

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PRP)**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA (PPGHIS)**  
**LINHA DE PESQUISA: CULTURA E RELAÇÕES DE PODER**

**NATASHA FERREIRA DOS REIS**

**DEBATENDO A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: AS AÇÕES DAS  
COMUNIDADES LOCAIS E ESCOLARES PARA MANTER EM  
FUNCIONAMENTO AS ESCOLAS RURAIS EM PIRACANJUBA/GO**

**MORRINHOS/GO**  
**2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PRP)**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA (PPGHIS)**  
**LINHA DE PESQUISA: CULTURA E RELAÇÕES DE PODER**

**NATASHA FERREIRA DOS REIS**

**DEBATENDO A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: AS AÇÕES DAS  
COMUNIDADES LOCAIS E ESCOLARES PARA MANTER EM  
FUNCIONAMENTO AS ESCOLAS RURAIS EM PIRACANJUBA/GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em História da Universidade Estadual de Goiás  
(PPGHIS/UEG) para o exame de qualificação.

**Orientador: Prof. Dr. Flávio Reis dos Santos**

**MORRINHOS/GO**  
**2021**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTA  
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA  
FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE CITADA A FONTE.

### FICHA CATALOGRÁFICA

Pd      Ferreira dos Reis , Natasha  
          DEBATENDO A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: AS AÇÕES DAS  
          COMUNIDADES LOCAIS E ESCOLARES PARA MANTER EM  
          FUNCIONAMENTO AS ESCOLAS RURAIS EM PIRACANJUBA/GO /  
          Natasha Ferreira dos Reis ; orientador Flávio Reis dos  
          Santos. -- Morrinhos, 2021.  
          112 p.

          Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação )  
          -- Universidade Estadual de Goiás, 2021.

          1. Escola Rural . 2. Educação do Campo. 3.  
          Transporte Escolar. 4. Luta . 5. Resistência . I. Reis  
          dos Santos, Flávio , orient. II. Título.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PRP)**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA (PPGHIS)**  
**LINHA DE PESQUISA: CULTURA E RELAÇÕES DE PODER**

**DEBATENDO A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: AS AÇÕES DAS  
COMUNIDADES LOCAIS E ESCOLARES PARA MANTER EM  
FUNCIONAMENTO AS ESCOLAS RURAIS EM PIRACANJUBA/GO**

NATASHA FERREIRA DOS REIS

Defesa de Mestrado defendida e aprovada em 02/08//2021.

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Dr. Flávio Reis dos Santos (Orientador)

---

Profa. Dra. Juliana de Castro Chaves (Membro Externo)

---

Prof. Dr. Júlio Cesar Meira (Membro Interno)

A todos aqueles e aquelas que se dispõem a lutar por uma sociedade mais justa.

*Cambia lo superficial  
Cambia también lo profundo  
Cambia el modo de pensar  
Cambia todo en este mundo*

*Cambia el rumbo el caminante  
Aunque esto le cause daño  
Y así como todo cambia  
Que yo cambie no es extraño*

*Y Lo que cambió ayer  
Tendrá que cambiar mañana  
Así como cambio yo  
En esta tierra lejana*

*Cambia, todo cambia  
Cambia, todo cambia*

Julio Numhauser

## AGRADECIMENTOS

Vivemos em uma sociedade em que tudo o que fazemos se torna particularizado, individualizado, e em tempo de Pandemia foi possível refletir sobre a urgência, a importância e a necessidade de mudanças. Quando pensamos que para cada feito (grande ou pequeno) são atribuídas outras participações, percebemos que é impossível fazermos algo sozinho; sempre, direta ou indiretamente, precisamos de alguém, e um do outro.

Ciente dessa impossibilidade de se fazer algo sozinho, achamos importante mencionar alguns nomes de pessoas e entidades que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização desta dissertação.

De forma geral, agradecer aos trabalhadores e trabalhadoras, porque são eles os pilares de sustentação de todas as instituições públicas e privadas existentes.

Agradecer aos meus pais, Marcio Tadeu dos Reis e Nuzira Ferreira dos Reis, porque sempre estiveram presentes e são referências importantes na defesa do Estado Democrático de Direito, que mesmo nas maiores adversidades seguem acreditando nas mudanças, assim como na capacidade dos seus filhos.

Agradecer, de forma muito carinhosa, à minha filha Camila Ferreira Damas, pela amizade, apoio e contribuição na construção deste trabalho.

Agradecer ao Prof. Dr. Flávio Reis dos Santos, pela amizade e por suas orientações, foram um guia, uma bússola que mostraram o caminho a ser seguido no trabalho de pesquisa.

Agradecer ao Prof. Dr. Júlio César Meira e Profa. Dra. Juliana Castro Chaves, pelas contribuições importantes nas avaliações na qualificação e defesa desta dissertação.

Agradecer a todos(as) amigos(as) que durante esta caminhada estiveram ao meu lado com paciência, pois muito colaboraram para a realização deste trabalho.

Agradecer ao amigo José Henrique, pelas conversas e pelas contribuições generosas nesta caminhada.

Agradecer aos professores das Escolas Municipais Rurais de Piracanjuba/GO, pela disponibilidade, disposição e importantes informações para a materialização da pesquisa.

Por fim, agradecer ao Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e às Escolas Municipais Rurais de Piracanjuba/GO, por oportunizarem a realização deste trabalho.

REIS, Natasha Ferreira. **Debatendo a Educação Rural no Brasil: As Ações das Comunidades Locais e Escolares para Manter em Funcionamento as Escolas Rurais em Piracanjuba/GO**. 2021. 100f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Goiás, Morrinhos, 2021.

## RESUMO

Considerando a população de Piracanjuba e a realidade nacional que expressa o processo de fechamento das escolas no meio rural, podemos afirmar que o município tem hoje uma quantidade razoável de escolas em funcionamento. Para o desenvolvimento da presente pesquisa estabelecemos como objetivo geral investigar as ações empreendidas pelas comunidades locais e escolares das cinco escolas rurais remanescentes no município de Piracanjuba para mantê-las em funcionamento diante das contrárias imposições do poder executivo municipal. Tal contexto nos permitiu reconhecer os complexos de relações que marcaram as tentativas de fechamento de escolas rurais de Piracanjuba, bem como os embates e conflitos que se materializam nesse território, somando-se a eles a relação do homem com a escola no meio rural e com os outros homens. Tomamos como ponto de partida a revisão bibliográfica e a coleta de documentos oficiais na perspectiva de selecionar as fontes para a realização da nossa pesquisa sobre as escolas rurais do município. Observamos inicialmente que os estudos sobre esta temática envolvem várias áreas do conhecimento. As nossas análises preliminares das fontes selecionadas apontaram que a produção acadêmica sobre a educação rural e a educação do campo, apesar de recente, se dão por meio do exame da própria realidade do sujeito, contra a hegemonia do capital e o fechamento de escolas no meio rural. Como instrumento metodológico para a realização da pesquisa de campo nos utilizamos de questionários semiestruturados aplicados para nove professores das cinco escolas rurais do município. Verificamos que os argumentos defendidos nas últimas gestões do poder executivo municipal de Piracanjuba em defesa do fechamento de escolas no meio rural se concentram na suposição de que a demanda é baixa – número de alunos reduzido por escola – ocorrência que aumenta os “gastos” com a manutenção de recursos físicos, materiais, humanos, didático-pedagógicos, inviabilizando a aplicação de recursos públicos financeiros, tornando-se dispendiosos e, neste sentido, a opção encontrada foi a utilização do transporte escolar para conduzir as crianças e adolescentes do meio rural para as escolas urbanas. No entanto, conforme constatamos nas vozes dos professores entrevistados é bem possível que o transporte escolar diário dos alunos para a zona urbana, de fato, implica em “desperdício dos recursos públicos” e não no investimento da manutenção das escolas no meio rural.

**Palavras-Chave:** Escola Rural, Educação do Campo, Transporte Escolar, Luta e Resistência.

REIS, Natasha Ferreira. **Debating Rural Education in Brazil: Actions by Local and School Communities to Keep Rural Schools in Piracanjuba/GO Operational**. 2021. 100f. Dissertation (Masters in History) – State University of Goiás, Morrinhos, 2021.

### **ABSTRACT**

Considering the population of Piracanjuba and the national reality that expresses the process of closing schools in rural areas, we can say that the municipality currently has a reasonable number of schools in operation. For the development of this research, we established as a general objective to investigate the actions taken by local communities and schools of the five remaining rural schools in the municipality of Piracanjuba to keep them functioning in the face of the opposite impositions of the municipal executive power. This context allowed us to recognize the complexes of relationships that marked the attempts to close rural schools in Piracanjuba, as well as the clashes and conflicts that materialize in this territory, adding to them the relationship between man and school in rural areas and with the other men. We took as a starting point the bibliographical review and the collection of official documents in the perspective of selecting the sources to carry out our research on rural schools in the municipality. Initially, we note that studies on this theme involve several areas of knowledge. Our preliminary analyzes of the selected sources pointed out that academic production on rural education and rural education, although recent, takes place through the examination of the subject's own reality, against the hegemony of capital and the closing of schools in the middle. As a methodological instrument to carry out the field research, we used semi-structured questionnaires applied to nine teachers from five rural schools in the municipality. We verified that the arguments defended in the last administrations of the municipal executive power of Piracanjuba in defense of closing schools in rural areas are concentrated on the assumption that demand is low – reduced number of students per school – an occurrence that increases “expenses” with maintenance of physical, material, human, didactic-pedagogical resources, making the application of public financial resources unfeasible, becoming costly and, in this sense, the option found was the use of school transport to take children and adolescents from rural areas to the urban schools. However, as we observed in the voices of the interviewed teachers, it is quite possible that the daily school transport of students to the urban area, in fact, implies a “waste of public resources” and not an investment in maintaining schools in rural areas.

**Keywords:** Rural School, Countryside Education, School Transport, Struggle and Resistance.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1 – Estabelecimentos de Educação Básica no Brasil.....</b>	<b>45</b>
<b>Figura 2 – Matrículas na Educação Básica no Brasil .....</b>	<b>49</b>
<b>Figura 3 – Escola Municipal de Educação Básica José Marcelino de Lima .....</b>	<b>71</b>
<b>Figura 4 – Escola Municipal de Educação Básica Sérgio Honorato da Silva Souza .....</b>	<b>75</b>
<b>Figura 5 – Escola Municipal de Educação Básica Urbano Pedro Guimarães .....</b>	<b>78</b>
<b>Figura 6 – Escola Municipal de Educação Básica Serra Negra .....</b>	<b>80</b>
<b>Figura 7 – Escola Municipal de Educação Básica Modesto Antônio de Paula .....</b>	<b>83</b>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>09</b>
<b>1.1 Trajetória Metodológica .....</b>	<b>13</b>
<b>2 EDUCAÇÃO PARA AS POPULAÇÕES RURAIS EM TERRAS BRASILEIRAS: DAS REFORMAS INSTITUÍDAS PARA OS PROJETOS DE MODERNIZAÇÃO DOS GOVERNOS DITATORIAIS À DEFINIÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MST .....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 Considerações sobre o Ensino de História no Brasil.....</b>	<b>17</b>
<b>2.2 Educação às Populações Rurais no Processo de Redemocratização do Brasil .....</b>	<b>27</b>
<b>2.3 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em Defesa da Educação do Campo .....</b>	<b>33</b>
<b>3 A POLÍTICA DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO MEIO RURAL NO BRASIL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS: A IMPLMENTAÇÃO DO TRANSPORTE ESCOLAR .....</b>	<b>41</b>
<b>3.1 A Política de Exclusão do Capitalismo Neoliberal: “Fechar Escola é Crime” .....</b>	<b>41</b>
<b>3.2 Municipalização do Ensino Fundamental, Política Nacional de Transporte Escolar e Fechamento das Escolas Rurais .....</b>	<b>52</b>
<b>4 AS PROPOSTAS DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS DE PIRACANJUBA PELO PODER EXECUTIVO MUNICIPAL E A RESISTÊNCIA DAS COMUNIDADES ESCOLARES E LOCAIS NA VOZ DOS PROFESSORES .....</b>	<b>62</b>
<b>4.1 Caraterização de Piracanjuba e de suas Escolas Municipais Rurais: Prioridade ou Desperdício de Recursos Públicos .....</b>	<b>63</b>
<b>4.1.1 Escola Municipal de Educação Básica José Marcelino de Lima.....</b>	<b>70</b>
<b>4.1.2 Escola Municipal de Educação Básica Sérgio Honorato da Silva e Souza.....</b>	<b>74</b>
<b>4.1.3 Escola Municipal de Educação Básica Urbano Pedro Guimarães .....</b>	<b>77</b>
<b>4.1.4 Escola Municipal de Educação Básica Serra Negra.....</b>	<b>80</b>
<b>4.1.5 Escola Municipal de Educação Básica Modesto Antônio de Paula .....</b>	<b>83</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>88</b>
<b>7 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>92</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A escola juntamente com a família, a comunidade local e a sociedade de modo geral são fundamentais para o desenvolvimento integral da pessoa humana, portanto, precisam promover a formação reflexiva dos indivíduos, organizando as questões que permeiam a vida cotidianamente. A escola tem a função na conformidade da legislação brasileira, de disponibilizar ao aluno uma formação que possa proporcionar as problematizações, os questionamentos, as discussões para tomar consciência de sua realidade e prepara-lo para o enfrentamento dos conflitos, dos contrários e do contraditório que envolvem a sua existência.

Com este propósito, a escola necessita se desafiar a introduzir uma atitude crítica que poderá contribuir para que a pessoa possa identificar possibilidades, potencialidades e reconhecer seus limites. Nesse contexto, ressaltamos o contido no artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 ao especificar que “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família” e ela “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A discussão no centro da vida social é um elemento gerador do sentido da sociedade e da História. As decisões sobre a sociedade são produzidas em seus espaços de disputas, lutas, contradições e enfrentamentos. Dermeval Saviani (2013, p. 6) aponta que “a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica”, e, nessa perspectiva, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Considerando os princípios da discussão, da razão e do contrário, a sociedade constitui um espaço de intercâmbio para a comunicação e o confronto de ideias, uma *ágora* para que as opiniões sejam proferidas, defendidas, discutidas e questionadas. Assim sendo, Piracanjuba/GO enquanto parte integrante de tal totalidade experimenta desafios, fragilidades, necessidades e contrariedades, em especial, nas questões que se remetem à manutenção do funcionamento das escolas no meio rural em consequência das políticas adotadas pelas gestões que conduziram o governo municipal nos últimos anos. O município piracanjubense é parte integrante da Microrregião do Meia Ponte e da Mesorregião Sul do estado de Goiás e de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), ocupa uma área territorial de 2.405 km<sup>2</sup> e abriga uma população de 24.548 pessoas, apresentando uma densidade

demográfica aproximada de 10 hab/km<sup>2</sup> e tem na produção leiteira a sua principal atividade econômica.

Considerando a população do município e a realidade nacional sobre o processo de fechamento das escolas no meio rural, é possível afirmar que tem hoje uma quantidade razoável de escolas em funcionamento, a saber: Escola Municipal de Educação Básica Serra Negra (Povoado Serra Negra), Escola Municipal de Educação Básica José Marcelino de Lima (Povoado José Marcelino), Escola Municipal de Educação Básica Urbano Pedro Guimarães (Fazenda Areia), Escola Municipal de Educação Básica Sergio Honorato Silva e Souza (Trevo Floresta), Escola Municipal de Educação Básica Modesto Antonio de Paula (Fazenda Maiada).

As inquietações que nos motivaram a empreender este estudo são decorrentes de nossa atuação docente em escola no meio rural de Piracanjuba/GO, pois enfrentamos um longo e difícil período consequente das proposições do poder executivo de encerrar as atividades das cinco escolas rurais do município. Tais inquietações produziram por resultado os seguintes questionamentos:

1. Existiram justificativas plausíveis por parte do poder executivo municipal para intentar o fechamento das escolas no meio rural?
2. A concepção de “educação do campo” do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é considerada e/ou praticada nas escolas rurais de Piracanjuba?
3. Houve participação das comunidades locais e escolares para impor resistência e impedir que as escolas rurais tivessem as suas atividades finalizadas substituídas pela implementação do transporte escolar para conduzir os alunos para as escolas urbanas?

Cabe esclarecer de forma antecipada, que existe uma significativa diferença entre o significado de educação rural, historicamente constituída/construída em nosso país, caracterizada “por sua face político-ideológica, oculta pela questão educacional comprometida com a manutenção do *status quo*, que contribui para uma percepção viesada da contradição cidade-campo como algo natural” (MAIA, 1982, p. 28) e a concepção/proposição de uma “educação do campo”, que consubstancia a mobilização dos movimentos populares e sociais pela formulação e implantação de políticas educacionais para as populações do campo, sobretudo, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

As distorções das diferentes políticas públicas para a educação – independentemente se destinadas ao meio urbano ou rural – implementadas no transcorrer da história brasileira, nos disponibilizam uma quantidade substancial de documentos oficiais, que enfatizam o

atendimento à escolarização das crianças e adolescentes em conformidade com as suas necessidades, carências, realidades, especificidades e potencialidades, dentre as quais citamos a Reforma Francisco Campos (1931) e a Reforma Capanema (1942-1946) durante o governos de Getúlio Vargas, a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus na vigência da ditadura civil-militar, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e suas adequações realizadas pelas unidades federativas que constituem/compõem o país.

Ao levar em conta os distintos contextos históricos nacionais, Santos (2016a), argumenta que o processo de escolarização formal para populações que vivem e trabalham no campo é fundamental. Populações/povos constituídos por agricultores familiares, trabalhadores rurais assalariados, comunidades tradicionais, extrativistas, ribeirinhos, pescadores artesanais, povos atingidos por barragens, povos da floresta, indígenas, caiçaras, acampados e assentados de reforma agrária, comunidades quilombolas, caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, RES. CNE/CEB 2/2008).

A formação escolar é importante, pois pode contribuir para a melhoria da produção dos recursos necessários para a manutenção da existência das populações rurais/do campo, bem como para a sua construção como sujeitos no exercício democrático e para a difusão e preservação de características culturais tão diversas e diversificadas encontradas em todo o país. Santos (2016a, p. 63) destaca ainda, as imensas “desigualdades educacionais existentes entre as distintas regiões geográficas brasileiras, sobretudo, entre as áreas rurais e urbanas”. O autor aponta ainda, que considerar as realidades locais não significa apartá-las da totalidade da sociedade, muito pelo contrário, as populações que compõem o “campo” precisam sim ser consideradas em suas realidades, mas não podem ser excluídas da sociedade em totalidade.

Em outras palavras, o calendário letivo, o currículo, os conteúdos, as informações do mundo atual, a utilização das tecnologias precisa fazer parte do processo formativo das populações que habitam no meio rural/campo, mas suas realidades não podem ser desconsideradas, sobretudo, no que diz respeito à associação trabalho e educação. Não é demasiado exaltar que os filhos dos pequenos e médios proprietários rurais, em especial aqueles que desenvolvem a agricultura familiar – responsáveis pelo atendimento das necessidades de consumo alimentar de mais 70% de nossa população – iniciam as suas atividades laborais muito precocemente, pois precisam contribuir com a produção e sustento da família e, portanto, diferem de forma considerável das realidades vivenciadas pelos indivíduos – crianças, adolescentes e jovens – que vivem no meio urbano.

Nesse sentido, acreditamos que a oferta de educação/ensino com escolas nas localidades em que vivem e trabalham as pessoas no meio rural são de grande importância e precisam ser consideradas e, neste caso específico, as cinco comunidades/escolas rurais de Piracanjuba/GO. Nessa direção, definimos como objetivo geral para a realização da pesquisa, investigar as ações empreendidas pelas comunidades locais e escolares das cinco escolas rurais remanescentes no município de Piracanjuba para mantê-las em funcionamento diante das imposições do poder executivo municipal. E, com vistas a aprofundar as nossas investigações estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

1. Contextualizar historicamente a atenção dispensada pelo Estado por meio das políticas públicas especificadas pela legislação brasileira para as populações que vivem e trabalham no meio rural;

2. Examinar se as proposições de educação do campo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra são utilizadas/empregadas na prática cotidiana do processo de ensino-aprendizagem nas escolas rurais de Piracanjuba;

3. Apontar as justificativas apresentadas pelas gestões municipais de Piracanjuba para realizar o encerramento das atividades educativas/educacionais nas cinco escolas rurais.

Insistimos que o processo de formação escolar é importante, visto que pode contribuir para que a população do meio rural reconheça a sua identidade, realidade e necessidades, na perspectiva de fortalecer as suas ações em defesa de sua permanência na (pequena) propriedade rural em oposição ao conjunto das imposições sociais e econômicas da classe dominante para restringir a transformação do território e superação dos meios de produção apropriados pelos interesses do capital.

Assim sendo, reiteramos que a concepção de escola do campo “está enraizada no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital” (CALDART, 2012, p. 327). Além disso, uma das dimensões pautadas nas pesquisas sobre as escolas rurais é a sua intrínseca relação com o trabalho. Este elemento nos oferece uma reflexão no âmbito das escolas para as populações do meio rural, uma vez que implica o modo de vida dos seus sujeitos e sua relação com a terra.

Daí a necessidade das comunidades locais, movimentos populares, movimentos sociais na luta pela garantia dos seus direitos dispostos em lei, considerando a existência de “um conflito formador no campo das crenças, dos valores e reiteramos que os coletivos pobres, marginalizados experimentam uma ordem injusta das relações de produção, da apropriação da

terra e da riqueza”, portanto, urge a necessidade da “afirmação do ser humano e de suas necessidades e direitos, como prioritários em contraposição a uma moralidade ou imoralidade das regras do mercado, da produção e da exploração” (ARROYO, 2003, p. 42).

### **1.1 Trajetória Metodológica**

As teorias produzidas historicamente são utilizadas no processo de pesquisa e na análise do movimento da realidade, mas não em uma perspectiva mecânica ou padronizada, herdada das epistemologias tradicionais da ciência. De fato, como o pesquisador está imerso no curso do processo histórico, é preciso evitar a metodologia “historicista [que] realiza um esforço de separação entre o sujeito e o conhecimento – o historiador e o seu objeto –, visando a objetividade” (REIS, 2010, p. 71).

Nas pesquisas no âmbito das escolas rurais, a realidade e o trabalho possuem forte vinculação ontológica com as lutas de classes, conforme nos aclara Tonet (2013, p. 76): “uma ontologia do ser social (filosofia) é, pois, condição prévia para a resolução das questões relativas ao conhecimento. Além disso, essa ontologia também é condição imprescindível para, em interação com a ciência, produzir um conhecimento adequado da realidade social”.

Assim sendo, essa condição nos leva a reconhecer os complexos de relações que marcam o fechamento de escolas rurais de Piracanjuba, os embates e conflitos que se materializam nesse território, somando-se a eles a relação do homem com a escola no meio rural e com os outros homens, uma vez que “esta forma de abordar a problemática do conhecimento nos permite responder às demandas essenciais da classe trabalhadora” (TONET, 2013, p. 10).

Ainda de acordo com Tonet (2013, p. 10) “a compreensão do conhecimento implica que este seja tratado sempre em sua articulação com o conjunto do processo histórico e social, permitindo, assim, compreender a sua vinculação, mesmo que indiretamente, com determinados interesses sociais”. Assim sendo, entendemos que a perspectiva tradicional tende a deixar de fora saberes históricos legitimamente elaborados e acumulados pela pluralidade e diversidade dos sujeitos que atuam nos universos rural e urbano. Portanto, o processo da pesquisa precisa buscar respostas que deem conta da análise das realidades vivenciadas pelas escolas municipais do meio rural de Piracanjuba/GO.

Considerando tais orientações, buscamos investigar as características constitutivas das escolas rurais do município e suas ações de resistência por meio de uma epistemologia de pesquisa para que pudéssemos entender o movimento de suas experiências e apontar as relações

sociais, econômicas, políticas e culturais que caracterizaram o contexto histórico analisado. Sustentamo-nos nestas fundamentações para que a pesquisa esteja a serviço da transformação da realidade, visto que a história na sua materialidade provoca a compreensão da contradição como potência motriz.

Acreditamos que a partir dessas concepções, a consciência do pesquisador, seu olhar sobre a realidade e sua imersão no mundo material não signifiquem somente a transposição para o papel daquilo que está no plano das ideias, mas a análise das várias relações apresentadas pelo objeto de pesquisa. “Isso significa que o olhar, o ouvir e o escrever devem ser sempre tematizados ou, em outras palavras, questionados enquanto etapas de constituição do conhecimento pela pesquisa empírica” (OLIVEIRA, 2000, p. 35).

Para tanto, tomamos como ponto de partida a revisão bibliográfica e a coleta de documentos oficiais na perspectiva de selecionar as fontes para a realização da nossa pesquisa sobre as escolas rurais do município de Piracanjuba/GO. Observamos inicialmente que os estudos sobre esse tema visitam várias áreas do conhecimento, compondo uma visão ampla que versa sobre diversas temáticas. As análises preliminares das fontes selecionadas apontaram que a produção acadêmica sobre a educação rural e a educação do campo, apesar de ser recente, está se dando por meio do exame da própria realidade do sujeito, contra a hegemonia do capital e o fechamento de escolas no meio rural.

Este levantamento bibliográfico/documental nos permitiu verificar que os estudos para as populações rurais têm sido com frequência objeto de pesquisa no universo acadêmico e têm alimentado a produção intelectual de forma substancial acerca da temática. Nesse sentido, o desenvolvimento da pesquisa percorreu um caminho investigativo da educação rural e, depois da educação do campo no Brasil, e se encaminhou para a identificação da organização educacional pública municipal, tendo como expectativa a análise das propostas municipais de fechamento das escolas rurais de Piracanjuba.

Como instrumento metodológico para a realização da pesquisa de campo nos utilizamos de questionários semiestruturados aplicados para nove professores das cinco escolas rurais do município. Aclaramos que a nossa proposição inicial era aplicar os questionários à equipe gestora, à quatro professores e quatro pais e/ou pessoas da comunidade, mas, nos deparamos com o contexto Pandêmico da COVID-19, que acabou por dificultar os nossos intentos e, nesse sentido, conseguimos selecionar, ou melhor, contar com a disposição e colaboração de dois professores por escola, com exceção da Escola Municipal de Educação

Básica Modesto Antonio de Paula, na qual apenas uma professora concordou em fazer parte da pesquisa.

Para sustentar a nossa opção, recorremos a Triviños (1987, p. 152), que afirma que a aplicação de tal instrumento metodológico pode possibilitar uma relativa interação entre pesquisador e pesquisado e os seus resultados podem fornecer informações basilares para a pesquisa, visto que a coleta de pontos de vista individuais “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também a sua explicação e a compreensão de sua totalidade”, além de manter o pesquisador atuante e consciente de suas ações”.

