir da escravidão, um grupo de ex-escravos teria se fixado na porção de terra que, posteriormente, foi denominada Pau de Cedro. Esse nome surgiu pela grande quantidade, no local, de uma espécie arbórea conhecida como Cedro (*Cedrela fissilis*), que tinha sua madeira explorada para a construção de casas na época.

Partindo dessas histórias contadas pelos moradores, nos chama atenção a falta de mais pesquisas sobre essa comunidade rural. Percebemos que, na memória da comunidade, continuam presentes as condições de vida e de identidade local. A dona Rita afirma que as pessoas do Pau de Cedro sofrem com a falta de infraestrutura. Segundo o seu relato,

[...] aqui falta muita coisa, a gente não tem um comércio perto, precisa ir para a cidade comprar as coisas, não tem posto de saúde, até abriu, mas não funciona, tinha escola e fechou. Às vezes a gente fica esquecido, mas a gente gosta daqui. (Entrevista com Rita em 23/01/2020)

Segundo Gomes (2017), o fato de terem nascido e permanecido na comunidade, mesmo com tantas dificuldades, pode ser entendido como uma forma de resistência dessas pessoas. Segundo a autora, é possível perceber que, em todas as entrevistas, há uma unanimidade — a menção ao sofrimento que sempre acompanhou as famílias que

eram grandes e tinham poucos recursos. Seus entrevistados falaram da fome e das dificuldades enfrentadas e superadas com muito trabalho. É possível observar tanto em Gomes (2017), quanto nas narrativas da dona Rita, o trabalho como a ferramenta usada para superar as dificuldades e para conduzir a vida.

É possível perceber, ainda, que as estratégias de resistência dessa comunidade, se configuram como resistência pela sobrevivência. Eles se organizam, plantam, vendem, trocam tentando manter-se independente da cidade. Devido a um passado de sofrimento, esse universo analisado permite afirmar que há uma lógica social e racial, onde a interação, o convívio e o isolamento influenciam na construção da identidade dessa população. (GOMES, 2017, p. 49)

Sobre a forma como a comunidade se relaciona no dia a dia, a dona Rita nos conta que eles tentam se ajudar. Na medida do possível, buscam ser colaborativos na plantação, e quando vão ao centro da cidade, se algum morador precisar de algo do comércio, o outro se prontifica a trazer. Ao questionarmos os espaços de lazer e de socialização da comunidade, dona Rita foi enfática ao dizer que eles se encontram muito na igreja católica (Figura 17) e/ou evangélica.

Aqui algumas pessoas são católicas e vão na missa, e outras são da igreja evangélica e vão para igreja deles. Na Igreja Católica, tem a festa de Santo Antônio no mês de junho. O padre da cidade que faz as missas e a comunidade sempre faz uma festa muito. (Entrevista com Rita em 23/01/2020)



Figura 17 – Igreja de Santo Antônio dedicada a celebrações católicas, na comunidade Pau de Cedro, Viçosa (MG). Fonte: arquivo pessoal.

A igreja católica fica ao lado do local onde funcionava a Escola Municipal Santo Antônio, fechada pelo poder executivo municipal em 2014. Ali, no mês de junho, conforme observou Dona Rita, é realizada a festa de Santo Antônio, padroeiro da comunidade. Trata-se de um evento simples, mas que tem um sentido mais do que especial para os fiéis católicos. Desse modo, é uma data festiva permeada de ritos e de fé. Conforme a fala da dona Rita,

Santo Antônio é o nosso padroeiro. No dia 13 de junho o padre faz a missa e depois tem a festa com barraquinhas de comidas. Antigamente a festa durava o dia inteiro. As moças costuravam o próprio vestido para festa, elas queriam ficar bonitas para arrumar maridos. Hoje não tem isso mais, mas a festa ainda é muito importante para a gente. (Entrevista com Rita em 23/01/2020)

Ao se referir a essa festa religiosa, percebe-se que dona Rita dá visibilidade aos valores culturais da comunidade. O trabalho de Gomes (2017) ressalta que os participantes da pesquisa também falaram da festa de Santo Antônio, afirmaram que mesmo sendo uma festa que perdeu muitos adeptos, pois muitos moradores passaram à prática protestante, ainda existe um reconhecimento da importância desse evento para os que dela participaram ou participam. Com isso, percebemos que a relação dos grupos sociais com o espaço festivo transforma a capela de Santo Antônio e seu entorno no espaço no qual se fazem presentes as memórias individuais e coletivas, instituindo um sentimento de identidade, uma vez que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1989, p. 8).

Perguntamos também sobre a escola e solicitamos que a participante nos contasse um pouco de como era aquela instituição na comunidade. Nesse momento, ela ficou em silêncio e pensativa, mas depois de alguns segundos, nos disse:

A escola era muito boa, não porque tinha uma boa estrutura, isso não tinha, mas porque era gostoso ir para escola, né? Eu tenho boas lembranças do tempo que eu estudava. Estudei até a terceira série só; depois tive que parar para ajudar meus pais na roça. Acho que todo mundo que estudou comigo acabou saindo da escola. Era difícil ir para a cidade estudar. (Entrevista com Rita: 23/01/2020)

Segundo dona Rita, a escola funcionava inicialmente no paiol da fazenda Santo Antônio. Paiol significa estrutura rural coberta, geralmente construída de madeira, destinada ao armazenamento de grãos, principalmente o milho. Dona Rita acrescenta que o chão da instituição era de terra batida, as carteiras eram improvisadas com pedaços de

tábua e havia uma professora que fazia de tudo na escola. Era utilizado o fogão à lenha para o preparo da merenda escolar, inicialmente não havia poço nem água encanada.

Maria Marta Lopes Flores (2000) ressalta que esse tipo de escola significou economia de dinheiro público, pois, em muitos lugares, quem custeava o salário dos professores eram os próprios fazendeiros. Não é o caso dessa escola a qual dona Rita estudou, conforme veremos na próxima seção, mas supomos que essa escola se assemelhava às escolas rurais localizadas nas diversas partes do Brasil, com salas multisseriadas, número reduzido de alunos, professores não qualificados, inexistência de condições físicas e de pessoal. No século XIX e início do século XX, aconteceu uma proliferação de pequenos lugarejos no meio rural onde as pessoas viviam, desprovidos de uma infinidade de recursos básicos, especialmente de escolas que atendessem às famílias. “Essa falta de recursos contribuiu muito para a organização simplória de escolas rurais” (FLORES, 2000, p. 96). Corroborando essa ideia, Arroyo (1999, p. 17) afirma que até pouco tempo atrás e ainda em muitas regiões do Brasil a escola rural teve a mesma característica:

Temos uma larga história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para a feira... Aprender apenas os conhecimentos necessários para sobreviver e até para modernizar um pouco a produção, introduzir novas tecnologias, sementes, adubos etc. Essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras (ARROYO, 1999, p. 26).

No entanto, não podemos negar que essa foi a única escolarização a que muitas pessoas que viviam na roça tiveram acesso, pois não conseguiam se deslocar até a cidade para dar continuidade aos estudos e realizar a prova de admissão ao ginásio após concluir a 4ª série. A dona Rita não soube nos dizer o porquê de a escola ser na fazenda. Segundo seu relato, “acho que o dono da fazenda que deu o lugar para ter as aulas, depois que construiu esse prédio que está aí hoje, mas não sei por que era lá.”

Perguntamos se havia muitos alunos e como era a frequência dos estudantes. Ela nos informou que eram cerca de 20 crianças e que era comum a ausência no período de colheitas, momento em que muitas delas eram utilizadas como mão de obra no trabalho rural.

Podemos dizer que a experiência de conhecer a comunidade Pau de Cedro, suas histórias e as características da escola que lá existiu aumentaram o nosso interesse em investigar a história das escolas rurais, seu surgimento e os fatores e efeitos de seu processo de extinção. Essa busca de conhecimento sobre a localidade se insere num

movimento mais amplo, dialético e de complexas interseções entre o contexto local, nacional e até mesmo mundial, uma vez que não podemos pensar o local sem compreender que ele faz parte das questões políticas, econômicas e sociais mais amplas. Além disso, “o lugar é a base de reprodução da vida e pode ser analisado na tríade habitante-identidade-lugar” (CARLOS, 2007, p. 17). As memórias da dona Rita e até mesmo a dos entrevistados da pesquisa de Gomes (2017) nos mostraram que existe um sentimento de pertencimento ao lugar, sobre o qual os moradores criam laços profundos de identidade. E esse sentimento de pertencimento e de identificação com o lugar é crucial para o bem-estar social, físico e psíquico das pessoas. Estudar em uma escola que é percebida como detentora da memória e das histórias do lugar e de seus moradores é um aspecto crucial para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, podendo incidir de modo direto em melhorias na vida coletiva.

Nas próximas seções, vamos conhecer um pouco mais a história da Escola Municipal Santo Antônio.

4.3. A Escola Municipal Santo Antônio: história e estórias a serem contadas

A fim de obter dados para compor a análise documental de nossa pesquisa, nós estabelecemos contato com a Secretaria Municipal de Educação de Viçosa, com vistas a ter acesso a documentos acerca da Escola Municipal Santo Antônio, tais como: memorandos, ofícios, livros de atas, apostilas, entre outros. No entanto, não encontramos, nessa secretaria municipal, documentos que mencionassem a escola. Um funcionário, porém, nos informou que esses documentos poderiam ser localizados na Escola Paulo Mário Del Giudice, instituição escolar que recebeu os alunos vindos da Escola Municipal Santo Antônio, quando essa foi fechada.

Assim, na tentativa de acessar tais documentos, nós entramos em contato com a coordenação da Escola Paulo Mário Del Giudice, que nos disponibilizou alguns documentos, dentre os quais três regimentos escolares datados de 1995, 1999 e 2012, além de um documento do ano de 2017, com o título: “Análise, recuperação e conclusão: documentos da Escola Municipal Santo Antônio (Pau de Cedro)”. Apesar de terem as

datas distintas, os três regimentos tinham o mesmo conteúdo e estrutura. Em sua introdução, os regimentos especificavam que se destinavam a 11 escolas do município, ou seja, se tratava de um documento padronizado para a rede municipal de Viçosa.

Já o documento datado de 2017 se tratava de um relatório proveniente da Secretaria Municipal de Educação (SME) relativo à documentação da Escola Municipal Santo Antônio. O relatório apontou que existia 1 (uma) pasta com livros de ponto, 2 (duas) pastas de diários de classe, 1 (uma) pasta com documentos de alunos, cujos nomes iniciavam com as letras de A a I e 1 (uma) pasta com documentos de alunos de J a Z. A partir desse compilado de documentos que gerou o relatório de 2017, a que tivemos acesso, o funcionário da SME confeccionou um livro denominado “Ata de resultado final de aproveitamento” no qual registrou o nome dos alunos, idade, sexo, série/ano cursado, carga horária anual, faltas, horas, notas e conceitos obtidos ao final do ano letivo, bem como o resultado de aprovação e/ou reprovação.

Tanto no regimento escolar quanto no relatório realizado pelo funcionário da SME foi descrito que a escola passou a funcionar por força da Resolução nº 402/78, de 07 de dezembro de 1978, com oferta do Ensino Fundamental de 1º a 5º ano. Uma vez que as informações em documentos eram bastante restritas, nós procuramos a dona Tânia, ex-professora da Escola Municipal Santo Antônio, nome indicado no livro de pontos da escola. O nosso objetivo era conhecer mais sobre a instituição e seu funcionamento, pois entendemos que, a partir de sua experiência, a dona Tânia poderia nos fornecer uma gama de informações enriquecedoras que nos ajudaria a conhecer melhor essa escola.

Pois bem, nós conseguimos encontrá-la, e o primeiro fato relatado foi seu desejo de trabalhar na Escola Municipal Santo Antônio. Sua família tinha uma relação forte com a instituição, uma vez que sua mãe foi a primeira professora da escola. Nas palavras de dona Tânia, “eu tive uma vida marcada pelo amor à escola e o desejo de estar nela”. Ela relatou que sua mãe foi uma professora leiga e que, apesar de ter concluído somente a quarta série, atuou nesta escola quando ainda funcionava na fazenda Santo Antônio, que pertencia à sua família.

A minha mãe era professora da escola que funcionava dentro da fazenda Santo Antônio. A fazenda era do meu avô. A minha mãe era professora leiga, mas dava aula, e tinha só a quarta série, não tinha magistério. Por ela ser professora me atraiu a querer também, principalmente ser professora na comunidade que eu conhecia muita gente. (Entrevista com Tânia em 14/02/2020)

A mãe de Tânia, de nome Aparecida, estava presente durante a entrevista e pôde nos relatar um pouco dessa história. Ela narrou que seu pai era um fazendeiro conhecido na comunidade Santo Antônio, um local bem próximo à comunidade Pau de Cedro. Ele possuía uma fazenda com algumas plantações e empregava trabalhadores durante o período de colheita. Seu pai tinha uma forte ligação com os políticos da cidade e, na década de 1960, fez um acordo com o prefeito Moacyr Dias de Andrade, do Partido Social Democrata (PSD), para criar a escola dentro da fazenda. Neste acordo, foi decidido que a dona Aparecida, que tinha à época 16 anos de idade e havia concluído a 4ª série primária, seria a professora. “Na época foi um susto para mim, eu não pensava que algum dia fosse trabalhar fora de casa e pensava que estava preparando mesmo era para casar”.

Dona Aparecida, então, começou a carreira docente, mesmo sem ter sido algo planejado por ela. Segundo o seu relato, aos poucos foi se acostumando e ganhando gosto pela profissão. Percebe-se que o compromisso político previamente assumido pelo patriarca da família exerce forte influência na definição e na escolha da dona Aparecida pela docência. O depoimento mostra que para ela não havia um espaço de escolha muito amplo. Além do mais, a família estava envolvida em uma teia de relações de poder, que possibilitava tanto a oferta da escolarização na comunidade local como a oportunidade de oferecer uma vaga de professora à dona Aparecida.

Ao indagarmos sobre o porquê de a fazenda do seu pai ter sido escolhida para ser o local da escola e ela a professora, dona Aparecida não soube informar especificamente o tipo de acordo realizado entre o pai e o prefeito Moacyr Andrade, mas se recordou que a prefeitura arcava com os custos de manutenção e com o salário do professor. Supostamente a fazenda do pai foi escolhida porque o patriarca tinha relações políticas que lhes permitiram negociar a abertura da escola e o pagamento da professora. Por parte do pai, certamente a abertura da escola lhe dava mais poder junto à população, aumentando o interesse dos moradores em lhes oferecer mão de obra e favores em troca dos serviços educacionais e em razão da relação afetiva que estabeleceriam com a professora, sua filha.

Na época da política, o Moacyr Andrade me colocou para trabalhar nessa escola. A escola funcionou seis meses e depois que foi registrada com o nome Escola Santo Antônio. Era no fundo da casa do meu pai, tinha uma casa pequenininha, um paiol, e eu comecei trabalhando lá. Meu pai falava que eu tinha que dividir meu salário com ele. Mas depois que eu casei, não tinha como ficar dividindo, aí eu falei: “isso tá errado, porque eu já casei”, então eu procurei o prefeito da época, que era Antônio Chequer, e ele começou a pagar o aluguel de uma escolinha para o meu pai e eu fiquei com o meu salário. (Entrevista com Aparecida em 14/02/2020)

A narrativa nos mostra que um problema privado foi resolvido com dinheiro público. A situação é possível, sugerindo que essas esferas – pública e privada – se misturam nas relações políticas, sobretudo no meio rural. O poder pessoal dos fazendeiros sobre a comunidade se fortalece com o fato de proporcionar escolarização à população local; é por meio desse poder pessoal que consegue abrir uma escola com o apoio dos representantes políticos/parlamentares de sua rede. Em troca, esse fazendeiro retribui o apoio do parlamentar com votos e poder de influência sobre os habitantes da comunidade.

Além do mais, tomando por base o depoimento supracitado, podemos considerar que esse tipo de escola em fazendas foi uma das formas de escolarizar a população que residia nas áreas rurais, tendo em vista a extensão territorial do país e de seus municípios, sobretudo quando se mira as áreas rurais, associadas à população rarefeita, dispersa em núcleos populacionais espalhados em pequenas comunidades distantes umas das outras. Ao que parece, esta combinação exige maiores investimentos para obter resultados mais limitados. O que fere a lógica da racionalidade capitalista, que se apoia numa fórmula, por assim dizer, matemática, segundo a qual quanto mais diminuto resultado, menor deve ser o esforço. Essa lógica quantitativa não considera a qualidade dos esforços envidados, bem como não privilegia as populações rurais, desconsiderando suas necessidades e direitos.

O modelo mais adequado do ponto de vista das instalações e dos recursos didáticos para os grupos escolares, principalmente se comparado ao utilizado nessas escolas em fazendas, provavelmente implicaria maiores gastos. Possivelmente foi por essa razão que o prefeito postergou a implantação do grupo escolar. Além disso, é importante analisar que o acordo entre o dono da fazenda Santo Antônio e o Prefeito Moacyr Andrade se refere a uma relação entre as instâncias pública e privada, na qual foi estabelecida uma parceria, conforme ressaltado pela dona Aparecida na entrevista.

Era época de política, o pessoal saía para pedir voto, e aí eles falaram que iam criar uma escola na comunidade. O pessoal falou que seria ótimo, porque os meninos não têm escola próximo e por isso um monte de meninos fica sem estudar, ficavam tudo sem estudar porque não tem escola aqui perto. A escola mais perto era Piúma — cerca de 7 km de distância em estrada rural —, então era muito longe. Assim ele conversou com meu pai e eles criaram a escola na fazenda. (Entrevista com Aparecida 14/02/2020)

Percebe-se que a pretensão de criar uma escola pelo poder municipal acabou, por conveniência, estabelecendo uma relação de interesses com a organização familiar.

Relação essa que se estabelecia com base em uma cultura política de barganhas, trocas e benesses. Assim, constata-se uma convivência de interesses mútuos entre a ordem privada, caracterizada pela organização familiar, e o Estado, que deveria representar a ordem pública, em um processo que configura um *jogo de interesses*.

Sobre essa *parceria* ou *barganha* entre as instâncias pública e privada, Adrião et. al (2012, p. 535), ao citar os estudos de Bezerra (2008, p. 62-63), argumenta que esse processo

(...) implica também a capacidade de intervenção que o setor privado passa a dispor junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidades até então atribuídas ao poder público em sua totalidade.

Desse modo, há uma mescla entre essas duas instâncias, o que nos permite perceber interesses políticos, sociais e econômicos, a partir dos quais foram formuladas estratégias para o oferecimento do ensino primário.

Faria Filho e Vidal (2000, p. 28) ressaltam que, após 1930, a escola primária brasileira tinha o objetivo de ser funcional, ou seja, buscar conter a alta taxa de analfabetismo de forma mais eficaz, por meio de investimentos restritos e de baixo custo. Assim, a escola funcionava em um local improvisado, e o ensino escolar era oferecido pautado na contenção de recursos em relação ao espaço utilizado. Desse modo, parece que a lógica de organização e expansão da educação escolar que prevaleceu nos anos 1930 permaneceu praticamente intocada até os anos 1960, como demonstra o caso em estudo.

Esse tipo de escola pode ser caracterizada como isolada, na qual há somente um professor a quem são entregues os alunos de idades diversas. Este tipo de estabelecimento funciona quase sempre em prédios improvisados e são consideradas “escolinhas”, espaços menores destinados à população carente. Com base na análise de Lourenço Filho, formulada em 1940, Rosa Fátima de Souza (2008, p. 46) observa que escolas como a que nós acabamos de descrever foram sendo “cada vez mais identificadas como uma escola primária tipicamente rural”.

Outra questão que merece destaque é a formação da professora. A dona Aparecida concluiu apenas o ensino primário. Ela estudou na escola da comunidade da Piúma e, segundo seu relato, suas aulas eram parecidas com as que ela tivera com sua professora primária. Ela lembrou com exatidão da sua primeira professora e nos disse que gostava muito das aulas. Por isso, o que aprendeu com a professora procurava repetir com seus alunos, e que mudava sua metodologia somente quando alguma criança sentia

dificuldade. “Eu sempre cobrava a leitura e a tabuada, aprendi muito isso, e por isso achava importante também cobrar dos alunos”.

Conforme Paulo Freire (1996, p. 66), seja amoroso ou autoritário, o professor competente, sério ou incompetente passa pelos alunos e deixa sua marca. Pelo relato de dona Aparecida, nota-se que muito de sua prática na escola Santo Antônio era resultante das suas reminiscências quando aluna, visto que ela não participou de nenhuma formação para o magistério. A prefeitura de Viçosa em nenhum momento ofertou à dona Aparecida, em seu início de carreira, cursos de formação de professores, portanto sua prática coincidia com a experiência enquanto aluna da escola primária. Sendo assim, ela construía não apenas um novo saber sobre suas próprias experiências, mas (re)criava uma pedagogia própria.

Apesar de não ser esse o foco da nossa pesquisa, esses fatos relatados nos remetem à construção da identidade docente. Arroyo (2000), ao se referir à construção social da identidade docente, menciona a desatenção dada aos processos formais de formação docente, bem como aos próprios profissionais em relação à sua história. No caso de dona Aparecida, não houve um planejamento ou investimento anterior à prática docente. Tudo indica que também não houve uma escolha por essa profissão. O acordo realizado entre o pai-fazendeiro e o prefeito Moacyr Andrade de que ela assumiria as aulas na escola foi impositivamente apresentado. Em razão de ser a filha mais velha e solteira, foi considerado que ela teria idade e condições para assumir as responsabilidades de ser professora. Assim, a condição de ser professora atravessou a vida de nossa entrevistada sem que ela pudesse ponderar sobre essa decisão, e isso nos revela uma questão cultural da época e, talvez, do contexto rural. Como afirmou a própria entrevistada, mulheres criadas no ambiente rural não tinham espaço para desejar ser nada além de boa mãe e dona de casa.

A escola, então, era unidocente, e a turma, multisseriada, sendo formada por alunos de diferentes idades e com diferentes níveis de aprendizagem. A dona Aparecida relatou, ainda, que os estudantes se acomodavam em bancos de tábuas corridas, e que ela lecionava na primeira, segunda e terceira séries. Em uma mesma fileira, ela alocava as crianças que estavam na segunda e terceira séries. Na outra fileira, se sentavam as crianças da primeira série, e essas eram as que demandavam mais atenção da professora.

Além do mais, a dona Aparecida relatou que ela era responsável por desenvolver as atividades escolares e outras atividades adicionais, como a limpeza da escola e o

preparo da merenda escolar, cabendo a ela a responsabilidade pela estruturação e organização de todas as atividades existentes na escola.