## **2 EDUCAÇÃO PARA AS POPULAÇÕES RURAIS EM TERRAS BRASILEIRAS: DAS REFORMAS INSTITUÍDAS PARA OS PROJETOS DE MODERNIZAÇÃO DOS GOVERNOS DITATORIAIS A DEFINIÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MST**

Apresentamos nesta Seção uma síntese histórica das ações empreendidas pelos governos que se sucederam no interregno de 1930 a 1985 na direção de nosso país no que se remete à disponibilização de uma “educação pública” às populações do meio rural, mediante à reorganização da legislação, com vistas a atender os projetos de modernização da economia brasileira, considerando, inclusive os processos migratórios que caracterizaram o período. Destacamos que o governo ditatorial de Getúlio Vargas (1930-1946) se ocupou de promover a ocupação do território brasileiro com a criação de projetos que fomentaram os seus intentos tanto intrarregionais quanto extrarregionais.

Abordamos as medidas tomadas pelos governos dos generais-presidentes, assentadas em princípios conservadores liberais associadas às orientações da fundamentação tecnocrática sob a supervisão das agências de consultoria e assessoria técnicas norte-americanas. Procuramos aclarar que as determinações impostas pela ditadura civil-militar para reformular a educação nacional foram delegadas ao Conselho Federal de Educação sob a supervisão da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento (USAID), que se desdobraram na publicação do Decreto-Lei n. 53/1966, do Decreto-Lei n. 252/1967 e da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Reforma Universitária – RU) e na Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformaram o Ensino Superior e a atual Educação Básica em nosso país.

Destacamos as preocupações do regime ditatorial com a formação escolar para as populações do meio rural, dentre as quais destacamos a implantação dos projetos integradores como o Programa Diversificado de Ação Comunitária do Movimento Brasileiro de Alfabetização (PRODAC/MOBRAL), o Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (SENAR), o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC), o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL), o Programa Intensivo de Preparação da Mão de Obra Agrícola (PIPMOA), a criação dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e de Ação Comunitária (CRUTACs), o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD), o Projeto Rondon e os Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND I, II, III).

Seguimos com as nossas análises, ressaltando que as atenções destinadas à educação em mais um novo contexto político de nosso país, destacando que as atenções se voltaram para a elaboração de propostas, mais uma vez, à reorganização da educação brasileira em

decorrência dos debates materializados entre as instituições de representação da educação e de seus profissionais, dentre os quais citamos a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPEd, 1977), o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES, 1978) e a Associação Nacional de Educação (ANDE, 1979), responsáveis pela organização das Conferências Brasileiras de Educação (CEBs), realizadas em 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991.

Esclarecemos que a penetração da ideologia neoliberal em nosso país foi contemplada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN 9.394). As reivindicações da sociedade brasileira, expostas em diversos eventos, como a Conferências Nacional de Educação e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública não foram atendidas.

Ao levar em conta as preocupações do Estado brasileiro com a educação destinada às populações rurais, buscamos esclarecer que a realidade pouco mudou e, nessa direção, resgatamos a atuação dos movimentos sociais em defesa de uma educação, pública, laica, gratuita de boa qualidade, sobretudo, aquela reivindicada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, como mediadora das condições econômicas e sociais, e das relações com o meio em que vivem os seus sujeitos, na perspectiva de valorizar o ensino dos conhecimentos disseminados assentados na cultura local.

## **2.1 Educação para o Meio Rural no Contexto dos Governos Ditatoriais de Getúlio Vargas e dos Gerais-Presidentes**

Iniciamos nossa exposição com uma breve explanação sobre as medidas tomadas pelo Estado brasileiro para a oferta da educação para as populações que vivem no meio rural. As políticas públicas brasileiras voltadas para as escolas rurais estiveram sempre vinculadas às crises do meio rural, trazidas, por exemplo, pela modernização da agricultura e pela migração – rural-rural, urbano-urbano e rural-urbano. A década de 1930 foi marcada pela retração da imigração internacional e por um espírito nacionalista da época, que propiciou uma crescente migração da população rural para outras localidades/regiões em busca de melhores condições de vida (SANTOS, 2016b).

De acordo com Vale, Lima e Bonfim (2004, p. 22) a história de nosso país é caracterizada pelos processos migratórios, primeiramente, pelos aspectos da colonização do território e, depois, pelos deslocamentos internos decorrentes dos ciclos econômicos. A partir da década de 1930 as migrações internas passaram a exercer uma função importante na redistribuição espacial da população brasileira. As causas e consequências das migrações estão diretamente associadas às características estruturais de cada localidade, cada estado, cada

região. Os autores complementam as suas argumentações destacando dois tipos de movimentos decorrentes da crise econômica mundial da década de 1930:

[...] uma parcela da população dirigiu-se para as fronteiras internas - ocupando o Interior - e a outra, para as cidades. Nesse período – décadas de 1930 e 1940 – o Estado atuou em dois sentidos contraditórios: de um lado, as políticas da abertura de novas fronteiras e da ocupação do interior, no Sudeste e no Centro-Oeste; de outro, as políticas favorecendo a concentração, com programas sociais dirigidos às localidades de maior crescimento com políticas de industrialização que beneficiaram o eixo Rio-São Paulo, particularmente durante a Segunda Guerra Mundial (VALE; LIMA; BONFIM, 2004, p. 25).

Tais migrações são consequentes da concepção e ação liberal-desenvolvimentista do governo de Getúlio Vargas (1930-1946), que trouxe uma nova inflexão ao processo produtivo com a introdução da maquinaria. A sua proposta de modernização econômica, orientada pelo binômio industrialização-urbanização e apoiada pela Reforma Francisco Campos (de 1931) e na Reforma Gustavo Capanema (de 1942 a 1946), teve como um de seus principais objetivos a promoção de reformas educacionais para atender às exigências de mão de obra requeridas pela indústria e pela mecanização da produção no meio rural. A Reforma Francisco Campos (assim chamada em referência ao Ministro da Educação e Saúde Pública do Governo Provisório de Getúlio Vargas) foi constituída pelos seguintes decretos:

1. Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931, que instituiu o Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo do Ministro da Educação e Saúde Pública;
2. Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, que fazia o ensino superior no Brasil obedecer ao sistema universitário;
3. Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispunha sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
4. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, que estabelecia a organização do ensino secundário;
5. Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, que restabelecia o ensino religioso nas escolas públicas;
6. Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizava o ensino comercial e regulamentava a profissão de contador (SANTOS, 2016b, p.38-39).

Dando sequência às reformas, Gustavo Capanema implementou, a partir de 1942, a regulamentação do ensino com as Leis Orgânicas. No decorrer dos anos de 1942 e 1943, foram publicados quatro decretos-lei:

1. Decreto n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que estabeleceu as bases de organização e de regime do ensino industrial;

2. Decreto n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários;

3. Decreto n. 4.244 de 9 de abril de 1942, que atribuiu ao ensino secundário a finalidade de “formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes”;

4. Decreto n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que estabeleceu as bases para a organização do ensino comercial (SANTOS, 2016b, p. 42-43). Para complementar as Leis Orgânicas da Educação do Estado Novo, Gustavo Capanema emitiu mais quatro decretos-lei no ano de 1946, a saber:

1. Decreto-Lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional em duas categorias (ensino primário fundamental e ensino primário supletivo);

2. Decreto-Lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que teve por finalidade “prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias. O ensino normal foi organizado em dois ciclos, o primeiro destinado à formação de regentes de ensino primário, com duração de quatro anos e, o segundo, voltado à formação de professores primários com duração de três anos”;

3. Decreto-Lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que dispunha sobre a Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e o Decreto-Lei n. 8.622, de 10 de janeiro de 1946, sobre a aprendizagem dos comerciários;

4. Decreto-Lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946, que estabeleceu em seu artigo primeiro as bases para a organização do ensino agrícola, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores rurais (SANTOS, 2016b, p. 43-44).

Santos (2016b) argumenta que as reformas da educação empreendidas no Governo Vargas (1930-1946) tinham um caráter centralizador, burocratizado e dualista, visto que se ocupou de separar o ensino secundário destinado à classe dominante do ensino profissionalizante disponibilizado à classe trabalhadora. Nesse sentido, prossegue Santos (2016b, p. 48), o conjunto das reformas da educação realizado na Era Vargas se limitou a conceder ao “ensino secundário a prerrogativa de acesso a qualquer formação de nível superior,

deliberadamente corporativista, uma vez que vinculou cada nível ou tipo de ensino ao exercício exclusivo das profissões demandadas pelo sistema capitalista de produção”.

No apagar das luzes do Governo de Getúlio Vargas, houve o estabelecimento de um acordo de cooperação e assessoria técnica com instituições dos Estados Unidos da América (EUA) para a construção e implantação de projetos educacionais para as populações rurais. Um dos seus resultados foi a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), que tinha o propósito de investigar as condições econômicas, sociais e culturais do cotidiano rural no território brasileiro e colaborar para promover “a melhoria dos padrões educacionais, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações camponesas; e desenvolver técnicas para satisfazer as necessidades básicas de educação para os sujeitos do campo” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2015, p. 182).

As atividades da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais nos anos seguintes se concentraram no desenvolvimento e implementação de projetos e programas extensionistas para ofertar formação escolar para as populações rurícolas. O objetivo era conciliar a relação capital e trabalho, bem como transferir para as comunidades locais a responsabilidade com os problemas sociais a fim de evitar tensões e conflitos “entre aqueles que fazem as leis, detêm o poder político, controlam e regulam o mercado de trabalho e aqueles que, na verdade, são os donos só da força de seus braços” (FONSECA, 1985 apud LEITE, 1999, p. 34). Da análise de tais projetos e programas, Santos e Bezerra Neto (2015) apontam que:

[...] do projeto de desenvolvimento do país, posto em prática pelo Estado em bases mais complexas a partir dos anos 1950, caracterizou-se também por um imprescindível esforço de disseminação para o conjunto da sociedade brasileira dos princípios organizativos inerentes aos espaços fabris que desejavelmente deveriam vir a ser a locomotiva da produção da riqueza nacional. Simultaneamente buscou-se também a incorporação ativa de um contingente maior da população brasileira à ordem política democrática instaurada no pós-guerra (SANTOS; BEZERRA NETO, 2015, p. 182).

O curto período de democracia vivenciado pelos brasileiros entre os anos de 1946 e 1964 sofreu um duro golpe com a instauração de mais um governo autoritário, decorrência da coalisão de forças entre a burguesia industrial e financeira nacional e internacional, o capital mercantil, o *staff* tecnocrático e as forças armadas de nosso País (SANTOS; BEZERRA NETO, 2010).

Os anos iniciais da ditadura civil-militar foram marcados pela suspensão dos direitos políticos (AI-5)<sup>1</sup> sob a justificativa de que o campo político deveria ser ajustado ao campo

---

<sup>1</sup> Ato Institucional n. 5 – editado em 13 de dezembro de 1968, se caracterizou por sua natureza extremamente repressora, proibindo toda e qualquer manifestação política popular e ampliando ainda mais os poderes do

econômico. Esperava-se assim recolocar o Brasil nos trilhos do desenvolvimento capitalista mundial, seguindo a proposta varguista de fomentar o crescimento urbano e industrial, inaugurando o período que ficou conhecido como “milagre econômico brasileiro”.

O “milagre econômico brasileiro” foi a denominação dada ao período de 1968 a 1973, no qual o país vivenciou um crescimento econômico. Estava à frente da pasta da economia o ministro Antonio Delfim Netto – governos dos generais Arthur da Costa e Silva e Emílio Garrastazú Medici. O ministro estimulou o crédito, deu suporte às exportações e promoveu o ingresso de capitais estrangeiros em nosso país.

“A indústria automobilística, estabelecida no ABC paulista, liderava o milagre. A fabricação de automóveis favorecia a indústria de autopeças e a produção siderúrgica. A produção de veículos triplicou e o Brasil exportou mais de 100 mil veículos para o exterior” (TRAMARIM, 2021, p. 1). Consolidaram-se também as grandes empresas e empreiteiras brasileiras, bem como os grandes grupos empresariais privados.

Para impulsionar o desenvolvimento econômico do país, o regime militar se manteve sob uma orientação conservadora, na medida em que a modernização concebida e implementada pela racionalidade tecnocrática nacional foi supervisionada pelas agências bilaterais e multilaterais dos Estados Unidos da América. De acordo com Bittar e Ferreira Junior (2008), a ditadura dos generais-presidentes propunha:

[...] a criação de uma sociedade urbano-industrial na periferia do sistema capitalista mundial, pautada pela racionalidade técnica. No lugar dos políticos, os tecnocratas; no prosaetrio da política nacional, as eleições controladas e fraudadas; no âmbito do mundo do trabalho, a prevalência do arrocho salarial; na lógica do crescimento econômico, a ausência de distribuição da renda nacional; na demanda oposicionista pela volta do Estado de direito democrático, a atuação sistemática dos órgãos de repressão mantidos pelas Forças Armadas: eis como a ditadura militar executou o seu modelo econômico de aceleração modernizadora e autoritária do capitalismo no Brasil. Foi assim que o Estado, com grande poder de ordenação da sociedade civil, assumiu uma face ideológica fundada no princípio da racionalidade técnica como o único mecanismo político válido para a consolidação da revolução burguesa que havia se iniciado depois de 1930 (BITTAR; FERREIRA JR., 2008, p. 335).

Um aspecto a ser ressaltado do governo do General Humberto de Alencar Castelo Branco (1964-1967) foi o fortalecimento de uma concepção empresarial dependente do desenvolvimento tecnológico e, por conseguinte, a necessidade da realização de adequações na infraestrutura educacional e científica do Brasil. Nessa direção, a passagem da década de 1960 para a década de 1970 se caracterizou por mudanças significativas na organização da educação em nível nacional.

---

presidente da República, ao lhe dar o direito de intervir nos estados e municípios sem as limitações previstas na Constituição, bem como confiscar bens privados – intensificação da censura (SANTOS, 2016b, p. 57).

As primeiras ações para a realização das reformas na educação brasileira foram determinadas pela alta direção do regime ditatorial, ficando o Conselho Federal de Educação com a responsabilidade da construção de um Projeto de Lei (PL) para materializá-las. Disso resultou a publicação do Decreto-Lei n. 53/1966, do Decreto-Lei n. 252/1967 e da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Reforma Universitária – RU), que estabeleceu as normas para a organização e o funcionamento do ensino superior, bem como para a sua articulação com o ensino médio.

A Reforma Universitária se apropriou de inúmeras experiências vivenciadas por várias instituições de ensino de nosso país, sobretudo da Universidade de Brasília. Dando sequência às transformações na educação, no dia 11 de agosto de 1971 foi publicada a Lei n. 5.692 (Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus), que tinha por objetivo garantir a formação da força de mão de obra para atender as necessidades requeridas pelo desenvolvimento do capitalismo em nosso país. Conforme disposto no seu Artigo 1º, “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971).

A promulgação da Lei n. 5.692/1971, alicerçada em desígnios conservadores de base liberal, não promoveu mudanças significativas para os estratos mais baixos da população brasileira; pelo contrário, ela aprofundou as diferenças escolares e sociais, reforçando o “elitismo” historicamente presente no campo educacional nacional. Maurício Tragtenberg (1982) argumenta que se a educação no:

[...] período do capitalismo liberal procurava formar um tipo de “homem” que se caracterizava por um comportamento autônomo, exigido por suas funções sociais: era a universidade liberal humanista e mandarinesca. Hoje, ela forma a mão de obra destinada a manter nas fábricas o despotismo do capital; nos institutos de pesquisa, cria aqueles que deformam dados econômicos em detrimento dos assalariados; nas suas escolas de direito, forma os aplicadores de legislação de exceção; nas escolas de medicina, aqueles que irão convertê-la numa medicina do capital ou utilizá-la repressivamente contra os deserdados do sistema. Em suma, trata-se de “um complô de belas almas” recheadas de títulos acadêmicos, de doutorismo substituindo o bacharelismo, de uma nova pedantocracia, da produção de um saber a serviço do poder, seja ele de que espécie for (TRAGTENBERG, 1982, p. 11).

Santos e Bezerra Neto (2010), de sua parte, argumentam que o regime ditatorial dos generais-presidentes conduziu a administração do país de forma repressora e concomitantemente se orientou por uma dinâmica administrativa ambígua tanto para impor a sua legitimação quanto para manter a hegemonia burguesa, sob o discurso de:

[...] atendimento às reivindicações da sociedade relacionadas à educação, com vistas a acalmar os ânimos e as tensões sociais, bem como, procurou cumprir com os acordos

externos firmados com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento (USAID)<sup>2</sup> para a assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. As preocupações dos técnicos desta instituição centravam-se em garantir a adequação do sistema de ensino brasileiro aos desígnios da economia internacional, em especial, das grandes corporações norte-americanas (SANTOS; BEZERRA NETO, 2010, p. 119).

A Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus implementada pela ditadura militar não dispunha dos recursos necessários para atingir os seus objetivos. A legislação autoritária do regime<sup>3</sup> não permitia, por exemplo, a importação de maquinário necessário para a realização de atividades práticas fundamentais para o ensino profissional. Além disso, tanto o processo de seleção para o ingresso no 2º grau regular – necessário para o posterior processo seletivo para acessar o ensino superior – quanto o processo seletivo para o ingresso no ensino profissional de nível médio constituíam processos excludentes, dificultando o avanço daqueles que não detinham os conhecimentos requeridos nas provas livrescas e conteudistas. Quanto à educação destinada às populações do meio rural, a Lei n. 5.692/1971, de acordo com Santos (2016b), limitou-se a fazer as seguintes especificações:

[...] § 2º do artigo 11 – na zona rural, a instituição escolar “poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino” e no artigo 49, ao estabelecer que “os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, ficam obrigados a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades” (SANTOS, 2016b, p. 59).

A formação de mão de obra especializada de nível médio, para o projeto desenvolvimentista da ditadura militar, representava uma ferramenta de grande importância. As deficiências materiais encontradas nas escolas técnicas federais e estaduais encontraram na parceria com as empresas privadas uma solução para amenizá-las. O Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) foram resgatados da Era Vargas e absorvidos pela indústria e pelo comércio, sem perder de vista a formação técnico-profissional para satisfazer as demandas exigidas pelo mercado e assegurando um exército de mão de obra de reserva fundamental ao capital industrial.

Nesse sentido, assegurava-se a incorporação de parte da juventude brasileira – filha dos estratos populares – às determinações do Estado tecnocrático autoritário, sob uma orientação arbitrária assentada no domínio das classes altas sobre as classes baixas. No que diz

<sup>2</sup> Dentre os técnicos norte-americanos que se envolveram no processo da reforma educacional brasileira destacamos Rudolph Acton que defendia as teses de disciplinamento da vida acadêmica, racionalização da universidade (estrutura empresarial) e privatização do ensino (SKIDMORE, 1988).

<sup>3</sup> Normas elaboradas no período de 1964 a 1969, durante o regime militar. Foram editadas pelos Comandantes-em-Chefe do Exército, da Marinha e da Aeronáutica ou pelo Presidente da República, com o respaldo do Conselho de Segurança Nacional. Consultar Atos Institucionais em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-historica/atos-institucionais>.

respeito à formação escolar das populações rurais. Leite (2002, p.45) aponta que, nos governos do generais-presidentes, “a práxis natural das minorias e dos grupos camponeses não [tinham] espaço e/ou possibilidades de manifestar-se”.

A solução encontrada pela tecnocracia autoritária do governo ditatorial foi fomentar as proposições da Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) para o desenvolvimento de projetos educacionais no meio rural. Por meio da atuação das Associações de Crédito e Assistência Rural (ACAR), coordenadas pela Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), o principal intuito da Ditadura Civil-Militar com esta medida, de acordo com Santos e Bezerra Neto (2015), foi ampliar substancialmente a difusão de sua fundamentação ideológica nas:

[...] comunidades camponesas com a criação do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), que tinha por atribuição prestar assistência técnica integral aos projetos de reforma agrária “em colaboração com os órgãos estaduais pertinentes aos proprietários rurais aí existentes, desde que constituídos em cooperativas, requeiram os benefícios e se comprometam a observar as normas estabelecidas”; e do Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA) com a finalidade de “promover o desenvolvimento rural nos setores da colonização, da extensão e do cooperativismo” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2015, p. 184).

A política econômica da ditadura civil-militar projetava a transformação do homem do campo, com vistas a inculcar-lhe a preocupação com o seu projeto desenvolvimentista. Tomando de empréstimo as palavras de Tragtenberg (2004), podemos afirmar que tal reorganização do processo produtivo no meio rural teve como objetivo assegurar, mediante instituições criadas exclusivamente para garantir a reprodução das desigualdades econômicas, a manutenção das relações políticas e ideológicas entre as classes sociais no interior da sociedade capitalista brasileira.

Nesse contexto, é inapropriado pensar em mobilidade ou ascensão social. O aparelho administrativo-burocrático-ideológico do Estado funciona como uma empresa capitalista, realizando uma meticulosa distribuição de seus representantes no interior da sociedade. Na concepção de Tragtenberg (2004, p. 57), é preciso aprender que “as classes capitalistas não são castas escolares [e que] a relação escola e aparelho-econômico continua a exercer sua ação durante sua atividade econômica: isso se chama pudicamente ‘formação permanente’”. O autor argumenta ainda que a escola não é a única responsável pelo loteamento dos trabalhadores rurais em funções suplementares da indústria. Isso também foi provocado pelo êxodo, um dos resultados do desenvolvimento capitalista.

As medidas para sufocar as manifestações populares e os movimentos sociais das populações rurais – e aprofundar a sua doutrinação e subserviência ao regime militar – foram

intensificadas com a criação em 1970 do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) e do Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA), depois substituídos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). De acordo com Santos e Bezerra Neto (2015), o INCRA enfrentou inúmeros problemas para:

[...] coordenar a extensão rural em nosso país, produzindo por efeito, a estatização do Sistema Brasileiro de Extensão Rural com a promulgação da Lei n. 6.126/1974, que autorizou a Ditadura Civil-Militar a instituir a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER), vinculada ao Ministério da Agricultura, com personalidade jurídica de direito privado e patrimônio próprio. A EMBRATER juntamente com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) poderia dar suporte financeiro às instituições estaduais oficiais que atuassem em Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) e pesquisa agropecuária (SANTOS; BEZERRA NETO, 2015, p. 184).

Os autores complementam que as medidas tomadas pelos governos dos generais-presidentes para manter o homem no campo e impedir a expansão dos movimentos rurais e das lutas camponesas ficaram sob a responsabilidade de instituições setoriais, como a:

[...] Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul (SUDESUL), Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e Superintendência do Desenvolvimento da Região Centro-Oeste (SUDECO) contrapondo-se, efetivamente, à educação de cunho popular. Os recursos destinados à educação concentraram-se no treinamento vocacional e em Programas de Integração Nacional: Programa de Redistribuição de Terras (PROTERRA); Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia (POLOAMAZÔNIA); Plano de Desenvolvimento da Amazônia (1972-1974); Programa de Desenvolvimento dos Cerrados (POLOCENTRO); Projeto de Desenvolvimento da Bacia Lagoa Mirim (SANTOS; BEZERRA NETO, 2015, p. 184).

Dentre os principais projetos integradores para a educação das populações rurais destacamos o Programa Diversificado de Ação Comunitária do Movimento Brasileiro de Alfabetização (PRODAC/MOBRAL), o Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (SENAR), o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC), o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL), o Programa Intensivo de Preparação da Mão de Obra Agrícola (PIPMOA), a criação dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e de Ação Comunitária (CRUTACs), o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD), o Projeto Rondon e os Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND I, II, III).

É pertinente ressaltar aqui, a ampla utilização dos meios de comunicação pelos militares para a difusão de sua ideologia a fim de convencer a massa populacional com mensagens de impacto – “Você constrói o Brasil”, “Ninguém segura este País”, “Brasil, Conte Comigo”, “Brasil: Ame-o ou deixe-o”, “Quem não vive para servir ao Brasil, não serve para viver no Brasil” –, bem como para ocultar as atrocidades cometidas pelo regime. A ditadura brasileira dos generais-presidentes dispunha de uma Assessoria Especial de Relações Públicas

(AERP), que contava com uma equipe multidisciplinar – sociólogos, psicólogos, jornalistas – responsável por elaborar os conteúdos a serem disponibilizados nos canais de televisão, cinema, jornais e nos demais meios de comunicação disponíveis.

A repressão, a violência e os abusos cometidos pela ditadura civil-militar contava com a atuação efetiva da própria estrutura do aparelho do Estado, como a Central de Informações do Exército (CIEEX), o Destacamento de Operações de Informação do Centro de Operações da Defesa Interna (DOI-CODI), o Centro de Informação da Aeronáutica (CISA), o Centro de Informação da Marinha (CENIMAR), e, nas unidades federativas, o Departamento de Ordem Pública e Social (DOPS). Os militares impunham extrema censura aos meios de comunicação e torturavam os adversários do regime para (supostamente) resolver os problemas, tensões e conflitos sociais (SANTOS, 2016b).

Outros recursos, instrumentos e mecanismos foram criados para manter a vigilância e o controle das massas populacionais do meio rural. Sob uma proposta de promover a alfabetização, O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) tinha a função de fiscalização e controle, conforme nos esclarece Tragtenberg (2004):

A pretexto de alfabetizar, o Mobral na realidade é uma agência do Estado para controle de população. Inicialmente volta-se para a alfabetização, estrutura-se nos centros urbanos e zonas rurais onde havia e há grande tensão social (luta de terras) a pretexto de alfabetizar, mas na realidade, procura detectar focos cruciais de conflitos para que o Estado possa “administrá-los” ou, “preventivamente”, adotar medidas acauteladoras (TRAGTENBERG, 2004, p.99).

Na esteira dos projetos integrados – conforme apontamos acima –, seguiu a criação do Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (SENAR), por meio do Decreto n. 77.334, de 31 de março de 1976. O SENAR tinha por finalidade:

I. Organizar e administrar, em todo o território nacional, diretamente ou em colaboração com órgãos e entidades públicas ou com particulares, programas de formação profissional rural; II. Estabelecer e difundir metodologias adequadas à formação profissional rural; III. Elaborar e difundir recursos para instrução adequados à preparação de mão-de-obra rural; IV. Organizar e divulgar documentação relativa à formação profissional rural; V. Assistir as empresas agrícolas na elaboração e execução de programas de formação profissional para o seu pessoal, em todos os níveis; VI. Colaborar, com organismos nacionais e internacionais em atividades pertinentes à formação profissional rural (BRASIL, 1976, Artigo 2, Incisos I, II, III, IV, V e VI).

O Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC, 1980), por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os estados, os municípios e a iniciativa privada, pretendia promover ações para a melhoria da qualidade de vida das populações rurais pobres. Santos e Bezerra Neto (2015, p. 185) complementam as finalidades do PRONASEC apontando que ele deveria desenvolver ações para fomentar “a integração das instituições de educação e cultura com os programas sociais, sobretudo, aqueles

voltados para a formação profissional, saúde e assistência social, destinados a satisfazer as necessidades básicas dos grupos rurais pobres”.

O EDURURAL, por sua vez, criado pelo Decreto n. 85.287/1980 em decorrência de um acordo firmado entre o Ministério da Educação e o Banco Mundial (BM), tinha oficialmente o objetivo de “promover a alfabetização das populações camponesas na Região Nordeste do Brasil para ampliar as relações de produção, valorizando a escola e as comunidades locais sem perder de vista o atendimento às demandas do mercado capitalista” (SANTOS; BEZERRA, 2015, p. 185).