Esse modo de funcionamento parece ser um aspecto estrutural de nossa educação, tendo em vista que é possível encontrar padrões muito semelhantes num passado bem distante. No período colonial e também no período imperial do Brasil, existiam formas de organização da escolaridade em que as diferenças de idade e os níveis de conhecimento não somente estavam presentes, como eram vistas com a mais absoluta naturalidade. Mesmo no período republicano, essa organização ainda era muito presente, e as turmas multisseriadas foram responsáveis pela escolarização de grandes contingentes de alunos que moravam na zona rural e na área urbana. Segundo Rodrigues (2009, p. 72) as classes multisseriadas eram

[...] tratadas como estratégia emergencial, como uma espécie de “tapa-buraco” para solucionar os problemas das escolas isoladas, que não contam com quantidade de estudantes suficiente para divisão da turma em séries.

Para o referido autor, no Brasil, as preocupações mais consistentes com o problema das escolas de turmas multisseriadas nos espaços rurais tiveram início a partir da década de 1970. Esta época coincide com o período em que foi promulgada a Lei 5.692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que procurou impulsionar a municipalização do ensino já prevista na Lei 4.024/1961, mas ainda não efetivada. Tais leis, especialmente a datada de 1961, publicada em um contexto histórico-econômico-político que exigia a expansão da escolarização, contribuíram para trazer à tona a questão da escolarização no campo, e, neste contexto, a expansão de turmas multisseriadas nas áreas rurais.

Neste sentido, vale ressaltar que, apesar das representações negativas que as escolas isoladas possuem, da precariedade material, das difíceis condições de trabalho docente, elas possuem grande relevância no contexto do campo, pois historicamente foram a única forma de acesso à escola para as populações rurais. Tudo indica que elas não possuíam o tratamento merecido pelo Estado, pois muitas vezes eram abandonadas, ignoradas e invisibilizadas pelas políticas públicas. Assim, em vez de responder às necessidades das escolas rurais, o Estado não desenvolveu projetos que contribuíssem para melhorar as condições de infraestrutura, recursos didáticos, condições de trabalho, remuneração e formação docente, optando, em muitos lugares, pela extinção dessas instituições. Ou melhor, os projetos estatais destinados ao atendimento à população em

idade escolar do campo não foram suficientes ou adequados, tendo em vista os problemas não resolvidos que marcam a educação pública *no campo*, nos dias atuais.

A escola Santo Antônio funcionou por 5 anos na fazenda, mas depois foi transferida para a comunidade Pau de Cedro. Essa transferência pode estar relacionada ao contexto político da época, pois a partir da década de 1970, as orientações do Banco Mundial recomendavam o fechamento de escolas isoladas para concentrá-las em Núcleos ou Polos Educacionais de maior amplitude e com a capacidade de facilitar a implementação do ensino graduado. No entanto, a construção de um grupo escolar apropriado para o ensino não foi algo rápido. Quando a escola foi transferida para a comunidade Pau de Cedro, foi construída em uma casinha de sapé e barro. Segundo o relato de dona Aparecida, nessa nova escola a Prefeitura colocou outra professora para trabalhar junto com ela e criou mais uma turma, pois o fato de a escola da fazenda ter sido transferida para outra comunidade próxima fez com que o número de alunos aumentasse. Apesar desse aumento, o investimento nas condições materiais permaneceu sendo o menor possível.

A dona Aparecida nos contou que, para ela, essa mudança gerou dificuldades, uma vez que ela deveria percorrer certa distância a pé para chegar até a escola. Apesar disso, afirmou que gostava muito de trabalhar na comunidade. Nas palavras dela,

(...) foi uma boa experiência para quem não tinha estudo nenhum, porque era leiga e só tinha quarta série, foi muito bom. Nesse local, eu trabalhei dez anos e depois fui transferida para a escola do Córrego de São João. (Entrevista com Aparecida em 14/02/2020).

Anos depois, a filha de dona Aparecida também teve a oportunidade de trabalhar na escola do Pau de Cedro, comunidade que ela considera ser um local afetivo para família, pois eles conheciam toda a comunidade. No caso da dona Aparecida e da sua filha Tânia, a escola é permeada pelo afeto. De acordo com o dicionário Aurélio, o afeto é a “denominação atribuída a sentimento de carinho e ternura; estima ou afeição” (FERREIRA, 1999, p. 62). Esses sentimentos podem estar relacionados às vivências e experiências dessas docentes na comunidade e na escola. Interessante observar que, se para a análise das relações que permearam a associação entre os poderes pessoal (do patriarca-fazendeiro) e público (dos representantes políticos) em torno da criação das condições de escolarização da população do campo — nós verificamos os padrões da troca de interesses eleitorais, com o mínimo custo e, se possível, tirando vantagens políticas/pessoais da oferta de ensino à população —, no caso das professoras a lógica muda. Como destacamos em seus relatos, tanto a professora Aparecida, quanto sua filha

Tânia, que também lecionou para a comunidade, destacam a troca de afetos e de sentimentos como estima e afeição. A nosso ver, o contato humano que se estabelece nas relações de ensino e aprendizagem costumam despertar a percepção do outro e de si como sujeitos que estão sempre aprendendo, sobretudo na convivência humana que permeia a vida escolar.

Ao tecer a história da educação do município, a partir das histórias ordinárias de vida dessas professoras, foi possível compreender os cenários escolares rurais, os fazeres cotidianos e a trajetória de nossas depoentes para se tornarem e se manterem professoras. Conforme Ivor Goodson (2007),

Ver a aprendizagem como algo ligado à história de vida é entender que ela está situada em um contexto, e que também tem história –tanto em termos de histórias de vida dos indivíduos e histórias e trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizagem, como de histórias de comunidades e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve. (GOODSON, 2007, p. 250).

A partir dessa história de construção da escola, alguns questionamentos se fazem necessários, tais como: como foi o processo de fechamento da Escola Municipal Santo Antônio? Quais foram as pessoas envolvidas nessa decisão do fechamento da escola?

4.4. Memórias de um enredo: o fechamento da Escola Municipal Santo Antônio

Para compreendermos como aconteceu a extinção da Escola Municipal Santo Antônio e as reações da comunidade escolar com essa decisão, procuramos uma ex-coordenadora da escola, que lá trabalhava no período do fechamento. A partir do livro de ponto da escola, localizamos a dona Lourdes, que trabalhou nessa instituição por 29 anos; conversamos também com uma funcionária que trabalhou como auxiliar de serviços gerais por 20 anos e com a mãe de uma ex-aluna.

As falas dessas três entrevistadas se entrelaçam e narram um processo único vivenciado de forma diferente por cada uma. Nas falas, as lembranças da escola provocaram risos em nossas depoentes, ao relatarem sobre o tempo em que a escola estava em funcionamento, mas também as levaram a um sentimento de tristeza ao descreverem o fechamento da escola.

A primeira depoente que procuramos foi a dona Lourdes. Fomos até a casa dela para uma conversa. Explicamos os objetivos da pesquisa e pedimos para nos contar como foi o processo de fechamento da escola Santo Antônio. Nesse ínterim, a dona Lourdes nos relatou que, no ano de 2014, foi comunicada que a Escola Santo Antônio seria fechada e os alunos seriam transferidos para a Escola Municipal Mário Del Giudice, localizada em outra comunidade rural.

Ao ser comunicada da reunião que trataria do fechamento da escola, dona Lourdes se prontificou a participar. No entanto, os funcionários da Secretaria de Educação sabiam que ela seria contra o fechamento da escola, então fizeram a reunião com a comunidade um dia antes da data que foi informada a ela. Conforme o seu relato:

Um belo dia, eles falaram que tal dia vai ter reunião para fechar a escola. Eu falei “eu vou lá!”. Eles fizeram um dia antes, mas falaram comigo a data errada. Quando eu já ia, cheguei de moto perto de uma venda, eles falaram “não adianta você ir lá mais, vão fechar a escola”. Eu fiquei brava demais. Cambada de traíras, por que não jogaram limpo? E quem sou eu sozinha, o que eu ia fazer? (Entrevista com Lourdes em 18/01/2020)

Segundo dona Lourdes, esse fato a deixou muito triste e, ao mesmo tempo, indignada com a situação, pois sendo a coordenadora, entendia que deveria ter participado dessa reunião. “Eles reuniram entre eles aquela cúpula e fizeram a cabeça dos pais dizendo que deixar os filhos na escola da Colônia era bom, era perto, não tinha problema”. Percebe-se que essa situação, de troca de datas da reunião, pode ter se dado em decorrência de uma falha de comunicação ou de desencontros, mas, por outro lado, também não se pode afastar a hipótese de ter sido intencional no intuito de evitar a participação de dona Lourdes na reunião.

De acordo com dona Lourdes, os pais eram pessoas simples, e isso fez com que aceitassem a proposta de levar os alunos do Pau de Cedro para a Escola Municipal Mário Del Giudice, que fica na comunidade rural da Colônia, distante cerca de 7 quilômetros; porém, devido às condições dos acessos para se percorrer o caminho em um ônibus escolar, se adota um percurso de 16 quilômetros.

Como justificativas para a transferência dos alunos para uma escola diferente, localizada em outra comunidade, havia a melhor qualidade no ensino ofertado, sobretudo por não haver salas multisseriadas, maior estrutura física da escola e a oferta do ensino integral. Conforme dona Lourdes relatou, os argumentos se deram como no trecho abaixo:

Eles (funcionários da SME) chegaram e disseram que a escola integral é melhor que na escola multisseriada. Que na multisseriada os alunos não se

desenvolvem bem, usaram todas as artimanhas. Falavam que tempo integral seria melhor para os meninos, que não ia precisar ficar em casa na parte da tarde, que eles iam aprender muito mais. (Entrevista com Lourdes em 18/01/2021)

Dona Cristina, também ex-funcionária da Escola Municipal Santo Antônio, local onde trabalhava como merendeira, fez a mesma observação da dona Lourdes:

Os pais foram atraídos pela proposta, os alunos não iam precisar nem fazer dever em casa, eles iam ter várias refeições, iam ter o dever feito na escola e iam para casa somente para dormir. Eles mostraram isso para eles, disseram: vamos fechar, porque vai ser melhor, porque vai ter mais assistência. (Entrevista com Cristina em 18/01/2020)

De acordo com a fala da dona Lourdes, os pais foram convencidos do fechamento, pois não mostraram claramente para eles as desvantagens que este fechamento acarretaria, destacaram somente os possíveis benefícios.

Para mim tem muitas perdas tudo isso que aconteceu, eu acho que o tempo integral acaba com aquele vínculo de família, porque a criança sai de casa às 06:00 da manhã e chegam 18:00. Qual é o vínculo que o filho tem com o pai? Não tem, né? Mas teve muita mãe que apoiou para se livrar dos meninos, muitas não apoiaram. (Entrevista com Lourdes em 18/01/2020)

Perdas que também foram apontadas por dona Cristina, uma vez que ela considera que os pais foram prejudicados ao ter dificuldade de estarem mais próximos da escola. Nas palavras de dona Cristina, “(...) vejo as mães querendo ir na escola e não tem transporte a não ser esse dos meninos. Aqui eles conseguiam ir a hora que quisessem, mas lá na Colônia fica mais difícil”. O transporte escolar foi outro fato bem comentado durante a entrevista, tanto dona Lourdes como dona Cristina falaram sobre as dificuldades das crianças em relação ao deslocamento necessário para se ir e voltar da escola. Dona Lourdes comentou sobre o tempo que as crianças gastavam no trajeto.

As crianças têm que acordar muito cedo para ir para escola, eles devem acordar umas 05:00 da manhã porque 06:00 o ônibus já está passando. Às vezes elas vão dormindo no ônibus. Acho que é muito cansativo. (Entrevista com Lourdes em 18/01/2020)

Para Dona Lourdes, essa rotina é desgastante, pois as crianças são ainda pequenas, acordam muito cedo e ficam o dia inteiro na escola. Além disso, as crianças também eram prejudicadas nos dias de chuva, pois grande parte do percurso é realizado por estrada vicinal não pavimentada. Sendo assim, em períodos chuvosos, as crianças necessitam andar um longo trecho a pé para chegar em casa. “Infelizmente, quem ficou prejudicado

foram os meninos, eles ficam fora muito tempo, coitados. Quando chove, às vezes o ônibus não leva até próximo de casa”. (Entrevista com Lourdes em 18/01/2020).

Atualmente, não existe oferta de transporte público que interligue as duas comunidades (Pau de Cedro – Colônia) diretamente. Os pais que necessitam do transporte público para ir à escola Paulo Mário Del Giudice (Colônia) precisam utilizar dois ônibus de linha e esses, muitas vezes, circulam em horários restritos. Para dona Cristina, a Prefeitura poderia ter feito a nucleação da Escola Santo Antônio para uma outra escola localizada mais perto do Pau de Cedro do que a escola Paulo Mário Del Giudice.

Do contrário, observou-se que uma mesma região, em comunidades vizinhas, quais seja, Pau de Cedro e Córrego de São João, fecharam duas escolas em um curto período. “Podiam ter arrumado outra estratégia para levar as crianças para um lugar mais próximo, né? A gente não sabe o que passa, político tem cérebro, mas não tem coração. Os cérebros deles são enormes, mas o coração é muito pequeno” (Entrevista com Cristina em 18/01/2020).

Percebemos na fala de dona Cristina uma mágoa com o fechamento da Escola Santo Antônio. Quando cita a possibilidade de nuclear as duas escolas que foram fechadas (Pau de Cedro e Córrego de São João), ela considera que a SME poderia ter levado os alunos da Escola Municipal Santo Antônio para a Escola Municipal Professora Jacyra do Valle Rodrigues, que ficava mais próxima na comunidade Córrego de São João.

Ao questionarmos se os moradores do Pau de Cedro haviam levado essa proposta para a SME, a dona Cristina disse que achava que não, pois a comunidade não tinha percebido que o deslocamento para outra escola, localizada na Colônia, seria cansativo para as crianças. Além do mais, não era vantajoso para a SME manter os alunos na escola localizada na comunidade Córrego de São João.

Na época, a diretora [da escola da Colônia] queria que fechasse (Escola Municipal Santo Antônio), porque precisava desses alunos para completar o quadro da Colônia, que estava em defasagem. Se não fechasse essa, poderia ter perdas na Colônia. (Entrevista com Lourdes em 18/01/2020)

Por outro lado, percebemos que a comunidade incorporou o discurso da Prefeitura. Na entrevista realizada com a mãe de uma criança que estudava na escola Santo Antônio, da comunidade Pau de Cedro, ela fez o seguinte relato:

O fechamento da escola foi em 2015 ou 2016, no final do ano, e como eu te falei, eles se reuniram, mas o Prefeito não foi e mandou o Luciano [à época, assessor do Prefeito] como representante, ele deu uma desculpa que tinha outra coisa pra fazer. Chegou lá e disse que ia fechar a escola, que poderiam ir até

Colônia para ver a escola para onde seriam transferidas as crianças. Eles disponibilizaram um ônibus para levar a gente na Colônia, para ver como era a escola. Eles não argumentaram, só falaram que ia fechar a escola, que tinha pouco aluno e que iam fechar a escola. (Entrevista com Helena em 23/01/2020)

Pela fala da mãe, durante a reunião as pessoas que trabalhavam na SME conseguiram convencer os pais de que fechar a escola Santo Antônio era o melhor a se fazer ou não apresentaram uma alternativa. Segundo dona Helena, em certo momento da reunião, eles perguntaram se as pessoas estavam de acordo, e ela, nesse momento, se prontificou dizendo que: “Não tem ninguém de acordo com o fechamento da escola não”. No entanto, os outros pais ficaram quietos, e por isso a reunião foi finalizada. Para ela, os pais ficaram com medo de dizer o que achavam e, ao mesmo tempo, foram convencidos de que o fechamento da escola seria a melhor decisão.

Ao perguntarmos como foi a visita à escola Prof. Paulo Mário Del Giudice, situada na Colônia Vaz de Melo, local que iria receber os alunos do Pau de Cedro, a dona Helena fez o seguinte relato:

A gente foi lá, viu a escola, visitou sala por sala e viu que era melhor de estrutura. Foram alguns pais para poder ver, mas só que ficou ruim para os meninos, porque quando chove, a estrada não está arrumada para o ônibus continuar buscando. (Entrevista com Helena em 23/01/2020)

Em relação à infraestrutura, é inegável que a escola da Colônia Vaz de Melo (Figura 18) possui um prédio com maior espaço físico. Essa escola foi Centro de Treinamento para Professores Rurais, criado em 1950, pela Secretaria de Educação de Minas Gerais para formar professoras leigas de várias regiões do Estado de Minas Gerais.



Figura 18 – Escola Municipal Mário Del Giudice. Escola Polo. Foto tirada em dezembro de 2020. Fonte: Arquivo pessoal.

Analisando as falas das participantes da pesquisa, é possível perceber que nenhuma delas negou a vantagem da escola da comunidade da Colônia ser maior e com melhor infraestrutura. No entanto, elas percebiam as desvantagens que a nucleação e o fechamento da escola Santo Antônio trariam. A primeira desvantagem apontada por elas foi o transporte e as estradas em dias chuvosos, como já descrito anteriormente. A segunda se refere à importância da escola para a comunidade do Pau de Cedro, pois consideram que o fechamento do espaço escolar ofertado pela Escola Municipal Santo Antônio deixaria de ser uma referência para aquela localidade.

Uma escola numa comunidade é a referência daquele lugar, então fechando, eles ficam vazias e sem um ponto central para o convívio da comunidade. (Entrevista com Lourdes em 18/01/2020).

Quando tinha a escola na comunidade, era gostoso frequentar as festas que ocorriam na escola. Na Colônia, tem festa junina, mas quando era no Pau de Cedro, o pessoal da comunidade participava mais. Lá vai ônibus buscar, mas só os pais que têm filho na escola é que vão. (Entrevista com Helena em 23/01/2021).

Na zona rural, só tem escola rural e igreja, e o único meio de puxar as únicas coisas para melhorar é para a escola ou para a igreja. Se tirou esses espaços, os políticos não vão dar importância para esse lugar. Nós ficamos a ver navios. (Entrevista com Cristina em 18/01/2020).

Não podemos negar que uma escola é um dos elos, talvez o principal, que mantém viva uma comunidade rural. Ilha (2018, p. 103), ao citar Ribeiro (2016), afirma que “historicamente, o argumento da nucleação de escolas deve-se ao reduzido número de alunos e o custo alto para manter as escolas menores”. Essa lógica não leva em consideração o significado da escola para as comunidades rurais.

Documentos oficiais importantes na área educacional, como a LDB de 1996 e a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, estabelecem critérios para o fechamento das escolas do campo, indígenas ou quilombolas, ressaltando a importância da manifestação da comunidade escolar sobre o fechamento, no entanto, na maioria das vezes, as próprias secretarias de educação argumentam com as comunidades que o ensino nas escolas maiores é de melhor qualidade devido à estrutura física e pedagógica, já que há mais investimentos em função do maior número de alunos. De acordo com Ribeiro (2016), citado por Ilha (2018, p. 103),

tal argumento tem prevalecido nas últimas décadas e justificado o fechamento de milhares de escolas no interior do Brasil, como denuncia o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em publicações como o artigo “Fechar escola é crime” afirmando que, entre 2002 e 2009, foram fechadas em todo o país 24 mil escolas, das quais 80% eram rurais.

Consequentemente situações como essas fazem muitas pessoas desacreditarem a vida no campo. Segundo Ilha (2018), a desvalorização e o descrédito pela vida no campo levam muitos jovens a buscarem novas oportunidades de ascensão social e postos de trabalho na cidade ou em grandes empresas rurais. Desse modo, mantém-se a estrutura fundiária e social estabelecidas, inalteradas, na medida em que beneficiam os grandes proprietários e empresários rurais e expulsam da terra os jovens que não pretendem se enquadrar na velha hierarquia social que mantém a população pobre do campo desassistida pelos poderes públicos, dependente dos grupos privilegiados locais.

Nesse caso, Ilha (2018), ao citar Ribeiro (2016), denuncia;

A escola rural [...] oferece uma educação voltada à vida na cidade, mantendo o histórico preconceito em relação ao trabalho e o mundo rural e ignorando o que, através dele e nele, se produz/reproduz em termos de vida, alimentos, saberes e cultura. (RIBEIRO, 2016, p. 28 apud, ILHA, 2018, p. 68).

Segundo a autora, a escola ignora os saberes da população do campo, além de depreciar sua vida e cultura.

4.5. Argumentos que justificam o fechamento das escolas rurais

A partir de toda contextualização histórica, desde a criação até a extinção da escola “Municipal Santo Antônio”, podemos aferir que a escola foi criada sem o apoio necessário por parte do Estado e sua origem não se constituiu em um espaço prioritário para uma ação planejada e institucionalizada. Neste sentido, Faria Filho e Vidal (2000, p. 19-33) em análise sobre os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola, ressalta que em muitos lugares o ensino primário esteve restrito àqueles que detinham condições econômicas mais favoráveis, em detrimento daqueles que estavam à margem da sociedade.

Assim sendo, não há indícios sobre um planejamento para a construção da escola Santo Antônio, tendo sido construída conforme uma articulação política envolvendo interesses pessoais, nos quais provavelmente não havia preocupação com a infraestrutura da escola rural na época, cujas imagens refletem o modelo de “escolas funcionais” de

baixo custo (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 27). Esta situação é corroborada pelos autores, ao relatarem que, já na década de 1930, os discursos e projetos sobre a construção de escolas manifestavam-se a favor de que elas fossem “[...] funcionais, racionais, com uso de materiais da região e atendendo às condições de clima, usos e costumes” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 29).

Como sabemos, isso pode ser entendido como uma recomendação que valoriza a adequação dos prédios e de toda a infraestrutura escolar às características da região. Ao contrário, essa orientação parece ter sido apropriada como uma autorização para se gastar o mínimo de recursos (racionalidade econômica) e prover o mínimo necessário, aproveitando prédios já existentes, ainda que inadequados, sem se importar em fazer as adequações mínimas necessárias para o uso escolar. Ao que parece, a situação de pobreza da população do campo é replicada e interpretada como uma condição cultural, aderente às próprias pessoas, e não como uma condição socioeconômica imposta a essa mesma população. Portanto, não se trata de usos e costumes, mas sim da posição ocupada na hierarquia social e da falta de oportunidades e de políticas de extensão de direitos e de proteção social.

No entanto, essa não é uma peculiaridade de uma época, mas sim uma construção histórica que remonta ao início da institucionalização do ensino, uma marca da modernidade. Como já mostrado no capítulo 2 do presente trabalho, a educação está sempre presente nos discursos políticos, sendo sempre apontada como a chave para atingir o pleno desenvolvimento econômico. Entretanto, através das narrativas dos nossos entrevistados, podemos perceber que, mesmo com esse discurso, a origem de muitas escolas rurais não foi uma prioridade das políticas educacionais. O imprevisto do lugar da escola e a falta de infraestrutura eram permeados por um ensino moldado dentro da racionalidade moderna, impregnada de preconceitos e de medidas padronizadas de racionalização, seguindo a fórmula de menor custo-benefício possível e atendendo a diferentes interesses políticos ao longo do seu percurso, muitos dos quais alheios às necessidades e particularidades da população que deveria se servir dessas políticas.