Enquanto projeto inicial que antecedeu o PRONASEC e o EDURURAL, o SENAR foram elaborados para a manutenção das relações de poder vigentes, ou seja, garantindo “o aumento e aceleração da produção, porém inibindo avanços sociais mais amplos para a classe trabalhadora, não acatando a *práxis* natural desses mesmos grupos” (LEITE, 2002, p.52).

Em parte, as transformações educacionais empreendidas pelos governos dos generais-presidentes assentaram-se em uma ideologia da caserna. O ensino se voltou ao atendimento, manutenção e desenvolvimento da estrutura capitalista. Como diz Tragtenberg (1982, p. 150), “toda ditadura, para não mudar nada, promove uma reforma da educação”. Santos e Bezerra Neto (2015) nos esclarecem que as políticas de educação implementadas durante o regime militar “reiteraram a inviabilidade dos programas voltados para a educação rural ao passo que exprimiram as suas características paliativas e compensatórias, decorrentes das pressões externas do capital internacional e, internas da movimentação social”.

Os autores argumentam ainda que a atuação da ditadura civil-militar nas áreas rurais de nosso país exprimiu a escassez dos mais diversos bens e serviços para as suas populações, consideradas como representação do passado, do antigo, do atraso e do retrocesso. Assim sendo, o “rural era encarado como a periferia espacial precária da cidade, dela dependendo política, econômica e socialmente. Reafirmamos que essas políticas procuraram ocultar as tensões sociais e a existência da luta de classes” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2015, p. 185).

## **2.2 Educação às Populações Rurais no Processo de Redemocratização do Brasil**

As tensões e as reivindicações sociais e a intensificação das manifestações populares e sociais contra a ditadura tomaram o país ainda nos anos finais do governo Geisel e se

estenderam ao governo Figueiredo (1979-1985), que, além da pressão interna<sup>4</sup>, também teve que lidar com a pressão externa, mais precisamente do governo norte-americano de Jimmy Carter (1977-1981). Para resolver os graves problemas econômicos e políticos – estagnação, inflação, desemprego e conflito diplomático com o Irã<sup>5</sup> –, Carter buscou caminhos para a ilimitada expansão do capitalismo, que ganhou nova roupagem no governo Reagan (1981-1989). A adesão à política neoliberal de Milton Friedman exigia a derrubada dos regimes autoritários para efetivar a nova política econômica mundial (SANTOS, 2015).

De acordo com Santos (2016b, p. 60), as lutas “pelo restabelecimento das liberdades individuais e pelo exercício pleno da cidadania caracterizaram o contexto histórico brasileiro da primeira metade da década de 1980”; no que diz respeito à educação, “as velhas bandeiras em defesa da universalização e laicização do ensino e da escola pública, gratuita e de boa qualidade foram reerguidas na perspectiva de serem incluídas na pauta da Assembleia Nacional Constituinte” (1987-1988).

As reivindicações das organizações de classe, de acordo com Saviani (2008, p. 33), podem ser vistas, por exemplo, nas “greves que eclodiram a partir do final dos anos 1970 e se repetiram em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980 e penetram nos anos 1990”.

As preocupações com os aspectos econômicos, políticos e sociais de tal contexto resultaram na construção de propostas para a reformulação da educação nacional, consequência das discussões entre as instituições de representação da educação e de seus profissionais. Destacamos aqui a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPEd, 1977), o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES, 1978) e a Associação Nacional de Educação (ANDE, 1979), responsáveis pela organização das Conferências Brasileiras de Educação (CEBs), realizadas em 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991 (SAVIANI, 2008).

Saviani (2008) salienta o papel desempenhado pelas instituições sindicais de todo o País, articuladas nacionalmente pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e pela Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES):

[...] embora a motivação dominante tenha sido de caráter econômico-corporativo, o movimento foi evoluindo de modo a incorporar progressivamente preocupações

---

<sup>4</sup> Para o movimento realizado pelas forças políticas, sociais e econômicas internas e externas para extinguir o regime autoritário no Brasil, consultar SKIDMORE, Thomas. Brasil: De Castelo a Tancredo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

<sup>5</sup> Consultar: A relação entre EUA e Irã em dez capítulos. BBC News, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/01/08/a-relacao-entre-eua-e-ira-em-10-capitulos.gh.html>>.

econômico-políticas e, mesmo, especificamente político-pedagógicas, o que transparece nas temáticas dos últimos congressos dessas entidades as quais vieram a liderar a organização do I Congresso Nacional de Educação realizado de 31/07 a 03/08/1996 substituindo a série interrompida das CBEs (Conferências Brasileiras de Educação) (SAVIANI, 2008, p. 34).

Os problemas que envolviam a educação eram inúmeros, levando em consideração seu processo histórico, percebia-se que ela sempre tinha sido despejada sobre massa populacional brasileira de maneira precária, especialmente, sobre as populações do meio rural. Os encaminhamentos para a sua transformação se fizeram presentes nas discussões realizadas na Assembleia Constituinte e boa parte das solicitações da sociedade brasileira foram atendidas e incluídas no texto constitucional de 1988.

No interior do processo, chamamos a atenção para a não inclusão da educação para o meio rural, apesar da atuação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que empreenderam a luta pela terra, pela reforma agrária e por uma educação para as populações rurais de acordo com as suas realidades, necessidades e potencialidades.

Azevedo (2004, p. 5) argumenta que “as reformas educacionais operadas mundialmente têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado”. Nesse contexto marcado por contradições, a abertura para uma participação do povo brasileiro, de uma forma ou de outra, representa um avanço. Vale lembrar que “o estudo da educação, na qualidade de política pública, necessariamente implica o enfrentamento dessa tensão” (AZEVEDO, 2004, p. 5). A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, determina, em seu Artigo 208, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I. Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II. Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III. Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV. Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V. Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI. Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII. Atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988, Artigo 208).

Nessa perspectiva, fica subentendida a obrigatoriedade e gratuidade da educação pública tanto para as populações urbanas quanto para as populações rurais. Subentendida, pois não há nenhuma menção explícita no texto constitucional original sobre a educação e a escola para e no meio rural (o que é uma constante em nossa história). Santos e Bezerra Neto (2015,

p. 187) salientam que “a matéria educação rural, mais uma vez, passou ao largo das preocupações e ocupações da tecnocracia aos préstimos da classe dominante”. Isso foi lamentável, pois, “constante nos sistemas sociais, a educação estabelece-se como valor cultural que permeia as ações humanas e, como fenômeno universal, está presente na transmissão das experiências histórico-sociais” (LEITE, 2002, p. 75).

Displicência ou não, o fato é que essa situação contraria o disposto no artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que aponta que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Na percepção de Santos e Bezerra Neto (2015), a educação para a cidadania:

[...] que havia se constituído como o principal objetivo da sociedade, abarcando tanto o projeto político quanto o projeto social, nos quais a escola deveria ser entendida como o lócus da interface política da sociedade, com projetos que incluía a formação de cidadãos autônomos, participativos e conscientes de seus direitos e deveres obrigou-se a adequar-se às demandas de reorganização do sistema capitalista de fundamentação (neo)liberal (SANTOS; BEZERRA NETO, 2015, p. 187).

A configuração da Constituição de 1988, além de indicar alguns avanços, também aponta uma falta de preocupação com algumas questões sociais, como a não satisfação das necessidades de escolarização de boa qualidade para o campo. Considerando que a realidade é constituída por contrários e contrariedades, a sociedade política brasileira optou por uma alternativa conciliatória para amenizar algumas tensões por meio da concessão. Isso é exemplificado pelo processo de construção da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde a política neoliberal teve “o êxito do convencimento a respeito da não existência de outras alternativas para a organização e as práticas sociais” (AZEVEDO, 2004, p. 5).

Santos e Bezerra Neto (2015, p. 187), considerando as políticas neoliberais que invadiram o país no início dos anos 1990, denunciam que “a elaboração de uma política de educação precisa considerar que a escola constitui espaço para a sua realização, devendo ser estabelecida pela sociedade como projeto educativo que se procura concretizar”. As políticas públicas, enquanto instrumentos estratégicos do Estado, são fundamentais para atender as imposições do sistema capitalista; portanto, a Constituição Federal de 1988, principal legislação do País, deve ser respeitada e cumprida.

No entanto, as suas inconsistências, fragilidades e deficiências precisam ser amplamente discutidas e questionadas nos limites do regime e do exercício democrático. Nessa direção, Azevedo (2004) argumenta que:

[...] no contexto da (des)regulação neoliberal, a educação ganhou centralidade, [contudo], devido à base que representa para os processos que conduzem ao desenvolvimento científico e tecnológico, num quadro em que a ciência e a tecnologia transformam-se paulatinamente em forças produtivas. Por outro, em virtude das repercussões no setor que a regulação via mercado vem provocando, forja uma nova ortodoxia nas relações entre a política, o governo e a educação (AZEVEDO, 2004, p. 14).

A ideologia neoliberal foi amplamente contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996 (LDBEN 9.394). As aspirações da sociedade brasileira, expressas em nas Conferências Brasileiras de Educação e no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (com a oferta de um ensino gratuito, laico e de boa qualidade para todos), não foram materializadas.

A política neoliberal encontrou no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) os seus mais significativos defensores em solo brasileiro. Dermeval Saviani (2008) nos disponibiliza alguns esclarecimentos sobre o processo de elaboração da LDBEN de 1996:

Quando consideramos o segundo projeto Darcy Ribeiro, isto é, o Substitutivo apresentado em março de 1996 com suas sucessivas versões que resultaram no texto finalmente convertido na nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, constatamos que se trata de um documento legal que está em sintonia com a orientação política dominante hoje em dia e que vem sendo adotada pelo governo atual em termos gerais e, especificamente, no campo educacional. O Ministério da Educação, em lugar de formular para a área uma política global, enunciando claramente as suas diretrizes, assim como as formas de sua implementação e buscando inscreve-las no texto do projeto da LDB que estava em discussão no Congresso Nacional, preferiu esvaziar aquele projeto optando por um texto inócuo e genérico, uma “LDB minimalista” na expressão de Luiz Antônio Cunha, texto esse assumido pelo Senador Darci Ribeiro através do Substituto que se logrou converter na nova LDB (SAVIANI, 2008, p. 199).

Dessa forma, percebemos que a LDBEN (1996), atropelando os debates educacionais e pedagógicos, não se colocou em desacordo com passado histórico de nossa educação. No entanto, ela contemplou a educação para os povos do meio rural, mesmo que superficialmente, conforme o disposto no seu artigo 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente”: I. Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II. Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Os incisos II e III do artigo 28 dizem respeito ao ciclo sazonal de plantio e colheita desenvolvido pelos trabalhadores/estudantes no meio rural, bem como aos seus hábitos, costumes e tradições. Santos e Bezerra Neto (2015) argumentam que:

[...] a autonomia curricular especificada no Inciso I foi efetivamente violada na medida em que os conteúdos destinados à educação dos sujeitos que vivem no campo obedeceram, sistematicamente, à estrutura organizacional curricular aplicada e praticada nas escolas da cidade, ou seja, os conteúdos constituintes do currículo trabalhados em salas de aula (multisseriadas, em boa parte dos casos) obedeceram

(obedecem) às demandas urbano-industriais (SANTOS; BEZERRA NETO, 2015, p. 188).

Vinte e sete anos antes das argumentações de Santos e Bezerra Neto (2015), Rizzoli (1988, p. 8) chamava a atenção para o fato de que “o processo educacional é a principal técnica de mudança que transforma o homem do campo em consumidor de ‘bens modernos’, no campo ou na cidade” e Leite (2002) afirmava que a educação a partir do contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996) ultrapassava os limites do modelo urbano e industrial ampliando a subserviência às imposições do capitalismo neoliberal.

Leite (2002, p. 55) complementa que a legislação não pode ficar apartada das considerações sobre as realidades locais; na verdade, ela precisa estar “intimamente ligada à realidade espacial e temporal, [pois] educar [deve] significar uma troca de experiência mais profunda, imbricada no aqui-agora das classes e da sociedade”.

Os problemas e carências das escolas rurais perseveram. As políticas públicas de nosso País não reconhecem a realidade dos povos do campo como sujeitos históricos e nem a pedagogia do seu viver e fazer culturais. Dentre as variadas questões que devem ser consideradas, destacamos a baixa qualidade de vida, a exaltação da cultura urbana em detrimento e depreciação da cultura rural. De acordo com Cunha (1979):

[...] parte do patrimônio cultural das camadas socioeconômicas cidadinas não-inferiores evidencia a ligação estreita desse conteúdo cultural com um estilo urbano de vida, possuído principalmente por tais camadas. A transmissão desse conteúdo implica, portanto, a comunicação de um estilo de vida social, cultural e econômico. Assim sendo, o subgrupo de ensino primário atua nas comunidades locais rurais e semi-rurais, como agência de desintegração de um estilo não urbano de vida e, ao mesmo tempo, como agência de urbanização (CUNHA, 1979, p. 200).

A compreensão das afirmações de Cunha (1979) se manifesta no exercício das atividades didático-pedagógicas no interior da escola. No entendimento de Leite (2002, p.56), ela se consolida por meio de um “currículo inadequado, geralmente estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana; estruturação didático-metodológica deficiente; salas multisseriadas; calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção”, bem como pela inexistência “de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; ausência de material de apoio escolar tanto para professores quanto para alunos”.

Perpassando as dimensões econômicas, políticas, sociais e culturais estigmatizadas no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), podemos afirmar que a realidade material das populações do campo é desconsiderada. A oferta de uma educação de boa qualidade não se realiza. Além da desatenção das autoridades, não há a disponibilização de

recursos econômico-financeiros, técnicos, materiais e humanos, o que impõe aos sujeitos do campo uma educação ineficiente, mas domesticadora e alienante.

E, isto se vê pelas precárias condições de formação e trabalho docente, conforme nos aclara Leite (2002) ao apontar que nas escolas rurais ainda prevalece em muitas partes do território nacional a atuação do professor leigo, a sua formação acadêmica essencialmente urbana, as questões relacionadas ao transporte dos estudantes e às deficientes condições de moradia, o clientelismo político na escolha dos professores e os baixíssimos salários.

### **2.3 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em Defesa da Educação do Campo**

Historicamente, unindo os diferentes governos que se sucederam na direção do Estado brasileiro não houve a preocupação em disponibilizar a formação escolar para a massa populacional de nosso país, em especial, para os contingentes do meio rural. Cândido (1989) ressalta que o contato com as letras acontecia tardiamente e, quando acontecia, havia pouca ou nenhuma intermediação da escola.

Havia e ainda há significativos contingentes humanos sem acesso à escolarização formal, permanecendo imersos em uma etapa de “comunicação oral folclórica”. Entretanto, quando escolarizados são quase que imediatamente absorvidos pela urbanização e pela cultura de massa. O autor argumenta que:

No tempo da catequese os missionários coloniais escreviam autos e poemas, em língua indígena ou em vernáculo, para tornar acessíveis ao catecúmeno os princípios da religião e da civilização metropolitana, por meio de formas literárias consagradas, equivalentes às que se destinavam ao homem culto de então. Em nosso tempo, uma catequese às avessas converte rapidamente o homem rural à sociedade urbana, por meio de recursos comunicativos que vão até a inclusão subliminar, impondo-lhes valores duvidosos e bem diferentes dos que o homem culto busca na arte e na literatura (CÂNDIDO, 1989, p. 144).

Foi somente a partir da década de 1990 que o contexto histórico-político propiciou aos movimentos populares e, sobretudo, aos movimentos sociais, uma atuação mais efetiva e uma visibilidade em nível nacional para os seus projetos de sociedade. Orientado pela luta em defesa da posse da terra e da reforma agrária, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) – criado em janeiro de 1984 – merece destaque na luta por uma educação de boa qualidade para os povos do meio rural.

O MST vê a educação como mediadora das condições sociais e das relações com os meios e os sujeitos envolvidos, valorizando o ensino dos conhecimentos adquiridos baseado na cultura local e proporcionando o conhecimento de forma mais ampla para a transformação dos

espaços habitados. De acordo com Bezerra Neto (1998), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é resultado da convergência:

[...] das lutas concretas pela conquista da terra, que os trabalhadores rurais foram desenvolvendo de forma isolada na região Sul, num momento em que aumentava a concentração de terras e ampliava a expulsão dos pobres da área rural, devido à modernização da agricultura e à crise do processo de colonização implementado pelo regime militar. (BEZERRA NETO, 1998, p. 18)

Quando observamos as ações coletivas no interior do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, encontramos a denúncia e o questionamento sobre:

[...] a definição dos direitos, das leis e da violência é a moeda de troca entre os diferentes atores envolvidos, sem-terra, proprietários, funcionários públicos, agentes religiosos, políticos, advogados, juízes, ministros, policiais militares. Com ações coletivas, o MST coloca em questão o sentido do Estado de Direito e da democracia, a definição de justiça e da violência, a constituição da ordem institucional, das leis e da legitimidade (CHAVES, 2000, p. 14).

Damasceno e Bezerra (2004, p. 80), afirmam que a atuação do MST representa a mais direta expressão da constituição de “espaços privilegiados de resistência, de luta e, conseqüentemente, de organização de um saber que traduz a realidade de seus atores”. Ao analisar a trajetória do MST, Buscioli e Oliveira (2017) relatam que é possível observar que o movimento foi substancialmente atuante no espaço educacional. O MST mobilizou os trabalhadores na luta pelo direito à escola e por uma educação melhor para os seus filhos, assim como na organização e definição de uma pedagogia própria para escolas dos seus acampamentos e assentamentos. Casagrande (2007) complementa que o próprio MST se tornou uma grande escola, na medida em que:

[...] o coletivo deixa de ser um detalhe e passa a ser a raiz da pedagogia que forma novos sujeitos sociais e que educa seres humanos, não cabendo apenas numa escola. Esta pedagogia torna-se ainda maior do que as estruturas da escola, envolvendo a vida como um todo, em que certos processos educativos que sustentam a identidade Sem Terra jamais poderão ser realizados dentro [apenas nos limites] de uma escola (CASAGRANDE, 2007, p. 82).

Cabe ressaltar a importância de uma organização pedagógica específica para as escolas do campo e para a formação de professores no interior do MST. O objetivo é privilegiar um ensino baseado nos valores sociais locais, de modo a conscientizar e despertar o sentimento de inserção na luta em busca de mudanças para a libertação das amarras do excludente sistema econômico capitalista. Buscioli e Oliveira (2017) explicam que o MST procurou manter a sua proposta pedagógica sempre alinhada à educação do campo:

[...] desde o início de sua luta teve uma preocupação educacional dos seus sem-terrinhas acampados ou assentados que [pudesse contribuir] com o processo emancipatório, de autonomia e de identificação com a luta camponesa. Assim, ele tem buscado a partir de suas lutas, fazer frente ao processo tradicional de educação que não comporta em sua totalidade a realidade camponesa. (BUSCIOLI; OLIVEIRA, 2017, p. 11).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra foi conquistando espaço

gradualmente. A educação ganhou significado e importância no interior da administração dos acampamentos e assentamentos, tendo em vista a participação política e sendo levada em consideração as condições socioeconômicas e os conhecimentos acumulados a partir da realidade local. O MST optou pela adoção de uma pedagogia libertadora<sup>6</sup>, facilitando a tomada de consciência crítica por parte dos educandos, o desenvolvimento de suas habilidades e autonomia sobre a própria vida. Caldart (2003) nos esclarece que:

No processo de ocupação da escola o MST foi se produzindo algumas reflexões que dizem respeito à concepção de escola e ao jeito de fazer educação numa escola inserida na dinâmica de um movimento social. Fez isto em diálogo especialmente com o movimento pedagógico da Educação Popular, e aprendendo também com as diversas experiências de escolas alternativas do campo e da cidade. No momento atual, uma das interlocuções fundamentais é a que está sendo construída com o movimento por uma educação básica do campo (CALDART, 2003, p. 64).

Souza (2006), de sua parte, argumenta que a educação do campo é resultado dos pensamentos, anseios, necessidades, carências e interesses das populações que habitam o campo e:

[...] que nas últimas décadas intensificaram suas lutas, especializando-se e territorializando-se, formando territórios concretos e imateriais, constituindo comunidades e políticas, determinando seus destinos na construção de suas ideologias, suas visões de mundo. A educação rural nasceu da cabeça dos ruralistas como forma de subordinar os camponeses, de reservar a eles um controlado espaço nas políticas de educação para “civilizar” e manter a subordinação. Assim por quase um século, a Educação Rural não promoveu políticas autênticas, não propôs o desenvolvimento educacional do campesinato (SOUZA, 2006, p. 16).

Sintetizando, a educação do campo decorre diretamente das lutas empreendidas e das experiências acumuladas pelos militantes dos movimentos sociais pela terra e pela educação para as populações do campo, que nas últimas décadas expressaram as suas reivindicações e resistência em defesa de seus direitos sociais, civis e constitucionais, resultando na construção de comunidades políticas para o estabelecimento de seus destinos por uma vida digna (CALDART, 2003; SOUZA, 2006).

A educação do campo precisa considerar sempre a relação entre o espaço escolar e a cultura local, pois de outro modo perde o seu real sentido. O ensino, a aprendizagem e a cultura são indissociáveis. Não há como pensar um sem o outro. A cultura é um elemento que sustenta o processo educacional, não devendo, segundo os princípios do multiculturalismo, ser apagada ou suplantada. De acordo com Freire (1978, p. 156), “não se constitui na justaposição de culturas, nem na sobreposição de uma cultura sobre as outras, mas na liberdade conquistada de cada uma delas se mover no respeito pela outra, correndo, livremente, o risco de ser diferente sem medo de se ser diferente”.

---

<sup>6</sup> Consultar: FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

Segundo Freire (2014, p. 120), “o que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia”. Defender o não-fechamento das escolas do campo é uma obrigação enquanto cidadão que se manifesta em defesa do direito humano e social à educação, em defesa dos direitos das crianças, adolescentes e jovens do campo de frequentarem a educação básica no campo.

A escola para as populações rurais deve refletir as suas realidades, as suas imagens e as suas identidades historicamente construídas por meio da sua vinculação com os aspectos que exprimem as suas materialidades no espaço e no tempo. É preciso valorizar a “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 realidade social da vida coletiva no país” (BRASIL/CNE/CEB, 2002).

Assim sendo, a construção da educação do campo não pode ser dissociada da luta dos movimentos sociais e, do mesmo modo o campo não pode ser desconsiderado em sua totalidade e em sua heterogeneidade e:

[...] como espaço de luta, que abriga opiniões e interesses divergentes de grupos diversos, como os assentados dos programas de reforma agrária, os trabalhadores quilombolas, os pequenos proprietários, os ribeirinhos e os demais agricultores que vivem no campo há várias décadas e não têm qualquer ligação com os movimentos sociais de luta pela terra (SANTOS, 2016a, p. 10-11).

A preocupação do MST com a educação nos acampamentos e assentamentos é reiterada por Santos e Bezerra Neto (2015) ao destacarem a importância da construção de uma proposta pedagógica enquanto instrumento fundamental:

[...] para a continuidade da luta que exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias, quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os Sem Terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento (SANTOS; BEZERRA NETO, 2015, p. 188).

Essa concepção, complementa Santos (2016a), resultou na organização e realização do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em julho de 1997, em Brasília/DF, promovido pelo MST. Contando com a parceria de diversas instituições como o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o encontro possibilitou “o debate sobre o conceito de povos do campo, cultura como modo de vida, relação com a produção, tempo e espaço, meio ambiente, organização da família e do trabalho” (SANTOS, 2016a, p. 42).

A inserção da educação para as populações do campo na agenda política brasileira foi reafirmada em vários eventos que aprofundaram as discussões sobre o assunto, como a “I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (CNEC), realizada na cidade de Luziânia (GO), entre os dias 27 e 31 de julho de 1998 e, mais uma vez, contou com a parceria da UnB, do UNICEF, da UNESCO e da CNBB”. Os resultados das discussões políticas educacionais da Conferência constam em “compromissos e desafios” e em “desafios e propostas de ação” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2015, p. 188).

Reiteramos que o conceito de educação do campo não pode ser desprovido de sua origem material. As escolas rurais estão diretamente relacionadas à realidade dos sujeitos. Conforme nos aclara Roseli Caldart (2012):

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo (CALDART, 2012, p. 326).

Nesse ensejo, a expressão “educação do campo” deve ser compreendida no contexto “do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no e do campo, portanto, vem em substituição à velha denominação educação rural’ ou ‘educação para o meio rural” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 13). Portanto, a educação do campo aponta uma nova crítica quanto ao campo, ao campesinato ou ao trabalhador rural e consolida o caráter de classe nas lutas pela educação e pela escola no campo. Apesar de discordar de algumas proposições pedagógicas do MST, Bezerra Neto (2005) ressalta a sua importância histórica para o nosso país ao afirmar que:

[...] é preciso considerar que mesmo trazendo em seu interior, tanto no discurso quanto na prática, um grande número de contradições internas, o MST é, sem dúvida, o mais importante movimento de luta no último quarto do século XX e início do XXI no Brasil e tem trazido para a discussão tanto o problema agrário quanto o problema educacional, considerados por seus líderes como os dois principais instrumentos de transformação da classe trabalhadora deste país (BEZERRA NETO, 2005, p. 135-136).

Assim sendo, “a concepção de escola do campo tratada aqui se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital” (CALDART, 2012, p. 327). Santos (2016a, p. 65), por seu tempo, esclarece que “como não poderia deixar de ser, na medida em que estamos subordinados ao poder e às demandas da economia capitalista, a [burguesia] tem assegurado a sua participação e ação na educação de nosso país”.

Destarte, trata-se mesmo de manter viva a luta para acabar com as desigualdades escolares, sociais e econômicas. Essa concepção de escola se torna, aliás, cada vez mais necessária para propiciar o desenvolvimento da agricultura familiar, a apropriação do

conhecimento e a definição dos interesses dos povos do campo. Assim, a constituição histórica da escola do campo e seu processo de resistência requer a análise do sistema econômico capitalista com base nos estudos produzidos por Karl Marx e Friedrich Engels no século XIX, uma vez que o referido sistema ainda é hegemônico e nos impõe profundas dificuldades de superação da realidade atual (SANTOS, 2016b).

Ao analisarmos uma concepção de valorização do espaço ocupado pelas populações do meio rural, é possível observar que os aparelhos ideológicos do Estado têm atuação e interferência efetiva nas formações sociais capitalistas, com o poder de construir ou desconstruir determinados espaços culturais e sociais. Nessa direção, Althusser (1985, p.74) destaca que “nas formações sociais capitalistas contemporâneas o aparelho escolar, o aparelho religioso, o aparelho familiar, o aparelho político, o aparelho sindical, o aparelho de informação e o aparelho cultural” são amplamente utilizados para assegurar à classe dominante a manutenção da hegemonia de poder.

O aparelho escolar desempenha um papel significativo na constituição do aparelho ideológico do Estado. É por meio dele que o indivíduo é formado para trilhar um caminho determinado no interior da luta de classes, que tende a atender cada vez mais aos interesses do capital. Por outro lado, a educação pode contribuir para a conscientização da classe dominada para entender a sua condição de explorada, por meio dos conhecimentos adquiridos no processo de escolarização para questionar e transformar a própria realidade e ao mesmo tempo enfrentar a dominação imposta pelos aparelhos ideológicos do Estado em defesa da classe dominante.

Diante de tal contexto, destacamos que as proposições de educação do campo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra privilegiam uma formação orientada pela relação prática-teoria-prática-teoria, oferecendo às populações que vivem e trabalham no campo os recursos necessários para administrarem as suas vidas, as suas terras e o processo produtivo no interior de suas propriedades, como, por exemplo, a quantidade de sementes e espaço necessário para o cultivo de um determinado produto, o controle de sua movimentação bancária e da solicitação de crédito para movimentar a sua produção.

No processo de luta em defesa da educação do campo, inúmeros encontros, seminários e conferências se desdobraram a partir do I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (1997) e da Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (1998), “resultando na articulação de diversos movimentos sociais do campo, que constituiu por consequência, o Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo em nosso país” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2015, p. 188). A primeira grande conquista do MST diz respeito

à criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº. 10/1998.

O PRONERA definiu, dentre outras, estratégias para a alfabetização de jovens e adultos em resposta a um alto índice de analfabetismo e baixos níveis de escolarização. Ele também envolveu as diferentes dimensões da educação do campo, construída pelos movimentos sociais com forte ontologia no trabalho e nas necessidades dos trabalhadores. Em 2001, o PRONERA foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e teve o seu Manual de Operações aprovado. Apoiado nas argumentações de Caldart (2008), Santos (2016a) afirma que desde a sua criação em 1998, o PRONERA defendeu:

[...] o direito de acesso à escola pública para milhares de pessoas, trabalhadoras rurais assalariadas, acampadas, assentadas de reforma agrária, que ao longo de suas existências não haviam tido a oportunidade de alfabetização. Para além do acesso à educação pública de boa qualidade, o Programa [durante a sua existência 1998-2020] insistiu em garantir o direito à terra, ao território, à produção e à existência (SANTOS, 2016a, p. 47-48).

Seguindo no processo de conquistas decorrente das lutas dos movimentos sociais, aos três dias do mês de abril de 2002 era aprovada a Resolução CNE/CEB n. 01, sendo estabelecidas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e sendo especificado que as populações do campo devem ser entendidas como aquelas que habitam e trabalham nos espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, bem como os espaços pesqueiros, caíçaras, ribeirinhos e extrativistas (BRASIL, 2002).

A luta constante das populações do campo, traduzida pelas ações dos movimentos sociais, resultou de certo modo em uma redefinição da organização da educação durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), materializada com a criação (em 2004) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo (CGPEC) do Ministério da Educação (MEC). Santos (2016a) argumenta que:

Na esteira do PRONERA, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC) coordenou um Grupo de Trabalho (GT) constituído pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF), Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), dentre outras instituições, que resultou na instituição do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), em 20 de março de 2012 (SANTOS, 2016a, p. 51).

Em 2010, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução CEB/CNE n. 04/2010) a educação do campo passa a ser uma modalidade de

ensino e com a publicação do Decreto n. 7.352/2010 é instituída a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Também são estabelecidos os princípios e os mecanismos para garantir a sua manutenção. A singularidade da educação do campo é afirmada como direito. Ela precisa ter sempre em vista a necessidade de superar parte das dificuldades enfrentadas pelas populações do campo, conforme disposto no artigo 1º:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010).

A Lei n. 12.695, de 25 de julho de 2012, conversão da MP n. 562/2012, encaminhada ao Congresso pelo PRONACAMPO, possibilitou a disponibilização e transferência direta de recursos financeiros da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a inclusão dos centros presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) na assistência financeira. Em certa medida, as regulamentações políticas voltadas para a educação das populações do campo representaram importante avanço na garantia de seus direitos.

Entretanto, a sua ampla efetivação e universalização no campo não se concretizaram; aliás, foram interrompidas pelo governo de Michel Temer em 2016, que promoveu um processo de esvaziamento do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), aprofundado depois pelo governo de Jair Bolsonaro, primeiramente, com a publicação do Decreto n. 9.465, de 2 de janeiro de 2019, que extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e, depois, o Decreto n. 10.252, de 20 de fevereiro de 2020, que extinguiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

O encerramento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão representa um retrocesso na garantia dos direitos de acesso e permanência à educação e caminha na direção contrária do “reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo” (SOUZA, 2017, p. 2). Por sua vez, a extinção da Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo, responsável pela condução do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, sepulta o espaço político de elaboração e administração de uma das mais significativas políticas de educação em nosso país (FONEC, 2020).

### **3 A POLÍTICA DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO MEIO RURAL NO BRASIL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS: A IMPLEMENTAÇÃO DO TRANSPORTE ESCOLAR**

Buscamos nesta Seção aprofundar as discussões sobre o fechamento das escolas públicas no meio rural. As políticas de encerramento das atividades escolares/educacionais para os povos do campo têm significativas implicações negativas. Apontamos a participação e interveniência direta das instituições multilaterais mundiais na condução interna de nossas políticas, sobretudo, do Banco Mundial, que desde a década de 1970 tem influenciado na formulação, implantação e implementação de adequação do campo educacional às suas determinações e de forma mais efetiva na década de 1990.

Observamos que essas políticas decorrem intrinsecamente dos ajustes estruturais macroeconômicos que acabam por se refletir em todos os segmentos da sociedade e implicam na redução ou cortes de verbas, em especial nas áreas dos direitos sociais, incluindo saúde, educação, habitação, transporte, segurança pública e infraestrutura básica. A contenção de investimentos em educação afeta a formação da massa populacional, apesar de a escola constituir uma das mais importantes instituições responsáveis pela preparação da força de trabalho essencial para a movimentação do sistema capitalista de produção.

Destacamos que a municipalização do Ensino Fundamental e a implementação do transporte escolar para substituir as escolas rurais passaram a constituir o centro dos investimentos do Estado, sob a justificativa de melhor investir os recursos públicos e evitar desperdícios, gastos desnecessários e desvio de verbas. Esse modelo descentralizador da educação perpassou matrículas, número de escolas e quantitativo de turmas e alunos. A Constituição Federal abriu as portas para os processos discricionários que regulam o regime de colaboração entre os entes federados.

Denunciamos que a “descentralização” por meio da municipalização não se materializou por meio da participação democrática e autônoma dos entes da federação e, muito menos, da sociedade em âmbito geral de discussão. Nesse contexto, apontamos utilização do transporte escolar para as populações da zona rural em nível municipal que retira o direito de crianças, adolescentes e jovens de frequentarem uma escola próxima às suas moradias.

#### **3.1 A Política de Exclusão do Capitalismo Neoliberal: “Fechar Escola é Crime”**

Destacamos o fechamento de escolas que, de forma direta e indireta, acometem a formação sociocultural e política dos que residem e trabalham no meio rural. Examinamos a

importância dessas informações, visto que constituem instrumentos de significativa utilidade para a análise da Educação Básica em suas diferentes etapas e modalidades de ensino.

Conforme temos afirmado reiteradamente em nossa exposição, as políticas de fechamento de escolas públicas em áreas rurais têm se intensificado. Essa realidade despertou nos movimentos populares e sociais do campo a luta e resistência pela sua manutenção nas mais diversas localidades do país. Afinal, de acordo com o inciso X, do artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o “dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 1996).

Cabe reafirmar o protagonismo desempenhado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que deu origem à Campanha “Fechar Escola é Crime” (MST, 2011). A Figura 1 contém dados que expressam um vertiginoso encerramento das atividades das escolas no campo entre os anos de 1997 e 2019. O artigo 28 da LDBEN, incluído pela Lei n. 12.960 de 2014, por seu tempo, especifica que:

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

- I. Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. 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).

A prática de fechar uma escola rural tem implicações, portanto, uma significação que precisa ser melhor analisada. É pertinente aqui resgatar a interferência direta das instituições multilaterais mundiais na condução interna de nossas políticas, especialmente, do Banco Mundial, que desde a década de 1970 tem influenciado na formulação, implantação e implementação de ajustes do campo educacional às suas determinações e de forma mais efetiva com o alvorecer da década de 1990. Nesses trilhos, Mota Junior e Maués (2014) reforçam os nossos apontamentos:

Há cerca de duas décadas, organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos com o objetivo de responder, dentro dos limites do campo

educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970, uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1139).

As reformas educacionais realizadas durante os oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) atenderam às imposições de ajustes e adequações estruturais na economia e em todo o campo social exigidas pelo Banco Mundial, configurando a materialização das suas estratégias para assegurar as bases para a plena e irrestrita expansão da política econômica neoliberal. De acordo com Pereira (2006), a implementação de políticas agrárias determinadas pelo Banco Mundial para os países da periferia do capital, tiveram um duplo objetivo:

[...] de um lado, mercantilizar o acesso à terra, por meio da mudança neoliberal do aparato estatal, de modo a favorecer o livre fluxo de força de trabalho no campo, estimular o investimento privado na economia rural e potencializar a integração subordinada de parcelas pontuais do campesinato ao circuito agroindustrial, comandado por grandes empresas; de outro lado, aliviar de maneira focalizada a pobreza rural, especialmente em situações onde as tensões sociais no campo possam atingir níveis “perigosos” para a segurança do capital privado e/ou a estabilidade da ordem política vigente (PEREIRA, 2006, p. 358-359).

O Banco Mundial, portanto, desenvolve projetos para o meio rural cuja particularidade está centrada na manipulação dos Estados Nacionais no sentido de negligenciar as suas obrigações sociais para viabilizar a desconcentração fundiária por meio da distribuição da terra, com vistas a assegurar o controle do espaço agrário pelos capitais nacional e internacional. Nesses termos, a permanência dos pequenos proprietários e dos trabalhadores no campo constitui um obstáculo ao suposto “desenvolvimento econômico e social”.

A estratégia utilizada pelo Banco Mundial por meio da atuação do Estado é de sufocar essas populações com uma política econômica concentrada na ampliação dos mercados assentados na “livre concorrência”. Pode-se questionar se a palavra “livre” é apropriada, pois somente sobrevivem à política econômica neoliberal aqueles que detêm a propriedade dos meios de produção em larga escala. Sem condições de garantir a própria existência, os povos do campo são obrigados a vender as suas propriedades para o grande capital e migrar para as cidades em busca de uma colocação no mercado de trabalho para tentar suprir as suas necessidades mais básicas. Esta prática de expulsão das populações do meio rural, ao que nos mostra a experiência, vem produzindo o efeito esperado, haja vista a forma como o Estado tem se posicionado em defesa dos interesses da burguesia.

Os dispositivos legais contidos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 representaram, em tese, um avanço no que diz respeito à política agrária se comparados ao passado recente da História do Brasil, pois eles buscam promover a justiça social quanto à posse/propriedade da terra. No entanto, o disposto na lei máxima de nosso país permanece inerte, apenas na teoria. Na prática, o que temos observado é a sua não aplicação, pois os artigos que tratam da política agrícola e a reforma agrária não se efetivaram de modo a atender as carências e necessidades da classe trabalhadora do campo/rurícolas, desrespeitando e violando inescrupulosamente os direitos sociais daqueles que dependem exclusivamente da venda de sua força de trabalho para a manutenção da vida.

As consequências sociais e econômicas das políticas neoliberais de ajustes estruturais são negativas. Elas têm contribuído para o empobrecimento da classe trabalhadora, alargando as desigualdades escolares, econômicas e sociais. A mais clara comprovação desse resultado negativo é a solidificação de uma conformação de poder econômico materializado no crescimento da concentração, centralização e hegemonia do capital e na aniquilação dos direitos sociais concernentes à proteção das populações que vivem e trabalham no campo.

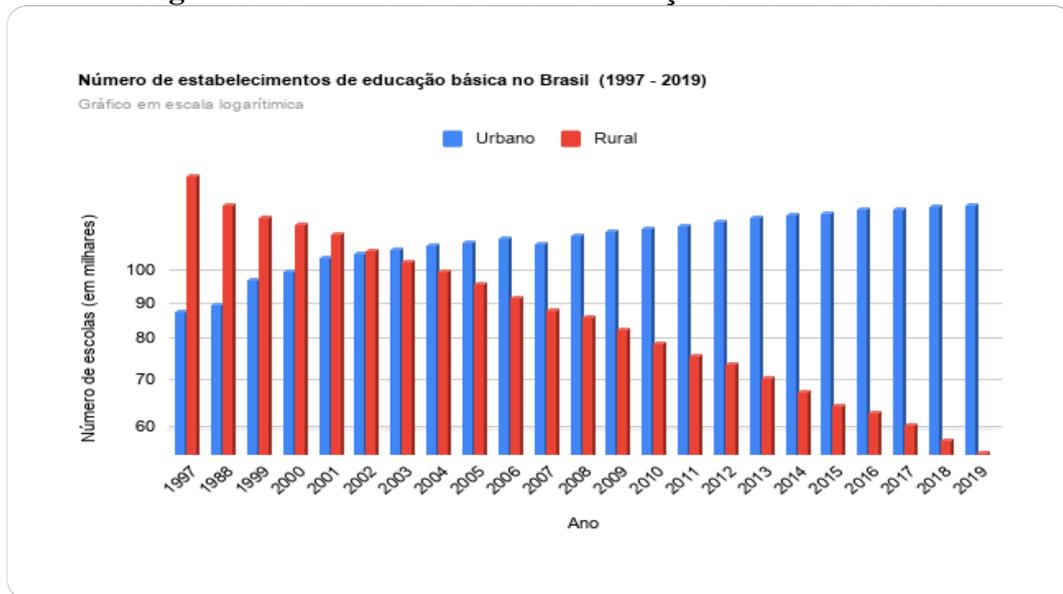
Tais políticas decorrem diretamente dos ajustes estruturais macroeconômicos que acabam por se refletir em todos os segmentos da sociedade e implicam na redução ou cortes de verbas, em especial nas áreas dos direitos sociais, incluindo saúde, educação, habitação, transporte, segurança pública e infraestrutura básica. A contenção de investimentos em educação afeta diretamente a formação da massa populacional, apesar de a escola constituir uma das principais instituições responsáveis pela preparação da força de trabalho essencial para a movimentação do sistema capitalista de produção.

No que diz respeito à educação, as políticas de investimento massivo no transporte de estudantes do meio rural para o meio urbano e o conseqüente fechamento das unidades escolares próximas às residências dos trabalhadores rurais, dos agricultores familiares em suas pequenas porções de terra, das comunidades quilombolas, dos extrativistas, dos povos tradicionais e dos pescadores artesanais retirou-lhes o direito de acesso e permanência à escola. O que vemos aqui é um resultado das políticas de esvaziamento dos direitos sociais impostas pela fundamentação econômica neoliberal na concepção de Estado Mínimo<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Consultar: FRIEDMAN, Milton. Capitalismo e liberdade. Rio de Janeiro: Artenova, 1977.

**Figura 1 – Estabelecimentos de Educação Básica no Brasil**



Fonte: INEP (2020) – Elaboração da Autora (2020)

Podemos observar, na Figura 1, que em 1997 o número de escolas no campo representava praticamente o dobro do número das escolas nas cidades. O Programa Nacional de Transporte Escolar foi implementado no ano de 1994 e expandido nos anos seguintes. Na medida em que os entes federados passaram a aderir ao Programa, verificamos a diminuição da quantidade de escolas no meio rural e o aumento de escolas no meio urbano. Em pouco mais de duas décadas, considerando que o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (2004) estabeleceu o repasse direto de verbas aos estados e municípios, a proporção de escolas urbanas e rurais não apenas se inverteu: a oferta de educação pública gratuita para as populações que residem no campo foi praticamente exterminada.

Essa dinâmica ampara, defende e resguarda os interesses da classe hegemônica, incluindo os grandes proprietários. A ininterrupta expansão da agroindústria e do agronegócio vem expulsando cada vez mais a classe trabalhadora do campo. A agroindústria e o agronegócio representam o termômetro comercial do Brasil; porém, a população brasileira tem sido desabrigada do meio rural. Cunha (2018) lembra que na década de 1940, cerca de 80% da população brasileira vivia no meio rural; na década de 2010, apenas 15% permanecia no campo. O autor aponta os seguintes motivos para esta espantosa inversão da concentração populacional:

[...] políticas de expulsão do pequeno agricultor do mundo rural, concentração fundiária. A educação, que não é um campo neutro, é brutalmente atingida. As invisíveis pequenas escolas rurais, que foram sempre relegadas ao abandono e à precariedade, historicamente, têm sofrido um contínuo processo de extinção. No ano de 1996 existiam 273.899 escolas rurais. Já em 2015 esse número havia reduzido para 64.704 escolas rurais. Em 19 anos, 209.195 escolas rurais foram fechadas. O que corresponde a 76% das escolas que existiam em 1996, no Brasil. O último Censo Escolar demonstrou que no ano de 2017 existiam 60.694, em dois anos foram fechadas 4.010 escolas rurais (CUNHA, 2018, p. 1).

Molina e Freitas (2011) complementam as informações de Cunha (2018) ares que “existiam 107.432 escolas no território rural em 2002. Em 2009, o número desses estabelecimentos de ensino reduziu-se para 83.036, significando o fechamento 24.396 escolas no meio rural, e os dados de 2010 registram a existência de 78.828 escolas” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 29).

Enquanto as elaborações de políticas, incluindo o uso e a ocupação do território forem tuteladas pelas instituições multilaterais internacionais, cada vez menos trabalhadores existirão no meio rural e cada vez maiores serão o êxodo rural e as desigualdades. Cabe lembrar que as migrações internas são as responsáveis pelo crescimento urbano desordenado. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1970 mais de 30 milhões de pessoas se dirigiram para as áreas urbanas. Palmeira (1989) argumenta que a intensificação da migração campo-cidade a partir da década de 1980 resultou diretamente da:

[...] expulsão sistemática de trabalhadores rurais de diferentes categorias<sup>8</sup> do interior dos grandes domínios. É verdade que a expulsão de trabalhadores dependentes (moradores, agregados, colonos ou semelhantes) também já ocorria no passado, mas o processo a que nos referimos tem características muito peculiares. Se, no passado, o trabalhador expulso encontrava casa e trabalho em condições semelhantes numa outra propriedade, ou mesmo, num momento seguinte, reconstituía a primeira relação, na expulsão recente a saída da propriedade é definitiva e sem substituição ou, dito de uma outra maneira, é o mesmo tipo de contrato tradicional<sup>9</sup> que é liquidado (PALMEIRA, 1989, p. 89).

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2015) apontavam que a ampla maioria da população brasileira (84,72%) ocupava os espaços urbanos, enquanto que apenas 15,28% dos brasileiros viviam em áreas rurais. A Região com a maior porcentagem de população urbana era a Sudeste, com 93,14%, seguida pela Região Centro-Oeste, que concentrava 90% das pessoas em áreas urbanas.

A Região Nordeste era a que registrava o maior percentual de habitantes vivendo em áreas rurais, totalizando 26,88%. Aglomerar uma imensa massa populacional nos centros urbanos constitui uma estratégia para não tocar na estrutura fundiária, não realizar a reforma agrária e não fomentar o desenvolvimento da produção agrícola e pecuária em nosso País.

---

<sup>9</sup> O tipo de contrato que vinculava, no passado, entre o morador e o proprietário da terra era muito mais que um simples contrato de trabalho. O que o trabalhador potencial procurava num engenho ou numa fazenda era uma casa de morada e isso é que lhe permitia trabalhar para o patrão, em troca de alguns dias de trabalho gratuito semanal ou pagos a um valor inferior aos demais, ou ter acesso a uma pequena extensão de terra para cultivo próprio, mediante o pagamento de uma quantia fixa em dinheiro e alguns dias de trabalho gratuito anuais. Era a morada que assegurava também ao trabalhador acesso à água, à lenha e, eventualmente, à madeira e aos pastos da propriedade e o inseria numa relação de dívida permanente com o proprietário (PALMEIRA, 1976, p. 305-315).

Palmeira (1989) argumenta que muito mais do que denunciar a expropriação das populações rurais, se trata:

[...] menos de despojamento dos trabalhadores rurais de seus meios de produção, pois destes, de alguma maneira, já haviam sido ou sempre estiveram expropriados, mas de sua expropriação de relações sociais, por eles vividas como naturais, que tornam viável sua participação na produção e sobre as quais, por isso mesmo, exercem algum controle que se traduz num certo saber fazer (PALMEIRA, 1989, p. 89).

Para o autor, é preciso observar que, na realidade, trata-se de um processo que abarca a luta e a resistência dos povos do campo. A expropriação em si mesma não possui desenlace certo. Em determinadas situações, o rompimento das relações sociais é fundamental para que os trabalhadores do campo transformem suas realidades, ao passo que:

[...] a simples saída de migrantes das áreas rurais já contribui para criar desequilíbrios nas estruturas sociais que servem de suporte, entre outras, às atividades econômicas, com a expulsão sistemática de trabalhadores dos grandes domínios rurais e a inviabilização da pequena propriedade, em algumas áreas, são as próprias estruturas que são transformadas. A desvinculação do trabalhador de suas condições de produção tradicionais, ao mesmo tempo que impede sua reprodução social como agregado, morador ou colono, mesmo que aqui e ali essas designações continuem sendo usadas com significados diferentes do passado, provoca a alteração do sistema de posições e oposições sociais que circunscreve as práticas sociais suas e dos grupos com que se relaciona (PALMEIRA, 1989, p. 92).

Nesse contexto, é possível inferir que a redução das demandas reais ou potenciais decorrentes da diminuição das populações de áreas rurais pode ser o principal mote para que o Estado justifique o fechamento de escolas nessas áreas, pois, como já salientamos, cada vez mais o Estado lista suas ações a partir da relação custo-benefício em prol da classe dominante. Nessa direção, o esvaziamento e a precarização das escolas no campo aumentam os seus problemas, carências, fracassos e desafios. Molina e Freitas (2011) destacam alguns desses problemas:

A taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, que apresenta um patamar de 23,3% na área rural, três vezes superior àquele da zona urbana, que se encontra em 7,6%.

A escolaridade média da população de 15 anos ou mais, que vive na zona rural, é de 4,5 anos, enquanto no meio urbano, na mesma faixa etária, encontra-se em 7,8 anos. As condições de funcionamento das escolas de ensino fundamental extremamente precárias, pois 75% dos alunos são atendidos em escolas que não dispõem de biblioteca, 98% em escolas que não possuem laboratório de ciências, 92% em escolas que não têm acesso à internet (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 19-20).

Reafirmamos que a escola tem sido usada como instrumento de reprodução ideológica pela classe hegemônica para a eternização do seu projeto de sociedade. Os conhecimentos, princípios e valores desenvolvidos nas escolas são aqueles que interessam ao projeto capitalista burguês e não aqueles que são intrínsecos às experiências acumuladas do fazer cotidiano dos povos do campo. As políticas públicas estatais estão voltadas para o atendimento de uma

proposta de campo que interessa ao projeto do capital e não a quem cultiva a terra como um bem voltado à produção da manutenção da família. Assim sendo:

[...] o fechamento das escolas no campo nos remete a olhar com profundidade que o que está em jogo é algo maior, relacionado às disputas de projetos de campo. Os governos têm demonstrado cada vez mais a clara opção pela agricultura de negócios – agronegócio – que tem em sua lógica de funcionamento pensar o campo sem gente e, por conseguinte, um campo sem cultura e sem escola (MST, 2011, p. 1).

Com o objetivo de reduzir gastos, os municípios – como efeito da municipalização do Ensino Fundamental e do Transporte Escolar – optaram pelo fechamento de diversas escolas no campo e, através do processo de nucleação, agruparam os estudantes das unidades, cada vez com menos alunos.

Assim, movidos pela ideia de que a manutenção de alguns poucos centros de ensino, com o agrupamento dos diversos alunos através do transporte escolar, implicaria economia aos cofres municipais, dado que reduziria o número de professores e de servidores ligados a atividade de ensino, promoveu-se a desativação de escolas isoladas, ao argumento de que o novo método elevaria a qualidade do ensino, na medida em que a concentração dos alunos em maior número viabilizaria a separação em classes de acordo com a faixa etária (PESSOA, 2011, p. 1).

No ano de 2018, as escolas municipais e estaduais seguiram sendo fechadas no Brasil. Estudos relatam as más condições e abandono dos prédios, e há cada vez mais histórias sobre essas escolas que deixam de existir. O fechamento das escolas rurais, hoje, não pode ser interpretado como um fenômeno separado do movimento real ou das variadas discussões que envolvem o campo. Se não houver essa percepção, seremos levados a uma repetição continuada do discurso que aponta unicamente para os problemas da escola como sendo da escola, sem considerar o conjunto de suas condicionantes. Santos (2016a) argumenta que:

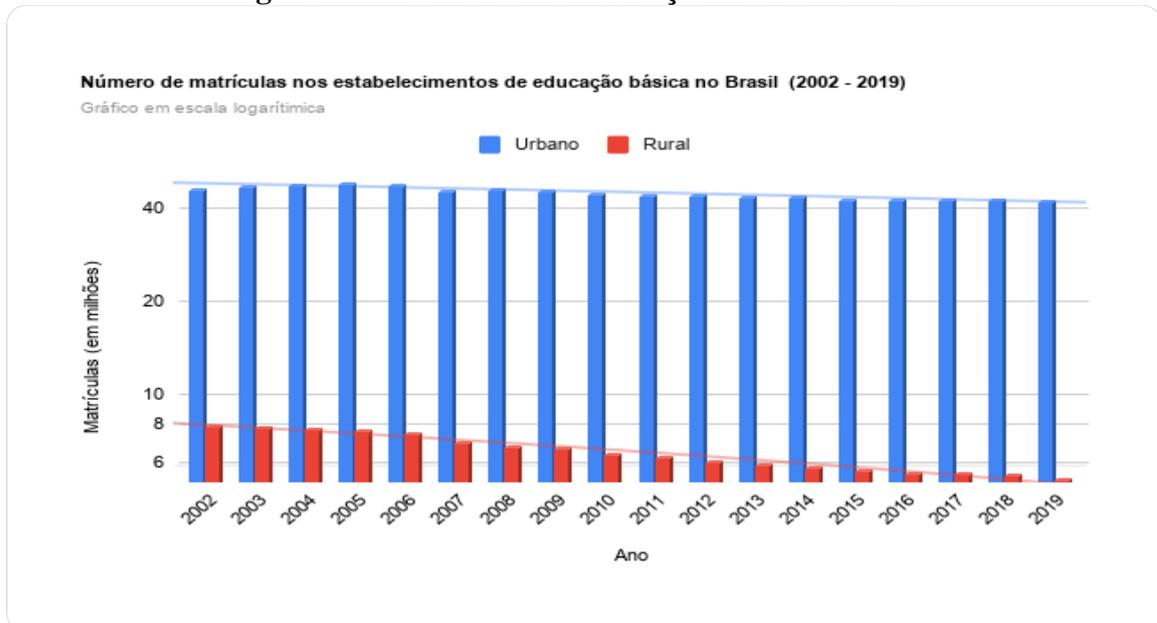
Para as populações que vivem no meio rural brasileiro, o poder do Estado encontra-se tão distante quanto distantes estão de suas residências os serviços de saúde, de segurança, de policiamento, de administração municipal, bem como distantes estão os serviços bancários, comerciais, de transporte público etc. Portanto, a mais significativa materialização e proximidade do rurícola com o poder público é a escola, que de um modo ou de outro, em menor intensidade nos últimos anos, mas ainda, insiste e persiste, em alguns casos e localidades, em se fazer presente (SANTOS, 2016a, p. 139-140).