Ao entrevistarmos o representante do Conselho Municipal de Educação, Claudio nos contou como ocorreu o processo de fechamento da Escola Municipal Santo Antônio e quais foram as justificativas para tal, assinalando que:

O que estava no cenário, naquela época, era que a escola tinha uma boa estrutura, porque ela tinha sido reformada na gestão do Raimundo da Viroleira. Então ela não era escola caindo aos pedaços, mas a estrutura da escola era

péssima, porque era uma escola muito pequena para o número de alunos que ela atendia. Por exemplo, ela tinha duas salas de aulas muito pequenas, uma do lado da outra, e no meio – bem pequeninha – uma sala onde ficava a coordenadora. Tinha uma cantina que era uma cozinha nos fundos e um telhadinho que cobria isso tudo. Então era um espaço muito pequeno, quase inacreditável para se dizer que era uma escola. [...] é muito triste a mentalidade por trás da construção das escolas rurais. A pessoa vai lá, prepara um projeto e chama aquilo de escola, mas não conhece nada da realidade e acha que a escola rural tem que ser isso, um espaço só mesmo para abrigar essas crianças, independente do que vai ser oferecido a elas. (Entrevista com Claudio em 13/05/2020)

Sobre isso, Arroyo (1982, p. 1) sinaliza que as especificidades das escolas situadas no campo, no que tange às políticas públicas e à própria história da educação brasileira, passaram por longos períodos de esquecimento e por momentos curtos em que o problema do homem do campo foi retomado. Segundo o autor, “a escola do campo sempre representou um apêndice no limitado espaço dos projetos sociais; uma espécie de terra além das fronteiras e dos interesses dos centros de poder”.

A questão da infraestrutura física é um argumento corriqueiro para o fechamento de escolas. Evidentemente a preocupação com essa questão tem que ser considerada, pois é importante ter prédios e instalações adequadas, ter bibliotecas, espaços esportivos e laboratórios, ter as dimensões da sala de aula adequadas ao número de alunos. Mas ao pensarmos nas realidades das escolas públicas, até mesmo urbanas, ter um prédio escolar com poucas condições de uso seria justificativa para seu fechamento? Ou o argumento ideal seria construir um prédio adequado?

Outro argumento também citado está relacionado à questão pedagógica, o fato de se ter turmas multisseriadas. Na percepção do Claudio, a multisseriação não possibilitava um ensino de qualidade.

As crianças, por exemplo, estudavam sempre na multisseriação, porque eram duas salas apenas, e costumava funcionar pela manhã o primeiro ano, depois ia o segundo e o terceiro, depois à tarde o quarto e o quinto anos. (Entrevista com Claudio em 13/05/2020).

Como já ressaltado anteriormente, a escola rural historicamente foi sinônimo de multisseriação, que em muitos casos estava relacionada a precariedade das condições físicas do prédio escolar e do escasso número de professores e funcionários, bem como de alunos. Essa situação confere à multisseriação uma conotação negativa, porque marcou o imaginário das pessoas como uma prática de que esse formato desqualifica o ensino. Entretanto esse tipo de organização acaba sendo uma alternativa para manter as escolas em funcionamento, e assim oportunizar às crianças e aos jovens do campo a possibilidade de permanecer nas suas comunidades para estudar. Arroyo (1999, p. 23), ao descrever a

sua própria experiência enquanto aluno de uma escola rural multisseriada, relata que essa prática possibilitava os agrupamentos por idades cognitivas semelhantes, de modo que os alunos que sabiam mais ajudavam aos que sabiam menos. A partir dessa experiência, ele fala da função social da escola, que é

(...) socializar, trabalhar o tempo, o espaço, é trabalhar a produção, os rituais, os valores, a cultura, tudo isso pode ser feito, muito mais facilmente por ciclos, por grupos ou por fases de formação. E outra coisa: não tenham medo de que as crianças se comuniquem. Essa relação entre idades diferentes, saberes diferentes, vivências diferentes têm que ser trabalhadas. Na escola multisseriada não é impossível; na escola seriada é impossível (ARROYO, 1999, p. 37).

Enfatizamos que aqui que não queremos fazer uma defesa da metodologia ou do formato pedagógico da escola, mas sim apontar que existem controvérsias sobre a avaliação da pertinência e qualidade das práticas pedagógicas de multisseriação e seriação. No caso do município de Viçosa, o argumento da baixa qualidade do ensino relacionado a turmas multisseriadas tem sido fortemente usado por gestores municipais para propor a nucleação de escolas. No entanto, é importante considerar que geralmente o motivo para as dificuldades no ensino-aprendizagem de turmas multisseriadas pode estar relacionado à falta de preparo dos professores para trabalhar com esse agrupamento de séries. Muitos docentes encontram dificuldades de lecionar nesse regime, por não terem formação para essa forma de trabalho. Afinal, esse regime exige organização e o preparo de um grande volume de atividades e abordagens para atingir o maior número de alunos possível com as aulas, e isso deve ser feito simultaneamente.

Mesmo essa organização escolar existindo ao longo da nossa história educacional, há uma percepção negativa da multisseriação. Segundo Oliveira (2010), isso é decorrente da falta de infraestrutura:

As escolas multisseriadas existentes no Brasil, ao longo de nossa história da educação escolar, não lograram receber os investimentos necessários ao seu bom funcionamento, seja desde a dimensão de sua estrutura física, seja de uma efetiva formação inicial e permanente do professorado, para desenvolver suas aulas em escolas com essa especificidade (OLIVEIRA, 2010, p. 1).

Porém, a realidade precária e de abandono na qual muitas escolas multisseriadas se encontram no Brasil não favorece o sucesso e a continuidade nos estudos dos sujeitos do campo. A visão negativa com que se rotula esse espaço de formação escolar (escolas/classes multisseriadas), considerando-a como uma escola de baixa qualidade educacional, fraca, atrasada e isolada e que precisa adequar-se ao modelo urbano, esconde a verdadeira origem do problema: as ações/estratégias equivocadas ou deliberadas dos

poderes públicos municipais ou a sua omissão. Isto, sim, acaba impondo dificuldades para o funcionamento das escolas multisseriadas do campo. Essa estratégia de abandono por parte dos governantes municipais culmina, em última instância, na ação de fechamento das escolas do campo, justamente com o argumento de proporcionar aos estudantes outro espaço de ensino de melhor qualidade.

Nessa perspectiva, o relatório do Conselho Municipal de Educação traz o seguinte apontamento para o fechamento da escola e nucleação.

Os argumentos de viés político-pedagógico que sustentam essa vertente defendem que a melhoria no processo educativo é decorrente das aulas em classes unisseriadas e das melhores condições materiais das escolas nucleadas, se comparadas com a histórica precariedade das escolas multisseriadas. Argumentos de viés econômico-administrativos sustentam que os custos com a nucleação frequentemente são mais baixos que os custos da manutenção das salas multisseriadas, dada a menor necessidade de contratação de professores e auxiliares por aluno, o que implicaria em melhores investimentos em infraestrutura e formação docente. (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014)

Analisando o relatório do Conselho Municipal de Educação (CME), consideramos que esse argumento está alinhado a questões econômicas, sendo mais “barato” disponibilizar o transporte público para levar as crianças para outra escola fora da sua comunidade, em vez de realizar melhorias no ensino e na infraestrutura da escola presente no local.

Atualmente a realidade de Viçosa “conspira” favoravelmente à nucleação, uma vez que o remanejamento dos alunos provenientes das Escolas Municipais Arlindo de Paula Gonçalves (comunidade Boa Sorte) e Santo Antônio (comunidade Pau de Cedro) serão remanejados todos para a também escola rural Escola Municipal Prof. Paulo Mário Del Giudice (comunidade da Colônia Vaz de Melo), distantes 8 km entre si e, portanto, totalizando com o trajeto até a Colônia Vaz de Melo de 16 km, ou seja, uma distância viável, que não impede o transporte de nossas crianças, bem como a participação das comunidades escolares no cotidiano da escola e no acompanhamento pedagógico dos seus filhos. (Entrevista com Claudio em 13/05/2020).

Vale ressaltar que esse processo de nucleação, apesar de não retirar o aluno da área rural, o tornou dependente do transporte escolar para acessar a escola. No relatório que afirmou a decisão pela nucleação, ainda é reforçado que:

É preciso salientar ainda que a nucleação dessas duas escolas acontece em um momento em que a Escola Municipal Professor Paulo Mário Del Giudice recebe investimentos por meio de emendas parlamentares e também através de programas do Governo Federal como o Mais Educação, que se constitui como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral, hoje uma realidade na referida escola. (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014)

Supostamente, todo esse discurso levou a comunidade escolar a acatar as condições impostas pela gestão municipal e a crer nas promessas do mínimo de qualidade do serviço educacional prestado, mesmo que isso lhes fosse oneroso. No relato da mãe de uma ex-aluna, ela afirma que “o que pesou foi o número de alunos que era pequeno e eles falaram que a qualidade não era boa, e justificaram que na escola da Colônia tinha uma qualidade melhor” (Entrevista com Helena em 23/01/2020). Foi possível perceber na fala da mãe a memória retrospectiva de ineficiência da escola Santo Antônio.

Assim, verificamos que a gestão municipal se utiliza do discurso normativo e pedagógico para realizar aquilo que é conveniente aos cofres públicos, focando os preceitos economicistas neoliberais de racionalização econômica.

A partir de toda narrativa do Presidente do Conselho Municipal de Educação, da Secretaria de Educação e da análise do relatório de fechamento da escola Santo Antônio, produzido pelo CME, elencamos os pontos vantajosos da política de nucleação.

- Alunos separados por série, garantindo uma melhor condição de ensino e aprendizado;
- Possibilidade de aumentar as relações sociais entre os alunos, por conviverem com alunos de outras regiões do município;
- Possibilidade de melhores condições de ensino, devido a maior estrutura física da nova escola.

Já as desvantagens apontadas pela comunidade escolar (coordenadora, ex-professores, auxiliar de serviço e mãe de ex-aluno) são:

- Maior dependência do transporte escolar para as crianças, que geralmente é realizado em estradas precárias e em veículos inadequados;
- Enfraquecimento da comunidade local, com perda de um elo importante de articulação e coesão, que é a escola.
- O afastamento dos alunos das suas comunidades, de suas raízes.

Verifica-se entre as vantagens que o processo de nucleação é apresentado como alternativa para educação do meio rural, como uma solução necessária, dada a possibilidade de proporcionar a “qualidade” do sistema formal de ensino com um custo menor. Ou seja, essa prática está em consonância com a racionalidade administrativa e a racionalidade da eficácia.

Segundo a ex-coordenadora da Escola Municipal Santo Antônio, a esperança da comunidade era que no lugar da escola fosse criado um posto de saúde, pois na época essa foi uma das promessas do então prefeito. No dia 20/12/2018 foi inaugurado o posto de saúde, conforme a Figura 20.



Figura 19 – Fotografia retirada na data de inauguração do Posto de Saúde da comunidade Pau de Cedro, aproveitando as estruturas de antiga escola Santo Antônio. Disponível em: <https://www.folhadamata.com.br/saude/noticias/posto-de-apoio-comunitario-e-inaugurado-na-carente-pau-de-cedro-3696>.

Na figura 20 é possível ver o prefeito Angelo Chequer ao lado de moradores da comunidade Pau de Cedro, na ocasião da inauguração do Posto de Saúde. O Posto de Saúde foi nomeado de Posto Antônio Ferreira Pontes, segundo o jornal “Folha da Mata” — a homenagem a esse nome era referente a Antônio ter sido ex-presidente do Sindicato Rural de Viçosa. De acordo com a reportagem, a comunidade teria atendimento médico pelo menos quatro vezes ao mês, sendo oferecidos a eles serviços de atenção primária à saúde como consultas, vacinações e exames. A unidade conta com salas de recepção e de procedimentos, consultórios e banheiros. No entanto, na prática cotidiana, isso não foi concretizado. Conforme relatos dos moradores locais, apesar de inaugurado, o posto de saúde não funciona, não existe atendimento médico no local, e até mesmo em campanhas de vacinação os moradores precisam ser deslocados ao posto de saúde da área urbana para se vacinar. Quando realizamos a visita à comunidade, em fevereiro de 2019, o prédio se encontrava fechado, sem uso e manutenção (Figura 20).



Figura 20 – Estrutura do Posto de Saúde da comunidade Pau de Cedro, instalado no antigo prédio da extinta escola Santo Antônio. Fonte: arquivo pessoal.

A partir das fotos é possível perceber que o local está sem utilização pelos profissionais de saúde e pelas pessoas que necessitam de atendimento. A não utilização do prédio representa o descaso dos gestores municipais com a comunidade rural. O aparentemente mínimo alcançável, que seria o atendimento médico, mais uma vez foi negado pela gestão municipal. Na fala da mãe de uma ex-aluna, há o seguinte apontamento:

Já que não tem escola na comunidade, se pelo menos tivesse o posto de saúde funcionando, seria muito bom. (Entrevista com Helena em 23/01/2021)

Nessa fala, podemos perceber que a ideia do “pelo menos” sinaliza a imagem de um sujeito do campo submisso, que acaba aceitando os direitos mínimos para as classes populares trabalhadoras, acomodando-se a um recorrente contexto de negação de direitos à população pobre do campo. Essa questão mostra uma conjuntura político-econômica que aniquila os direitos sociais das classes populares, de forma que as expectativas dos cidadãos são cada vez mais deixadas em segundo plano. Na fala do presidente do Conselho Municipal de Educação, a criação do Posto virou uma moeda de troca:

a demanda foi para transformar a escola em posto de saúde. Se eu não me engano, a escola do Pau de Cedro até virou posto de saúde. Acho que o médico do PSF (Programa de Saúde da Família) tem uma equipe que vai lá com uma

periodicidade, mas eu não sei se está permanente, se a Prefeitura tem mantido. (Entrevista com Claudio em 13/05/2020).

A insegurança quanto aos direitos sociais é evidente no campo, e a implementação da política de nucleação escolar no município de Viçosa, em Minas Gerais, se instaura e se concretiza no âmbito de discursos normativos, políticos e pretensamente pedagógicos, que sustentam e legitimam ação deletéria do poder executivo municipal.

4.6. Tecendo uma análise a partir de um cenário de reorganização escolar

Nas sessões anteriores, nós relatamos o modo pelo qual a comunidade do Pau de Cedro recebeu a proposta da Secretaria Municipal de Educação de Viçosa (SME) para realizar a nucleação da Escola Municipal Santo Antônio. A partir dos acontecimentos relatados e dos argumentos utilizados pela SME, podemos identificar três aspectos presentes nesse processo: a persuasão, as indignações pontuais e a desarticulação entre as instituições representativas dos sujeitos do campo.

Na pesquisa de campo, através das falas dos sujeitos entrevistados, nós observamos a reunião que a SME fez com a comunidade do Pau de Cedro já teve em seu princípio a pauta sobre a decisão de promover a nucleação da escola. Não houve, todavia, por parte da SME, discussão sobre a possibilidade de buscar estratégias eficientes para melhorar a qualidade do ensino na escola local. Conclui-se que a proposta já chegou pronta e sem muitas alternativas para comunidade. Neste sentido, a falta de um debate mais amplo com a comunidade, para corrigir os possíveis equívocos e chegar ao consenso, leva a que sejam impostas o que Capella (2006, p. 28) chama de “ideias fundidas por meio da persuasão”.

A prática de persuasão adotada pelos agentes da Secretaria de Educação acabou interferindo na decisão da comunidade de resistir ou se conformar com a situação, pois o convencimento de que aquela seria a melhor, senão única, solução para os problemas apontados induziu a aceitação por grande parte dos sujeitos envolvidos naquela situação. Assim, o discurso da promessa de um ensino melhor consolidou uma situação de “conformismo” e ao mesmo tempo de esperança, de que na escola núcleo haveria melhores condições de ensino.

Essa situação — somada à ausência ou ineficiência de movimentos comunitários de defesa dos direitos e interesses da comunidade — fez com que não acontecesse uma articulação mínima suficiente para obtenção de forças de resistência, a fim de se impedir

que o processo de fechamento da Escola Municipal Santo Antônio fosse concretizado. Conseqüentemente, os argumentos da gestão municipal se sobrepuseram às indignações de alguns pais e funcionários. Algumas revoltas relatadas na seção 3 não foram suficientes para gerar uma mobilização mais geral da comunidade, permanecendo com o que caracterizamos por indignações pontuais, que não envolveram a maioria da comunidade. Portanto, não ocorreu uma mobilização expressiva, nem se teve força suficiente para impedir o fechamento da Escola Municipal Santo Antônio.

Boaventura de Sousa Santos (2016, p. 352) analisa as diferentes formas de protestos que ocorreram em diferentes regiões do mundo no período entre 2011 e 2013, e, para isso, enfatiza que a palavra indignação pode ser utilizada para denominar “a revolta contra um estado de coisas extremamente injusto (indignação) ou para caracterizar um estado de coisas que priva um indivíduo ou um grupo da dignidade humana mais básica (indignidade)”. Desse modo, ele também caracteriza a indignação como “a raiva que se produz em cada um contra um mal que é feito a nós ou ao outro; não existe indignação sem a convicção de que alguém sofreu um dano injusto”. Portanto, somente vão acontecer protestos e mobilizações quando houver a convicção de que houve injustiça contra alguém.

Diante disso, a pergunta que fazemos é: será que a comunidade do Pau de Cedro achava justa e necessária a nucleação da escola, ou eles foram persuadidos com os argumentos usados pelos gestores municipais? A entrevistada de dona Lourdes ela afirma que percebeu que tirar a escola foi normal para os pais e acrescenta que “tudo é normal para eles. Eu olho para eles e eu não concordo, você acredita que eles vão à rua e tem coragem de comprar couve e alface? Pode não! A gente mora na roça, tem que ter essas coisas.”

Nesta fala, a participante da pesquisa aponta a falta de perspectiva da comunidade. Na sua visão, muitos dos moradores da comunidade Pau de Cedro são *acomodados*, pois não lutam por seus direitos. Para ela existe uma *apatia* e, por isso, *são facilmente convencidos*. Ao descrever algumas características da comunidade ela afirma que são muito carentes. “Eu não sei se você concorda comigo, mas essa zona rural nossa é tão pobre, menina, do Amoras para cá, do Pau de Cedro. Eles são carentes demais”. Para ela, a carência financeira gera uma certa conformidade com a realidade que vivem, e se não houver alguma pessoa para instruir as famílias, eles não correm atrás dos seus direitos. Ela relata um caso de um projeto social que aconteceu na comunidade:

Teve um projeto na comunidade em que eles forneceram galinhas para que as famílias pudessem criar e vender os ovos na feira, assim eles teriam mais renda, mas só uma casa que ficou com as galinhas. O resto do pessoal que ganhou as galinhas uns venderam, uns comeram as galinhas. (Entrevista com Lourdes em 18/01/2020)

Neste relato, a dona Lourdes afirma que, diante da falta de conhecimento dos moradores da região, conscientizar a população de seus direitos é muito difícil. Ela reconhece que a escola não consegue suprir sozinha a falta de formação política necessária para que a comunidade consiga enxergar a realidade social em que está inserida. Por conseguinte, a ideia de que direito não é favor precisa ser esclarecida, pois, caso contrário, a emancipação social dos sujeitos do campo fica cada vez mais comprometida. Porém, como vimos, a lógica da troca de favores faz parte da cultura política brasileira, e desnaturalizar tais práticas é condição para substituir o “conformismo” pela consciência de possuir direitos.

Corroborando com esse aspecto, percebemos que há uma desarticulação entre os sujeitos do campo e as instituições representativas da comunidade, como a Associação de Moradores, organizações sindicais ou outros movimentos representativos dos sujeitos do campo, no sentido de desencadear um movimento fortalecido, com vistas a unir forças para resistir a situações como a do fechamento da escola. Ao questionar a dona Lourdes se em algum momento eles buscaram apoio de entidades representativas das comunidades rurais para que a escola permanecesse funcionando, ela afirmou que não teve conhecimento sobre isso e que acreditava que ninguém o tinha feito. De acordo com Arroyo (2004, p. 60), os movimentos sociais são protagonistas, no sentido de promover pressão por políticas públicas e luta pelos direitos, por isso eles são “os grandes educadores coletivos da nossa consciência política dos direitos”.

As organizações comunitárias rurais possuem importância diante de aspectos políticos, por representarem um canal entre os sujeitos do campo e as políticas públicas, por promoverem a conscientização e a emancipação da cidadania e da participação social das populações da zona rural. Concordamos com Bordenave (1994, p. 12), para quem

Do ponto de vista dos setores progressistas, a participação facilita o crescimento da consciência crítica da população, fortalece seu poder de reivindicação e a prepara para adquirir mais poder na sociedade. Além disso, por meio da participação, consegue-se resolver problemas que ao indivíduo parecem insolúveis se contar só com suas próprias forças, tais como a construção de uma estrada ou de uma ponte.

Dessa forma, os movimentos coletivos são necessários para que as pessoas passivas e “conformistas” sejam transformadas em pessoas ativas e críticas. Segundo

Arroyo (2009, s/p), “[...] as metodologias de conscientização, politização constituem uma rica herança na diversidade de projetos de educação/conscientização/politização dos coletivos populares.” Pois os movimentos coletivos configuram-se, neste aspecto, como ações reivindicatórias por melhores serviços de abastecimento de água, coleta de esgoto e de lixo, saúde, educação, transporte, energia elétrica, telefone, entre outros.

No entanto, o que percebemos é que mesmo existindo os espaços coletivos (associação comunitária rural e o sindicato de trabalhadores rurais) na comunidade do Pau de Cedro, eles não foram solicitados pela comunidade para ajudar na decisão de transferir os alunos para a escola núcleo e não houve uma ação conjunta e participativa.

Em relação aos professores que trabalhavam na Escola Municipal Santo Antônio, também não houve resistência, as docentes que trabalhavam na escola possuíam vínculo empregatício por meio de contratos temporários, o que, em muitas vezes, acaba contribuindo para a fragilidade das articulações de defesa da permanência da escola. Ao questionarmos a dona Lourdes sobre as articulações com o Sindicato dos Professores, ela afirmou que “as professoras eram contratadas e não eram sindicalizadas, e os professores contratados não se envolvem com essas coisas de fechar escola.” Tal fala nos mostra que o vínculo de trabalho do docente interfere na forma como ele reage e como se sente ou não pertencente ao lugar de trabalho. Supostamente, os professores contratados ficavam receosos em mostrar seu posicionamento em relação a manter ou fechar a escola.

Vale ressaltar que o papel de um colegiado escolar, uma representatividade das comunidades rurais, tal como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais e o Sindicato dos Professores, que em tese devem existir em uma sociedade democrática, precisavam ser comunicados sobre a nucleação. Os papéis desses espaços coletivos são fundamentais em qualquer situação de decisão que envolve questões coletivas. Adicionalmente, eles podem fornecer suporte à formação política dos sujeitos do campo quanto à realidade social, política, econômica as quais a população do campo se encontra inserida.

Em entrevista com representante do Conselho Municipal de Educação, nós percebemos que a nucleação escolar se apresenta como uma forma de se ofertar uma suposta “qualidade” e que a defesa da nucleação como um processo vantajoso para a comunidade ultrapassa a ideia de se investir na melhoria da escola, a fim de melhorar a qualidade da educação ofertada por ela. Em vez disso, se advoga que a melhor estratégia seria a utilização do transporte escolar, levando as crianças de uma comunidade para uma outra que possua um espaço escolar mais estruturado.

É possível perceber que as escolas localizadas no campo representam, para a gestão municipal, um “incômodo”, no sentido de não se enquadrarem nos padrões de qualidade postos pelos documentos oficiais e por serem consideradas como mais uma fonte de gasto para o poder público. Por isso, a permanência da escola tem se tornado motivo de disputas e contradições. O rural tem sido historicamente negado como lugar de oportunidade, autossuficiência e até mesmo de emancipação. Os espaços escolares precários, como era o caso da Escola Municipal Santo Antônio, servem de argumento para o fechamento das escolas.

CAPÍTULO 5 – O MOVIMENTO DE RESISTIR: AS INSURGÊNCIAS PARA A PERMANÊNCIA DE UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE VIÇOSA (MG).

Na história da educação brasileira, as escolas rurais muitas vezes se caracterizam por um modelo de organização que replica o modelo das escolas urbanas, adaptado às demandas e aos insumos, ambos escassos, existentes no meio rural. Durante as décadas de 1950 e 1960, tempo em que o aumento da população e as novas exigências econômicas requeriam a ampliação da escolarização, foram implantadas escolas públicas rurais em diversos pontos do território brasileiro. Segundo Groff e Meurer (2018), elas eram percebidas como um ganho para comunidade, pois surgiam como possibilidade de melhorar a qualidade de vida da população.

Neste contexto, a Escola Municipal Almiro Paraíso (EMAP) foi fundada pelo governo do Estado de Minas Gerais em 28 de janeiro de 1961 e municipalizada em 12 de fevereiro de 1998, de acordo com a resolução número 8.801/98, da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. A escola faz parte da história da região do Paraíso, localizada na zona rural de Viçosa. O seu nome é uma homenagem ao Senhor Almiro Fialho de Freitas — Almiro Paraíso —, proprietário rural que cedeu o local onde hoje se localiza a escola. Atualmente (junho de 2020), a EMAP oferece creche, pré-escola e ensino fundamental I. Funciona em tempo integral, conta com um quadro de 10 professoras, 2 cozinheiras e 1 auxiliar geral, 2 secretários, uma supervisora e uma coordenadora. O número de crianças matriculadas no ano de 2020 totaliza 76 alunos.

No entanto, de 2013 a 2017, a EMAP vivenciou um longo processo de tentativa de fechamento de turmas, o que conseqüentemente levaria ao fechamento da escola. Foram momentos tensos constituídos de resistências⁵⁶ e mobilizações para que a escola permanecesse funcionando e atendendo aos alunos que a frequentavam.

Para compreendermos como aconteceu todo o processo, nos próximos tópicos explicitaremos como ocorreram as inúmeras tentativas de seu fechamento. Realizaremos o histórico a partir da reportagem do jornal “A Voz do Paraíso”, que relatou de forma

⁵⁶ Explicitando o conceito de resistência, recorreremos à etimologia da palavra que deriva do latim *resistere* e que, no seu sentido intransitivo, significa parar, opor-se. Um termo que surge no final dos anos 1950 passou a ser utilizado nas análises relacionados à Segunda Guerra Mundial com sentido de oposição organizada contra os regimes nazifascista da Europa (BUSARELLO, 2005). Assim, cabe ressaltar que o termo resistência neste trabalho está centrado na ideia de reação, de recusa, que se dá a partir de formas de ação coletiva a uma decisão política.

detalhada cada ação desse período. Esse jornal foi criado em 2015, com edições trimestrais. De acordo com as informações do website do jornal, o objetivo do informativo é principalmente informar o morador do Paraíso que não possui acesso à internet. Confeccionado a partir do trabalho de voluntários, possuía tiragem de mil exemplares, e para pagar os custos da impressão tinha a ajuda de patrocinadores⁵⁷.

Justificamos a opção pelo jornal como fonte de pesquisa por compreendermos que esse documento nos permitirá revelar vozes, anseios e vivências dos acontecimentos da tentativa de fechamento de turmas da escola. O jornal impresso é um espaço que dialoga com seus respectivos contextos culturais e sociais de produção e consumo. Mesmo que eles procurem, muitas vezes, passar uma posição de neutralidade em relação aos conflitos e interesses em fluxo, os jornais expressam as posições políticas de seus editores e ou patrocinadores. Por isso, para a análise desse conteúdo, reconhecemos que as intenções inscritas são delineadas, entre outros fatores, pelo pertencimento a uma comunidade sociocultural, pelas determinações de produção textual e pela projeção das impressões daqueles que expressam e disseminam os conteúdos e fatos, visando influenciar as opiniões daqueles que, potencialmente, irão se apropriar de suas mensagens (CHARTIER, 1990 *apud* PELEGRINI; NERY, 2016).

Para compor a pesquisa, nós também realizamos entrevista com uma professora da escola EMAP que vivenciou todo o processo de ameaça de fechamento de turmas. A dimensão simbólica da entrevista com a professora é importante ao nos permitir compreender os diversos significados que os indivíduos e grupos sociais conferem à experiência de trabalhar em uma escola localizada em área rural. A nossa proposta não era reconstruir a história de vida, muito menos a história da instituição escolar no espaço rural, mas registrar as vivências da professora sobre a tentativa de transferência de turmas e ameaças de fechamento da escola, bem como o seu envolvimento nas ações de resistência.

Neste sentido, as narrativas orais que emergiram na entrevista nos permitiram recompor fragmentos desse processo, iniciado com as ameaças de transferências de turmas vividas pela EMAP. Como afirma Halbwachs (2006), a memória é coletiva, e nessa memória o indivíduo tem uma posição pessoal dos fatos vividos, cabendo ressaltar

⁵⁷ Entre os patrocinadores encontramos nos números que consultamos a presença dos seguintes ramos: chaveiro, imobiliária, loja de materiais de construção, escritórios de contabilidade, posto de gasolina.

que se dá pela interação entre os membros da comunidade e as experiências vividas por e entre eles.

Ao conversar com a professora que trabalha na escola há 20 anos, a nossa proposta era trazer a sua voz, suas insurgências, de maneira que juntamente com a análise das demais fontes documentais nos permitisse encontrar algumas respostas sobre o impacto da transferência de turma e, conseqüentemente, até mesmo um futuro fechamento da escola. Nós também analisamos a carta aberta de repúdio da comunidade Paraíso, contestando a transferência das turmas. A carta revela a indignação da comunidade e nos mostra o olhar que eles têm da escola e de seus direitos. Dessa forma, consideramos importante fazer uma leitura reflexiva desse documento e pontuar alguns fragmentos do texto que nos permitiram fazer a análise que apresentamos adiante.

Por fim, para caracterizarmos a comunidade e conhecermos um pouco da história e da inserção da EMAP na comunidade, na próxima seção vamos apresentar, brevemente, a origem da comunidade e suas características atuais. Vale ressaltar que nós tínhamos como proposta inicial entrevistar moradores antigos da comunidade que nos ajudassem a compor melhor a caracterização local. Porém, devido ao contexto atual de pandemia (Covid-19), não foi possível realizarmos todas as entrevistas planejadas. Dessa forma, consultamos os jornais “A Voz do Paraíso” e o website da Associação Comunitária do Paraíso (ACP), que nos ajudaram a conhecer mais a história local.

5.1 A comunidade do Paraíso

A ocupação da localidade rural denominada Paraíso, no município de Viçosa, iniciou-se em 1818, quando o então governador-geral da Capitania de Minas Gerais, Dom Manuel de Portugal e Castro, aceitou uma solicitação de sesmaria do padre Maximiano José da Silva e Castro⁵⁸. Na comunidade, existiram pelo menos duas importantes fazendas: Deserto Figura 22 e a Antuérpia Figura 23. De acordo com o site da Associação Comunitária do Paraíso — ACP (2020), a fazenda do Deserto foi construída no século XIX, era de propriedade do viçosense Francisco Cardoso Silva, casado com Maria da Conceição Cardoso Silva, pais de nove filhos. O senhor Francisco foi um dos primeiros

⁵⁸ Informações retiradas do site <https://www.associacaodoparaíso.com.br/p/localizada-nas-proximidades-do-chamado.html> — Arquivo Público Mineiro, Apm, Caixa 102, doc. 079: 1817. Disponível em 15 de novembro de 2020.

a se estabelecer no local, onde só existia floresta e animais selvagens, fatores que levaram à denominação do local como fazenda Deserto. Nessa fazenda, se plantava milho, feijão, arroz e batata. Havia dois moinhos, nos quais o milho era transformado em farinha, também conhecido como fubá.



Figura 21 – Casa da Fazenda Deserto, final século XIX, vista da fachada. Fonte: Acervo pessoal de Maria da Conceição Cardoso. Foto: Associação do Paraíso, 2020.



Figura 22 – Vista da Fazenda Antuérpia, século XIX. Foto: Associação do Paraíso, 2020.

A Fazenda Antuérpia, por sua vez, também foi construída, provavelmente, no século XIX. Seu nome é uma homenagem à cidade Belga homônima. O fundador da fazenda foi Alvino Ferreira Mendes, casado com Gertrudes Ferreira Mendes. O casal teve dezoito filhos. Na fazenda, plantavam-se abacaxi, melancia, uva, cana-de-açúcar, feijão, milho e arroz. Também eram fabricados vinho e farinha de milho, além de se produzir rapadura. As fronteiras da propriedade se estendiam até onde hoje se localiza a Vila

Paraíso. A própria Vila Paraíso cresceu sobre uma parcela da fazenda Antuérpia, recebida como herança e posteriormente vendida pelo proprietário.

Assim, aos poucos, a comunidade foi crescendo. Os próprios herdeiros dessas fazendas foram loteando seus terrenos, e novos moradores foram chegando ao local. Nesta localidade, denominada Paraíso, geograficamente estão localizadas as nascentes do ribeirão São Bartolomeu, que durante muito tempo se constituiu como a principal fonte de abastecimento de água para a cidade de Viçosa. Na atualidade, contribui para o abastecimento de água integral do campus da Universidade Federal de Viçosa, com 30% da demanda do município. O Paraíso é um local de produção de olericultura (hortaliças) para o município, cultivadas em pequenas propriedades rurais de agricultura familiar.

Adicionalmente, a região abriga um importante remanescente de vegetação nativa da Mata Atlântica, uma área verde protegida à título de Reserva Particular do Patrimônio Natural, administrada pela Universidade Federal de Viçosa, na qual se encontram importantes espécies de flora e fauna regional, constituindo também um espaço de educação profissional e ambiental para toda a comunidade do município de Viçosa.

Atualmente, a comunidade é atravessada pela rodovia MG-280, que liga os municípios de Viçosa e Paula Cândido, constituindo o principal acesso, de forma que existem várias casas construídas às margens desta estrada (Figura 23). Nas ramificações desta rodovia, encontram-se vias de acesso para outras comunidades rurais, tais como o Palmital, Deserto, Água Limpa, Marreco e Vila Paraíso.

Nas localidades que integram a região do Paraíso existem muitas chácaras, sítios, moradias, casas de veraneio, que são usadas para aluguel, lazer ou descanso por seus proprietários nos finais de semana. Residem também pequenos agricultores, professores e funcionários da UFV, além de existirem repúblicas estudantis, devido à proximidade com o campus universitário (MARIA, 2016).



Figura 23 – Ilustração da localização da comunidade Paraíso e da Escola Municipal Almiro Paraíso (EMAP), no município de Viçosa (MG). Fonte: IBGE e Google Earth.

A comunidade possui a Associação Comunitária do Paraíso (ACP), que foi criada em 2012 com o objetivo de encontrar soluções coletivas para os problemas da comunidade do Paraíso. Uma associação sem fins lucrativos que trabalha principalmente com voluntariado. A chapa única “Juntos somos mais: construindo um novo Paraíso” foi eleita por aclamação no dia 08 de dezembro de 2015, tendo como atual presidente Gilmar Joaquim Nogueira Cardoso da Silva e vice-presidente o sr. José Egídio de Souza. Suas principais fontes de recurso provêm de uma feijoada anual beneficente e da colaboração de associados. Em 2017, foi reconhecida como entidade de utilidade pública pela Lei Municipal 2674.⁵⁹

As pautas das reuniões da associação são dominadas por assuntos que visam a busca de melhorias e bem-estar da comunidade, com a solução de problemas do meio rural, tais como: melhorias das condições das estradas rurais, oferta de transporte público, instalação e manutenção de pontos de ônibus, segurança, construções de pequenas barragens rurais, entre outros (MARIA, 2016).

Em relação à origem da Escola Municipal Almiro Paraíso, não encontramos muitas informações, mas, no arquivo da escola, nós encontramos um documento

⁵⁹ Informações retiradas do site <https://www.associacaodoparaíso.com.br/>. Acesso em 11 de abril de 2020.

denominado “O nome da escola”, relatando que o fazendeiro Almiro Fialho de Freitas (1903- 1984) foi um viçosense que ao longo dos seus 81 anos sempre residiu no meio rural do município de Viçosa, na comunidade rural conhecida pelo nome de Paraíso – daí o seu popular apelido de Almiro Paraíso. “Em sua propriedade, a Fazenda Paraíso, atuou em diversas áreas de agricultura, e foi considerado para os moldes da época, um grande produtor rural, tendo inclusive um engenho de cana de açúcar.” Uma de suas ações foi ceder o terreno para construção da escola. Apesar de não ser revelado o motivo da doação, supomos que além de ter condição financeira devido à propriedade rural, ele também era um homem que tinha uma forte ligação com a política, pois foi vereador na Câmara Municipal de Viçosa, no período de 1955 a 1958, pelo Partido Republicano, criado pelo ilustre viçosense, o presidente Arthur Bernardes. De certo modo, isso nos faz refletir sobre as ligações entre escolarização e liderança política; entre abertura de escolas e obtenção de votos, assim como nos demonstra aspectos característicos da escolarização no meio rural, tais como as trocas de favores entre fazendeiros (como lideranças ou autoridades locais) e a política partidária, entre outras.

De fato, nesse período era comum a construção das escolas rurais a partir da ingerência política dos grandes fazendeiros, fazendo com que muitas escolas funcionassem dentro das fazendas. Como vimos no capítulo 4, na escola Municipal Santo Antônio, o poder municipal fez um acordo com o candidato a prefeito para ceder o espaço para escola. No caso da Escola Municipal Almiro Paraíso pode ter ocorrido algo semelhante. Na época, era uma escola estadual, que somente foi municipalizada em 1998. O que torna mais complexas essas relações, no caso em estudo, é a existência de uma associação dos moradores da referida comunidade que, como veremos, vai exercer um poder regulador das relações e decisões das autoridades locais com as autoridades políticas. Assim, a partir da caracterização da região do Paraíso, e considerando a existência da ACP e suas ações, apresentamos as nossas análises sobre a tentativa de fechamento de turmas da Escola Municipal Almiro Paraíso.

5.2. Uma história contada a partir das fontes jornalísticas

“O prefeito fecha 3 turmas na escola do Paraíso, contra a vontade dos pais”⁶⁰

Neste tópico, pretendemos contar o desenrolar de uma trama noticiada no jornal “A Voz do Paraíso”. Esse jornal é um informativo trimestral da Associação Comunitária do Paraíso (ACP), gratuito, publicado no Ano 3, nº 1, do mês de março de 2017. Na transcrição dos acontecimentos, buscamos ao máximo relatar os fatos de acordo com as palavras da reportagem, para retratarmos o histórico ocorrido durante os anos de 2013 a 2017, ainda que saibamos que o jornal não é uma fonte neutra ou imparcial.

De acordo com o jornal “A voz do Paraíso”, no ano de 2013, o prefeito, Celito Francisco Sari (PR), e seu vice, Ângelo Chequer (PSDB), comunicaram aos pais que a Escola Municipal Almiro Paraíso (EMAP) seria fechada devido ao número restrito de alunos.

Uma reunião foi marcada e estiveram presentes os pais, os moradores da comunidade, a diretora Rogéria Santos, a então Secretária de Educação, Senhora Gláucia D’Antonino, e do Legislativo os vereadores Marcos Nunes (PT), Sávio José (PT), Geraldo Andrade (PTB), Professor Idelmino Silva (PCdoB) e Geraldinho Violeira (PSDC). — Trecho do jornal A Voz do Paraíso.

Segundo o referido jornal, os argumentos usados pela Secretaria Municipal de Educação para defender o fechamento da escola consistiam no orçamento restrito e na precária infraestrutura da escola. No entanto, a comunidade escolar (pais e funcionários da escola) foi contrária ao fechamento, e a opção imediata oferecida pelo poder municipal foi criar turmas multisseriadas.

De acordo com os dados do Censo escolar⁶¹, a distribuição de matrículas na escola Almiro Paraíso no ano de 2013 se dava da seguinte forma (Tabela 11):

⁶⁰ Título da reportagem do jornal “A voz do Paraíso”.

⁶¹ Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/151375-em-almiro-paraíso/sobre?year=2013>. Acesso em 12 de abril de 2021.

Tabela 11 – Distribuição de matrículas, na escola Almiro Paraíso. Fonte: INEP, 2013

Matrículas	Número
Creche	0
Pré escola	30
Anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1ª ao 5ª ano)	36
Matrículas por Série	Número
Matrícula 1º ano EF	0
Matrícula 2º ano EF	8
Matrícula 3º ano EF	12
Matrícula 4º ano EF	7
Matrícula 5º ano EF	9

Com efeito, nota-se que, à primeira vista, o número de alunos em cada turma poderia ser considerado abaixo do desejável, mas é preciso ponderar que o número reduzido de alunos em muitas escolas de áreas rurais está relacionado diretamente à ausência de políticas públicas capazes de garantir a permanência das famílias na comunidade. Esse fator não pode ser ignorado pelo poder público quando se cogita o fechamento de escolas rurais.

Além do mais, quando conversamos com a professora Maria, que trabalhou na EMAP, ela também explicou que:

algumas famílias ficavam preocupadas em assegurar vagas em escola que oferecia o ensino fundamental II, médio e de melhor qualidade, pois a Escola Municipal Almiro Paraíso sofria com o descaso do município. Por isso, as famílias buscavam escola fora da comunidade. (Entrevista com Maria em 21/01/2020).

Em relação ao argumento da precária infraestrutura, a professora Maria nos relatou que realmente a escola estava precisando de reformas. Supostamente, essa situação era decorrente da insuficiência de investimentos públicos na manutenção e melhoria da escola. Mariano e Sapelli (2014, p. 9) afirmam que o fechamento de escolas no campo está muito relacionado ao pouco investimento e repasse de recursos às escolas via FUNDEB, que estipula o valor nacional por aluno/ano que representa um referencial mínimo a ser complementado pela união em conjunto com o estado ou município.

O valor anual mínimo nacional por aluno em 2013 foi de R\$ 2.243,71 (dois mil, duzentos e quarenta e três reais e setenta e um centavos). Essa estipulação de valor per capita por aluno levou muitos gestores municipais e estaduais a fechar escolas em função do número reduzido de estudantes. (MARIANO; SAPELLI, 2014, p. 9)

Ainda, de acordo com os autores, em muitos processos de fechamento de escola analisados por pesquisadores, o motivo indicado por várias prefeituras era de ordem econômica, ou seja, alegam não ter recursos para manter as escolas da área rural com poucos estudantes em funcionamento.

Mas, como forma de melhorar a infraestrutura da escola, em 2015, o Rotary Club⁶² Cidade Universitária escolheu a escola EMAP para ser reformada. Segundo o jornal “A voz do Paraíso”, ACP e o Rotary se reuniram com a Secretária de Educação, Melide Paoli Lopes Moreira, com o Secretário do Governo, Luciano Piovesan, e o Prefeito, a fim de definirem sobre o fechamento ou não da escola, ou mesmo sobre uma possível reforma do espaço. O prefeito Ângelo Chequer autorizou a reforma dizendo que não fecharia a escola. De acordo com o jornal, “nenhum investimento é feito pelo executivo na reforma”.

Entretanto, em 2016, a multisseriação já não era mais a solução, até mesmo porque o Conselho Municipal de Educação (CME) de Viçosa havia definido que no município não poderia ter mais esse tipo de organização de ensino.

No que se refere ao número de alunos por turma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), em seu Art. 25, faz o seguinte apontamento:

Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar a relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento. Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetros para atendimento do disposto neste artigo.

Para tanto, fica sob a responsabilidade das redes municipais e estaduais a autonomia para estabelecer a organização e a distribuição de turmas e alunos. Segundo uma reportagem no site da prefeitura, a proposta de terminar com as turmas multisseriadas foi discutida pelo vereador Idelmino (PCdoB) junto com o CME. Nessa reunião, o vereador classificou as turmas multisseriadas como “antipedagógicas”. Segundo o respectivo vereador, “essa situação remete a precarização da educação, tanto para o aluno, quanto para o professor e pode comprometer de maneira irreversível o futuro acadêmico do aluno”⁶³. Uma visão negativa das turmas multisseriadas, no qual a heterogeneidade de alunos em uma mesma sala afeta o rendimento dos estudantes.

⁶² O Rotary é uma rede global de líderes comunitários, amigos e vizinhos que veem um mundo onde as pessoas se unem e entram em ação para causar mudanças duradouras em si mesmas, nas suas comunidades e no mundo todo. Disponível em <https://www.rotary.org/pt/about-rotary>. Acesso em 20 de março de 2020.

⁶³ Disponível em: <https://www.vicosamg.br/institucional/noticias/2015/03-2015-1/reuniao-discute-problemas-das-turmas-multisseriadas-nas-escolas-do-municipio>. Acesso em 17 de junho de 2021

Por outro lado, a manutenção de turmas em formato seriado trazia de volta a discussão do número reduzido de alunos por turma. Na discussão sobre o assunto, foi apresentada aos pais a proposta de tornar a EMAP uma escola de “tempo integral”. A condição para tal seria a de que os alunos de duas turmas fossem transferidos para uma escola de área urbana, pois, como eram turmas com um número reduzidos de crianças, aumentaria muito o gasto com um professor para cada turma.

Na época, as implementações de escolas públicas em tempo integral estavam ganhando espaço nos debates sobre a educação básica em todo contexto nacional. Além de maneira crescente ganhar força na agenda política, estando expressa nos principais marcos regulatórios. Para além da Constituição Federal, a educação integral estava presente nos documentos educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases, Plano Nacional de Educação e o FUNDEB.

O PNE de 2014-2024, período que antecede a proposta da Secretaria de Educação de Viçosa, tinha como meta 6:

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica (BRASIL, 2014).

Dessa forma, no município de Viçosa, o plano decenal de 2015 definiu como metas 9 e 12:

Garantir o atendimento integral às crianças de zero a cinco anos, de forma que, até o final da década, 100% sejam atendidas (BRASIL, 2014).