Luther e Gerhardt (2018, p. 303-304) apontam que “de um total de 7 milhões de estudantes, o campo passou a ter 6.255.668 estudantes em 2010”, ou seja, 744.332 de alunos das escolas no campo “deixaram de se matricular no período de 5 anos, estudantes que foram para escolas diferenciadas, escolas na cidade ou se evadiram do sistema de educação básica”. A redução do número de alunos no Ensino Fundamental e o encerramento de turmas no meio rural foram juntas responsáveis, segundo Luther e Gerhardt (2018, p. 304), pela “saída de 50 mil estudantes deste sistema” só em 2013. As autoras argumentam ainda que o ensino público nas localidades rurais (no campo) está permanentemente vulnerável às:

[...] mudanças políticas e ideológicas que projetam as ações nas escolas. O que se apresenta na realidade é um retrocesso dos investimentos e uma precarização do trabalho docente, que resultam na descredibilidade do ensino público, principalmente dos poderes das prefeituras ou estados para administrar as suas instituições de ensino. A queda nas matrículas na educação básica do Brasil mostra que nos últimos anos muitos estudantes desistiram da escola (LUTHER; GERHARDT, 2018, p. 296-297).

Ao observarmos os dados da Figura 2, é possível constatar a diminuição proporcional das matrículas públicas no meio rural. A matrícula na Educação Básica apresenta uma tendência de queda nos últimos 17 anos. Os dados do INEP apontam que, no ano de 1997, existiam em Goiás 2.674 escolas rurais, que ofereciam as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. No ano de 2017, esse número havia sido reduzido para 460 escolas rurais. Assim, nos últimos 20 anos foram fechadas 2.214 escolas, ou seja, 82% das escolas rurais que existiam em 1997.

**Figura 2 – Matrículas na Educação Básica no Brasil**



Fonte: INEP (2020) – Elaboração da Autora (2020)

A maioria dos estudantes se encontra nas instituições municipais. Entretanto, ocorreu uma diminuição representativa “de mais de 1 milhão de estudantes que saíram deste sistema, assim como a redução de 3.205.384 milhões de matrículas em 5 anos nas escolas estaduais” (LUTHER; GERHARDT, 2018, p. 297). Estes dados exibem o total descaso das administrações municipais e estaduais, que têm sucateado as escolas públicas, resultado do corte de verbas para a manutenção e existência digna das escolas. Há também o problema dos constantes atrasos nos pagamentos dos profissionais da educação.

O Relatório do Censo Escolar da Educação Básica reitera as nossas observações ao afirmar que “a maior rede de educação básica do País está sob a responsabilidade dos municípios, concentrando 2/3 das escolas são urbanas (114,7mil) e 33,9% das escolas brasileiras que se encontram no campo (44,9 mil), ou seja, 98,0%” (LUTHER; GERHARDT,

2018, p. 297). De acordo com o Relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/CENSO ESCOLAR):

A relação de matrícula no meio rural entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental estabelece que, para duas vagas nos anos iniciais, existe uma nos anos finais.

Altos índices de distorção idade-série no campo, que já se manifestam no ensino fundamental e se agravam intensamente no ensino médio, registrando uma distorção de 69,4%.

A PNAD 2009 revelou que menos de 30% das crianças residentes nas áreas rurais do Brasil estão matriculadas na Educação Infantil.

Um dos maiores problemas é a insuficiente oferta educacional: há, de forma muito precária, cobertura somente para os anos iniciais do ensino fundamental (INEP, 2016).

Essa realidade também foi disponibilizada pelo Observatório da Equidade – As Desigualdades na Escolarização do Brasil (2009, p. 32), que constatou “que para cada duas vagas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, existe uma vaga nos anos finais; e para cada seis vagas nos anos finais do Ensino Fundamental, existe apenas uma vaga no Ensino Médio”. Isso demonstra o quão desigual e excludente continua sendo o processo de escolarização da massa populacional em nosso país.

Nessa direção, as estatísticas de atendimento à população rural revelam um índice de “18,43% de matrículas nesta etapa escolar e reforçam a situação de exclusão educacional”, revelando que “o atendimento é irrisório no campo, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, ao atingir índices de matrícula de 4,34% e de 3,10% respectivamente” (INEP, 2011). O Censos Escolares de 2007 e 2017 exprimem a evolução numérica (percentual) das matrículas estaduais e municipais das escolas no campo. Vejamos os dados:

Número de matrículas estaduais (-70.734, ou -7,8%) foi muito menor do que a de municipais (-1.393.713, ou -23,3%). Nas regiões, as diferenças foram significativas. No Norte, as estaduais cresceram 29,1%, porém as municipais (-7,0%). No Nordeste, a queda das estaduais, municipais foi de 17,3%, 28,3% e 17,7%, respectivamente. No Sudeste, a redução das estaduais e municipais foi de 24,0% e 20,6%, respectivamente. Na região Sul, as estaduais (-24,0%), municipais (-23,5%). Por fim, no Centro-Oeste, tal como aconteceu no Norte, as estaduais aumentaram 40,5%, porém as municipais (-15,4%) diminuíram. Os seguintes fatos merecem destaque: as matrículas municipais do Nordeste são responsáveis pela grande maioria da redução das municipais no Brasil (-1.097.507, ou -78,7% do total nacional de -1.393.713) (BRASIL/INEP, 2007; 2018).

As informações nos permitem constatar que mesmo no interior de cada região, uma ou algumas redes são mais responsáveis pelo aumento ou diminuição das matrículas do que outras. Não há necessariamente um movimento uniforme em cada uma delas, o que demanda a realização de estudos em âmbitos nacional, regional e local para o entendimento dessa diversidade. Davies e Alcântara (2020) defendem que é preciso considerar as ações realizadas pelo aparelho do Estado para explicar diferenças detectadas na publicação dos dados:

[...] Isso pode ser demonstrado na evolução das matrículas rurais, sobretudo das municipais, que diminuíram 1.393.713 entre 2007 e 2017, redução concentrada no Nordeste, responsável pela queda de 1.097.507 matrículas (78,7% do total). Tal

resultado se deve muito provavelmente ao fechamento de escolas do campo (também chamado eufemisticamente de “nucleação” de escolas rurais), de 17.512 no Nordeste e 26.816 no Brasil, sendo o percentual do Nordeste 65,3%) proporcionalmente muito superior ao das outras regiões. É pouco provável que tal declínio rural se explique com base em queda da taxa de natalidade, mas sim em ação deliberada de milhares de prefeituras Brasil afora, pois o número de matrículas municipais rurais caiu em todas as regiões e praticamente em todos os estados, menos no Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Roraima. O número de escolas municipais rurais, por sua vez, também caiu em todas as regiões, em praticamente em todos os estados, menos no Amapá, Mato Grosso do Sul e Roraima (DAVIES; ALCÂNTARA, 2020, p. 20-21).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2008) aponta que “o Censo Escolar de 2007 registrou uma queda de quase 3 milhões de matrículas em relação ao ano de 2006 na Educação Básica – Sinopse Estatística da Educação Básica”. Tal diminuição foi consequência da alteração metodológica na coleta dos dados então processada. Com propósito de responder a algumas incongruências na disponibilização das informações, o INEP vem empregando processos de duplicação e de imputação na base de dados dos seus registros. A Nota Técnica n. 8/2017 esclarece que é de fundamental importância verificar:

O processo de duplicação, que consiste na busca de pares de registros cujas informações em vários campos apresentam grande similaridade. Diversos campos são avaliados nesse processo, sendo alguns exemplos: nome, nome dos pais, data de nascimento, município de nascimento, município de residência e campos de documentação (BRASIL, 2017, p. 4).

Tais preocupações são consideráveis. O Censo Escolar é um instrumento-chave para a identificação da realidade educacional brasileira, bem como para o planejamento de ações possíveis – em tese – para a resolução dos problemas constatados. Entendemos que esta medida é bem-vinda e abre o caminho para uma base de dados mais confiável, apesar de que a sua efetiva implementação não constitui um processo rápido e simples no cruzamento de dados para a verificação de sua veracidade e identificação de possíveis enganos.

Em nosso entendimento, os Censos Escolares constituem ricas fontes para pesquisas nas mais diversas direções. Eles também disponibilizam importantes informações para que os tecnocratas possam – pelo menos deveriam – elaborar políticas públicas, com vistas a corrigir os desvios, fragilidades, deficiências e inutilidade de determinadas medidas tomadas pelo Estado em prejuízo daqueles que tanto precisam de uma educação pública, gratuita, laica e de boa qualidade. Não há ingenuidade de nossa parte quanto a ocorrência de problemas. É nosso dever questioná-los com o propósito de apreender tanto os avanços realizados quanto a necessidade de superação das dificuldades. Ao levarmos em conta as diferenças nos índices de matrículas, a justificativa de “queda da taxa de natalidade e correção do fluxo escolar” não nos parece suficiente.

### **3.2 Municipalização do Ensino Fundamental, Política Nacional de Transporte Escolar e Fechamento das Escolas Rurais**

O fechamento de escolas rurais em nosso país (substituídas pelo transporte escolar) engrossam as discussões sobre as consequências do não respeito à Constituição Federal de 1988 e à LDBEN de 1996, desfiguradas em decorrência de uma enorme quantidade de Emendas Constitucionais (EC), Decretos e Leis Complementares (LC), sempre orientadas para a retirada de direitos da população brasileira. Sob a orientação das agências multilaterais internacionais, o Estado brasileiro tratou de transferir as responsabilidades sobre o Ensino Fundamental para os municípios, sob a alegação de promover a descentralização das tomadas de decisões do âmbito federal para o estadual e o municipal, mas, na verdade, isso não significou nada além da desconcentração da administração para o nível micro, pois as decisões permaneceram concentradas em nível macro.

Cabe aqui assinalar que a prerrogativa de fechar escolas por meio de atos administrativos simples requer uma justificativa expressa do município (Lei n. 12.960/2014). Todavia, o que a experiência comprova é que as argumentações do poder executivo municipal em todo o território se concentram na demanda de alunos e altos custos para manter as escolas em funcionamento. Costumeiramente, não há qualquer discussão das instâncias de poder com a comunidade escolar ou com a comunidade local. As portas são trancafiadas verticalmente por meio da publicação de decretos sem qualquer consulta às comunidades envolvidas.

Conforme observamos nas seções anteriores, a organização da educação no Brasil tem sido historicamente caracterizada por processos de reorganização para satisfazer tanto as determinações internas requeridas pela classe dominante quanto o capital internacional. Essas sucessivas reorganizações são sistematicamente executadas pelo Estado por meio de seu aparelho ideológico-administrativo.

Passemos aos principais dispositivos legais que regulamentam a municipalização do ensino e a implementação do transporte escolar em nível local. O artigo 211 da CF 1988 estabelece que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino”. Tal regime pressupõe a melhoria das políticas públicas por meio da disponibilização e aplicação de recursos para promover a autonomia das decisões locais, dividindo as responsabilidades no processo de construção de suas diretrizes.

Essa imbricação arranjada para a condução da educação pública chamada de “colaborativa” foi dada pela Emenda Constitucional n. 14/1996, que tratou da criação do Fundo

Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). A especificação de que “o ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário educação, recolhida pelas empresas, na forma da Lei” (BRASIL/EC 4, 1996) foi um desdobramento da alteração do §5º do artigo 212 da Constituição Federal de 1988.

O processo de cessão de autonomia aos municípios delineada no artigo 212 da CF de 1988 foi alterado pelo artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) que passou a ter a seguinte redação:

Nos dez primeiros anos da promulgação desta emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do artigo 212 da Constituição Federal, a manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério. 1º A distribuição de responsabilidades e recursos entre os estados e seus municípios a ser concretizada com parte dos recursos definidos neste artigo, na forma do disposto no art. 211 da Constituição Federal, e assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério, de natureza contábil (BRASIL/EC 14, 1996).

A descentralização expressa na Constituição de 1988 não é reafirmada só pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996). Ela também é reafirmada pela Lei n. 9.424/1996, referente ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que contribuiu significativamente para que os municípios intensificassem o processo de fechamento das escolas multisseriadas e promovessem o processo de nucleação.

Cabe aclarar que as escolas multisseriadas contam com prédios pequenos que abrigam uma grande sala, um banheiro e uma cozinha, funcionando, no máximo, com um servidor e um professor que atendem alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental em um mesmo espaço, mas próximo das casas das famílias rurais (SANTOS, 2016a).

A nucleação, por sua vez, representou o contraposto ao centralizar as atividades educacionais nos vilarejos maiores e distanciar a escola das famílias, sobretudo daquelas residentes em regiões menos providas de acesso aos serviços públicos. Cardoso e Jacomeli (2010) argumentam que:

[...] as escolas multisseriadas são, historicamente, consideradas como de segunda categoria e, o que é pior, sem alternativa de melhoria; por isso, os educadores e os gestores optaram por esquecê-las, esperando que desapareçam como consequência natural do processo de desenvolvimento das sociedades. Porém, o desaparecimento natural de qualquer instituição não existe na história. A sua permanência ou desaparecimento depende de sua função social, se necessária ou já desnecessária em determinado momento da sociedade. Por essa razão, apesar de todas as mazelas e das políticas de substituição promulgadas desde a década de 1980, as escolas

multisseriadas vêm resistindo e adentraram o século XXI (CARDOSO; JACOMELI, 2010, p. 175).

O texto constitucional pressupõe a oferta de uma melhor prestação de serviços pelo Estado e maior participação efetiva local em uma relação de poder compensatória, conforme aponta Menezes (2001, p. 197) ao considerar o texto legal: “maior envolvimento direto do poder local na captação das demandas, no controle de gastos e na inspeção do cumprimento das metas estabelecidas e, a um só tempo, o acompanhamento dessas ações pelo setor público”. Nessa perspectiva, Ceneviva (2011) infere que:

A descentralização da educação pode variar desde a simples desconcentração física da rede escola, passando pela descentralização da execução dos gastos para os governos subnacionais, que podem ser mais ou menos regulamentados pelo governo central, até a transferência completa para as esferas subnacionais de governo da autoridade política e administrativa sobre os vários componentes das políticas educacionais (CENEVIVA, 2011, p. 17).

O modelo descentralizador da educação impulsionou a transferência do controle do Ensino Fundamental dos estados para os municípios. O processo perpassou matrículas, número de escolas e quantitativo de turmas e alunos. A Constituição Federal abriu as portas para os processos discricionários que regulam o regime de colaboração entre os entes federados.

Ceneviva (2011, p.67) reitera os nossos apontamentos ao afirmar que o processo de municipalização foi materializado “tanto por meio da incorporação de novos alunos, como também por meio da transferência de matrículas das escolas públicas estaduais para as escolas públicas municipais”. Ponto importante a ser ressaltado diz respeito à diminuição da quantidade de unidades escolares de Ensino Fundamental, na medida em que as escolas municipais absorveram as demandas das escolas estaduais. Conforme nos esclarece Ceneviva (2011):

Em 1991 havia aproximadamente 200 mil escolas públicas de ensino fundamental, cerca de 150 mil escolas públicas municipais e 50 mil escolas estaduais. Em 2010, o número de estabelecimentos públicos de ensino fundamental caiu para aproximadamente 150 mil, das quais por volta de 110 mil eram escolas municipais e o restante 40 mil, estaduais (CENEVIVA, 2011, p.68).

O Censo Escolar de 2018 apontava que o Brasil contava com um total de 181.939 escolas de Educação Básica. Desse total, a rede municipal era responsável por 60,6% e a rede privada por 22,3%. As escolas de Ensino Fundamental apareciam em primeiro lugar com 112.146 (61,6%) unidades, seguidas pelas escolas de Educação Infantil com 103.260 (56,8%) e o Ensino Médio com apenas 28.673 (15,8%) escolas.

As escolas com até 50 matrículas (pequeno porte) representam a realidade das Regiões Norte e Nordeste do País, com destaque para os estados do Acre, Roraima e Amazonas (BRASIL, 2018). Ceneviva (2011) aponta uma relação entre a diminuição do número de escolas e o aumento do número de turmas e de alunos por turma:

O aumento das turmas está, evidentemente, vinculado a expansão das matrículas e a redução do número de escolas. Houve no período um significativo aumento do número de turmas por estabelecimento, principalmente nas escolas municipais. A partir dos dados do Censo Escolar, pode-se inferir que, se por um lado, houve uma redução do número de estabelecimentos, principalmente pela eliminação de escolas rurais ou de pequeno porte. Por outro lado, verifica-se um significativo aumento do número de turmas por estabelecimento de ensino. Ou seja, os alunos foram concentrados em escolas maiores (CENEVIVA, 2011, p. 68).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 reafirmou o disposto na Constituição Federal de 1988 (artigo 211, §1º) ao estabelecer que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (artigo 8º) e será incumbência da União coordenar “a política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas, exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”.

Podemos observar a divisão de incumbências entre os entes federados, mas a normatização da legislação fica sob a responsabilidade da União. Todavia, os Estados e os Municípios têm liberdade para organizar seus respectivos sistemas de ensino. Os Municípios têm a responsabilidade 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;
- VI. Assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (Incluído pela Lei n. 10.709/2003) (BRASIL/LDB, artigo 11, 1996).

Tal contexto nos permite inferir que a “descentralização” por meio da municipalização não se materializou em exercício democrático de colaboração efetiva e de autonomia entre os entes da federação. As propostas legais não foram suficientes para assegurar, por exemplo, a melhoria da qualidade da educação ofertada, pois os recursos materiais, físicos, humanos e técnicos permaneceram inalterados. Nessa direção, Ceneviva (2011) aponta que a proposição da descentralização das políticas públicas de educação para o âmbito local (municipal) depende de uma radical mudança de paradigmas em prol da satisfação das necessidades das populações que são alvo de tais políticas. No entanto, a municipalização não foi capaz de atendê-las.

Souza e Faria (2004, p. 936) reforçam esse entendimento. Eles argumentam que tanto o regime de colaboração quanto a gestão democrática da educação dispostos na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN de 1996 somente poderão ser concretizados quando “o

financiamento da atividade fim da educação se materializar de forma autônoma e equalizadora entre os entes federados da nação brasileira”, pois os problemas e desafios devem se concentrar na definição, elaboração, consolidação e implementação de estratégias factíveis contidas na legislação nacional.

Portanto, urge a necessidade da edificação de uma estrutura administrativo-democrática no interior do aparelho burocrático dos municípios. Ela deve se apoiar nas suas leis orgânicas, nos conselhos municipais de educação e nas secretarias municipais de educação para definir uma direção e estabelecer estratégias e diretrizes que estejam contempladas nos planos municipais de educação. Essas estratégias e diretrizes precisam ser construídas em sintonia plena com os planos estaduais de educação e com o Plano Nacional de Educação. Entretanto, o que constatamos na prática é que o processo de municipalização:

[...] acabou por evidenciar a existência de uma intensa divisão técnica e política do financiamento e da gestão da Educação Básica no Brasil, dissociada do espírito de solidariedade e de colaboração que marcaram, significativamente, os avanços legais em torno da proposta do estabelecimento de novas relações entre os entes federados expostos pela CF de 1988 e pela LDB de 1996 (SOUZA; FARIA, 2004, p. 936).

Aclaramos que os dados estatísticos do Censo Escolar de 2016 apontavam que o Brasil contava naquele momento com 186,1 mil escolas de educação básica, sendo que a maior parte delas estava sob a responsabilidade dos municípios, que concentravam cerca de 2/3 das escolas do País, ou seja, 114,7 mil unidades (BRASIL/INEP, 2016). Deste quantitativo, 105,3 mil ofertavam a antiga pré-escola. No que diz respeito às escolas rurais (no campo), 98% (44 mil) estavam sob a responsabilidade dos municípios.

A quantidade de matrículas, por sua vez, indicava uma acentuada desigualdade em localidades onde as escolas ainda existiam. De acordo com as informações do Censo Escolar, “o percentual de alunos matriculados em escolas com esgoto sanitário, abastecimento de água e energia elétrica é de 98,6%, 98,6% e 99,3%, respectivamente. A maior parcela daqueles que não têm acesso a esses recursos estudam em escolas rurais, 87,8%, 88,3% e 98,7%, respectivamente” (BRASIL/INEP, 2016, p.14).

Quanto à localização do estabelecimento de ensino, urbana ou rural, “observa-se que 84,3% dos professores trabalham em escolas urbanas, 12,9% em escolas rurais e 2,8% atuam tanto na área urbana quanto na rural” (BRASIL/INEP, 2016, p. 23). Santos (2016c) nos chama a atenção para a importância do trabalho desempenhado pela pequena parcela de professores que se dedicam ao processo de formação escolar das populações do campo, que é fundamental:

[...] tanto para produzir os meios necessários para assegurar a preservação da vida, ou seja, uma posição no mundo do trabalho, quanto para a construção do sujeito para o exercício da cidadania e de seus direitos e deveres e, mais, para difundir e preservar

características culturais tão diversas e diversificadas encontradas em todo o país (SANTOS, 2016c, p. 133).

Em âmbito estadual, o governo de Goiás promulgou em 28 de dezembro de 1998 a sua Lei de Diretrizes e Bases (Lei Complementar n. 26). Ela dispõe no artigo 8º que “municípios podem organizar-se em sistemas próprios de educação, seguindo o que estabelecem os artigos 11 e 18 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996” e estabelece ainda que:

- I. É permitido aos municípios agruparem-se em sistemas integrados de educação de maneira a organizarem e manterem sistemas de ensino fundamental;
- II. Os municípios devem manifestar sua opção aos órgãos responsáveis pela gestão e normatização do ensino no Estado;
- III. Os sistemas municipais de educação organizarão, na forma da lei, Conselhos Municipais de Educação que exercerão funções normativas do sistema, baixando normas complementares a fim de atender às especificidades e diversidades locais (GOIÁS, 1998).

Concomitante com a Lei Estadual são elaboradas e publicadas as Leis Orgânicas Municipais (LOMs), que, de acordo com Souza e Faria (2004, p. 932), representaram “um primeiro reflexo gerado pela atribuição de uma maior autonomia aos municípios consideradas enquanto Constituições Municipais”. A perspectiva da municipalização em boa parte é pautada pela área econômica”. Lord (2008) afirma que as Leis Orgânicas Municipais:

[...] influenciaram no deslocamento dos gastos em educação para sua compreensão como investimento em capital humano como fator que impulsionaria o desenvolvimento da sociedade como um todo. Desde então, a hipótese tem sido corroborada e os gastos em educação são abordados sempre como condicionantes de índices maiores ou menores de desenvolvimento humano e, conseqüentemente, econômicos (LORD, 2008, p. 130).

O autor argumenta também que os gastos e as efetivas condições de permanência do aluno na escola são “contrapostos aos índices da educação urbana a partir dos gastos específicos de governos no que diz respeito às condições de acesso e permanência do educando de meios rurais na escola” (LORD, 2008, p. 130). Ao observarmos a modalidade educação do campo, a situação é mais delicada, pois as políticas governamentais voltadas para essas populações sempre foram relegadas.

A realidade em território goiano, segundo resumo técnico do estado de Goiás Censo da Educação Básica de 2019, aponta que “nos anos iniciais do ensino fundamental, a rede municipal apresentou a maior participação com 77,0% das matrículas, seguida pela rede privada com 20,1% das matrículas”. “Nos anos finais, a rede estadual apresentou a maior participação com 59,1% das matrículas, seguida pela rede municipal com 24,1% das matrículas”. Ao avaliarmos como o número de matrículas do Ensino Fundamental está distribuído em relação à localização, observamos que a maior parte das matrículas (96,0%) está concentrada em escolas urbanas e 97,7% das matrículas da zona rural são atendidas pela rede pública municipal (GOIÁS, 2019).

O estado de Goiás, em 2019, contava com 4.629 escolas de Educação Básica. “Desse total, a rede municipal era responsável por 53,0% das escolas, seguida da rede privada com 24,5%”. A Educação Infantil era ofertada por 2.713 escolas, sendo que 2.446 (90,2%) atendiam a pré-escola e 1.460 (53,8%) a creche. Constatamos que ao longo dos últimos cinco anos o número de escolas que ofereciam a pré-escola aumentou 8,7%, enquanto o número de escolas que ofertavam a creche aumentou 17,8%.

O Ensino Fundamental no estado de Goiás, por sua vez, “foi ofertado por um total de 3.368 escolas. Dessas, 2.549 ofertavam os anos iniciais e 1.907 ofertavam os anos finais do ensino fundamental”. A quantidade de unidades escolares que ofereciam os anos finais caiu 2,2% e nos anos iniciais houve uma queda de 4,2%. “A principal rede responsável pela oferta do ensino fundamental no estado de Goiás é a municipal, com 1.645 escolas (48,8%)” (GOIÁS, 2019).

Esclarecemos que em 1994, o governo de Fernando Henrique Cardoso criou o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) para custear despesas com manutenção, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou da embarcação utilizada para o transporte de alunos da educação básica pública residentes em área rural. Ele serve também para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar (FNDE, 2017). Mas, de acordo com o censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (2004), somente 37% da população da área rural contava com veículos públicos para ir à escola.

O Programa Nacional de Transporte Escolar foi instituído como meio de contribuição financeira para com os estados e municípios para a aquisição de veículos para atender ao transporte diário dos alunos da rede pública de Ensino Fundamental, moradores na área rural e/ou com alguma deficiência. A manutenção de programas de transporte escolar visa o desenvolvimento e o alcance dos objetivos básicos das instituições educacionais para o Ensino Fundamental, conforme disposição no artigo 70 da LDBEN de 1996.

De acordo com o Programa Nacional de Transporte Escolar, “em 1995 foram atendidos 312 municípios; em 1996, 623; em 1997, 414; em 1998, 1.558; e em 2000, 1.191 municípios” (BRASIL/PNTE, 2001, p. 178). Cabe esclarecer que o valor repassado pela União aos estados e municípios por dia letivo para cada aluno é definido de acordo com a quantidade de alunos. De acordo com as análises de Santos (2016c):

O cálculo e o repasse de recursos baseados essencialmente no número de alunos, provocou um grande frenesi nas secretarias estaduais e municipais para garantir o número mínimo de vinte e um alunos por unidade escolar. Em realidade, o poder público local (estadual e/ou municipal) procurou aumentar o número de alunos por escola, sobretudo, nas escolas urbanas, que gerou um processo de fechamento das escolas situadas no meio rural que atendiam vinte alunos ou menos (SANTOS, 2016c, p. 152).

A alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional por meio da Lei n. 10.709, de 31 de julho de 2003 dividiu “a responsabilidade com a gestão do Programa de Transporte Escolar entre os estados, responsáveis por assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual [e] os municípios, pelo transporte escolar dos alunos da rede municipal” (Artigos 10 e 11), ocorrendo a ampliação dos recursos financeiros para as municipalidades. O artigo 3º da Lei n. 10.709/03 determina que “cabe aos estados articular-se com os respectivos municípios, para prover o propenso em seu texto da forma que melhor atender aos interesses dos alunos”.

No ano de 2004, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) substituiu o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) com governança por meio da transferência direta de recursos, regulamentada pela Lei n. 10.880, de 9 de junho de 2004 (BRASIL, 2004). O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar é orientado pelos seguintes objetivos:

Assegurar o acesso e garantir a permanência nas escolas públicas de ensino fundamental aos estudantes residentes em áreas rurais, por meio de assistência financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios na oferta de transporte escolar. Com a publicação da Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009, o Programa foi ampliado para toda a educação básica, passando a atender os alunos da educação infantil e do ensino médio residentes no meio rural (BRASIL/PNATE, 2004).

De acordo com o Panorama da educação no campo, é necessário observar de onde as crianças saem e para qual escola elas vão. No caso do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, das 1.371.058 crianças atendidas em 2005, somente 42,6% eram transportadas para escolas localizadas na área urbana. Esse percentual aumenta nas séries finais do ensino fundamental. Dos 1.992.224 alunos residentes na zona rural atendidos pelo transporte escolar público, 62,4% tiveram como destino uma escola urbana, sugerindo a carência de escolas rurais que oferecem ensino de 5ª a 8ª série (MEC, 2007).

Isso também mostra que muitas crianças da zona rural estavam sendo transportadas para escolas municipais urbanas, mesmo havendo vagas em escolas rurais próximas. Um outro ponto observado no Panorama da educação no campo (2007) foi que muitas das crianças que saíram da escola rural e migraram para uma escola urbana passaram por uma dura vivência de

preconceito, levando frequentemente ao abandono escolar (BRANCALEONI, 2002). Assim, Santos (2016c) denuncia o fechamento das escolas no campo:

A política de fechamento das escolas rurais no país vem sendo executada de forma sistematizada desde os anos 1980, tendo sido intensificada na década de 1990. O fechamento das escolas rurais e a utilização do transporte escolar para levar os alunos do campo para estudar na cidade produz uma série de consequências negativas em que o tempo gasto no trajeto de ida e de volta de sua moradia para a escola e vice-versa. Na maioria dos casos, o aluno passa o dia fora de casa, o que prejudica a sua concentração e desempenho escolar, aumento no índice de evasão escolar, pois os pais precisam da mão de obra dos filhos para ajudar no trato com a terra e com os animais, contato com uma cultura, que de uma maneira geral, difere da realidade vivenciada pelo rurícola, apesar de sua inserção no mundo tecnologicado, dentre outros fatores, que ao invés de promover a formação escolar e a futura participação no mundo do trabalho acaba por excluí-lo (SANTOS, 2016c, p. 140-141).

Vasconcellos (1991) afirma que um dos fatores que levam à evasão de alunos das escolas rurais é à distância exagerada das fazendas até as escolas. O estudo de Vasconcellos foi realizado numa época em que não havia ainda programas de incentivo ao transporte escolar. Mesmo com uma diferença de 20 anos, as pesquisas lidam com um problema comum: transporte escolar público, um pela inexistência dele; outro, pela má gestão do programa.

Santos e Silva (2016) trouxeram ainda um novo olhar aos fechamentos de escolas rurais. Eles alegam que nenhuma investigação ou estudo foi feito antes do fechamento das escolas pesquisadas. Também nenhum critério foi utilizado para justificar o fechamento delas. Os autores avaliaram o transporte escolar de morrinhos no Goiás e chegaram à conclusão de que 650 alunos que eram do ensino rural foram transferidos para o ensino urbano. Das oitenta e quatro escolas rurais que funcionavam em Morrinhos desde 1941, restaram somente 3,7% em 2016, isto é, três escolas rurais numa área territorial de 2.846 km<sup>2</sup>. Assim, é nítido que a educação no campo requer mais do que a melhoria física das escolas ou a qualificação dos professores.

As justificativas de fechamento de escolas rurais em sua maioria giram em torno de corte de gastos. Também se afirma que esses gastos são excessivos para os municípios. A legislação educacional do estado (de 05 de outubro de 1989 e atualizada em 2010) sobre a educação do campo é citada apenas no artigo 157: “o dever do Estado e dos Municípios para com a Educação será assegurado por meio de currículos voltados para os problemas e realidades do país e das características regionais, elaborados com a participação das entidades representativas”. Infere, portanto, seguridade apenas por mera proporção indicativa da educação do campo.

Nesse contexto, o transporte escolar para as zonas rurais nos municípios é apontado como fator financeiro essencial para o funcionamento das escolas no campo e também o

indicativo do fechamento dessas unidades escolares por suas municipalidades. Como diz Lord (2008, p. 130) “importam especialmente os gastos com transporte escolar em zonas rurais e as implicações desse serviço sobre os índices de sucesso escolar e de contas públicas municipais”.

A queda do interesse pelos estudos por parte dos alunos da zona rural não se explica apenas em termos das dificuldades de transporte, da falta de merenda ou da distância percorrida. Apesar da existência de programas e políticas públicas que em teoria beneficiariam as escolas rurais, eles não são implementados ou são mal implementados. Se as coisas continuarem como estão, as matrículas e o número de oferta de ensino nas escolas urbanas será sempre maior.

Esse contexto nos leva a reconhecer o complexo de relações que marcam a educação rural, o fechamento de escolas rurais, os embates e conflitos que se materializam nesse território, somando-se a eles a relação do homem com a escola rural e os interesses do sistema básico de ensino público potencializado a fim de permitir o incremento das políticas de Estado para o setor educacional como investimento social.

Entretanto, Santos (2016a, p.68) argumenta que ao analisarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em especial, as suas emendas de 2003 a 2019, vemos “o afastamento prático da educação como sujeito direto da ação docente e como serviço público em prol de uma concepção de igualdade e cidadania substituída pelas noções de equidade e de idiosincrasia”. A legislação máxima da educação em nosso país não trouxe mudanças significativas em prol da educação para as populações do campo; pelo contrário, assegurou a realização de uma política sistemática de fechamento das escolas do campo, fundamentada na concepção economicista neoliberal (SANTOS, 2016a).

#### **4 AS PROPOSTAS DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS DE PIRACANJUBA PELO PODER EXECUTIVO MUNICIPAL E A RESISTÊNCIA DAS COMUNIDADES ESCOLARES E LOCAIS NA VOZ DOS PROFESSORES**

Contextualizamos na presente Seção mais detalhadamente os principais aspectos que caracterizam o município de Piracanjuba com base em informações disponibilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto Mauro Borges (IMB) do estado de Goiás. Pormenorizamos os elementos constituintes de cada uma das cinco escolas em funcionamento atualmente em Piracanjuba, com vistas a explicitar as suas principais características na oferta do ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Recorremos também ao contido no Plano Municipal de Educação (2015-2025) para disponibilizar as propostas de gestão da educação de Piracanjuba, particularmente, para os povos do campo e identificamos que a proposta de ensino, ou seja, o currículo e os conteúdos praticados em toda a rede municipal são uniformes, assim sendo, não há diferenciação entre aqueles destinados às escolas da cidade e aqueles praticados nas escolas do campo.

De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025), elas contam com currículo regular e regimento único “comuns para toda a Rede Municipal de Ensino”, sendo atendidos estudantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), exceto na Comunidade Areia, que atende da Educação Infantil ao Ensino Médio” (PIRACANJUBA/PME, 2015-2025, p. 45). Portanto, as propostas e concepções construídas pelo Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra, que levam em consideração as realidades, particularidades, necessidades e potencialidades das comunidades locais para a formação escolar e conscientização política são desconsiderados.

Disponibilizamos as justificativas utilizadas pelo poder público municipal, em especial, das últimas gestões – Amauri Ribeiro (2013-2016) e João Barbosa de Oliveira (2017-2020) – para promover o fechamento das cinco escolas do meio rural no município sob o pressuposto de que a sua manutenção é dispendiosa. No desenvolvimento da pesquisa junto à Prefeitura Municipal, à Secretaria de Educação e às escolas não encontramos nenhum documento oficial com informações estatísticas e/ou econômico-financeiras que pudessem sustentar tal justificativa, bem como constatamos que não houve qualquer consulta prévia às comunidades locais, às comunidades escolares, aos pais e alunos atendidos pelas escolas rurais em funcionamento no município de Piracanjuba.

Detalhamos as particularidades que identificam as cinco escolas rurais em funcionamento no município – Escola Municipal de Educação Básica Serra Negra (Povoado Serra Negra), Escola Municipal de Educação Básica José Marcelino de Lima (Povoado José Marcelino), Escola Municipal de Educação Básica Urbano Pedro Guimarães (Fazenda Areia), Escola Municipal de Educação Básica Sergio Honorato Silva e Souza (Trevo Floresta), Escola Municipal de Educação Básica Modesto Antonio de Paula (Fazenda Maiada) –, bem como as suas dificuldades, carências, necessidades e enfrentamento por meio da ação/atuação das comunidades locais e escolares destacadas nas vozes dos professores participantes desta pesquisa para resistir aos propósitos de finalização de suas atividades.

#### **4.1 Caracterização de Piracanjuba e de suas Escolas Municipais Rurais: Prioridade ou Desperdício de Recursos Públicos**

O município de Piracanjuba está localizado na Mesorregião do Sul Goiano, mais exatamente na Microrregião do Meia Ponte, conforme apontamos anteriormente. O município possui, segundo o Censo Demográfico de 2020 (IBGE), uma população de pouco mais de 24.500 habitantes, sendo que 6.475 destes residem em área rural. A população do município no ano de 1980 era de 24.119 habitantes. A redução no crescimento populacional perdurou até 2004, quando se registrou o número de 24.126 habitantes (IMB, 2019). A importância que o meio rural desempenha na economia do município é muito significativa. Além da produção de commodities como soja, milho, arroz e sorgo, Piracanjuba se destaca também na produção de leite. O município obteve o título de maior bacia leiteira de Goiás na década de 1980.

Em 2015, o município dispunha de um rebanho bovino com 246.447 cabeças, sendo 45.294 cabeças de vacas de ordenha. A produção de leite foi de 105.805 milhões de litros (IMB, 2016). Esse segmento agropecuário atraiu agroindústrias e estabelecimentos comerciais. Dentre as empresas ligadas ao setor agrícola, sobressaem-se o Grupo Grão Dourado, Delta Agrícola, SIAP, Pontual, Espaço e Forty. A empresa Cooperativa Agropecuária Mista de Piracanjuba (COAPIL, 2019) transita entre o setor agrícola e o pecuário, recebendo “em torno de 140.000 litros de leite/dia, fornecidos pelos seus 1.485 associados”.

De acordo com o Censo Agropecuário (IBGE, 2006), “mais da metade das 1.947 propriedades rurais de Piracanjuba, ou seja, 1.052 estabelecimentos produzem leite”. A intensa “modernização” e expansão da produção agropecuária caracteriza o desenvolvimento do setor na conformidade das demandas do mercado. Mas também impulsiona a saída da população jovem do campo, levando ao envelhecimento da população que permanece no meio rural. Segundo informações do IBGE (2011), “entre 2000 e 2010 mais da metade dos municípios de

Goiás (57%) teve crescimento da população abaixo de 0,9% ao ano, contrastando com a expansão da Região Metropolitana da capital Goiânia na proporção de 3,25% ao ano e em 33% dos municípios o crescimento foi negativo”.

A evasão populacional em muitos municípios brasileiros não é relacionada a uma fraca atividade econômica, pois o Produto Interno dos Municípios (PIM), per capita, em nosso país apontava que 81 municípios tiveram crescimento desfavorável entre 2000 e 2010 na média de “R\$ 11.237,28, um valor 30% inferior ao PIB per capita médio de Goiás – R\$ 16.251,70” (BRASIL/IBGE, 2010). Em 54% dos municípios com crescimento negativo (43 municípios), o PIB per capita médio era de R\$ 13.543,44; além disso, em 55% dos municípios com crescimento positivo inferior a 0,9% ao ano (32 municípios), o PIB per capita médio era de R\$ 16.833,82 (BRASIL/IBGE, 2010).

Contudo, esses dados indicam que a ampliação da produção agropecuária em Goiás vem sendo desenvolvida por meio do aprofundamento dos processos de maquinização e tecnologização, realidade que tem desempregado uma imensa quantidade de trabalhadores do meio rural. Não há outra opção aos trabalhadores assalariados, sazonais, meeiros e pequenos proprietários senão abandonar o meio rural e buscar trabalho nas áreas urbanas. No entanto, se considerarmos a situação atual do país, essa pode não ser a melhor opção. Os estudos de Silva e Estevam (2013) demonstraram que o estado de Goiás se encontrava recentemente em um:

[...] momento de transição entre uma cultura de raízes camponesas, à qual a geração atual de pequenos produtores ainda [estava] presa – inclusive aqueles que [adotaram] tecnologias e métodos de gestão empresariais – para uma cultura abertamente capitalista, na qual a rentabilidade [era] a tônica dominante. Para os segmentos industriais, comerciais e financeiros do agronegócio [não era e não é] interessante que esta transição [fosse] completada. Da porteira para dentro, o produtor deve organizar sua produção nos moldes empresariais. Já da porteira para fora, ele deve manter-se fiel à tradição pacífica do camponês, não questionar e não reivindicar (SILVA; ESTEVAM, 2013, p. 76).

É plausível afirmar que a questão agrária no capitalismo neoliberal globalizado se manifesta na eliminação do pequeno e médio produtor rural e, sobretudo, do produtor familiar, que não tem condições de participar da “livre negociação” no interior da cadeia produtiva e desfrutar do amparo de garantias contratuais nas operações econômicas. Apontamos anteriormente a precariedade e o seu aprofundamento nas relações de trabalho, que fragilizam a ambos. Esta realidade não foge à realidade vivenciada pelos trabalhadores e pequenos produtores. Uma pesquisa relativamente recente realizada na:

[...] bacia leiteira de Piracanjuba nos permite concluir que as pessoas abandonam as regiões interioranas em busca de empregos de melhor remuneração e qualidade e o benefício de garantias trabalhistas. Buscam oportunidades de negócios mais rentáveis, de menor risco, que exigem menor intensidade de trabalho, segurança nas transações

econômicas e o respaldo das leis do nosso direito econômico (SILVA; ESTEVAM, 2013, p. 78).

Diante de tal contexto, não podemos deixar de realçar a relevância da formação escolar para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural das pessoas que vivem e trabalham no meio rural. Ela é importante para a construção de um conhecimento crítico e reflexivo e, portanto, para a participação na vida política. Piracanjuba contava com 33 escolas municipais rurais em 1989 e a sua redução ocorreu de forma gradativa. A realidade do século subsequente aponta a continuidade do processo de fechamento das escolas rurais no município de Piracanjuba. Em 2001, o número foi reduzido para 28 escolas e em 2014 declinou para 26 escolas, a saber:

- Escola Cora Coralina - Fazenda Bom Jardim
- Escola Castro Alves - Fazenda Rochedinho
- Escola D. Pedro II - Piracanjuba
- Escola Duque de Caxias - Fazenda Cachoeira
- Escola Gustavo Mariano Machado - Fazenda São Sebastião da Felicidade
- Escola Hermínio Alves de Amorim - Fazenda Lambari
- Escola Manoel Ribeiro - Fazenda Barreirão
- Escola Manoel Alves de Souza - Fazenda São José
- Escola Moacir Teles - Fazenda Garapa
- Escola Morro Agudo - Fazenda Morro Agudo
- Escola Nossa Senhora Aparecida - Piracanjuba
- Escola Nossa Senhora do Carmo - Fazenda Morro Alto
- Escola Nagibe Metram - Fazenda Morro Alto
- Escola Padre Marinho - Fazenda Serra Negra
- Escola Padre Pelágio - Fazenda Recantilado
- Escola Pontal - Fazenda Pontal
- Escola Posse Nova - Fazenda Posse Nova
- Escola Princesa Isabel - Fazenda Boa Esperança
- Escola Prudêncio José dos Reis - Fazenda Leco Reflorestadora
- Escola Roda Cuia - Fazenda Roda Cuia
- Escola Santa Luíza - Fazenda Matinha
- Escola Santa Maria - Fazenda Boa Esperança
- Escola Santos Dumont - Piracanjuba
- Escola Santo Agostinho - Centro Estulânia
- Escola São Lázaro - Fazenda Duas Pontes
- Escola São José - Fazenda São José
- Escola São Judas Tadeu - Fazenda Areias
- Escola São Luiz - Fazenda Duas Pontes
- Escola São Mateus - Fazenda São Mateus
- Escola São Miguel - Fazenda Três Barras
- Escola Sérgio Honorato Silva e Souza - Trevo Floresta
- Escola São Sebastião - Fazenda Areias
- Escola Taquari - Fazenda Taquari (PIRACANJUBA/PME, 1989).

Atualmente apenas cinco unidades escolares permanecem em funcionamento em diferentes regiões do município: Areia, José Marcelino de Lima, Maiada, Serra Negra e Trevo Floresta. De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025), elas contam com currículo regular e regimento único “comuns para toda a Rede Municipal de Ensino”, sendo atendidos estudantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), exceto na

Comunidade Areia, que atende da Educação Infantil ao Ensino Médio” (PIRACANJUBA/PME, 2015-2025, p. 45).

Os argumentos utilizados nos últimos anos pelo poder executivo municipal em favor do fechamento de escolas rurais são pautados nas alegações de que a demanda de alunos é pequena, ou seja, baixo número de alunos por unidade escolar e de os custos com a manutenção do material humano – direção, coordenação, professores, equipe técnico-administrativa, equipe de apoio (merendeiras, auxiliares de limpeza) – não é viável para as finanças do município, portando, a implementação do transporte escolar reduziria os gastos públicos. As pesquisas realizadas por Santos (2016) denunciam que:

Concentrar os estudantes nas escolas urbanas, sem considerar o seu cotidiano, as suas necessidades e carências, os hábitos e costumes, a sua materialidade em si, fere os seus direitos básicos e prejudica a sua aprendizagem, sua formação e desenvolvimento cognitivo, pois a exposição às extensas jornadas diárias fora de suas casas, sobretudo, às longas e cansativas viagens em veículos mal conservados que trafegam em estradas em condições precárias, estradas de terra, trajetos/rotas intermináveis que chegam a manter essas crianças e adolescentes no interior do transporte por várias horas/dia é, indiscutivelmente, extenuante e consubstancia violação aos seus direitos (SANTOS, 2016d, p. 90).

Não é demasiado salientar que discorrer sobre educação é também ressaltar o processo de politização dos sujeitos sociais, uma vez que a disponibilização do acesso e garantia à educação nas últimas décadas é resultado de um amplo debate de participação e mobilização das bases sociais. É pertinente discorrer sobre a temática referenciando as histórias dos sujeitos sociais com vistas a enfrentar as imposições verticais do Estado e de seus representantes legais.

Em Piracanjuba, o ex-prefeito Amauri Ribeiro, no transcorrer de sua gestão (2013-2016), procurou realizar o fechamento das escolas municipais rurais e, atualmente, no exercício do mandato como deputado estadual, continua em defesa de tal posicionamento, conforme declaração efetuada na Comissão de Educação da Assembleia Legislativa de Goiás (ALEGO) no mês de março de 2019. As ações empreendidas pelo poder executivo municipal não condizem com a ordem social, democrática e igualitária, além de violar os direitos constitucionais da população brasileira. Contudo, as políticas de esvaziamento das escolas rurais seguiram em curso na gestão seguinte, de João Barbosa de Oliveira (2017-2020).

As cinco unidades escolares insistiram na resistência frente ao processo sistemático de fechamento, atuando em defesa da manutenção e desenvolvimento de suas atividades, conforme nos revelam as seguintes entrevistadas:

[...] o processo de fechamento deixou a escola e a comunidade muito revoltadas, fizemos reunião com o Prefeito e Vereadores, mas nada conseguimos. Então, acionamos o Ministério Público, que ficou a favor do Prefeito” (Entrevistada P9, 2021);

As cinco unidades escolares só sobreviveram por causa das comunidades rurais locais que lutaram e lutam para manterem os filhos junto às suas famílias, trabalhando e vivendo na zona rural, possibilitando o desenvolvimento da região, aproveitando o potencial econômico que há na zona rural (Entrevistada P2, 2021).

No intento de empreender as nossas análises, recorreremos inicialmente ao Plano Municipal de Educação (2015-2015, p. 29), que aponta para o regime de colaboração entre o estado e os municípios ao deixar “clara a intenção do legislador de induzir a criação de organizações educacionais nos municípios, independentes e autônomas dos demais sistemas, portanto, com seus próprios órgãos normativos”.

Contudo, o documento questiona o disposto tanto na legislação federal quanto na estadual quanto ao dever do município de respeitar e criar normas complementares para o seu sistema de ensino. Segundo o (PME/2015-2025), embora “os órgãos normativos dos sistemas de ensino prevejam tarefas e atribuições, não indicam como deverão se constituir”.

Essa posição afirma a autonomia dos Estados e Municípios na regulamentação dessa matéria, mas dá margem para que governos menos comprometidos com a gestão democrática desconsiderem a criação desses órgãos, sendo mais uma decisão que compete ao município (PIRACANJUBA/PME, 2015-2025, p. 30).

Entendendo que o Plano Municipal de Educação é ferramenta importante para um bom planejamento das políticas públicas voltadas para a educação, a Lei Orgânica Municipal de Piracanjuba (2020) dispõe, em seu Capítulo VIII – Educação, Cultura e Desporto, que o dever do Município com a educação será efetivado mediante a garantia de:

Atendimento ao educando no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Promover a instalação de escolas nas comunidades rurais de maior densidade, dando condições para o transporte regular dos professores. O transporte escolar deverá ser dotado de veículos que atendam aos requisitos de segurança e conforto dos usuários, salvo em caso de emergência e por prazo limitado” (PIRACANJUBA/LOM, 2020, p. 120-121).

Ainda de acordo com o Plano Municipal de Educação (2015-2025), atualmente o transporte escolar é realizado:

[...] dois ônibus da prefeitura (transporte público e gratuito) e por vans particulares cujo serviço é custeado pelos pais. O Município é responsável pelo transporte dos professores até as Unidades Escolares da Zona Rural e pelo transporte dos alunos tanto para a zona rural quanto para a zona urbana. Ao todo são rodados diariamente 9.915 quilômetros aproximadamente, beneficiando alunos da rede municipal de ensino e da rede estadual (PIRACANJUBA/PME, 2015, p. 33).

Além do diagnóstico da realidade do transporte escolar, o Plano Municipal de Educação (2015-2025) aborda os problemas e dificuldades enfrentadas pelo município para assegurar a oferta deste serviço aos alunos, pois:

Faltam veículos adequados à Portaria n. 023 do DETRAN para o transporte escolar de alunos da zona rural e da zona urbana, sendo necessária a terceirização deste setor, tornando este serviço dispendioso aos cofres públicos;  
Número reduzido de alunos matriculados nas escolas da zona rural;

Inexistência de plano de carreira de servidores da educação: merendeira, motoristas do transporte escolar, serviços gerais, porteiro, auxiliar de secretaria, dentre outros;  
Insuficiências de dados quantitativos e qualitativos referentes ao sistema municipal de ensino;  
Inexistência de um programa suplementar de recursos financeiros municipais para as unidades escolares vinculadas à rede municipal (PME, 2015, p. 37-38).

Ressaltamos que a descrição dos problemas apontados no PME (2015-2025) são os mesmos que sustentam as narrativas sobre o processo de fechamento das escolas rurais no Brasil. Nesse sentido, Santos (2016c) argumenta que:

[...] o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), direta e/ou indiretamente impulsionou o fechamento das escolas, mediante um processo de nucleação das escolas situadas em áreas rurais, a proposta seguia a orientação de encerrar as atividades de unidades escolares com número reduzido de alunos, transferindo-os para uma escola maior, num mesmo local crianças e adolescentes de várias localidades concentradas numa escola nucleadora. O transporte de estudantes do meio rural que deveria ser apenas uma possibilidade, uma opção, uma alternativa para os casos que não existissem escolas próximas às suas moradias se tornou regra em suas vidas (SANTOS, 2016c, p. 135).

Tratando-se de matéria normativa, as regras para o transporte escolar foram estabelecidas na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, VII, como um dos programas suplementares, sendo responsabilidade do Poder Público exercer seu dever com a educação. Em 1994 o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) foi criado por meio “da publicação da Portaria Ministerial n. 955, de 21 de junho, no âmbito do Ministério da Educação, para com verba do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) contribuir para o transporte dos alunos no trajeto residência-escola-residência” (BRASIL/PNTE, 2001, p. 3).

De acordo com o PME (2015-2025), um de seus principais propósitos se encontra na promoção da universalização da educação para atender as diversidades sociais e culturais locais, assegurando tanto o acesso e a permanência quanto o sucesso do estudante e a boa qualidade do ensino ofertado pelo município. Para que tais propósitos possam ser alcançados é preciso que haja a disponibilização de recursos econômico-financeiros, físicos, materiais e humanos, ou seja, é de fundamental importância por parte do poder público municipal investir em “infraestrutura, recursos didáticos apropriados, salas e serviços de apoio, formação continuada do corpo docente mediante planejamento próprio, tendo em vista o atendimento das necessidades das escolas que integram educação do município” (PIRACANJUBA/PME, 2015-2025, p. 40).

Nesses trilhos, torna-se indispensável elaborar de propostas pedagógicas em cada unidade escolar e propiciar condições e recursos tanto para o fortalecimento da autonomia como para o fortalecimento de uma gestão consciente e consistente. Ainda segundo o documento, existe a necessidade da criação de políticas específicas para a educação no meio rural. Isso

constitui um grande desafio, pois é preciso levar em consideração as suas diversidades e adversidades. Portanto, “além de desafiadora é uma tarefa que o município juntamente com as comunidades locais e comunidades escolares [precisam realizar] em parceria e com grande cautela, pensando em um bem comum relacionado ao direito desta população à educação” (PIRACANJUBA/PME, 2015-2025, p. 45).

Segundo o PME (2015-2025), as discussões sobre a Educação do Campo no Município de Piracanjuba iniciaram-se com o “Parecer CNE nº 36/2001, importante estudo do tratamento recebido pela Educação do Campo”. A partir daí surgiram vários outros documentos que dão respaldo legal a esta modalidade de ensino, tais como: Resolução do CNE/CBE nº1/2002, Parecer CNE/CBE nº 3/2008, Resolução CNE/CBE nº2/2008, Lei nº11947/2009, Decreto nº 6755/2009 e decreto nº 7352/2010” (PME, 2015-2025, p. 46).

Desse modo, o PME de Piracanjuba reconhece o conjunto das leis e considera que “as orientações são bem definidas para o atendimento da Educação do Campo, estabelecendo uma discussão conceitual, mapeando adequações nas escolas da zona rural” (PME, 2015-2025, p. 46). Entretanto, as unidades escolares municipais localizadas em zona rural possuem rede regular com currículo e regimento único, comuns a toda a rede municipal de ensino, ou seja, os conteúdos estudados nas escolas urbanas são os mesmos para as escolas rurais, portanto, não dizem respeito à “educação do campo” concebida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Ao questionarmos os professores sobre as realidades que caracterizam as escolas rurais em relação às escolas urbanas, constatamos algumas convergências entre os entrevistados<sup>10</sup>. De acordo com o P1, a P2, a P3 e a P8 o destaque está na boa relação com os alunos, pais e comunidade: “as escolas rurais têm um número de alunos menor em relação às escolas urbanas, e com isso, temos mais facilidade em nos aproximarmos do aluno para conhecer sua realidade” (Entrevistado P1, 2021); “na minha opinião na escola de zona rural os pais são mais presentes, além da assiduidade e do respeito que ainda reina na maioria dos alunos. Parece que na zona urbana as famílias esqueceram seu papel perante aos filhos, que estão muito soltos, fazem o que querem, não têm limites” (Entrevistada P2, 2021); “a principal diferença está no nível sociocultural entre as comunidades” (Entrevistada P3, 2021); “tranquilidade, educação e humildade dos alunos da zona rural” (Entrevistada P8, 2021);

---

<sup>10</sup> As entrevistas foram realizadas por meio de questionário estruturado com nove professores(as) das cinco escolas rurais municipais de Piracanjuba. Todos(as) são concursados(as) e lecionam nas unidades escolares no mínimo há cinco anos.

Os entrevistados P4, P5 e P6, ressaltam o envolvimento e participação dos alunos nas atividades escolares, a saber: “a diferença, no meu ponto de vista, está na disposição dos alunos da zona rural que, a meu ver, é muito mais evidente do que nos alunos da zona urbana. A aprendizagem na zona rural é mais eficaz em muitos aspectos (Entrevistado P4, 2021); “vejo como diferenciais, a participação mais ativa dos alunos de zona rural durante as aulas, além do que em sua maioria são mais carismáticos e apresentam um melhor comportamento” (Entrevistada P5); “existem diferenças importantes entre as duas, são públicos diferenciados, com prioridades distintas. Na zona rural o ambiente é mais tranquilo, contribuindo para melhor concentração dos estudantes, culminando num resultado mais satisfatório que o da escola de zona urbana” (Entrevistada P6, 2021).

As entrevistadas P7 e P9, por sua vez apontam a inserção nas atividades produtivas (trabalho) e o sucesso dos alunos na sequência de seus estudos nos níveis seguintes da formação escolar/acadêmica: “organização, comprometimento dos profissionais, quantitativo de alunos por sala e geralmente as crianças e adolescentes da zona rural são um público rotativo, além de serem inseridos de forma prematura no trabalho, na lida” (Entrevistada P7); “a escola de zona rural é muito importante para a comunidade, além de facilitar a vida do pessoal da região, ela é uma escola de muito boa qualidade de ensino, onde muitos alunos daqui já foram aprovados em várias faculdades federais” (Entrevistada P9, 2021).

Apesar de expressar relativa atenção e preocupação em desenvolver uma educação que esteja em sintonia com as realidades locais, o PME afirma que “não há políticas públicas específicas para estas unidades escolares rurais. O atendimento é o mesmo ocorrido na zona urbana” (PIRACANJUBA/PME, 2015-2025, p. 46). Portanto, a consideração, o respeito e o atendimento às necessidades, carências, costumes e tradições das populações que habitam no meio rural em Piracanjuba ainda não foram transpostos do plano teórico para o plano prático. Até o presente momento não foram construídos projetos pedagógicos específicos para tais unidades escolares. Apresentamos nas próximas subseções as particularidades que identificam as cinco escolas rurais em funcionamento no Município, bem como as suas dificuldades e carências destacadas pelos professores participantes desta pesquisa.

#### **4.1.1 Escola Municipal de Educação Básica José Marcelino de Lima**

A Escola Municipal de Educação Básica José Marcelino de Lima (EMEBJML) está situada no Km 15 da Rodovia GO 217 e foi criada pela Lei n. 655, de 13 de julho de 1995, posteriormente atualizada pela Lei n. 1.362, de 31 de outubro de 2008. A unidade escolar é referência em sua região e recebeu essa denominação em homenagem ao seu idealizador, que

doou o terreno em que está edificada. As primeiras referências à escola datam de 1941, quando iniciou as suas atividades como uma escola multisseriada.

**Figura 3 – Escola Municipal de Educação Básica José Marcelino de Lima**



Fonte: Lancheros (2018)

Conforme contido em seu Projeto Político Pedagógico, o ensino era oferecido “de maneira precária (1ª a 4ª séries)” (PPP, 2020, p.4). Somente no ano de 1992 passou por um processo de reforma e ampliação, estendendo a oferta para todo o Primeiro Grau (1ª a 8ª séries), deixando de ser, por um período, uma escola multisseriada e “se tornando, naquela época, referência da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Piracanjuba/GO” (PPP, 2020, p.4). Todavia, observamos no item “Historicidade” do Projeto Político Pedagógico que a atual realidade da escola diverge daquela do passado:

Nos últimos anos vem sofrendo com a falta de investimentos na estrutura física, multisseriação a nível do início da década de 1990. Tornou-se algo inimaginável o retorno da precariedade no ensino nos últimos quatro anos. Foi um regresso de trinta (30) anos, onde presenciamos o fechamento da segunda fase, contratação de professores que atuam fora da área de conhecimento e sem curso superior e multisseriação de toda a primeira fase do Ensino Fundamental. Além da total falta de investimentos na estrutura física e mobiliária (EMEBJML/PPP, 2020, p. 4).

A unidade escolar atende uma população de nível socioeconômico médio e baixo, “oriunda de famílias de trabalhadores rurais, pequenos produtores rurais e moradores do povoado Centro José Marcelino de Lima” (PPP, 2010, p. 7). O Projeto Político Pedagógico segue as orientações da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e as Diretrizes Curriculares do Estado de Goiás (DCGO).

A escola estabelece como missão assegurar um ensino de qualidade, “garantindo o acesso e permanência dos alunos, formando cidadãos críticos capazes de agir na transformação da sociedade, tornando-os construtores de valores baseados nos ideais de solidariedade humana,

respeito e amor ao próximo” (EMEBJML/PPP, 2020, p.10). O principal objetivo é promover o ensino escolar dos alunos e fortalecer os laços entre a escola e a comunidade.

A gestão democrática é um desafio, pois a presença participativa da comunidade na escola é pequena. A regularidade da participação das famílias na escola demanda, necessariamente, um projeto social objetivo e consistente para que esta relação se efetive. A participação das famílias na escola não pode se transformar em uma representação vazia. Santos (2011) argumenta que, na relação entre a escola e a família, é de fundamental importância considerar que:

[...] à medida que é influenciada pelas transformações do mundo contemporâneo, a família sofre alterações profundas nas relações estabelecidas entre os seus membros, pois as imposições da sociedade capitalista neoliberal, de ordens competitivas, discriminatórias e excludentes, produzem por resultado a redução do tempo disponível dos pais para se ocuparem da formação escolar dos filhos e se envolvem num conflito de gerações (SANTOS, 2011, p. 3).

Portanto, essa relação não pode se configurar na abstração. O envolvimento das famílias e da comunidade na escola e no acompanhamento do processo de escolarização de seus filhos deve ser considerado no contexto de suas realidades. A construção e concretização do projeto social demanda a participação coletiva de todos os segmentos da comunidade escolar e da comunidade local.

A suposta autonomia da gestão democrática da unidade escolar disposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional provoca dúvidas. Até que ponto a gestão escolar é democrática, no que se refere ao desenvolvimento dos projetos e ações estabelecidas nos anseios de sua comunidade e necessidades? Como podemos falar em democracia se o gestor eleito depende totalmente das políticas de governo? O problema é que a escola está submetida às instâncias superiores de poder e não dispõe de recursos suficientes para assegurar aos estudantes as condições ideais para o desenvolvimento das atividades educativas:

O que não nos é inerente, de certa forma, é a autonomia nos investimentos físicos e humanos. Uma vez que a escola conta com estrutura física depredada pelo tempo, pássaros, e, uso de seus espaços, provocando goteiras, redes elétricas danificadas, portas estragadas, cumprimento do calendário escolar, salas multisseriadas. É uma escola limitada pelas necessidades, aspirações e condições reais da comunidade escolar (EMEBJML/PPP, 2020, p.22).

No entendimento de Santos (2012), a gestão democrática da escola se tornou o centro das atenções, discussões e iniciativas do Estado a partir da década de 1990. Contudo, não foi levado em conta o efetivo exercício democrático da cidadania, pois os seus princípios orientadores reproduziram as determinações das instituições multilaterais internacionais – Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, dentre outras – de inspiração

neoliberal, expressas na concepção de Estado Mínimo (e, ao que parece, também de Ensino Mínimo). No que tange à autonomia da gestão escolar, Santos (2012) destaca que:

[...] a LDB n. 9.394/1996 dispõe a gestão democrática sem a devida definição e função de seus princípios, isto é, não estabelece as diretrizes para delinear a gestão democrática, apenas aponta o lógico: a participação de todos os envolvidos no processo. Nesse sentido, o caráter deliberativo da autonomia assume uma posição ou condição articulada com o Estado e se apresenta como instrumento para a acomodação da autonomia delegada (SANTOS, 2012, p. 138).

O autor prossegue em sua argumentação e afirma que a suposta gestão democrática expressa na legislação de nosso País tanto principia como reflete o *modus operandi* do próprio Estado Nacional, que apenas indica o envolvimento dos sujeitos no processo das formulações políticas, mas não explicita a sua efetiva participação no processo de tomada de decisões. De acordo com Santos (2012, p. 138), há muito já passou da hora de superarmos a nossa inércia e submissão, pois “precisamos ultrapassar as barreiras de meros executores de políticas educacionais”, além de nos impor e atuar para que sejamos “ouvidos e estarmos presentes nas arenas públicas de elaboração e nos momentos de tomada de decisão, portanto, se faz urgente democratizar a suposta democracia brasileira”.

Retornando ao texto do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Básica José Marcelino de Lima, notamos ainda a referência aos poucos recursos e à quase inexistência de instrumentos e ferramentas para o trabalho pedagógico, que se restringe à prestação de serviços por parte da equipe de direção, professores e demais funcionários da unidade escolar. A entrevistada P5 nos relata que a maior dificuldade/desafio que enfrentou durante os anos em que tem atuado na escola “foi a angústia sofrida por cogitarem fechar a unidade escolar, até mesmo porque não há justificativa para tal ato, uma vez que a clientela é grande, além do que a escola apresenta uma boa estrutura.

Entretanto, as atividades cotidianas do professor constituem seu principal recurso dentro da sala de aula, pois não conta com apoio paradidático para colocar em prática o seu planejamento diário, semanal, bimestral, semestral e anual. Ao contrário do que afirma o Plano Municipal de Educação, a escola não tem energia elétrica nas salas de aula, não existem computadores e nem conexão com a internet para a realização de pesquisas por parte de professores e alunos e “o material de apoio, quando tem, é patrocinado pelos próprios professores, direção e coordenação pedagógica” (EMEBJML/PPP, 20020, p. 32).

Este é um problema generalizado, conforme aponta a entrevistada P6 ao inferir que “as condições em relação à quantidade de alunos por professor são além de adequadas, mas

problemas de investimento na estrutura e recursos de material por vezes inviabilizam o nosso trabalho”.

O PPP da Escola Municipal de Educação Básica José Marcelino de Lima ressalta ainda a não oferta de capacitação profissional por parte do município para o exercício das atividades educativas, educacionais e pedagógicas, em especial, à coordenação pedagógica, responsável por orientar os professores e definir os caminhos a serem trilhados.

Tanto direção e coordenação pedagógica quanto os professores contam somente com as suas próprias experiências ao longo de suas carreiras, conforme podemos observar nas respostas das entrevistadas ao serem questionadas se fizeram algum curso/aperfeiçoamento voltado especificamente para a educação para as populações rurais: “não fiz nenhuma formação/curso voltado para essa área, mas acredito que seria muito válido” (Entrevistada P5); “afirmo categoricamente que este é um grande problema que enfrentamos, ausência total de cursos e capacitações para esse setor. Há grande necessidade e nunca aconteceu por aqui” (Entrevistada P6, 2021).

Perguntamos às professoras o que achavam das proposições do Poder Executivo Municipal em promover a intensificação do transporte dos alunos das escolas rurais para as escolas urbanas. A entrevistada P5 afirmou ser um “absurdo, pois o percurso é grande e oferece um risco maior à vida dos alunos, além do que, teriam que sair mais cedo de casa e chegariam bem mais tarde à escola, atrapalhando o processo de aprendizagem”. A entrevistada P6, de sua parte, argumentou que “a frota municipal está sucateada, o poder executivo transporta os alunos de forma arriscada e sem a menor qualidade”.

Por fim, buscamos saber qual o posicionamento da escola sobre a implementação do transporte escolar e, conseqüente, o encerramento das atividades educativas/educacionais na comunidade. A entrevistada P5 afirmou que “o posicionamento de todos os profissionais da escola e da comunidade foi contrário à proposta de fechamento. Nos reunimos e lutamos para o não fechamento da unidade escolar por meio das redes sociais, reuniões com os vereadores, comunidade, prefeito etc.”; na fala da P6 “a escola não teve participação na formulação de propostas em geral. Sempre houve imposição”.

#### **4.1.2 Escola Municipal de Educação Básica Sérgio Honorato da Silva e Souza**

A EMEBSHSS está estabelecida às margens da Rodovia BR-153 (Km 58), mais exatamente na Rua Pontalina na Região do Trevo Floresta e sua denominação é uma homenagem ao Sr. Sérgio Honorato da Silva e Souza, que nasceu no dia 2 de julho de 1962, no

Hospital São Camilo, em Piracanjuba/GO, filho de José Honorato da Silva e Souza Júnior – servidor público da Justiça – e Ruth Marçal Honorato da Silva e Souza – funcionária pública. A escola, por sua localização geográfica, tem a responsabilidade de receber os alunos do seu entorno, como, por exemplo, os provenientes das comunidades e propriedades rurais da Região Taquari, Região São João, Fazenda Felicidade, Fazenda Porta Aberta, Chácara Cisco de Felicidade e Chácara das Pitáias.

**Figura 4 – Escola Municipal de Educação Básica Sérgio Honorato da Silva Souza**



Fonte: Lancheros (2018)

Em suas disposições iniciais, o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Básica Sérgio Honorato da Silva e Souza (2020) aclara que:

O campo significa para alguns, meio de sobrevivência, afinidade com a terra, para outros, forma de crescer financeiramente e lazer. Significa, também, para alguns, qualidade de vida, tranquilidade, facilidade para criar os filhos e para outros, significa, resultado de não terem tido oportunidades para estudar e, assim, conseguir um bom emprego na cidade, a única forma de sobrevivência é o campo (PPP/EMEBSHSS, 2020, p. 18).

A unidade escolar oferece vagas desde da Educação Infantil até o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). A comunidade escolar destaca a mobilização coletiva enquanto instrumento para a garantia do acesso e da permanência do aluno na escola, “pois não basta esperar por soluções que venham verticalmente dos sistemas educacionais” (EMEBSHSS/PPP, 2020, p. 23). Também ressalta a importância da criação de propostas que resultem de fato na construção de uma escola democrática e com qualidade social, direcionadas aos órgãos dirigentes do sistema educacional, essas propostas visam criar dispositivos legais para disponibilizar os recursos necessários à realização dos projetos da escola.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, gestores, professores, servidores técnico-administrativos e de apoio que atuam nas escolas rurais são corresponsáveis pelo

processo de organização e produção de cultura e, portanto, devem entender que o campo é um espaço rico e diverso. Além do mais, precisam entender que a educação escolar exerce um papel fundamental no processo de criação e recriação da cultura do campo “na medida em que por meio dela se renovam valores, atitudes, conhecimentos e práticas de pertença à terra. Ela instiga a recriação da identidade dos sujeitos na luta e pela luta como um direito social” (EMEBSHSS/PPP, 2020, p. 26). “Temos que olhar os alunos da zona rural com outros olhos, inclusive ter um currículo diferenciado, temos que buscar uma metodologia voltada para a realidade do local onde moram” (Entrevistado P1, 2021).

Diante desse contexto, questionamos os entrevistados sobre as dificuldades, carências e desafios que enfrentam cotidianamente no desenvolvimento de suas atividades profissionais. O entrevistado P1 argumentou dentre as dificuldades estão “na estrutura física precária, famílias muito carentes e falta de respeito dos governantes”. A entrevistada P2, por seu tempo expressa a sua indignação com a pouca preocupação do Poder Executivo Municipal e da Secretaria de Educação com a manutenção da estrutura física da escola:

[...] depois de angariarmos recursos junto à comunidade local e o comércio para reformar o telhado que tinha caído, o prefeito e a secretária de educação decidiram fechar as turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, transferindo-as para uma escola estadual, onde o município, em contrapartida, cederia o prédio, transporte, merendeira e a limpeza. Foi uma luta para que não ocorresse essa troca (Entrevistada P2, 2021).

O PPP da Escola Municipal de Educação Básica Sérgio Honorato da Silva e Souza pontua que o papel social da escola é atuar frente às profundas desigualdades socioeconômicas “que excluem da escola uma parcela da população marginalizada pelas concepções e práticas de caráter conservador inspiradas no neoliberalismo” (PPP/ EMEBSHSS, 2020, p.38). Assim, assume como fundamental o valor da pessoa humana em sua dignidade e define condições para a construção de identidades orientadas para o conhecimento e pelo reconhecimento do direito à igualdade.

Ao considerarmos as realidades que caracterizam a comunidade em que está inserida a escola, perguntamos se os professores recebem algum tipo de formação continuada para desenvolver as suas atividades no interior da escola, diferenciadas daquelas que são praticadas nas escolas da cidade? As respostas foram categóricas: nunca; jamais. Seguimos com as nossas inquietações e inquerimos qual o posicionamento de ambos sobre as intenções do Poder Executivo Municipal em intensificar a utilização do transporte dos alunos da comunidade local para as escolas da cidade?

A postura assumida pelo entrevistado P1 foi diretamente objetiva: “sou contrário, pois estão fechando as escolas da zona rural e alocando nossos alunos (a maioria pequenos) numa rotina muito cansativa e perigosa”. O posicionamento tomado pela entrevistada P2 se encaminhou para a precarização do trabalho docente ao afirmar que: “na minha opinião, foi uma estratégia para prejudicar os professores, pois assim perderíamos nossa carga horária, diminuindo o valor a ser pago a cada profissional, economizando verba para Prefeitura”.

Considerando as políticas de substituição da escola no meio rural pelo transporte escolar, questionamos os entrevistados sobre a postura e ações assumidas/tomadas pela unidade escolar diante das imposições do governo municipal em encerrar as suas atividades? O Professor 1 se limitou a responder que eram contrários, entretanto, a Professora 2 argumentou: “totalmente contra, fizemos várias reuniões com pais, alunos, os profissionais da escola e o Poder Executivo juntamente com a Secretaria de Educação Municipal, até ficar acordado que os alunos não sairiam para a cidade, continuando seus estudos na própria unidade escolar”.

Não é demasiado reiterar a distância do contido na legislação brasileira, estadual e municipal quanto aos conteúdos praticados nas escolas rurais de Piracanjuba, ou seja, o currículo da unidade escolar tem como referência o Documento Curricular de Goiás Ampliado (DCGO), elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, aprovada em 2017 e que tem por objetivo explicitar as aprendizagens essenciais que todas as crianças e estudantes têm o direito de se apropriarem ao longo da Educação Básica, sem qualquer referência às realidades das populações que vivem e trabalham no meio rural, que apesar de constituírem a mesma totalidade têm as suas particularidades.

#### **4.1.3 Escola Municipal de Educação Básica Urbano Pedro Guimarães**

A EMEBUPG localiza-se a 23 km do município de Piracanjuba às margens da Rodovia GO-147, que dá acesso ao município de Bela Vista de Goiás. A história desta unidade escolar inicia-se com o processo de organização social dos moradores locais. Com base em análises documentais, certificamos que a história da unidade escolar está diretamente conectada à Associação de Moradores da Areia (AMAR). Esta associação, construída sob a coordenação do jornalista Odair José Alves, cognominado como “passarinho”, é resultado da mobilização e articulação política da Comunidade Areia em defesa de seus direitos.

**Figura 5 – Escola Municipal de Educação Básica Urbano Pedro Guimarães**



**Fonte:** Lancheros (2018)

A AMAR foi constituída em 9 de maio de 1988 como sociedade civil de direito privado e sem fins lucrativos para a prestação de serviços sociocomunitários aos moradores das Fazendas Areia, Duas Pontes, Cerradão, Vereda, Quebra Anzol e adjacências, localizadas nos municípios de Piracanjuba, Bela Vista de Goiás e Hidrolândia. A AMAR tinha em seu quadro pessoas da localidade e regiões vizinhas, com diferentes perfis socioeconômicos e culturais (ESTATUTO AMAR, 1988, p. 1).

O Sr. Maurício Barbosa fez a doação em 1988 de uma área para a instalação da associação, construída em 1989. Um espaço de 1.050 m<sup>2</sup> do terreno da Fazenda Areia também foi doado à Prefeitura Municipal de Piracanjuba para a construção da escola. A comunidade se mobilizou e por meio de mutirão ergueram no ano de 1989 o que hoje é parte do prédio que abriga a EMEBUPG.

A Escola Municipal de Educação Básica Urbano Pedro Guimarães foi criada por meio da Lei n. 593, de 3 de maio de 1990, aprovada pela Câmara Municipal de Piracanjuba e sancionada pelo então Prefeito Municipal Ely Rocha da Silva e pelo Secretário Municipal Moacir José de Andrade. O Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás autorizou as suas atividades por meio da Resolução n. 190, aprovada em reunião plenária realizada em 05 de março de 1996, contida no Processo n. 682541919/90, sendo aprovada a oferta de Educação Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A EMEBUPG atende estudantes das comunidades da Areia e adjacências, incluindo Cerradão, Boa Esperança, Roda Cuia, Três Barras, Recantilado, Matinha, Pau-Terra, Cará e Vereda. A Lei n. 1.362, de 31 de outubro de 2008, alterou o nome de Colégio Municipal Urbano

Pedro Guimarães para “Escola Municipal de Educação Básica Urbano Pedro Guimarães” (EMEBUPG/PPP, 2013, p. 8-11). A unidade escolar recebeu a sua denominação em homenagem a um patriarca da família Guimarães, Urbano Pedro Guimarães, que viu seus filhos e netos crescerem na Comunidade.

De acordo com o PPP/2020, ao final do segundo semestre de 2019, a unidade escolar foi surpreendida pela administração municipal “com a proposta de entregar as turmas do 6º ano do Ensino Fundamental até Ensino Médio para a Rede Estadual de Ensino – não houve negociação. Atualmente a unidade escolar compartilha o prédio com o Colégio Estadual José Feliciano Ferreira que assumiu as turmas do 6º Ano ao Ensino Médio” (EMEBUPG/PPP, 2020, p. 12).

Diante de tais imposições buscamos nas falas dos entrevistados investigar as ações realizadas tanto pela comunidade escolar como pela comunidade local no que diz respeito à sua resistência para manter a escola em funcionamento e continuar atendendo a comunidade. A Professora 3 nos disponibiliza as seguintes informações:

Foi uma intensa luta para que esta medida não fosse concretizada. A comunidade local e a equipe escolar realizaram uma campanha junto aos candidatos à prefeitura do município e procuramos apoiar aquele que se prontificou e prometeu devolver as turmas para a nossa unidade escolar que haviam sido transferidas para o Estado. Contudo, a nossa resistência não teve sucesso. Durante o ano de 2020 e também de 2021, mesmo com a pandemia do Covid-19 e as aulas presenciais suspensas, a nossa escola permanece com a oferta apenas da Educação Infantil até o 3º ano do Ensino Fundamental, contudo, permanece em funcionamento (Entrevistada P3, 2021).

Seguimos com os nossos questionamentos e as nossas constatações quanto à formação específica para atuação nas escolas no meio rural seguem o padrão já verificado anteriormente, ou seja, “não foram ofertados cursos nesta área desde minha admissão, conheci um material didático voltado para o campo, porém de uso complementar na época. Seria excelente poder contar com capacitação específica” afirma a Professora 3. Na mesma direção, temos o relato do entrevistado P4: “apesar de trabalhar há muitos anos na zona rural, nunca fiz um curso específico para esta área de atuação”.

Perguntamos aos professores participantes da pesquisa que atuam na Escola Municipal de Educação Básica Urbano Pedro Guimarães como se colocavam diante dos intentos do governo municipal em aprofundar a utilização do transporte escolar do meio rural para as escolas do meio urbano? No entendimento da Professora 3, “a proposta foi no mínimo desrespeitosa, pois houve uma visão meramente financeira, ficando de lado o cuidado, bem-estar e perigos que a mudança poderia trazer, uma vez que havia um alunado de faixa etária variada”.

Obedecendo ao nosso roteiro, buscamos desvelar o posicionamento assumido pela unidade escolar diante das determinações do poder executivo municipal. De acordo com a entrevistada P3, “a escola se posicionou contra e junto com pais, alunos, professores e a associação de moradores da comunidade, buscou alternativas que endossassem essa posição”. O Professor 4, por sua vez, argumentou que a postura assumida pela unidade escolar “foi de total contrariedade, resultando inclusive na paralização das atividades escolares e, reiterou que a escola não teve qualquer participação na formulação da proposta, sendo imposta de cima para baixo”.

#### **4.1.4 Escola Municipal de Educação Básica Serra Negra**

A Escola Municipal de Educação Básica Serra Negra está situada na zona rural do município de Piracanjuba, às margens da Rodovia 247 (Km 17). A unidade escolar atende crianças desde o Jardim I (Educação Infantil) até o 9º ano do Ensino Fundamental das regiões de Serra Negra, Brilhante, Centro Estulânia e regiões vizinhas. A EMEBSN foi autorizada a funcionar pela Lei n. 12.655, de 13 de julho de 1995, sob a Jurisdição da Subsecretaria Regional de Educação de Piracanjuba. Ela foi municipalizada através do convênio entre o Estado de Goiás, por intermédio da Secretaria Estadual de Goiás, e o Município de Piracanjuba, pela: “Portaria n. 0604/2002, processo n. 19368569.