Ampliar em 20%, no mínimo, o número de vagas em tempo integral, observando a infraestrutura física da escola, dos profissionais, mobiliário, equipamentos, nº de alunos por turma, gestão escolar e recursos humanos indispensáveis à oferta de uma educação de qualidade (BRASIL, 2014)

Em consonância com o PNE, o município de Viçosa começou a criar condições mais objetivas para ampliar e implementar o atendimento integral. A partir dos seus estudos sobre a temática da educação em tempo integral, Cavaliere (2007) afirma que existem diferentes visões presentes nos discursos de profissionais e autoridades da educação a respeito do tema. Segundo a autora, tais visões e concepções se encontram diluídas e, muitas vezes, misturadas aos projetos desenvolvidos no país ao longo dos últimos dez anos. A percepção predominante vê a escola integral como uma maneira de resolver problemas sociais, sendo voltada às classes com baixo índice socioeconômico, e toma como responsabilidade questões de formação familiar, dando ênfase à ocupação do

tempo e à socialização dos alunos. Neste contexto: “[...] a escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão *atendidas* de forma semelhante aos *doentes*” (CAVALIERE, 2007, p. 1029 — grifos do autor). Contudo, é importante ressaltar que a associação de programas compensatórios à pobreza e escolarização muitas vezes é pertinente, pois nenhuma criança aprende com fome.

Aqui não nos cabe analisar qual a visão de escola em tempo integral está sendo elencada pela meta do PME, isso ampliaria muito a nossa tese e até mesmo demandaria uma outra pesquisa, que vai além dos nossos objetivos. Mas dentro das nossas possíveis análises, levantamos os seguintes questionamentos: por que para a implementação da escola em tempo integral seria necessária a transferência de alunos para outra escola? Qual seria a vantagem disso? Seria uma estratégia política diante das intenções de transferir turmas na escola EMAP? Podemos perguntar, por outro lado, em que medida uma escola local, com atendimento integral, poderia desenvolver importantes projetos que pautassem a participação da comunidade escolar na solução dos problemas locais, articulando o ensino ao meio social de alunos e professores e integrando a escola a esse meio ao qual ela pertence.

O jornal “A voz do Paraíso” relata que quando foi apresentada aos pais a proposta de tornar a EMAP uma escola de “tempo integral” em troca da transferência de turmas para a Escola Municipal Edmundo Lins, a professora Ana Lúcia de Oliveira Silva, regente da EMAP, propôs, como alternativa, que fosse implementada na EMAP o ensino por área de conhecimento, ou seja, os alunos não teriam um professor para cada série, mas por disciplinas. De acordo com a proposta pedagógica feita pela professora, a atuação do professor seria a de ministrar aulas em todos os anos com uma ou duas disciplinas, cumprindo a carga horária exigida legalmente. Isto faria com que todos os professores do ensino fundamental formassem uma equipe multidisciplinar, trabalhando com todos os educandos do 1º ao 5º ano.

Tivemos acesso ao documento que foi enviado à SME com a proposta feita pela professora. Esse documento tinha como título “Reinventando o Fundamental I: uma proposta pedagógica para a Escola Municipal Almiro Paraíso”. No documento, a proposta foi colocada da seguinte forma:

Cada professor se responsabilizará por uma disciplina do 1º ao 5º ano, acompanhando os alunos no progresso e dificuldades, auxiliando na superação através de um planejamento coletivo. As disciplinas da grade curricular serão ministradas dentro de um ambiente facilitador e

organizados de acordo com os conteúdos exigidos. Nessa perspectiva, as atividades serão discutidas e organizadas para atender as especificidades dos alunos, de forma que proporcione aos mesmos condições para desenvolverem suas competências e habilidades e conhecimento de uma significativa e prazerosa e com um preparo integrado e diferenciado para o fundamental II.

Essa proposta nos faz pensar o cotidiano escolar como espaço-tempo de negociações de sentidos, no qual se tem uma (re)invenção das práticas pedagógicas. Requer ressaltar que essas negociações não são neutras, coexistindo diversos fatores — externos e internos — que refletem na maneira como os praticantes olham para escola e que percepções eles têm da instituição.

Ao mesmo tempo, a proposta do ensino por área de conhecimento rompe com uma cultura escolar de ensino por disciplinas, por faixa etária, pois traz um novo modelo da estrutura de ensino. De acordo com Arroyo (2004, p. 196), no micro espaço da escola, muitas vezes ela é formatada com o conhecimento fragmentado em áreas, as áreas em disciplinas, os alunos classificados por faixa etária, por níveis, em suma, as pessoas envolvidas na educação, sejam os profissionais, sejam as crianças, são classificados e agrupados em espécies de *gavetas*. Neste contexto, a escola vive um grande dilema: a está desconectada da realidade do seu entorno.

Adicionalmente, como fruto das constantes ameaças de transferência de turmas, os pais dos alunos da EMAP decidiram elaborar uma carta aberta a ser lida na Câmara Municipal para, desse modo, tornar público o problema. A carta aberta foi lida durante sessão da Câmara Municipal de Vereadores, no dia 14 de fevereiro de 2014, pela senhora Ana Elisa, mãe de uma aluna da escola EMAP. Segundo a reportagem do jornal “A Voz do Paraíso”, na ocasião o Plenário da Câmara dos Vereadores se manifestou majoritariamente favorável ao posicionamento dos pais dos alunos da EMAP, na intenção e no empenho de não se realizar a transferência dos alunos, mantendo as turmas na EMAP.

Assim, dois dias após a reunião da Câmara Municipal, o prefeito, em reunião com o secretário de governo, com a Secretária de Educação e com os pais dos alunos da escola EMAP, comunicou que a escola funcionaria com todas as turmas e em dois turnos. Segundo o relato do jornal, os pais comemoraram a decisão e o executivo sinalizou a contratação de quatro professores, um professor de educação física e uma assistente de serviço. Tal ação demonstrou uma “normalidade” no ano letivo.

Vale ressaltar que esse era um ano eleitoral, e de acordo com os fatos relatados no Jornal “A Voz do Paraíso”, no dia 22/09/2016, já em campanha eleitoral, o então candidato a prefeito Ângelo Chequer foi até a escola e assegurou que, se eleito, não fecharia a instituição.

Campanha eleitoral 2016 — o então candidato Ângelo Chequer vai até a escola e diz que não fechará a escola e que atenderá aos anseios dos moradores do Paraíso, se for eleito. Ângelo Chequer vence as eleições, para um mandato de mais 4 anos.

Percebe-se que, ao mesmo tempo que essa promessa atendia aos anseios dos moradores do Paraíso, a mesma escola também carregava votos para sua eleição. Bourdieu (1989, p. 186), ao refletir sobre as promessas (políticas e em geral), afirma que:

(...) a verdade da promessa e do prognóstico depende da veracidade e também da autoridade daquele que a pronuncia, isto é, da sua capacidade de fazer crer na sua veracidade e na sua autoridade. O que seria um ‘discurso irresponsável’ na boca de qualquer um é uma previsão razoável na boca de qualquer outro.

Porém, o jornal “A Voz do Paraíso” relata que no início de fevereiro, após o prefeito Ângelo Chequer (PSDB) ter vencido as eleições, a secretária de educação, Míriam Rocha, junto com outras funcionárias do órgão, estiveram na Escola Municipal Almiro Paraíso para uma reunião que seria exclusiva para os pais.

Participam, a contragosto da Secretária, representantes da ACP e moradores. A Secretária comunica a transferência das crianças do 1º, 2º e 4º para uma escola urbana e manutenção das turmas do pré-escolar, 3º, 5º e creche. Pais e moradores foram contrários ao fechamento das turmas. — Trecho do jornal A Voz do Paraíso.

O argumento utilizado era o número reduzido de alunos. Podemos verificar que, mais uma vez, atendendo ao plano de racionalização da organização da rede escolar, a ameaça de transferência de turmas voltou a “assombrar” a comunidade. Conforme a notícia do jornal, todas as pessoas da comunidade se posicionaram contra o fechamento de turmas. Ao contrário do processo ocorrido em Pau de Cedro, a comunidade se encontrava esclarecida e ativa, o que nos faz olhar com mais acuidade a importância da organização em associações que se mobilizem para defender os interesses coletivos dos moradores da região.

Foi então que a comunidade, indignada com a situação, decidiu ir à rádio para falar sobre o posicionamento da SME. Essa conversa na rádio local certamente foi realizada com a intenção de divulgar os fatos que estavam acontecendo. Pois, através da rádio, é possível falar daquilo que estava desconhecido, oculto para muitos dos seus

ouvintes. Dessa forma, usar a rádio para denunciar o que ocorria na EMAP foi um modo de mobilizar e resistir. Trata-se de uma luta que envolveu o sentimento de reconhecimento dos direitos das crianças de estudarem perto do lugar da moradia. Supostamente, as motivações para a entrevista na rádio advêm da memória de experiências de desrespeito ou de privação de direitos, experimentada pela população local ao longo do tempo.

Segundo o jornal, após a denúncia na rádio, no dia 06 de fevereiro, o vereador Idelmino Ronivon da Silva esteve na EMAP, e os pais solicitaram que ele tomasse as providências legais cabíveis por meio de um mandado de segurança para que os filhos pudessem continuar estudando na escola. Provavelmente os pais ficaram esperançosos de que os filhos teriam um ano letivo tranquilo na escola perto de onde moravam. No entanto, o mandado de segurança foi indeferido.

Mais uma vez, a comunidade decidiu participar da reunião ordinária da Câmara Municipal de Vereadores.

Pais e moradores participam da reunião da Câmara Municipal. Nayrane Domingos Ferreira discursa⁶⁴ representando os pais de alunos da escola. Idelmino Ronivon da Silva (PCdoB) e Sárvio José (PT) discursaram a favor dos pais. O vereador Wallace Arlindo Calderano (PV) sugere uma reunião na escola com todos os vereadores e o executivo — Trecho do jornal A Voz do Paraíso.

Conforme a reportagem do jornal, no dia seguinte, 15 de fevereiro, a então coordenadora da escola, Eliane Resende Rodrigues Sobreira, foi chamada à Secretaria de Educação. Lá, ela foi informada de que seria afastada do cargo e transferida para outra escola do município porque havia participado com a comunidade na manifestação na Câmara dos Vereadores. O Jornal afirma que esta medida de represália se configurou como mais um fator de muita revolta na comunidade que, além de expressar indignação, também passou a temer retaliações.

Atendendo ao pedido do vereador Wallace Arlindo Calderano (PV), no dia 16 de fevereiro de 2017, os vereadores Idelmino Ronivon da Silva, Sárvio José do Carmo Silva e Antônio Elias Cardoso estiveram junto com a comunidade na EMAP para compreender as demandas da comunidade. “Depois de um longo debate, uma comissão foi formada para conversar com o prefeito Ângelo Chequer na sexta feira, em seu gabinete (Trecho do jornal A Voz do Paraíso, 2017).

⁶⁴ Os argumentados apresentados na carta serão analisados na seção 5.3.

A Comissão eleita reúne-se com o Defensor Público, Glauco Rodrigues de Paula, com o advogado Wagner Ramiro Sales, buscando uma solução para o impasse. Às 19h30min, a comissão vai ao gabinete do Prefeito. Participam da reunião: Prefeito Ângelo Chequer, a Secretária Municipal de Educação, Míriam A. Rocha e o Promotor de Justiça Bruno Oliveira Muller. Uma das propostas foi de que o ano letivo ocorresse normalmente, a Secretaria de Educação definisse qual era o número mínimo viável de alunos por sala para o funcionamento da escola e até o final do ano seria feita a tentativa de se obter este número. O Prefeito disse que convocaria a equipe da Secretaria de Educação para uma reunião na segunda-feira, dia 20 de fevereiro e tomaria a decisão final — Trecho do jornal A Voz do Paraíso, 2017.

No entanto, o que ocorreu em 20 de fevereiro foi que funcionárias da Secretaria Municipal de Educação (SME) foram à escola e retiraram as crianças das turmas a serem transferidas e as colocaram na biblioteca, sem nenhum tipo de atividade por duas horas, para que a aula não ocorresse. Ao falar desse fato, o jornal “A voz do Paraíso” afirma que as mães que estavam na escola permaneceram no local e, demonstrando indignação, ameaçaram comunicar a situação ao Conselho Tutelar — o que supostamente fez com que, depois do recreio, os funcionários da SME voltassem com as crianças para a sala de aula. De acordo com o jornal, no final do dia, a decisão do prefeito foi de manter a transferência das 03(três) turmas para a Escola Municipal Edmundo Lins. “(...) o que abalou muito os pais e todos os moradores do Paraíso, que confiaram nas palavras do Prefeito Ângelo Chequer, quando na sua campanha disse que não fecharia a escola.”

No dia 23/02/ 2017, a ACP, indignada com a situação, levou um abaixo-assinado da comunidade ao prefeito e à Secretária de Educação. Nessa ocasião, foi tratado sobre a continuidade das atividades na escola. Na reunião com a Secretária de Educação, foram debatidos o retorno das turmas que fecharam na Escola Municipal Almiro Paraíso, as perspectivas, os projetos da SME para as escolas rurais do município, incluindo a EMAP. Nessa reunião, o prefeito autorizou a permanência das turmas da escola.

Atualmente, a escola continua funcionando com todas as turmas. Embora ela ainda vivencie as incertezas de sua permanência, devido ao contexto de um número reduzido de alunos, as táticas insurgentes engendradas pela comunidade escolar nos mostram que, naquele momento, essas táticas foram fundamentais para manter a escola funcionando. Dessa forma, na próxima seção vamos trazer uma análise do que consideramos importante sobre as insurgências realizadas pela comunidade e também vamos ressaltar alguns pontos dos discursos públicos lidos na Câmara dos Vereadores pela mãe de uma aluna.

5.3. Formas de mobilização e de subversão: entre parcerias e discursos públicos

Ao ler a reportagem do jornal “A voz do Paraíso” e as atas das reuniões que relatavam as tentativas de transferência de turmas da EMAP para uma escola urbana, verificamos que comunidade do Paraíso insurgiu-se por meio de ações táticas de resistência para assegurar a permanência de todas as turmas. Consciente ou inconscientemente, pais de alunos e professores, juntamente com lideranças da ACP, criaram e recriaram formas de mobilização e de subversão, trilhando seus próprios caminhos, transformando ou se distanciando do que lhes foi imposto pela SME.

Percebemos que houve uma organização democrática com a participação dos sujeitos que fazem parte tanto da escola, como da comunidade do Paraíso. Assim como vimos no princípio da educação do campo, a democracia é um estado de participação. Esse envolvimento da comunidade escolar foi essencial para as tomadas de decisões voltadas ao funcionamento da escola. Bondernave (1983) em seu livro “O que é participação” afirma que

A participação tem duas bases complementares: uma base afetiva – participa porque sentimos prazer em fazer as coisas com outros – e uma base instrumental – participamos porque fazer coisas com outros é mais eficaz e eficiente que fazê-las sozinhos. (BONDERNAVE, 1983, p. 12)

O envolvimento dos praticantes da escola em toda trama vivida pela EMAP foi uma expressão para aquilo que Arroyo (1999, p. 30) nos chama atenção: o autor afirma que é preciso superar a visão de que a cultura do campo é estática e paralisante, voltada para a manutenção de formas e valores arcaicos. As formas de mobilização da comunidade envolveram processos emancipatórios, atividades organizadas, defesa de interesses em comum e participação voluntária. As ações incluíram desde a participação em reuniões com a SME até a utilização de espaços de grandes repercussões como jornais, rádios e a cartas públicas acerca da tentativa de transferência de turma.

Em relação à carta de denúncia sobre os acontecimentos da EMAP, ela constituiu uma prática de linguagem formal de reclamar sobre um problema da comunidade e, ao mesmo tempo, solicitar a sua resolução. Foi um ato de se opor, protestar sobre o que estava causando uma insatisfação, requerendo às autoridades competentes uma solução do problema. Assim, o fato de levar o problema à Câmara Municipal significa acreditar que os destinatários são pessoas com plenos poderes de resolver esse mesmo problema,

na qualidade de vereadores exercendo funções legislativas e fiscalizadoras. O vereador é um agente político que tem a função primordial de representar os interesses da população perante o poder público. É por isso que levar o problema da EMAP até a reunião foi uma forma de dar visibilidade à questão. Além do mais, as reuniões da Câmara de Viçosa acontecem semanalmente e são reuniões transmitidas ao vivo pela mídia local, o que possibilita chamar a atenção da população viçosense para os acontecimentos que a escola estava vivendo naquele momento.

Vale ressaltar também que a carta aberta de Ana Elisa, mãe de dois alunos, lida na reunião da Câmara Municipal, nos mostra que a luta pela permanência da escola envolveu a dimensão material da reconquista da escola, mas também a dimensão imaterial relacionada à escola. No caso material, podemos ressaltar que na carta está clara a importância da escola não somente na educação, como também em outras atividades da comunidade, como aulas de dança e capoeira para população local no espaço da instituição. O fechamento da escola poderia levar ao abandono do espaço físico, como aconteceu com outras escolas rurais em Viçosa, cujos prédios, após o fechamento, foram totalmente abandonados e se tornaram inutilizáveis. Já em relação à dimensão imaterial, percebemos a defesa de uma escola dentro da realidade da criança, onde é possível construir um vínculo de pertencimento com o espaço, conforme o trecho da carta:

Defendemos que a educação do campo seja considerada de maneira especial, já que atende a uma população especial que sofre com a baixa escolarização. O número de analfabetos é o dobro na população do campo no Brasil, segundo dados do IBGE de 2012. Transferir as crianças, no início da vida escolar, para a zona urbana, significa romper os vínculos com o seu meio, sua cultura e sua realidade. Numa escola sem horta, sem árvores, sem áreas verdes não se pode ensinar a criança a importância do campo de maneira realista e vivencial. (Trecho do discurso lido pela mãe de dois alunos da escola).

Um discurso que mostra, na visão dos pais, que a escola é mais do que escola, no sentido de que a permanência dos alunos e suas famílias nessa instituição está associada aos aspectos simbólicos do espaço, com o qual existe uma identificação do indivíduo, e que se expressa por meio do sentimento de pertencimento. A carta se refere à escola como um território permeado de relações sociais, que têm um significado importante para a existência da comunidade. Expressa, em síntese, a clara noção de que as crianças e as famílias servidas pela escola são sujeitos de direitos que podem e devem defender os seus direitos frente aos poderes públicos.

Outro ponto importante no discurso é o uso do termo *educação do campo*. A apropriação dessa terminologia tem um sentido cunhado pelos movimentos sociais e configura um conceito político, presente nesse discurso, que ressalta não apenas a

localização espacial e geográfica da escola, mas considera as particularidades dos sujeitos do campo. Podemos inferir que a utilização desse termo atribui uma função política de contraponto à educação dominante, ao estabelecer a crítica ao fechamento de turmas da escola EMAP e, ao mesmo tempo, a defesa de um tipo de abordagem na gestão e no ensino ligada às experiências e ao, por assim dizer, legado, configurados nos princípios da educação do campo.

Conforme mostramos no segundo capítulo, o contexto de origem da Educação do Campo foi fruto da histórica luta da classe trabalhadora camponesa em defesa de um projeto educativo-político para o campo. Esse discurso lido na Câmara dos Vereadores nos mostra que essas mobilizações táticas se aproximam da consciência política da garantia da educação como direito para a população do campo.

Um outro trecho da carta faz o seguinte apontamento em relação à permanência dos estudantes na escola.

Estamos falando de vida, de pessoas, de crianças, dos filhos desta cidade...
Estamos falando de Educação, de Meio Ambiente, de Natureza, de Cultura, de Seres Humanos. Numa sociedade que se queria desenvolvida, Educação não deve ser considerada custo, mas valor!!

Assim, esse trecho da carta é um apelo, demonstrando uma percepção da escola como espaço de vida e de conhecimento. Trata-se da consciência de que a educação não é um mercado, mas tem valor muito além do que o econômico. Essas afirmações constituem um caminho de construção de novas culturas políticas, ou seja, uma visão que rompe com a manutenção reprodutora de uma dominação não só político-econômica, mas também ideológica.

Nessas perspectivas, constata-se que o reconhecimento da importância da escola pelos seus praticantes representou uma forma de chamar atenção para o enfrentamento do processo de racionalização vivenciado no período de 2013 a 2017, visto que foi por meio de várias táticas, construídas pelos praticantes da EMAP, que se logrou manter a escola aberta à comunidade.

Vale ressaltar também a parceria do Rotary Club na reforma da escola. No propósito de desenvolver uma ação social, esta entidade solucionou o problema da infraestrutura precária da escola. O Rotary Club, com o aval do poder executivo do município, buscou diversas parcerias envolvendo pessoas físicas e jurídicas, para a construção de mais um pavimento, com duas salas de aula, biblioteca, refeitório, banheiros feminino e masculino, sala de professores com banheiro, sala da diretoria,

cercamento e piso da quadra poliesportiva, montagem do laboratório de informática e troca de todas as instalações hidráulica e elétrica. Como se vê, não foi uma reforma adaptativa ou complementar, mas algo que ampliou e qualificou o espaço escolar, demonstrando o poder da contribuição e o apoio que a agremiação de rotarianos estava prestando aos interesses de todos os envolvidos com a questão da permanência da escola no local. Isto porque, ainda que saibamos que o Rotary Club muito provavelmente não desejasse entrar em conflito com os interesses dominantes, sua contribuição acabou somando argumentos em defesa da permanência do funcionamento da escola, que foi explorado pela ACP.

Em outras palavras, a contribuição do Rotary Club de Viçosa foi importante tanto para o clube como para a EMAP, uma vez que possibilitou reforçar a imagem da entidade e, ao mesmo tempo, promover melhorias na infraestrutura da escola, enfraquecendo o argumento de que a precariedade de suas instalações justificaria o fechamento. Isso se tornou uma prática conveniente para ambos. Esse aspecto nos leva a refletir sobre as imbricações entre as esferas públicas e privadas na gestão e no próprio funcionamento das instituições escolares. Ainda que seja uma instituição pública, a escola também interage com as instituições privadas, fazendo disso um jogo dinâmico, no qual interesses de diferentes esferas vão se combinando à luz das lutas do momento.

Por fim, consideramos que a permanência da escola a partir das insurgências da comunidade escolar não pode ser olhada de forma ingênua. Isto porque a comunidade provavelmente tinha seus interesses para a permanência da escola. Da mesma forma, o poder municipal também teve seus interesses, no qual acreditamos serem políticos, pois supostamente manter a escola funcionando naquele local angariava votos eleitorais e provavelmente a visibilidade dos fatos em rádios, imprensa e reuniões da Câmara de Vereadores desgastavam politicamente a imagem do gestor municipal. Por isso, percebemos que ainda existe, por parte de alguns praticantes da escola, a insegurança em relação às decisões da gestão municipal, em decorrência do contexto de ameaças que as escolas no campo vivem.

Assim, ser professora dessas escolas e pertencer a essas comunidades é viver as incertezas dos enunciados de fechamento da escola, ao mesmo tempo é saber que a luta para garantir o direito de estudar próximo do local de moradia será sempre necessária, conforme veremos na percepção da professora Maria.

5.4. A cada mudança de gestão municipal a gente fica preocupado com as ameaças de fechamento das escolas rurais.

O título dessa seção nos mostra a insegurança que professores, pais e alunos de uma escola localizada em área rural vivem. Ao entrevistarmos a professora Maria ela fez o seguinte relato:

Nós lidamos com as crianças do campo, somos responsáveis pela vida escolar das crianças dentro do seu convívio, mas eles (Gestão Municipal) trabalham com números, não percebem a importância das nossas escolas para as crianças e a comunidade. (Entrevista com Maria em 21/01/2019).

A professora Maria nos contou a sua experiência na escola EMAP, nos disse como foi todo o processo de ameaça de transferência de turma e quais eram os seus olhares para os momentos transcorridos. Ela inicia sua fala relatando que a nucleação e fechamento de escolas rurais faz parte da política de municipalização, e que essa política fez com que muitas escolas fechassem. Segundo a participante da pesquisa.

Em 1998 várias escolas de Viçosa que pertenciam ao estado de Minas Gerais foram transferidas para as prefeituras, e como parte das negociações das prefeituras, eles desativavam as escolas menores e mais isoladas para nuclear para as escolas maiores e em comunidades centrais. (Entrevista com Maria em 21/01/2019)

Essa fala afirma claramente as discussões realizadas no capítulo 3 desta tese, nos mostrando que a década de 1990 trouxe marcas profundas nas condições de funcionamento das escolas em diferentes partes do mundo, utilizando princípios gerencialistas como a descentralização administrativa e o uso mais racional dos recursos e reestruturação da máquina pública, incluindo a municipalização de escola, que trouxe amplas mudanças na organização das instituições de ensino e na vida de *sujeitos escolares* ou *praticantes da escola*. Conforme relata a professora: “esse processo, na verdade, vem assim no sentido realmente de acabar com as escolas rurais.”

A partir dessa fala, ela começa a nos contar sobre as práticas insurgentes da comunidade para o não fechamento da EMAP. Afirma que foi um processo doloroso, mas que foi de luta.

Ao retornar para escola, no final de janeiro, a gente já estava com a escola fechada, já estava com a mudança pronta e nós fomos encaminhados para outra escola para escolher turma. Eu cheguei a ir para outra escola, só que nesse meio tempo nós começamos a lutar. De lá para cá, foi uma luta. (Entrevista com Maria em 21/01/2019).

Observa-se que essa experiência de ver as turmas da escola sendo transferidas para uma escola da área urbana, sem uma comunicação prévia ao gestor da escola e aos

professores, fez com que práticas insurgentes fossem produzidas. Por isso, a permanência da escola e das suas respectivas turmas funcionando naquele local passou a ser sinônimo de luta para a comunidade escolar. “Percebo que a luta engendra um sabor em certo nível. Sempre que se luta e peleja há uma certa noção, há uma certa clareza sobre aquilo que se luta, há uma noção de remover obstáculos” (FREIRE, 1987, p. 22). Ou seja, cabia àquela comunidade a reflexão e ação sobre aquele acontecimento, para continuar com a escola naquela localidade.

Ao narrar todo o processo, a professora cita as parcerias que contribuíram para a permanência da escola:

Nós tivemos a associação e tivemos o Rotary, que nos ajudou demais com a estrutura, porque a primeira alegação foi que a gente não tinha estrutura, a estrutura era ruim. Se a gente tivesse continuado com a estrutura ruim, a gente não ia ter fatos para argumentar, para manter a escola. Então, com isso, para a gente foi crucial a reforma. O Rotary deu muito dinheiro para isso, fizeram uma reforma de primeira qualidade. Nós não tínhamos nem sonhado aquilo ali, a gente estava sonhando com uma sala. Eu não sei se você teve oportunidade de ver a escola antes e depois para você ver o que o Rotary fez. Não foi uma reforminha, foi uma reforma mesmo. Ganhamos uma nova escola, foi um fato importante para manter a escola. Tivemos vereadores também que ajudaram, foi uma somatória, um conjunto, teve o fórum da escola do campo que lotou, aquilo me impressionou muito. A educação do campo fez um seminário que botou mais de 200 pessoas na escola. Os pais também foram bem insistentes. (Entrevista com Maria em 21/01/2019).

A precária estrutura física citada pela professora foi um dos argumentos da gestão municipal para o fechamento da escola, no entanto essa situação de precariedade não é exclusiva de uma única escola, pois diversas instituições encontram dificuldades na manutenção do seu prédio. Demonstra também que muitas vezes os argumentos para o fechamento das escolas são padronizados e não implicam sequer a busca de conhecimento sobre as reais condições materiais de cada escola.

Segundo reportagem do portal de notícias G1 (G1, 2015)⁶⁵, a cada 20 escolas públicas de ensino fundamental no Brasil, só uma tem a estrutura considerada básica para educar. Esse levantamento concluiu que faltam bibliotecas, laboratórios e até tratamento de esgoto. Isso não significa que a precária infraestrutura deveria ser ignorada, mas porque a gestão municipal não investiu em melhorias físicas da escola? Além do mais, a

⁶⁵ Disponível em <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/09/estudo-revela-falta-de-estrutura-em-escolas-brasileiras.html>. Acesso em 24 de janeiro de 2021.

participante da pesquisa argumenta que a estrutura física estava precária em termos de dimensão arquitetônica, mas não deterioradas a ponto de se caracterizarem como um espaço físico inadequado para abrigar uma escola.

A partir dessa narrativa, questionamos o que ela achava do fechamento das escolas rurais no município de Viçosa, em Minas Gerais. Ela faz o seguinte relato:

Eu sou uma defensora das escolas rurais. Eu acho que escola tem que ficar dentro de uma comunidade, então eu defendo muito, não sei se é porque eu estudei em escola rural, eu acho importante estar em uma comunidade. (Entrevista com Maria em 21/01/2019)

Nota-se em seu depoimento que a professora é uma pessoa que conhece o lugar de que fala, que viveu uma trajetória escolar e profissional em uma escola rural e afirma que a escola é importante não somente para as questões acadêmicas como também para a comunidade como um todo. Dessa forma, percebemos em sua fala uma identidade com o lugar. Não poderíamos deixar de mencionar que essa “defesa” da escola faz parte da sua identidade profissional, pois a identidade é marcada pela dimensão espaço e tempo e é construída nas relações sociais, fazendo parte do processo de socialização. Segundo Dubar (2005), a socialização é um processo de ser e estar no mundo, e, neste processo, o indivíduo se relaciona consigo mesmo, com o outro e com o meio onde está inserido. Assim, a socialização “se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade” (DUBAR, 2005, p. XVII). Para Nóvoa (1992, p. 16), a identidade “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

Nesse processo, percebe-se que a identidade é construída num processo de identificação com o seu trabalho, por isso surge uma nova forma de olhar toda a situação da EMAP, uma vez que ela poderia ter ido para outra escola conforme solicitado pela gestão municipal. Porém a professora se uniu à comunidade e lutou pela permanência da escola.

Essa questão nos remete a um outro ponto do depoimento, que toca na relação do professor com a escola e sua condição de trabalho, se é efetivo ou contratado temporariamente. Segundo a depoente, isso interfere na forma como o professor vai agir diante da ameaça de fechamento da escola. Conforme a fala dela,

[...] eu lá no Paraíso sou efetiva, então eu tinha condição de resistir, o professor contratado já não tinha. Os professores do Pau de Cedro eram contratados, então quando eles foram fechar, não tinha professor, não tinha funcionários

dentro da escola para ajudar os pais a se mobilizarem. (Entrevista com Maria em 21/01/2019)

Esse tipo de contrato ocorre pelas medidas de flexibilidade da legislação do direito do trabalho. Constitui-se uma forma de trabalho por tempo determinado, adotada em redes públicas de ensino, com a finalidade de contratação excepcional sem concurso de profissionais, para suprir eventual falta de docentes selecionados por concursos públicos.

Uma das consequências dessa forma de trabalho é a rotatividade de professores no ambiente escolar. Para Azevedo (2012), um dos problemas enfrentados pela escola pública está relacionado à rotatividade de professores, decorrente do alto índice de professores temporários, o que muitas vezes prejudica a construção de um vínculo efetivo entre o professor e a escola e entre seus pares. Quando se tem muitos professores com contratos temporários na unidade escolar, o trabalho coletivo acaba ficando prejudicado. Em relação ao trabalho coletivo, Fusari (1993, p. 71) faz o seguinte apontamento: “trabalhar coletivamente é então, algo a ser conquistado a médio e a longo prazo, que exige disponibilidade de cada uma das pessoas envolvidas no processo”.

Como vimos no capítulo 4, ao abordarmos o caso da Escola Municipal Santo Antônio, geralmente os profissionais temporários que atuam na escola nem mesmo tomam consciência dos acontecimentos da escola. Muitos têm medo de “comprar uma briga” pela escola. A sua própria condição de estar na profissão o impede de se posicionar nas decisões escolares, muitas vezes em decorrência do medo de ser julgado ou ser punido com a demissão de seu posto devido a seu posicionamento. Por isso, o vínculo do professor com a instituição escolar influencia a forma como ele vai enfrentar a decisão pelo fechamento da escola, como percebemos no depoimento da professora.

Ao questionarmos como ela percebia o impacto da transferência de turmas e do fechamento das escolas rurais, a participante da pesquisa apontou três pontos. O primeiro é o prejuízo para comunidade rural, o segundo, as dificuldades na rotina de vida dos alunos, e a terceiro, o esvaziamento do campo

Em relação ao primeiro ponto, ela faz o seguinte relato:

A escola é um ponto de acesso ao serviço público pela comunidade, porque através das escolas a gente recebe vacinas, eleições, quer dizer, vira um ponto de comunicação do setor público com aquela comunidade. Uma vez que não tem escola, essa comunicação fica muito mais a desejar. Então não tem uma vacinação, nada na comunidade, porque não tem um local para o setor público oferecer essas atividades. Quando a gente tem as escolas rurais, a gente recebe palestras de universidades, das faculdades, recebe serviços. Então uma vez que tiram essas escolas dessas comunidades, elas ficam totalmente sem acesso a

esse tipo de serviço público. Então eu sou defensora, sim. Ela não é só uma escola, além de escola ela é uma outra comunicação do setor público com aquela comunidade rural. Se tem uma estrada ruim, através da escola a reclamação vai chegar até a prefeitura, agora se não tem...Você está entendendo? (Entrevista com Maria em 21/01/2019).

Dessa forma, notamos a sua fala enfática ao afirmar o prejuízo de retirar a escola da comunidade. Essa fala é muito relevante pois, para muitas comunidades rurais, a escola é o único lugar de encontro, e a presença da escola movimenta a comunidade, bem como cria influência para que haja outros movimentos além daqueles escolares. A escola, estando aberta, funciona como um importante veículo de divulgação. O fechamento da escola “não constitui um problema interno ao sistema escolar, pelo contrário, se constitui em uma questão bem mais vasta que diz respeito ao futuro do mundo rural e, portanto, à configuração global da nossa sociedade.” (CANÁRIO, 2000, p. 123)

No entanto, quando verificamos os números expressivos de escolas rurais sendo fechadas, percebemos que a consciência desse impacto em relação às comunidades rurais provavelmente não está presente em muitos gestores municipais. Ao decidir por nuclear e fechar escolas, eles ignoram a importância desse espaço de socialização como um local agregador das relações entre famílias, gerações, vizinhança e como um lugar de direito da criança de estudar perto de sua residência.

Além do mais, ao falar dos impactos do fechamento da escola para os alunos ela aponta a seguinte questão:

(...) ainda existe o preconceito, que menino da roça não sabe ler, não sabe isso, e às vezes eles são estigmatizados dentro das escolas urbanas, porque eles agem diferente. A rotina de vida deles é diferente da rotina da cidade, das zonas urbanas, então com certeza eles vão agir diferente também. Eu acho que eles ficam estigmatizados, tipo assim, “não sabem, são bobos”, e às vezes ficam nessa dificuldade de interagir dentro das escolas do centro urbano. Sendo que no centro urbano as escolas são cheias, o professor não vai dar uma atenção diferenciada para um grupo só porque ele mora na zona rural. (Entrevista com Maria em 21/01/2019)

Essa fala mostra uma preocupação da professora com a adaptação do aluno à escola urbana. Também aponta questões importantes referentes ao impacto da nucleação na vida social das crianças que saem de uma escola rural e são transportadas pelo ônibus escolar para uma escola urbana.

Dessa forma, percebemos que a questão do estigma social é vista pela professora como algo importante a ser pensado. Goffman (2004) define o estigma social como marca ou sinal que designa o seu portador como desqualificado ou menos valorizado. Assim, o estigma social é “a situação do indivíduo que está inabilitado para aceitação social plena”

(GOFFMAN, 2004, p. 4). Esse estigma está relacionado com a identidade social do sujeito, ou seja, com a forma de se relacionar, de ser e se reconhecer como sujeito de um determinado local ou cultura. E, conforme vimos no capítulo 2, os preconceitos contra o homem, a mulher e as crianças do campo são estruturais e históricos em nosso país.

Outro ponto a destacar é a situação das crianças que vivem na localidade rural e vão estudar em uma escola urbana. Elas podem ser classificadas como aquelas que estão vivendo transterritorialidade, que, para Haesbaert (2006), são as pessoas que transitam entre territórios distintos. Ao vivenciar a vida rural e urbana, a criança é marcada por uma identidade que mescla uma cultura de vida distinta. Como a professora declara em sua entrevista,

Olha a rotina de uma família rural, é totalmente diferente de uma rotina da criança que mora dentro da zona urbana. A qualidade de vida dessa criança, lá ela brinca no barro, ela corre. Enquanto aqui ela não brinca e vive no meio em que ela está vendo uma criança com um brinquedo que ela gostaria de ter, mas não tem condição de ter, ela está vendo uma criança comer uma coisa que ela não tem condição de comer. Então eu vejo assim, o impacto social acima de tudo. (Entrevista com Maria em 21/01/2019)

Pelo depoimento da professora, podemos inferir que as crianças que moram nas localidades rurais, quando estão em uma escola da cidade, buscam uma imagem diferente daquela que a sociedade faz dela, uma tentativa de “deixar de ser” como o outro a vê. Segundo a professora, essas crianças são marcadas até mesmo pela ideia de que são mais fracas no aprendizado em relação aos alunos da escola localizada em área urbana.

A gente tem um alto número de criança com dificuldades, porque ela não tem muita vivência de leitura, mas não é porque se ela for para a cidade vai ter o mesmo problema. O problema é que eles querem avaliar as escolas rurais pelos alunos que têm dificuldades. Às vezes, o aluno que está com dificuldade de leitura, porque não tem essa vivência em casa. A ideia que se tem é que o aluno que estuda na cidade há mais tempo é considerado mais avançado em relação aos que chegam depois da zona rural, que se sairiam melhor na escola. (Entrevista com Maria em 21/01/2019)

A professora ainda afirma que a dificuldade enfrentada pelos alunos oriundos da escola rural em acompanhar o ritmo de exigências da escola urbana não se deve propriamente à localização da escola, mas ao fato de que a própria criança já traz de seu ambiente familiar diversas “carências”. Uma fala que mostra a defesa da professora pela escola naquela comunidade. Na sua concepção, não é lugar da escola que deixa a criança em “desvantagem” em relação às outras crianças que moram na cidade, mas o contexto familiar.

Em nossa sociedade, a polaridade entre o rural e urbano é muito forte, demarcada pela dicotomia rural-inferior e urbano-superior. Assim, o rural continua sendo visto como símbolo do atraso, da ausência de cultura e do conhecimento. Por causa dessa percepção, a escola rural é fechada e inviabilizada pelas políticas públicas, não valorizando a importância e a história da instituição escolar no meio rural.

Na fala da professora participante da pesquisa, outro impacto do fechamento dessas escolas é o êxodo rural.

Muitas famílias, diante da situação de ver o filho pegando o ônibus todos os dias e com uma rotina difícil, acabam buscando meios de ir para cidade. Os pais enfrentam todo um desafio para colocar uma criança no ônibus escolar, outras vezes tem que andar longe para estudar, não é uma vivência fácil. Você vê que é muito difícil você achar pessoas no campo, mão de obra no campo, tudo em virtude dessa questão, porque como eu vou ficar no campo? Você imagina, uma criança para vir estudar aqui [na cidade] no período da tarde, de 1º ao 5º ano, são crianças de 6 a 10 anos, que têm que sair muito cedo. As aulas começam 12:30 ou 13:00 e terminam 16:30 ou 17:00, e para essas crianças voltarem para casa? Elas vão sair daqui 17:30, mas até o ônibus dar a volta que tem que dar para chegar no local, às vezes elas chegam 18:00. Até elas andarem para casa, sendo que lá já não tem iluminação pública, você está entendendo? A rotina da zona rural é bem diferenciada da zona urbana, o jantar é mais cedo, o dormir é mais cedo, por causa da vivência. Então a gente vê esses impactos na vida das pessoas e principalmente na escola do Paraíso. A gente pode sentir bem essa questão desses impactos na vida deles. (Entrevista com Maria em 21/01/2019).

Ao discorrer sobre a rotina dos alunos e as dificuldades a respeito do horário do ônibus, a professora nos remete a uma realidade cruel que muitas crianças do nosso Brasil vivem, viagens longas e cansativas que impactam diretamente na vida social e escolar da criança. No que se refere ao esvaziamento do campo como consequência do fechamento das escolas rurais, Molina (2015) ressalta que o Congresso Nacional de Residência Agrária, ao discutir no Grupo de Trabalho (GT) sobre o fechamento das escolas do campo, chegou à seguinte conclusão:

Entre outras diversas graves consequências, constatou-se que este fechamento, com nucleação em escolas urbanas, tem provocado evasão precoce da juventude camponesa da escola, dadas as longas distâncias a percorrer e os longos períodos fora de casa; os riscos das estradas; e a precariedade dos transportes a eles disponibilizados. (MOLINA, 2015, p. 389)

Não podemos dizer que essa seria uma realidade de Viçosa, mas a iminente insegurança faz com que os praticantes da escola sintam a preocupação pela permanência da escola. No entanto, a escola só se fortalecerá com ações diárias de uso do espaço escolar, ou seja, a partir da valorização da função da escola para a comunidade. Ações cotidianas têm sido realizadas na EMAP, conforme veremos na próxima seção.

5.5. A permanência da Escola Almiro Paraíso: a significação e utilização desse espaço

É no cotidiano que os praticantes da escola vivenciam o espaço escolar, dando significado a ele. Nas nossas análises, nós entendemos que a existência e a permanência da escola nas localidades rurais têm um significado grande para comunidade. As ações táticas desenvolvidas demonstram todo um sentimento de pertencimento que envolveu mobilizações e gerou sentimentos de injustiça, além de novas experiências para comunidade, conforme a experiência vivida pelas comunidades rurais em relação ao fechamento das escolas locais.

No ano de 2017, aconteceu na EMAP o Fórum de Educação do Campo, um evento fruto da iniciativa da ACP e do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, com o intuito de debater a educação do campo no município de Viçosa. Nesse evento, surgiu a proposta de realizar a alfabetização de adultos na comunidade. Em 2018, um projeto de alfabetização (Figura 24) e letramento foi oferecido às pessoas que queriam retomar os estudos. Conforme a reportagem abaixo:



Figura 24 – Reportagens de jornal destacando o Projeto de Alfabetização e Letramento desenvolvido na escola. Fonte: Jornal Folha da Mata.

Esse projeto de educação de adultos nos mostra que a escola foi apropriada pelos seus praticantes e, como instituição formadora, vem desempenhando um papel importante

para a comunidade. De acordo com a reportagem do “Folha da Mata”, inicialmente foram cadastrados 30 alunos para participar do “Programa de letramento”, que tinha como proposta oferecer os anos iniciais do Ensino Fundamental para os moradores da comunidade que não concluíram essa etapa de ensino.

Apesar da proposta do ensino se dar por área, em termos pedagógicos a EMAP ainda se assemelha às escolas urbanas. São oferecidas pela SME a mesma estrutura curricular, didática e metodológica de outras escolas urbanas. A escola tem seu calendário escolar organizado por períodos anuais, seguindo o calendário letivo e escolar, bem como o de feriados municipais das demais escolas públicas municipais de áreas urbanas.

Isso nos mostra que, em relação à concepção da Educação do Campo, esta pedagogia não é dominante na referida escola, que ainda funciona dentro dos moldes pedagógicos de uma escola rural calcada na pedagogia de uma escola urbana. Por isso, em relação às práticas pedagógicas, temos a sobrevivência de uma escola no campo, mas não uma escola do campo. Para Fernandes (2002), a escola do campo representa a proposta de construção de uma pedagogia particular, tomando como referências as diferentes experiências dos seus sujeitos: os povos do campo. Segundo o Caderno 4 da “Articulação Nacional por Uma Educação do Campo”⁶⁶, construir uma escola do campo significa:

Pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo... Prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade. Se for assim, a escola do campo será mais que escola, porque com uma identidade própria, mais vinculada a processos de formação bem mais amplos, que nem começam nem terminam nela mesma, e que também ajudam na tarefa grandiosa de fazer a terra ser mais do que terra [...]. (CALDART, 2002, p. 35)

Porém, as formas como as escolas das áreas rurais são pensadas pelo sistema educacional dificultam uma mudança de postura em relação à educação do campo. Acreditamos que, para muitos gestores da Secretaria Municipal de Educação, ainda existe uma falta de compreensão do que tange a concepção da escola do campo, e isso faz com que ela não se materialize no cotidiano escolar.

⁶⁶ A coleção “Por uma Educação Básica do Campo” é disponibilizada no portal do Ministério da Educação.

Mas em termos de ação coletiva, engajamento da comunidade e de uma cultura política engendrada nas ações para a permanência da escola, podemos destacar que existe na EMAP uma proximidade com a proposta da educação do campo. A EMAP encontra-se em condições diferenciadas em relação às outras escolas de Viçosa que fecharam, e sua comunidade também possui características diversas. No caso da Escola do Paraíso, todo o posicionamento da comunidade foi fundamental e fez muita diferença na história local e de seu fortalecimento político.

Como dito anteriormente, na EMAP aconteceu, em 2017, o Fórum de Educação do Campo, um evento que nos revelou um avanço, por trazer a discussão sobre as escolas do campo, porém essa temática ainda precisa avançar mais no município. Afinal, as escolas que estão localizadas em áreas rurais estão em constante disputa, primeiro pelo risco de serem fechadas, segundo porque precisam romper com o que está naturalizado, institucionalizado e concretizado pelo Estado, ao seguir um currículo que não condiz com a realidade das crianças.

Por isso, ainda falta em muitas escolas localizadas no campo uma política efetiva que garanta uma formação humana, de modo a considerar quem são as crianças, os jovens e adultos que vivem no espaço rural, principalmente quais são as suas formas de produção de vida, ou seja, as reais necessidades de formação que se apresentam. Para Canário (2000, p. 124), o contexto rural é “um terreno potencialmente fecundo para a emergência de práticas educativas que ajudem a repensar criticamente a forma escolar.”

Neste apontamento do autor, percebemos a necessidade de compreender a escola para além dela própria, como um espaço em que se situa o seu contexto histórico, local e identitário. Para isso é fundamental o reconhecimento do próprio município e da Secretaria de Educação sobre as problemáticas de ordem geral que estão presentes nas escolas do campo e da cidade (currículo, material didático, projeto pedagógico, formação de professores, entre outros), pois somente a partir dessa percepção as escolas localizadas no campo não viverão a insegurança de sua (im)permanência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais nos possibilitam fazer uma retomada dos principais aspectos vivenciados e desenvolvidos durante o processo da pesquisa. Neste trabalho, foi possível desvelar e sistematizar um pouco do conhecimento adquirido sobre as escolas das áreas rurais de Viçosa, em Minas Gerais.

Nesse percurso, partimos do princípio de que a história local não é isolada de uma história macro, e que essa acontece a partir das relações humanas, sociais, políticas, econômicas que se dão em nível local, mas também em nível nacional – e em muitos casos, internacional. A nossa investigação se apoiou em fontes históricas, como a legislação educacional – no que se refere aos aspectos legais da educação no campo – e das narrativas dos habitantes das comunidades estudadas, lideranças sociais, professores gestores que concordaram em se tornar participantes da pesquisa.

Nós procuramos nos atentar aos vestígios e descobrir caminhos para a produção da pesquisa, buscando articular uma narrativa que não se restringisse à mera descrição dos acontecimentos, mas que nos ajudasse a compor a história das escolas rurais, atentando para os aspectos que possibilitaram, em certa medida, a acomodação da comunidade escolar e de seu entorno ou a resistência ativa contra o fechamento das escolas, que se constituíram em estudos de caso da nossa pesquisa.

Durante a pesquisa, nós tivemos dificuldades em encontrar documentos que nos contassem um pouco mais da origem das escolas rurais de Viçosa, pois a Secretaria Municipal de Educação não possui arquivos com os documentos relacionados às histórias das escolas. Também devido à pandemia (COVID-19), tivemos de restringir o número de participantes da pesquisa que poderiam oferecer mais detalhes sobre o processo de fechamento das instituições.

No entanto, com os dados da pesquisa e as leituras teóricas, foi possível contextualizar algumas questões que marcam historicamente a trajetória da educação rural e da educação do campo em nosso país, em geral, e no município de Viçosa, em particular.

Vimos que o homem pobre do campo foi marcado por estereótipos, ou seja, por representações simbólicas que o reduzem, assim como sua vivência cotidiana a visões

pré-concebidas, o considerando um homem pacato, sem política e sem cultura. Uma representação simplificada, discriminatória e excludente, fundamentada em um olhar generalista, e até mesmo metropolitano, no sentido de compará-lo negativamente ao homem urbano.

Mas torna-se imperativo enfatizar que, ainda que o contexto histórico da educação no campo não seja homogêneo ou linear dentro da história do Brasil, é fato que o contexto rural ainda permanece permeado por essas generalizações, nesse lugar onde se qualifica o outro.

Como ressaltamos nesta tese, as questões econômicas, como o latifúndio e a monocultura, influenciaram a realidade educacional, sendo a escola rural geralmente fruto da iniciativa de um grande fazendeiro em articulação com parlamentares que detinham, na região, garantia de votos em troca de favores travestidos de políticas.

Via de regra – ainda que não seja pertinente estabelecer uma generalização ou padronização do jogo político –, a prioridade dada à “concessão” de insumos básicos para a escolarização das crianças da região era, assim, proporcionada pela classe mais abastada e que tinha maior interesse em manter o *status quo*.

Além do mais, o processo de urbanização, industrialização e os avanços tecnológicos no campo foram grandes impulsionadores de políticas educacionais. Houve muitos casos em que até mesmo as escolas rurais eram estrategicamente construídas para o controle do fluxo migratório do homem do campo para a cidade. Nesse ínterim, as escolas investiam na adaptação desse homem ao seu meio e às profissões no campo.

Conforme afirma Caldart (2004, p. 151), “além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos Governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos.” A perversidade central desses modelos econômicos converge para o estímulo à produção extensiva e mecanizada no campo, na qual as relações de trabalho vêm se tornando cada vez mais precárias. Pelo que pudemos verificar, sem aprofundar muito as políticas econômicas para o campo, houve raras iniciativas de estímulo ao pequeno agricultor, somadas à ausência de uma política agrária que garantisse terra à população do campo, deixando-a desassistida e à mercê dos interesses econômicos e eleitoreiros dos poderosos.

Essa questão levou os movimentos sociais, entre eles o MST, a lutar por um projeto de educação que valorizasse o camponês, garantindo, por meio de convênios com estados e municípios, um tipo de organização das escolas de educação básica pautada na

valorização da sua identidade e da cultura produzida socialmente pelos habitantes do campo.

Como mostramos no capítulo 2, a Educação do Campo tem sido uma conquista dos movimentos sociais e vem desconstruindo os estereótipos, construindo princípios e novos olhares ao homem do campo.

Contudo, apesar da construção de uma pedagogia baseada no direito das populações do campo e do movimento da Educação do Campo ter conquistado mais espaço nos órgãos governamentais, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados. Ainda existem muitas escolas localizadas em áreas rurais que são caracterizadas por uma educação onde o ensino é desvinculado da realidade do estudante, sem valorização da sua identidade e cultura.

Neste ínterim, consideramos, nesta pesquisa, a importância de delimitar quais eram as características das escolas que estávamos investigando. A partir dos princípios da Educação do Campo, apresentados por Caldart (2000), nós verificamos que, de modo geral, no município de Viçosa, a maioria das escolas rurais que nós visitamos não adotam os princípios da Educação do Campo. Ao analisarmos o contexto geral da educação do município, nós percebemos que não houve movimentos organizados para que as comunidades rurais alcançassem um tipo de ensino mais adequado à sua realidade, tal como a proposta pedagógica que movimentos como o MST formularam sob a denominação de *educação do campo*.

As políticas educacionais implementadas pela Secretaria Municipal de Viçosa não condizem com o paradigma da educação do campo. Na Universidade Federal de Viçosa (UFV), foi criado, em 2014, o curso de Licenciatura em Educação do Campo. A equipe que ofereceu esse curso, junto com a Associação Comunitária do Paraíso, realizou um Fórum de Educação do Campo na EMAP, conforme mostramos no capítulo 5. Essas ações podem ser consideradas um passo para o maior reconhecimento da educação do campo no município, já que tais momentos favorecem as experiências de lutas e mobilizações que, por sua vez, possibilitam também interações e representações construídas sobre o campo e seus sujeitos.

No que se refere à questão mais específica do fechamento das escolas rurais, nós defendemos que essa política está integrada ao processo de racionalização de custos. Assim como a questão da reorganização escolar está atrelada à política de municipalização, nucleação e transporte escolar. Como mostramos no capítulo 3, tais políticas estão em acordo com a lógica do neoliberalismo, na qual existe uma política

econômica adotada pelos governos capitalistas, tendo como princípios gerais um Estado mínimo para os serviços sociais, entre eles a educação.

Neste aspecto, o Estado busca oferecer o máximo de escolarização para sua população com o menor custo possível, pautado em uma visão economicista, isto é, que prioriza as relações custo-benefício e não considera as necessidades dos habitantes do lugar. Desse modo, as políticas para a educação são elaboradas com o objetivo (quase que exclusivo) de conter gastos. As condições para adotar ações como o fechamento de escolas, bem como os resultados desse tipo de abordagem são as políticas de nucleação e transporte escolar.

Essas políticas têm levado ao fechamento de diversas escolas no Brasil. Uma recente reportagem do jornal da Record⁶⁷ mostrou que, no período de 2000 a 2020, mais de 85% das escolas que fecharam as portas no Pará ficavam no campo. E, nesse processo, as comunidades quilombolas foram as mais atingidas. Em uma delas, que fica na cidade de Inhangapi, 19 escolas encerraram as atividades.

Esse fechamento maciço de escolas no campo tem impactado negativamente a vida cotidiana de muitas famílias e até mesmo afetado as comunidades rurais. O campo, cada vez mais, tem sofrido com a falta de empregos, serviços de saúde e educação. Esses fatores fazem com que ocorra o abandono da população das áreas rurais, levando a um esvaziamento do campo e conseqüente decréscimo da população rural, o que, por sua vez, acaba sendo uma das justificativas para o fechamento das escolas.

Ao longo de nosso processo de pesquisa, nós observamos que o campo é um local de vida, de identificação do homem com o lugar, mas foi possível observar, também, que essa identificação com a vida rural tem sido retirada, aos poucos, por meio de sucessivas políticas que combinam educação, economia, cultura etc. de modo que desconsidera os direitos da população pobre do campo, dificultando a permanência e a qualidade de vida dessa população.

Nas duas escolas analisadas nessa tese, nós percebemos, através dos depoimentos de nossos entrevistados, que a comunidade rural é marcada por um sentimento de pertencimento e valorização do campo. Essas escolas surgiram a partir de acordos políticos, tornando-se locais de referência para a comunidade, onde aconteciam/acontecem os encontros, festas e reunião dos moradores locais. A escola se torna, assim, um local de sociabilidades importante para a vida coletiva nesses locais.

⁶⁷ Disponível em: <https://noticias.r7.com/jr-na-tv/videos/fechamento-de-escolas-prejudica-educacao-de-criancas-quilombolas-no-para-24062021>. Acesso em 24 de junho de 2021.

Entretanto, diante da mesma trama que presidiu o processo de nucleação e fechamento das escolas que analisamos nesta tese, as reações da comunidade escolar e de seu entorno foram diferentes. A Escola Municipal Santo Antônio da comunidade Pau de Cedro foi extinta diante de uma falta de articulação da comunidade local e a Escola Almiro Paraíso, da comunidade Paraíso vivenciou a insurgência da comunidade em defesa da permanência da escola naquela comunidade.

Ao mesmo tempo, a justificativa do Governo diante o fechamento das duas escolas se apoiou em um mesmo discurso, por parte dos Gestores Municipais para o fechamento de turmas (EMAP) e da escola (E.M. Santo Antônio). Nesta justificativa padrão, os gestores argumentavam em favor da melhoria da qualidade do ensino e da infraestrutura das escolas para onde seriam mandadas as crianças em idade escolar. Ressaltavam as vantagens da política de nucleação e transporte escolar, nesses termos. Em momento algum consultaram a comunidade sobre a possibilidade de escolherem um maior investimento do poder público nas escolas locais de modo a garantir a sua continuidade. Soma-se a isso o argumento do número reduzido de crianças nas escolas, no qual a questão financeira impulsionou a política de racionalização de custos, pois para os Gestores Municipais torna-se oneroso aos cofres públicos manter uma escola com poucos estudantes.

Salientamos que, no caso da E.M. Santo Antônio, tudo indica que a comunidade não vislumbrou os impactos. Percebemos que, como foi desenvolvido no capítulo 4, a falta de articulação da comunidade foi maior, talvez por que, de certo modo, naquele momento, não ter ficado tão claras para a população as implicações sociais daquela ação política. Mesmo ainda sendo difícil aferir esses impactos, os participantes da nossa pesquisa falaram das dificuldades enfrentadas em relação ao deslocamento das crianças até a escola polo, das dificuldades em serem mais participativos na escola e da ausência da escola como um local de referência na comunidade. Até mesmo o que foi prometido no lugar da escola, como o Posto de Saúde, ainda continua sendo uma incógnita, pois ainda não existe o atendimento ao público.

Já na Escola Municipal Almiro Paraíso (EMAP), que vivenciou a mesma trama, a percepção foi diferente. A comunidade se insurgiu, através de ações táticas, mobilizando e resistindo à transferência de turmas, uma vez que a mudança de algumas turmas poderiam conseqüentemente levar à futura extinção da escola.

Precisamos ressaltar que, na comunidade do Paraíso, o papel da Associação Comunitária foi muito importante. Isto porque as mobilizações conduzidas por essa

organização nos mostram um esclarecimento sobre os direitos da população. Além disso, nos revelaram que a participação coletiva foi essencial para garantir os direitos sociais das pessoas que vivem nessa comunidade. Provavelmente, essa comunidade rural conseguiu visualizar os impactos do fechamento de turmas e entendeu que a negação de populações pobres, descendentes de escravos ou que sofrem algum tipo de marginalização social encontram-se mais sujeitas às invisibilidades políticas em relação às políticas públicas. Como vimos, esses fatores propiciam que as políticas dirigidas às escolas de áreas rurais com essas características podem ser grandes propulsoras para sua futura extinção.

Assim, podemos afirmar com segurança que a EMAP permanece até a atualidade porque existiu uma coletividade organizada, uma participação comunitária que tem se mobilizado pela escola. No entanto, não podemos deixar de ressaltar que essa luta se limitou à manutenção da escola no local, não havendo reivindicações por um projeto educativo diferenciado. Por mais que tenham aparecido algumas ações pontuais, como o ensino por área de conhecimento e o fórum de Educação do Campo na escola, o que prevalece é um projeto de educação urbano, ou seja, um currículo idêntico ao das escolas da área urbana do município.

Contudo, é justo considerar que essa aproximação da escola com projetos que falam em favor de uma Educação do Campo, isto é, favorável ao reconhecimento e valorização da cultura de seus habitantes, já constituiria um avanço no sentido de uma pedagogia mais adequada à cultura, às necessidades e às aptidões da população pobre do campo.

Por fim, a lição mais importante que este estudo produziu tem relação, justamente, com a percepção de que as comunidades rurais possuem características culturais próprias e estas devem ser respeitadas, valorizadas e, acima de tudo, consideradas, positivamente, na elaboração de políticas para a educação e outros setores da vida comunitária. Superar os preconceitos e abrir as decisões políticas de forma clara e transparente ao entendimento e à participação dessa população é o mínimo que se deve esperar de um governo democrático. Reconhecer o homem/mulher/jovem/criança pobre do campo como sujeito de direitos é um imperativo político, humano e pedagógico de grande valor para o desenvolvimento harmonioso do nosso país. Outro aspecto importante, a nosso ver, é a possibilidade de que a escola se torne espaço de organização e mobilização da comunidade em prol da defesa de seus direitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R. et al. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 533-549, abr.-jun. 2012.

ALBERTI, V. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ANDRADE, F. A. Escola como agência de civilização: projetos formativos e práticas pedagógicas para educação rural no Brasil (1946 – 1964). **Hist. Educ. [Online]**. Porto Alegre, v.18, n. 43, Maio/ago. 2014. p.93- 108.

ANTONIO, C. A.; LUCINI, M. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, ago. 2007.

ARROYO, M. G. Escola, cidadania e participação no campo. **Em Aberto**, Brasília, ano 1, n. 9, set. 1982.

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: **Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo**, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/A%20educacao%20basica%20e%20o%20movimento%20social%20do%20campo%20colecacao%20por%20uma%20educacao%20basica%20do%20campo%20no2.pdf/view>. Acessado em 03 de abr. de 2019.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, M. Por um Tratamento Público da Educação do Campo. Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. **Articulação Nacional por uma Educação do Campo**: Brasília –DF, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/Contribuicoes%20para%20a%20construcao%20de%20um%20projeto%20de%20educacao%20do%20campo%20-%20Colecacao%20por%20uma%20educacao%20do%20campo.pdf>. Acessado em 03 abr 2019.

ARROYO, M. G. **Ações Coletivas e Conhecimento**: Outras Pedagogias?. 2009. Universidade Popular dos Movimentos Sociais. Disponível em: <http://www.universidadepopular.org/site/pages/pt/documentos/leituras/leituras-sobre-a-upms.php>>. Acessado em 01 jun. 2021.

ARROYO, M. G. A. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. et al. (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 359-365.

AZANHA, J. M. P. Uma ideia sobre a municipalização do ensino. **Estudos Avançados**, São Paulo, vol. 5 n. 12, mai./ago. 1991.

AZEVEDO, K. A. A. Rotatividade docente e suas implicações no contexto escolar. In: **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Vol 1, 2012.

Disponível

em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uel_ped_artigo_kelly_aparecida_almeida_azevedo.pdf. Acessado em 04 mai. 2021.

BAREIRO, E. **Políticas educacionais e escolas rurais no Paraná 1930-2005**. 2007. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Para a Pesquisa e o Ensino de Matemática, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

BARRETO, E. S. S.; ARELARO, L. R. G. A municipalização do ensino de 1º grau: tese contravertida. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, p. 193-210, jan./dez. 1986.

BELO HORIZONTE. Secretaria de Estado de Educação. 2015. Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais. 2015. Disponível em:

<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Diretrizes%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20do%20Estado%20de%20Minas%20Gerais.pdf>.

Acessado em 03 jun 2019.

BORDENAVE, J.E.D. **O que é participação?** 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORGES, V. E. **A representação social de moradores do entorno das escolas rurais paralisadas/extintas no Município de Almirante Tamandaré – PR**. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1989.

BUSARELLO, R. Dicionário básico latino-português. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 4024/61. Brasília : 1961.

_____. **Lei nº5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Disponível em:

<http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/lein9394.doc>. Acessado em 04 abr. 2019.

_____. **Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424compilado.htm. Acessado em 01 jun. 2021.

_____. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acessado em 07.

_____. **Lei n.º 11.326, de 24 de julho de 2006**. Institui as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. In: Diário Oficial da União, Brasília, 25 jul. 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111326.htm. Acessado em 12 jun. 2020.

_____, CNE. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: CNE, 2006.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acessado em 21 jun. 2021.

_____. **Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008**. Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111700.htm>. Acessado em 21 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008** – Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf> Acessado 16 set. 2019.

_____. **Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília, 16 de junho de 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947>.htm. Acessado em 25 ago. 2020.

_____. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acessado em 20 mai. 2018.

_____. **Lei nº12.960, de 27 de março de 2014.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acessado em 07 set. 2021.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.** Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acessado em 07 set. 2021.

_____. **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acessado 07 set. 2021.

_____. **Resolução 18/CD/FNDE de 22 de abril de 2004.** Estabelece os critérios e as formas de transferência de recursos financeiros ao Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar. Brasília, Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/ acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4237-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-18,-de-22-de-abril-de-2004>. Acessado 07 set. 2021.

_____. **Lei nº 10.880, de 09 de junho de 2004.** Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm. Acessado 07 set. 2021.

_____. **Lei nº. 9.503, de 23 de setembro de 1997.** Institui o Código de Trânsito Brasileiro. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19503compilado.htm. Acessado em 07 set. 2021.

_____. **Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar.** Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/>. Acessado em 07 set. 2021.

_____. **Resolução nº 3, de 28 de março de 2007.** Cria o Programa Caminho da Escola. Brasília, Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/ acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3127-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-3-de-28-de-mar%C3%A7o-de-2007>. Acessado em 07 set. 2021.

BRITO, F. A.; PINHO, B. A. T. D. **dinâmica do processo de urbanização no Brasil, 1940-2010**. Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 2012. Disponível em: <<http://cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/TD%20464.pdf>>. Acessado em 15 fev. 2020.

BURKE, P. Abertura: A nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. (org.) **A Escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 7-37.

BUCZENKO, G. L. Escolas Municipais localizadas no campo na região metropolitana de Curitiba: Educação do Campo ou Educação Rural? **IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação**, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23412_11862.pdf. Acessado em 13 nov. 2020.

CALAZANS, M. J. C.; CASTRO, L. F. M.; SILVA, H. R. S. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. (org.) **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 172-184.

CALDART, R. S. Sobre a função social da escola. **Fórum Educacional**. Rio de Janeiro, vol. 12, n.3. 1988. p. 61-84.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petropolis, RJ: Vozes, 2000.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.13- 19.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.258- 264.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, Nº 4. p. 18-25.

CAROLA, C. R. **Jeca Tatu e o processo civilizador da família rural brasileira**. 2004. Texto apresentado no 8º Simpósio Processo Civilizador, História e Educação: novas exigências do processo civilizador na contemporaneidade. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anas8/artigos/CarlosRenatoCarola.pdf>>. Acessado em 05 abr. 2019.

CANÁRIO, R. A Escola no Mundo Rural: Contribuições para a construção de um objecto de estudo. **Educação, Sociedade e culturas**, Porto, n. 14, p. 121-139, 2000.

CAPELLA, A. C. Perspectivas Teóricas sobre o Processo de Formulação de Políticas Pública. **BIB**, São Paulo, n. 61, pp. 25-52, jan./ago. 2006. Disponível em: https://perguntasapo.files.wordpress.com/2012/02/capella_2006_perspectivas-

[tec3b3ricas-sobre-o-processo-de-formulac3a7c3a3o-de-polc3adticas-pc3bablicas.pdf](#).
Acessado em 08 mai. 2021.

CARDOSO, S. H. B. Realidade e sentidos: dos jecas a os sem-terra. **Revista Universitaria de Investigación**, Venezuela, v. 3, n. 2, p. 01-23, dez. 2002.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CARMO, E. S. **A nucleação das escolas do campo no município de Curralinho – arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação**. 2016. 275 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

CARVALHO, A. S. **O papel da cidade de Viçosa-MG na rede urbana: a especialização funcional de uma cidade média mineira**. 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em geografia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CASTRO, M. C.; ALVES, D. A. Ensino Pesquisa e Extensão na Universidade Federal de Viçosa: origem e trajetória institucional (1926-1988). Rio de Janeiro, **Rev. Bras. Educ.** vol. 22 n. 70, p. 752-773, jul./set. 2017.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-35, out. 2007.

CENSUS – Centro de promoção do desenvolvimento sustentável de Viçosa. **Retrato Social Rural de Viçosa**. Viçosa: 2014. 50p.

CORDEIRO, T. G. B. F. **Nenhuma escola fechada!** Os impactos da nucleação escolar no embate entre educação rural e educação do campo. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CORREIA, E. S. **O fechamento das escolas do campo em Sergipe: territórios em disputa (2007-2015)**. 2018. 211 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

CUNHA, M. I. **O Bom Professor e sua Prática**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FARIA FILHO, L. M. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 19- 34.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 19-34, mai./jun./jul./ago. 2000.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do campo: identidades e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. p. 61-70.

FERNANDES, B. M. Entrando nos territórios do Território. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERNANDES, B. M. Território Camponês. Educação Rural. In CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. et al. (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a. p. 744-747

FERNANDES, B. M. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b. p. 496-500

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, M. M. História, tempo presente e história oral. Rio de Janeiro, **Topoi** v. 3, n. 5, p. 314-332, dez. 2002.

FIGUEIREDO, I. M. Z. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009.

FLORES, M. M. L. **Escola nucleada rural: histórico e perspectivas Catalão-GO (1988-2000)**. 167 f. 2000. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. **Fechar escolas é crime**. 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/10/28/fechar-escolas-e-crime/>. Acessado em 22 mar. 2020.

FREITAS, H. C. A. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro, LTC, 2004.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-512, mai./ago. 2011.

GOMES, R. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa, In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C. et al. (org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p. 67-76

GOMES, T. A. **A comunidade negra rural “Pau- de Cedro”**: pluralidade espacial, desafios e possibilidades. 2017. 69 f. TCC (Graduação) – Curso de Geografia, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

GOMES, E. M. et al. Legislação sobre a posse de terras e Educação do Campo no Brasil. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis/Brasil. v. 4. 2019. P. 2-26.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, mai./ago. 2007

GRAÇA, T. C. C. **Reordenamento de redes escolares no Brasil e em Portugal: racionalizar para qualificar o ensino?** 2016. 318 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GROFF, A.; MEURER, A. C. **A desterritorialização das escolas no campo no município de Dona Francisca**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

GUIMARÃES, F. O. **Políticas públicas e fechamento das escolas do campo no Brasil**. 2017. 73 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 2006.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

KOLLIN, E. J.; VARGAS, M. C., CALDART, R. S. MST e Educação. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. et al. (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012., p. 502-508.

KWITSCHAL, J. C. **Educação Infantil do e no campo: um estudo sobre a oferta a demanda e os efeitos da nucleação para as crianças e famílias residentes nos assentamentos rurais da reforma agrária em Rio Negrinho – SC**. 2020. 101 f. TCC

(Graduação). Graduação em Educação do Campo, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020

IBGE. **Cidades** - Sinopse do censo demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acessado em 13 mar. 2018.

IBGE. **Sinopse preliminar do Censo Demográfico**. 2000. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/308/cd_2000_v7.pdf>. Acessado em 08 set. 2021.

ILHA, D. D. **Escolas rurais do município de Juiz de Fora – MG: história e histórias a serem contadas**. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

INEP. **Cartilha do transporte escolar**. Relatório preliminar. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2005.

JUNIOR, A. F. S.; NETTO, M. B. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. **Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, n. 3 p. 45-60, 2011.

LEFEBVRE, H. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2003.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, M. M. A.; SILVA, C. Educação do campo: o descompasso entre a legislação e a realidade educacional para as comunidades camponesas. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, v. 5, n. 11, p. 241-254, ago. 2015.

LUCA, T. R. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 111-154.

MALISKA, M. A.. Max Weber e o estado racional moderno. **Revista Eletrônica do CEJUR**, v. 1, n. 1, p. 15-28, ago./dez. 2006.

MANSUR, M. E. V. **Outras faces da docência: um estudo sobre as trajetórias profissionais de diretores de escolas públicas em meio à violência armada na cidade do Rio de Janeiro**. 2020. 309 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2020.

MARLIÉRE, R. G. T. **Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa: a constituição da licenciatura em educação do campo**. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

MARIA, A. C. S.; FARIA, T. C.; STEPHAN, I. I. C. Um retrato da evolução urbana de Viçosa-MG: impactos da federalização da UFV sobre a cidade (1969-2014). **Revista Brasileira de Planejamento e Desenvolvimento**. V. 3, n. 1, p. 37-54, 2014.

- MARIA, A. C. S. **A produção do espaço urbano da zona sul de Viçosa-MG:** empreendimentos horizontais na bacia do ribeirão São Bartolomeu. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.
- MARINHO, C. M. **Um estudo exploratório sobre a escola rural em Viçosa-MG:** Saberes e Práticas docentes. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2008.
- MARIANO, A. S.; SAPELLI, M. L. S. Fechar escola é crime social: causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo. **Anais do 6º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais; 2º Seminário de Direitos Humanos-** Unioeste, 2014. Disponível em: [http://cac-
php.unioeste.br/eventos/Anais/servicosocial/anais/TC_FECHAR_ESC_CRIME_SOCIAL_CAUSAS_IMPACTO_ESFOR_COLETS_CNTRA_FECH_ESCS_CAMPO.pdf](http://cac-
php.unioeste.br/eventos/Anais/servicosocial/anais/TC_FECHAR_ESC_CRIME_SOCIAL_CAUSAS_IMPACTO_ESFOR_COLETS_CNTRA_FECH_ESCS_CAMPO.pdf). Acessado em 15 de jun. 2021.
- MARTINS, F. J. **Educação do Campo:** processo de ocupação social e escolar. 2009. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=00000000920080001&script=sci_issuetoc. Acessado em 08 set. 2021.
- MATTOS, H. M.; RIOS, A. M. L. **Memórias do Cativo:** família, trabalho e cidadania no pós-abolição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- MAZUR, I. P. **O processo de fechamento das escolas no campo em Itapejara D'Oeste/PR:** o caso da Escola Estadual de Lageado Bonito e do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes. 2016. 203 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.
- MEDEIROS, L. M. VIEIRO, J. **Princípios e concepções da educação do campo.** [recurso eletrônico] - 1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2018. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/06/Principio-e-concep%C3%A7%C3%B5es-da-educa%C3%A7%C3%A3o-no-campo-final-1.pdf>. Acessado em 15 fev. 2021.
- MOLINA, M. C. Políticas Públicas. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. et al. (org). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, - São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 585-593.
- MOLINA, M. C. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.
- MOLINA, M. C. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 140, p. 587-609, jul./set. 2017.

- MONTEIRO, L. V. **Intruso em minha própria escola**: conflitos no regime de coabitação em duas escolas da zona da mata mineira. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.
- NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1976.
- NETO, L. B; BASSO, J. D. Educação do/no campo /rural: o que tem sido produzido nos Programas de Pós- Graduação? In: NETO, J. L.; BEZERRA, M. C. S. (org.). **Trabalho e educação**: estudos sobre o rural brasileiro. Uberlândia: Navegando Publicações, São Carlos, Pedro & João Editores, 2017. p. 183-196.
- NETTO, M. V. B. **Da escola rural multisseriada a escola nucleada**: narrativas sobre o espaço, o tempo e o pertencimento no meio rural (Caxias do Sul-RS/1990-2012). 2014. 213 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2014.
- NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992 p.15-33
- OLIVEIRA, A. M. V. M. A Nucleação de escolas do campo como estratégia de melhora do ensino: esboços de compreensão. 2010. Texto apresentado para o **Encontro nacional de pesquisa em educação do campo**. Disponível em: <www.encontroobservatorio.unb.br/arquivos/artigos/300>. Acessado em 21abr. 2021.
- OLIVEIRA, C. S. **Educação do Campo**: a trajetória de uma proposta educacional. 2016. 50 f. TCC (Graduação) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.
- PANIAGO, M. C. T. **Mudanças socioculturais, evolução histórica e tendências**. 1990. 422 f. Tese (Doutorado) – Programa de Extensão Rural, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 1990.
- PASTORIO, E. **Nucleação das escolas do campo**: o caso do município de São Gabriel/RS. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em geografia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PELEGRINE, T., NERY, A. C. B., HONORATO, T. Imprensa especializada como fonte/objeto: contribuições da história cultural para a história da educação física. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.6, n.18 p.5-18, set. /dez. 2016.
- PEREIRA, M. F. V. Contradições de uma “cidade científica”: processo de urbanização e espacialização territorial em Viçosa (MG). **Revista online - Caminhos de Geografia**, v. 18, n. 16, p.197-206, out. 2005.
- PEREIRA, C. C. **A política de fechamento de escolas no campo na região metropolitana de Curitiba**. 2017. 192 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

POLLAK, M. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

REVEL, J. Microanálise e a construção do social. In: RAVEL, J. (org.) **Jogos de Escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: FGV. 1998. p. 15-38.

RESENDE, M. H. S. **O processo de municipalização do ensino no Estado de Minas Gerais**. 2007. 244 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. et al. (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 293-298.

RIBEIRO, M. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 79-100, jan./mar. 2015.

RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no meio rural: um estudo sobre salas multisseriadas**. 2009. 209 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

RODRIGUES, A. C. S.; MARQUES, D. F.; RODRIGUES, A. M. et al. Nucleação de escolas no campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Revista Educação & Realidade**, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr. 2017.

SALES, S. S. **Análise de um processo consolidado: histórico do percurso da nucleação de escolas rurais brasileiras (1989-1999)**. 2013. Texto apresentado ao Simpósio Nacional de História- ANPUH. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364749197_ARQUIVO_Textocompleto-SuzedaSilvaSales.pdf. Acessado em 23 de jul. 2017.

SANTOS. B. S. **As bifurcações da ordem: revolução, cidade, campo e indignação**. São Paulo: Cortez, 2016.

SANTOS, M. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018.

SCHMITZ, M. T. **Análise histórica do fechamento das escolas localizadas no campo nos municípios que compõem o núcleo regional de educação de dois vizinhos: o caso das escolas da comunidade Canoas – Município de Cruzeiro do Iguaçu – 1980 – 2014**. 193 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

SILVA, E. J. **Territorialização da política de nucleação e o fechamento de escolas no campo em União dos Palmares/al (2005-2015)**. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

- SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 29 n. 78, p.216-226, mai./ago. 2009a.
- SILVA, S. M. **As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola**. 2009. 464 f. **Tese (Doutorado)**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, João Pessoa, 2009b.
- SILVA, L. M. **O Brasil Rural nas obras de Monteiro Lobato nas décadas de 1910 a 1930**. 2013. 179 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2013.
- SOUZA, M. A. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.
- SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: A gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004.
- SOUZA, C. Política Pública: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.
- SOUZA, R. F.; ÁVILA, V. P. S. As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947). **História e Educação**, Porto Alegre, v. 18 n. 43, p. 13-32 mai./ago. 2014
- SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.
- THIRY-CHERQUES, H. R. Max Weber: o processo de racionalização e o desencantamento do trabalho nas organizações contemporâneas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 4 p. 897-918, jul./ago. 2009.
- TRIVELLATO, P. T. **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): participação da agricultura familiar em Viçosa-MG e a situação de (in)segurança alimentar e nutricional de famílias de agricultores fornecedores**. 2018. 211 f. **Dissertação (Mestrado)**. Programa de Pós-Graduação em Agroecologia, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa 2018.
- VALLE, I. R.; MIZUKI, G. E. P.; CASTRO, I. M. F. Democratizar, descentralizar, municipalizar: a expansão do ensino fundamental catarinense. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 187-212, jan./abr. 2004.
- VASCONCELLOS, D. V. **O homem pobre do campo no pensamento brasileiro e no imaginário social**. 2009. 78 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2009.
- WEBER, M. **A ciência como vocação**. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/weber_a_ciencia_como_vocacao.pdf. Acessado em 07 mai. 2020.

XAVIER, L. N. **O Brasil como laboratório** – educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais. Bragança Paulista: IFAN / CDAPH/ EDUSF, 1999.

XAVIER, L. N. **Associativismo docente e construção democrática** (Brasil-Portugal: 1950-1980). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

ANEXOS

Anexo I - Parecer Consubstanciado CEP -Plataforma Brasil

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE VIÇOSA-MG: MEMÓRIA, POLÍTICAS E PRÁTICAS

Pesquisador: Arlene de Paula Lopes Amaral

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 16261719.2.0000.5582

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.450.998

Apresentação do Projeto:

O projeto é apresentado no resumo da folha de Informações Básicas, nos seguintes termos:

"O presente estudo busca analisar a partir da história de quatro escolas do campo do município de Viçosa-MG, como os professores, gestores, alunos e seus familiares tem lidado com as políticas racionalização da rede escolar, com base no fechamento de escolas do campo. Para isto, buscaremos compreender: 1) se há um padrão historicamente configurado pelas políticas educacionais dirigidas à população do campo; 2) que memórias e histórias professores, comunidade, movimentos sociais e gestores da secretaria municipal de educação podem nos contar a respeito das escolas do campo da região e; 3) quais têm sido os benefícios e os impactos dessas políticas, na visão da comunidade, dos movimentos sociais, dos professores, gestores da secretaria municipal de educação. Tendo como pressuposto a história cultural a análise será desenvolvida com base em um conjunto de fontes, tais como depoimentos orais de professores, comunidade, movimentos sociais e gestores da secretaria de educação do município de Viçosa-MG e os documentos instituídos pelo Estado, pelos movimentos sociais e os documentos locais. Para nossa análise

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

Continuação do Parecer: 3.450.998

vamos buscar as contribuições dos autores: Vincent, Lahire, Thin (2001), Hutmacher (1992), Canário (1996), Dayrell (2010), Michel de Certeau (2000), Haesbaert (2006), Santos (2000), Fernandes (2012), Leite (1999), Caldart (2004, 2015), Souza (2008), entre outros."

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos primário e secundário expostos são:

"Objetivo Primário:

Analisar a partir da história de quatro escolas do campo do município de Viçosa-MG, como os professores, gestores, alunos e seus familiares tem

lidado com as políticas racionalização da rede escolar, com base no fechamento de escolas do campo.

Objetivo Secundário:

I. Identificar e analisar os deslocamentos ocorridos no debate que, historicamente se enquadrou na perspectiva da Educação Rural para a atual

concepção de Educação do Campo; II. Caracterizar o contexto local e nacional em que vem se dando o a efetivação do fechamento de escolas

situadas no meio rural; III. Compreender a função social e cultural que as escolas do campo de Viçosa-MG desempenharam no meio rural, em

diferentes épocas; IV. Investigar e analisar, com base nos procedimentos teórico-metodológicos da História Oral, como a comunidade escolar está

lidando com a situação de fechamento das escolas, quais são as suas táticas e estratégias Certeau (2000), diante dessas políticas."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios descritos são:

"Riscos:

Existe a probabilidade de riscos devido à invasão de privacidade; tomar o tempo do sujeito ao responder a entrevista.

Benefícios:

Os participantes e a instituições envolvidas no estudo poderão ser beneficiados direta ou indiretamente por meio da socialização dos resultados da

pesquisa. Através dos resultados obtidos a comunidade escolar e o poder público terão uma maior

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

Continuação do Parecer: 3.450.998

compreensão das percepções dos sujeitos envolvidos e poderão, caso necessário, fazer intervenção em suas práticas pedagógicas, bem como das políticas públicas para educação do campo a fim de melhorá-las."

Enquanto no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) apresenta-se a seguinte descrição dos possíveis riscos:

"Os riscos potenciais desta pesquisa são mínimos e estão atrelados ao risco de constrangimento e emoção durante a realização da entrevista. A responsável pela realização do estudo se compromete a zelar pela sua integridade e pelo seu bem-estar, respeitando aspectos culturais, religiosos e sociais. Caso sinta qualquer desconforto durante a entrevista, a coleta de dados será interrompida temporariamente ou definitivamente, de acordo com a sua vontade."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa está elaborado atendendo os requerimentos de Ética em Pesquisa do CEP. No entanto, na folha de Informações Básicas há uma definição reduzida dos possíveis riscos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O RCLE atende os requerimentos de Ética em Pesquisa do CEP.

Porém, devem ser incluídos no RCLE os dados completos do CEP-CFCH: endereço, telefone, e-mail.

Recomendações:

Recomenda-se que sejam incluídos no RCLE os dados completos do CEP-CFCH: endereço, telefone, e-mail.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado e reforça-se o cumprimento da recomendação acima.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1315162.pdf	25/06/2019 16:48:10		Aceito

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 3.450.998

Cronograma	Cronograma.pdf	25/06/2019 16:45:53	Arlene de Paula Lopes Amaral	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa_Arlene_novo_cronogra ma.pdf	25/06/2019 16:42:51	Arlene de Paula Lopes Amaral	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_para_autorizacao_entrevista_Arle ne.docx	14/05/2019 11:41:16	Arlene de Paula Lopes Amaral	Aceito
Folha de Rosto	Ass_Folha_Rosto_Arlene.pdf	14/05/2019 11:37:32	Arlene de Paula Lopes Amaral	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 11 de Julho de 2019

Assinado por:
Mônica Pereira dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

Anexo II – Folder mostra fotográfica na 90ª Semana do Fazendeiro



Mostra fotográfica

Escolas Rurais Mortas

Precisamos de
escolas melhores, não
de menos escolas

Arlene de Paula Lopes Amaral
&
Marinês Eiterer

**Troca de Saberes,
90ª Festa do Fazendeiro**

APÉNDICE

Apêndice I – Comunidades Rurais pertencentes ao município de Viçosa-MG

Comunidades	Divisão das comunidades:
Córrego	Fundo Córrego Silêncio, Divera, Pedreira e Pedra Redonda.
Buieié	Zig-Zag, Estação Velha, Buieié, Violeira e Santa Teresa.
São José do Triunfo	Cascalho, São José do Triunfo, Cachoeirinha e Córrego dos Cassimiros.
Juquinha de Paula	Juquinha, Córrego São Francisco, Córrego Mariano e Córrego Machado.
Arrudas	Arrudas, Pau de Cedro, Gentil, Estiva, Córrego São João, Ponte do Turvo, Poca, Zubá, Cana Miúda, Arruda, Portugueses, Coura e Vista Alegre.
Piúna	Piúna, Pião, Duas Barras, Itaguaçu de Cia, Itaguaçu de Baixo e Lemes.
Paula	Paula, Santiago e Macena.
Nobres	Nobres, Córrego da Onça, Coelha e Colônia Vaz de Melo.
Paraíso	Paraíso, Palmital e Córrego do Engenho.
Paiol	Paiol, Sumidouro, Varginha, Córrego Seco e Bragança.
Cristais	Cristais de Cima, Cristais de Baixo, Fazenda Dom Bosco, Bom Sucesso, Canela e Sapé.
Retiro	Retiro, Mãe Tunica e Mãenarte.

Fonte: Plano Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável (PMDRS) -

Fonte: Produção própria.

Apêndice II – Roteiro das entrevistas

ENTREVISTA COM O DIRETOR DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
1) Tempo de mandato e período no qual atua como conselheiro?
2) No tempo que você está no CME teve alguma escola que foi fechada?
3) O CME tem conhecimento sobre a Lei 12.960 de 27 de março de 2014?
4) Você sabe se a comunidade foi avisada? Houve mobilização por parte da comunidade para o não fechamento das escolas do campo?
5) Em sua opinião a política de nucleação é a melhor forma de organização das escolas do campo?
6) Quais os benefícios e impactos da nucleação e fechamento de escolas?
7) Você acha que a nucleação contribui ou não para a manutenção da garantia de direitos dos sujeitos do campo?
8) Na sua concepção, os indicadores educacionais do município melhoraram com a política de nucleação?
9) Quais foram os maiores desafios para a implantação da política de nucleação?
10) Os gastos com as escolas nucleadas são menores que com as multisseriadas? Por que?
11) De modo mais específico, em sua opinião o CME tem contribuído para: a- Democratização do acesso: expansão da matrícula, aumento do número de escolas?
12) Se tiver algo a acrescentar

ENTREVISTA COM FUNCIONÁRIO DAS ESCOLAS EXTINTAS
1) Qual o nome da escola rural que você trabalhou?
2) Quanto tempo você trabalhou na escola?
3) Seu cargo era efetivo ou contrato temporário?
4) Descreva como era a escola (em relação ao espaço físico, transporte e organização administrativa e pedagógica).
5) Como era o cotidiano da escola onde você trabalhou (horário de funcionamento, as salas eram multisseriadas ou havia separação das salas?
6) Os funcionários moravam próximo da comunidade? Como eles iam para escola (a pé, de carro, moto, transporte público)?
7) Como você percebia a relação das crianças com a escola? E a relação da família com a escola?
8) Como foi o processo de fechamento da escola?
9) Na sua percepção o fechamento da escola e a transferência dos alunos para outra escola foi positiva para os alunos?
10) Quais são os impactos que a nucleação da escola traz para comunidade rural?
11) Se tiver algo a acrescentar

ENTREVISTA COM A COMUNIDADE

1) Houve diálogo entre a comunidade sobre a nucleação/fechamento da escola?

2) Qual foi a reação desta? Houve acordos e resistências diante da situação?

3) Qual foi o destino dos alunos após o fechamento da escola?

4) Como ficaram a comunidade e as famílias após o fechamento da escola?

5) Como você percebem/perceberam esse processo? Como o avaliam/avaliaram a referida política?

6) Durante o processo de fechamento da escola a comunidade teve o apoio de alguma Associação, Sindicatos, ou outros espaços que são representativos da sociedade civil?

7) Se tiver algo a acrescentar

**Apêndice III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)
Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 – Conselho Nacional de Saúde**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 – Conselho Nacional de Saúde

Linha de pesquisa: História, Sujeitos e Processos Educacionais

Prezado entrevistado: _____

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada: **ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE VIÇOSA-MG: MEMÓRIA, POLÍTICAS E PRÁTICAS**, que busca analisar a partir da história das escolas do campo do município de Viçosa-MG, como os professores, gestores, e seus pais tem lidado com as políticas de racionalização da rede escolar, com base no fechamento de escolas do campo.

Trata-se de uma pesquisa histórico-social e a coleta de dados terá duração de 18 meses, com o término previsto para julho de 2020.

Sua participação não é obrigatória e consistirá em entrevista semiestruturada e gravada. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento; sua recusa, desistência ou suspensão do seu consentimento não acarretará em prejuízo.

Você não terá custos ou quaisquer compensações financeiras. Toda a despesa, se houver, será da pesquisadora, Arlene de Paula Lopes Amaral.

Os riscos potenciais desta pesquisa são mínimos e estão atrelados ao risco de constrangimento e emoção durante a realização da entrevista. A responsável pela realização do estudo se compromete a zelar pela sua integridade e pelo seu bem-estar, respeitando aspectos culturais, religiosos e sociais. Caso sinta qualquer desconforto durante a entrevista, a coleta de dados será interrompida temporariamente ou definitivamente, de acordo com a sua vontade.

O benefício relacionado à sua participação nesta pesquisa está na condição de visibilizar a função social e cultural que as escolas do campo de Viçosa-MG desempenharam no meio rural, em diferentes épocas; além de possibilitar a compreensão de como a comunidade escolar está lidando com a situação de fechamento das escolas. Uma oportunidade de refletir sobre as políticas educacionais no contexto atual.

Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial,

isto é, através de códigos e em nenhum momento será divulgado o seu nome, em qualquer fase do estudo. No entanto, por ser uma pesquisa sócio-histórica, você é identificável, em virtude de o método histórico narrar um fato verídico, ocorrido em determinado tempo e espaço.

Os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo físico e digital sob minha guarda e responsabilidade, por um período de 5(cinco) anos após o término da pesquisa como consta na resolução n° 466/2012.

Você receberá uma via deste termo onde consta os contatos do CEP e do pesquisador responsável, podendo eliminar suas dúvidas sobre a sua participação agora ou a qualquer momento. Caso concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma sua e a outra do pesquisador responsável.

Arlene de Paula Lopes Amaral

Pesquisador responsável

E-mail: arlenedepaula@yahoo.com.br **Cel:**31992659399

Eu, _____

Declaro estar ciente do inteiro teor deste Termo de Consentimento e que se trata de uma pesquisa histórica, na qual os participantes tornam-se identificáveis, e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento. Recebi uma via assinada deste formulário de consentimento.

Autorizo ser identificado (a) nesta pesquisa histórica ()

NÃO Autorizo ser identificada nesta pesquisa histórica ()

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do(a) Participante: _____

Assinatura do(a) Pesquisadora: _____