**Figura 6 – Escola Municipal de Educação Básica Serra Negra**



**Fonte:** Lancheros (2018)

O prédio da unidade escolar foi inaugurado no ano de 1983 para atender as famílias da Comunidade e regiões próximas, pensando na segurança e bem-estar das crianças, e com o propósito de “diminuir a distância entre o conhecimento assegurando e o atendimento escolar a todos” (EMEBSN/PPP, 2019, p. 5). Esta unidade escolar ofertava do jardim ao 9º ano no turno vespertino, sendo uma turma por série” (Prefeitura Municipal de Piracanjuba/Lei n.

977/1998). A sua atual denominação foi aprovada por meio da Lei n. 1.362, de 31 de outubro de 2008.

A comunidade escolar se orgulha do papel que teve na (trans)formação dos estudantes em cidadãos que contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento da região e do município. De fato, ela formou “vereadores, ex-prefeitos e vice-prefeitos e deputados estaduais” (EMEBSN/PPP, 2019, p. 5). Ela também colaborou de forma efetiva para que vários dos seus alunos chegassem à universidade nas mais diversas áreas.

Contrariando o contido no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar no que diz respeito à sua “excelência” no processo de formação de importantes figuras locais, a entrevistada P7 aponta uma cultura política clientelista vinculada à troca de favores na comunidade e no município, que acabam por interferir diretamente no desenvolvimento das atividades escolares/educacionais, bem como nas relações que deveriam se restringir aos aspectos profissionais e efetua a seguinte denuncia: “é comum em Piracanjuba a barganha, a prática frequente de dar ‘presentinho’” e ‘lebrancinhas’ para os profissionais da escola. Esta ocorrência causa um desconforto para alguns que, imediatamente, passam a ser discriminados pelos demais colegas que concordam com essa cultura”.

Quanto à estrutura física da Escola Municipal de Educação Básica Serra Negra, temos a seguinte descrição: “uma parte do prédio é construída de tijolos e cimento, os espaços de algumas salas são divididos por placas adaptadas. O pátio é pouco arborizado, os muros são alambrados, possui um espaço recreativo com cobertura de uma tenda e apenas dois banheiros e pequena parte gramada em frente à escola” (EMEBSN/PPP, 2019, p. 8).

A entrevistada P8, destacou que existem muitos problemas para a realização das atividades docentes no interior da unidade escolar, visto que “há uma carência muito grande de recursos didáticos e pedagógicos, além de uma deficiente manutenção da estrutura física da escola”. Ao serem questionadas sobre cursos de capacitação e aperfeiçoamento para atuarem na escola rural, tanto a P7 quanto a P8 afirmaram que jamais participaram de qualquer formação nesse sentido, pois desconhecem qualquer iniciativa por parte do Município de ofertar aos professores tais cursos.

Até o ano de 2019, a EMEBSN tinha como demanda as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) no turno vespertino e atividades das 12h30 às 16h30. Entretanto, no apagar das luzes do ano letivo, o poder executivo, na pessoa do prefeito João

Barbosa de Oliveira, transferiu a segunda fase do Ensino Fundamental II para a responsabilidade do Estado.

Perguntamos às entrevistadas o que achavam desta atitude do prefeito sinalizando para um possível encerramento das atividades da unidade escolar, bem como das propostas de gestões anteriores para fechar as escolas no meio rural do município? Na concepção da P7, as propostas são corretas, pois “na zona rural os alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio não têm professores formados em áreas específicas para atendê-los, a falta de profissionais faz com que os alunos fiquem ociosos, aguardando aulas de professores contratados sem formação específica”. A entrevistada P7, busca justificar o seu posicionamento com as seguintes argumentações:

[...] boa parte dos professores com formação específica é constituída por profissionais concursados que ocupam cargos de gestão e não tem intenção de ministrar aulas. A socialização dos jovens da zona rural também é um fator a se considerar, pois o quantitativo de alunos é muito baixo. As estradas/vias de acesso no município atualmente são excelentes. Em minha opinião, os casos devem ser analisados individualmente considerando que boa parte deste público dever ser destinado às instituições de ensino na cidade, sendo em nosso município ou não (Entrevistada P7, 2021).

Conforme podemos observar nas declarações da entrevistada P7 o fechamento das escolas no meio rural por si só resolve os problemas da ausência e/ou falta de profissionais com formação específica para atuar no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Não podemos deixar de apontar que o número de escolas e classes multisseriadas em todas as regiões do território nacional ainda constituem uma realidade em nosso país. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade e a importância de políticas públicas que venham atender às necessidades, fragilidades, deficiências de formação da classe docente; não apenas formação inicial, mas também formação continuada.

Conforme determinam os dispositivos legais expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996: Artigo 62, § 1º: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Texto incluído pela Lei nº 12.056/2009); e, Artigo 62-A: “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (Texto incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

#### 4.1.5 Escola Municipal de Educação Básica Modesto Antônio de Paula

A Escola Municipal de Educação Básica Modesto Antônio de Paula está localizada às margens da Rodovia GO-147, que liga Piracanjuba ao município de Morrinhos, na altura do km 25, na estrada velha da Fazenda Maiada. Esta unidade escolar foi criada em 19 de abril de 1977, modificada pela Lei n. 553 de 12 de junho de 1989 e somente em agosto de 1991 foi inaugurada.

**Figura 7 – Escola Municipal de Educação Básica Modesto Antônio de Paula**



Fonte: Lancheros (2018)

O espaço territorial para a edificação da escola foi doado “por um fazendeiro da região, o Sr. Modesto Antônio de Paula, pois tinha muitos netos e sobrinhos que precisavam estudar, por isto resolveu doar o terreno para ajudar os familiares, parentes e amigos (EMMAP/PPP, 2019, p. 8). O Projeto Político Pedagógico da unidade escolar esclarece que:

A Escola dispõe de uma área de terreno de mais ou menos um litro de chão (114 m laterais por 49 m de frente e fundo). Sendo que, ao norte limita-se com uma área de chão que recentemente foi adquirida pela Associação de Moradores da Maiada e Região – AMAI, ao sul tem como vizinho o Sr. Sebastião Cardoso de Campos, ao leste fica a Rodovia e a oeste o Sr. José da Silva Neto (Zequinha) (EMMAP/PPP, 2019, p. 8).

A EMMAP atende oitenta e cinco alunos da zona rural desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental II em oito salas de aula, sendo algumas multisseriadas – Jardim I e II, 1º e 2º ano, 4º e 5º ano, 8º e 9º ano. “Devido à quantidade de alunos, há também uma sala de aula de extensão que fica localizada na Escola Estadual Clotilde Costa no Rochedo com as turmas do Jardim I e II” (EMMAP/PPP, 2019, p. 8). Cabe esclarecer que:

Todos os alunos são usuários do transporte escolar de zona rural, vindos de uma comunidade ativa e participativa que acredita na construção na educação oferecida pela Unidade Escolar. Os alunos ficam à espera dos transportes em pontos próximos às suas fazendas onde são transportados até a unidade escolar. Os mesmos são assíduos, participativos e comprometidos com processo de ensino aprendizagem (EMMAP/PPP, 2019, p. 9).

A Escola Municipal de Educação Básica Modesto Antônio de Paula, por sua localização geográfica, recebe alunos de toda a região, incluindo as Fazendas Morro Alto, Morro Agudo, Cachoeira e Bucaína, atendendo, assim, os filhos de:

[...] pequenos trabalhadores e produtores rurais vindos das mais diversas regiões ou de outras localidades do estado em busca de um sonho e com expectativa de melhora de vida. Alguns há anos que vieram e já estão bem alicerçados e fazem parte da associação de moradores, outros mais recentes que ainda estão na expectativa de melhora e que por motivos diversos não participam de nenhuma associação (EMMAP/PPP, 2019, p. 9).

Conforme disposto no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Básica Sérgio Honorato da Silva e Souza, o campo significa:

[...] meio de sobrevivência, vínculo com a terra, para outros, crescimento financeiro e/ou lazer. Significa, também, qualidade de vida, facilidade para criar os filhos, ou reflete o resultado dos familiares não terem tido oportunidades para estudar e, assim, através do estudo conseguirem um bom emprego na cidade. Para outros significa a única forma de sobrevivência, que é o campo (EMMAP/PPP, 2019, p. 9-10).

Essa similaridade entre as duas concepções nos leva a questionar se de fato os PPPs foram construídos considerando a participação da comunidade local ou se simplesmente traduzem uma prática corriqueira das escolas de nosso país de copiar umas das outras as fundamentações teóricas. Contudo, seguimos adiante. Em conformidade com o disposto no PPP da Escola Municipal de Educação Básica Modesto Antônio de Paula – construído um ano antes do PPP da Escola Municipal de Educação Básica Sérgio Honorato da Silva e Souza –, a instituição escolar:

[...] é vista pela comunidade como a principal fonte de conhecimento para seus filhos rumo a um futuro melhor. Na visão dos pais, a escola é boa e tem um papel importante na vida dos filhos, onde eles aprendem a ler, já que a grande maioria dos pais teve pouco acesso à escola. Por isso, incentivam os filhos a ler, por saberem que o desenvolvimento da leitura traz conhecimentos (EMMAP/PPP, 2019, p. 10).

Um aspecto que nos chamou a atenção se refere ao olhar da comunidade para com a escola ao caracterizá-la como espaço de lazer, de convívio social, de aquisição de conhecimento, de assimilação e de produção cultural, de formação cidadã e de preparação para o mercado de trabalho. Considerando tais características perguntamos à Professora 9, quais as dificuldades e desafios que pode destacar de mais importantes vivenciadas pela unidade escolar? De acordo com a entrevistada, a escola não enfrenta problemas no que se remete a recursos materiais e nem de manutenção do prédio escolar, pois:

[...] a comunidade local ajuda muito a escola com a realização de festas e eventos que geram recursos para comprar os materiais necessários. A grande dificuldade enfrentada ocorreu no ano de 2019, quando o prefeito queria fechar a nossa unidade. Em 2020, ele transferiu os alunos do 6º ao 9º para a escola da zona urbana. Mas, neste ano de 2021, com muita luta da comunidade local e comunidade escolar, conseguimos reverter esta situação (Entrevistada P9, 2021).

Quanto aos estudantes, o PPP aponta que “a maioria deles gosta de morar no meio rural porque se sente livre, com ar mais puro junto à natureza, se sente mais segura e afirma estar longe das drogas e da violência” (EMMAP/PPP, 2019, p. 10). O documento aclara também que a principal atividade e fonte de renda da comunidade advém da produção agrícola e pecuária, em especial da:

[...] venda do leite e seus derivados, outros são na maioria peões, com uma renda familiar que varia de um a três salários mínimos. Porém, há casos de famílias que sobrevivem com um salário. Há, ainda, casos de famílias que vivem apenas com o dinheiro que recebe o Bolsa Família. Quanto à opção religiosa, a predominante é a católica seguida bem de perto pela evangélica, embora haja outras e até quem não tem opção religiosa (PPP/EMMAP, 2019, p. 9).

A Proposta Pedagógica da Escola Municipal de Educação Básica Sérgio Honorato da Silva e Souza define condições para a construção de identidades, constituídas pelo conhecimento e reconhecimento do direito à igualdade de acordo com o especificado no artigo 5º da Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. O objetivo estabelecido pelo PPP (2019, p. 13) traça direções do ensino para os anos de 2019-2020, tendo em vista os desafios impostos à unidade escolar, mediante a “criação de mecanismos democráticos de gestão que assegurem a participação de todos os atores da educação como: pais, alunos, professores, gestores e a comunidade local”.

Ele também expressa a importância de uma gestão mais igualitária e participativa. “Portanto, devemos nos mobilizar pela garantia do acesso e da permanência do aluno na escola, pois não basta esperar por soluções que venham verticalmente dos sistemas educacionais” (PPP/EMMAP, 2019, p. 16). O documento destaca ainda a necessidade da construção de:

[...] propostas que resultem de fato na construção de uma escola democrática e com qualidade social, fazendo com que os órgãos dirigentes do sistema educacional, possam reconhecê-la como prioritária e criem dispositivos legais que sejam coerentes e justos, disponibilizando os recursos necessários à realização dos projetos da escola. Do contrário, a escola não estará efetivamente cumprindo o seu papel, socializando o conhecimento e investindo na qualidade do ensino, já que seu papel é bem mais amplo do que passar conteúdo. Para isso, deve modificar a sua própria prática, muitas vezes fragmentada e individualista, reflexo da divisão social em que está inserida (PPP/EMMAP, 2019, p. 16).

Ao questionarmos o que pensa sobre a utilização do transporte escolar em substituição à manutenção das escolas no meio rural, a entrevistada P9, reiterou as suas afirmações anteriores sobre o enfrentamento das comunidades local e escolar contra as tentativas do prefeito de encerrar as atividades da unidade escolar e completou que “foi muito difícil para os pais, porque aos alunos chegavam muito tarde em casa. Observou também que não houve

qualquer corte de gastos, muito pelo contrário, porque eles usavam três veículos (ônibus e vans) para realizar o transporte dos alunos para a escola da cidade”.

Considerando o esvaziamento das escolas no campo, Santos e Bezerra Neto (2017, p. 465) defendem que limitar a oferta do ensino para essas populações a uma questão meramente econômica, sem respeitar as diversidades que se realizam na escola, “como têm feito as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais em nosso país, caracteriza prática demasiadamente grave, pois elimina a dimensão do conflito e da luta de classes, reduzindo-a aos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem no interior da escola”.

Finalizando os nossos questionamentos, perguntamos aos(às) nove professores(as) das cinco escolas participantes da presente pesquisa que aspectos poderiam destacar para expressar a manutenção do funcionamento de suas unidades escolares? Observamos uma convergência na ampla maioria das respostas quanto ao empenho das comunidades locais e escolares em resistir às imposições do Poder Executivo Municipal em implementar o transporte escolar e fechar as escolas rurais.

De acordo com a entrevistada P1, “é inadmissível fechar as escolas rurais, foi com muita luta que a comunidade local juntamente com a comunidade escolar conseguiu manter a Escola Municipal de Educação Básica Sérgio Honorato Silva e Souza”. A entrevistada P2, reafirma os seus apontamentos anteriores ao expressar que “mérito é das comunidades rurais locais que lutaram e lutam para manterem os filhos junto a suas famílias, trabalhando e vivendo na zona rural, aproveitando o potencial econômico possibilitando o desenvolvimento da região”.

O fato da Escola Municipal de Educação Básica Urbano Pedro Guimarães continuar em funcionamento “se deve à luta mantida pela comunidade e pela escola, pois as angústias perduraram por longo tempo diante das tentativas dos últimos prefeitos de Piracanjuba”, aponta a entrevistada P3. O Professor 4, por sua vez, relata: “vejo como mérito a nossa luta, mas também, como resistência. A gestão municipal que se encerrou de 2020 tentou de todas as formas acabar com o ensino na zona rural. Foi uma longa e difícil batalha”.

No entendimento da entrevistada P5, a manutenção do funcionamento das últimas cinco escolas rurais de Piracanjuba “representa um mérito muito grande de suas comunidades, pois a maior parte delas foi construída pelas próprias comunidades, com doação do terreno, bezerros ou até mesmo do trabalho do pessoal da região na qual está inserida, contando apenas com ajuda burocrática da gestão municipal”. A sua colega de trabalho (P6), na mesma direção

dos demais entrevistados argumenta que “se ainda existem cinco escolas na zona rural de Piracanjuba, isso se deve ao fato de que houve muita luta e resistência das comunidades locais e escolares. Estamos sempre ameaçados pelo poder municipal de fechamento das referidas unidades”.

A Professora 8 resumiu a sua resposta às seguintes palavras: “luta, resistência e reconhecimento. A entrevistada P9 expressou as suas considerações mais uma vez destacando a não preocupação da administração municipal com as realidades e necessidades que perpassam as comunidades atendidas pelas escolas rurais:

[...] eu penso que os últimos gestores são pessoas que estão despreparadas e não conhecem a realidade da comunidade, por exemplo, o horário que o aluno sai de casa, a distância da escola. E, também, não fazem nenhum levantamento para ver se realmente tem contenção de gastos ou não. Eu acho que depois de tudo que passamos na última gestão, é um mérito grande, principalmente, das comunidades local e escolar para manter a nossa escola em funcionamento (Entrevistada P9, 2021).

A entrevistada P7 manteve-se partidária às propostas de encerramento das atividades escolares no meio rural realizadas pelas últimas gestões municipais de Piracanjuba ao reiterar que “a proposta de fechamento das unidades escolares é excelente, pois se considerarmos que boa parte dos professores atua sem a devida formação/capacitação profissional, sem preparo ou adequação às necessidades do público, sempre acolhidos e indicados por apadrinhamento político”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme observamos em nossa exposição, historicamente, os diferentes governos que se sucederam na direção do Estado brasileiro não se preocuparam de forma efetiva em disponibilizar a formação escolar para a massa populacional de nosso país, em especial, para os contingentes do meio rural. Entendemos que as pontuais ações desenvolvidas pelas instâncias de poder não atendem às reais necessidades das populações rurais. Tal negligência vêm sendo questionadas nos últimos anos por movimentos populares, movimentos sociais, comunidades locais, universos acadêmico e sociedade em sentido amplo, na medida em que reconhecem e entendem a importância da temática e para a construção de conhecimentos que respeitem as peculiaridades dessas populações.

Ao considerar este contexto, reafirmamos que ações empreendidas pelo governo de Getúlio Vargas (1930-1946) para a educação brasileira se ocuparam de suas propostas para a modernização do Brasil, orientadas pela Reforma Francisco Campos (1931) e pela Reforma Gustavo Capanema (de 1942 a 1946), com vistas a satisfazer às necessidades de mão de obra requeridas pela indústria e pela mecanização da produção rural (agrícola e pecuária).

Nessa direção, consideramos que as reformas da educação empreendidas pelo Governo Vargas se orientaram por uma concepção centralizadora, burocratizada e dúbia, na medida em que procurou distinguir a oferta do ensino secundário destinado à classe dominante e a disponibilização do ensino técnico-profissional para a classe dominada (SANTOS, 2016b). Nesses termos, podemos afirmar que o conjunto das reformas da educação empreendidas no período concedeu ao “ensino secundário a prerrogativa de acesso a qualquer formação de nível superior, deliberadamente corporativista, uma vez que vinculou cada nível ou tipo de ensino ao exercício exclusivo das profissões demandadas pelo sistema capitalista de produção” (SANTOS, 2016b, p. 48).

Ao nos encaminharmos para o período ditatorial seguinte (1964-1985) verificamos que as medidas implementadas permaneceram vinculadas aos interesses do capital nacional e capital internacional sob à orientação, assessoria, supervisão e interferência dos técnicos da USAID, tanto na elaboração da Reforma Universitária (Lei n. 5.540/1968) como na Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei n. 5.692/1971), voltadas à satisfação das necessidades de formação de mão de obra impostas pelo projeto de modernização econômica brasileira.

Quanto à educação para as populações do meio rural, o governo civil-militar focalizou parte de suas ações por meio da Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) para o desenvolvimento de projetos educacionais, utilizando-se das Associações de Crédito e

Assistência Rural (ACAR), coordenadas pela Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), com vistas a ampliar de modo significativo a difusão e inculcação de sua fundamentação ideológica.

Destacamos também a atuação do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário, que tinham por incumbência transformar o sistema produtivo do meio rural, que demandava a concentração de capital para a aquisição de máquinas (e outros recursos industrializados) e assim impulsionar a produção agropecuária no Brasil. A Assistência Técnica e Extensão Rural funcionava como instrumento para a submissão do homem do campo à economia de mercado. Ao mesmo tempo em que tencionava o aumento da produtividade, a ATER buscava a modificação da visão de mundo dos produtores para substituir o “tradicional” pelo “moderno”, visando atender aos interesses do capital nacional e internacional.

No entanto, em nossa apreensão, as reformas da educação realizadas pela ditadura civil-militar pouco alteraram a vida da classe pobre, menos ainda de quem vivia e trabalhava no meio rural. Elas mantiveram os processos seletivos como meio fundamental para limitar o acesso da maior parte da população brasileira à formação de nível superior. O atendimento à formação de mão de obra especializada pela educação pública também naufragou, dadas as precárias condições materiais, aos baixo investimento, a deficiência e a insuficiência de recursos físicos, materiais e humanos.

As nossas investigações demonstram que somente a partir do processo de redemocratização do Brasil na década de 1980 algumas mudanças mais significativas se processaram, apesar de encontrarmos algumas fragilidades e deficiências na legislação acerca da temática educação, sobretudo, da educação destinada aos povos do campo – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Todavia o destaque em nossa opinião se direciona à atuação dos movimentos sociais, sobretudo, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em luta pela reforma agrária e em defesa de uma educação do campo.

Nesses trilhos, identificamos que em oposição ao conjunto das relações econômicas, políticas e sociais sob o poder hegemônico da burguesia, as propostas e práticas do MST visam a transformação do território e a superação dos meios de produção apropriados pelos interesses do capital em suas várias dimensões. Esta concepção nos permite compreender que a educação para as populações do campo não mais se limita ao meio rural tradicional nem às populações

que atuam exclusivamente na produção agropecuária. A educação do campo, portanto, abarca diversas populações em diferentes espaços e em atividades e existências variadas.

Contudo, apesar de constituir avanços, a elaboração e implementação de políticas públicas de educação para o meio rural, decorrência das lutas realizadas pelos movimentos sociais, verificamos a implantação de políticas para educação de inspiração neoliberal que caminham na direção contrária, como o processo de municipalização do Ensino Fundamental focalizado na instalação do transporte escolar em substituição às escolas rurais (do campo), que passaram a constituir o centro dos investimentos da União, dos estados e, em particular, dos municípios brasileiros, sob a justificativa de melhorar os investimentos dos recursos públicos e evitar desperdícios, gastos desnecessários e desvio de verbas.

Em nossa concepção, a política de fechamento das escolas no meio rural provoca o desenraizamento e o afastamento das populações locais de suas origens, costumes e tradições, colocando-as, cada vez mais, na condição de não-ser, um ser sem passado. As suas histórias lhes têm sido arrancadas, comprometendo seu futuro e restringindo progressivamente as suas possibilidades de busca de uma vida melhor e mais digna.

Como vimos, os argumentos defendidos nas últimas gestões do poder executivo municipal de Piracanjuba em defesa do fechamento de escolas no meio rural, se concentram na suposição de que a demanda é baixa – número de alunos reduzido por escola – ocorrência que aumenta os “gastos” com a manutenção de recursos físicos, materiais, humanos etc., portanto, inviabiliza a aplicação de recursos financeiros pelo município, tornando-se dispendiosos e, neste sentido, a opção está na utilização do transporte escolar para conduzir as crianças e adolescentes do meio rural para as escolas urbanas. No entanto, conforme constatamos nas vozes dos professores entrevistados é bem possível que o transporte diário dos alunos da zona rural para a zona urbana, de fato, implica em “desperdício dos recursos públicos” e não a manutenção das escolas no campo.

Destacamos, que no desenvolvimento de nosso processo de investigação junto à Prefeitura Municipal, à Secretaria de Educação e às escolas não encontramos nenhum documento oficial com dados científicos que viessem de encontro a tais justificativas, assim como não houve qualquer consulta prévia aos principais interessados, isto é, à comunidade local, à comunidade escolar, aos pais e alunos que estudam nas cinco escolas rurais de Piracanjuba. Nesse sentido, entendemos que tais argumentos – baixa demanda e contenção de

recursos públicos – ignoram a realidade histórica, social, econômica e educacional da população rural de Piracanjuba.

Nesses termos, entendemos que fechar as escolas no meio rural e transportar os alunos para a cidade segue uma lógica implementada pela cultura de massas. Trata-se mesmo de impor padrões previamente estabelecidos e características pré-definidas com o intuito de alinhar a população às demandas do capital, distanciando os moradores do campo do seu meio social, descaracterizando, assim, a sua identidade cultural.

Não poderíamos deixar de ressaltar que o investimento em educação é fundamental para a inserção no mercado de trabalho e para a redução das desigualdades escolares, econômicas e sociais das populações rurais, pois pode proporcionar os recursos necessários para melhorar a sua qualidade de vida da classe trabalhadora. Conforme aponta Dermeval Saviani (1983, p. 34), “a instrução é, pois, o único dos serviços encarregados à administração pública que não consome o capital nele investido, mas incorpora-o sob uma nova forma: o capital que representa os indivíduos a quem instrui”.

À guisa de encerramento, chamamos a atenção para a necessidade da atenção e luta à manutenção da existência das escolas e de suas atividades no meio rural de Piracanjuba, pois de acordo com os relatos coletados, independentemente de suas deficiências e fragilidades, elas têm sido reconhecidas pela boa qualidade do ensino ofertado às cinco comunidades que resistiram aos intentos contrários do poder executivo do município. Além do mais, a sua preservação pode evitar o desgaste e o prejuízo da aprendizagem dos alunos por não se submeterem a longas viagens diárias em estradas de terra e em veículos precários, dentre outros aspectos negativos que prejudicam o processo de formação escolar.

## 6 REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do estado**. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pedagogias em movimentos: o que a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública: polêmicas do nosso tempo**. 3 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

BEZERRA NETO, Luiz. A educação rural no contexto das lutas do MST. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 20, dez. 2005. Disponível em: <[https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4851/art13\\_20.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4851/art13_20.pdf)>. Acesso em: 6 jun. 2020.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem terra aprende e ensina: um estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais**. Campinas/SP: Autores Associados, 1998.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., Amarílio. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876>>. Acesso em: 8 jan. 2021.

BRASIL DE FATO. Uma visão popular do Brasil e do mundo: cresce o número de escolas fechadas no campo no Brasil. **Brasil de Fato**, 2018. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2018/02/09/cresce-o-numero-de-escolas-fechadas-no-campo-no-brasil/>>. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica: notas estatísticas**. Brasília: INEP 2016. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_e\\_statisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_e_statisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. **Censo Escolar: 2018**. Janeiro de 2019. Disponível em:

<[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 10.252, de 20 fevereiro de 2020**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Brasília: Presidência das República/Casa Civil, 2020. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10252.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10252.htm)>. Acesso em 5 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 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: Casa Civil, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)>. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 9.465, de 9 de agosto de 2018**. Altera o Decreto n. 8.750, de 9 de maio de 2016, que institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais... Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2018. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/Decreto/D9465.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Decreto/D9465.htm)>. Acesso em 23 out. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 1.110, de 09 de julho de 1970**. Cria o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), extingue o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária, o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário e o Grupo Executivo da Reforma Agrária e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1970. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/De11110.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De11110.htm)>. Acesso em: 06 jul. 2020.

BRASIL. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: MEC/SECADI, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>>. Acesso em 06 jun. 2020.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – PNATE**. Brasília/DF: FNDE, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/transporte-escolar/transporte-escolar-apresentacao>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República/Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.880, de 9 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 e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=LEI&num\\_ato=00010880&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2004&sgl\\_orgao=NI](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=LEI&num_ato=00010880&seq_ato=000&vlr_ano=2004&sgl_orgao=NI)>. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n. 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... Brasília: Presidência da República/Casa Civil. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm)>. Acesso em: 23 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Faz constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm)>. Acesso em: 4 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n. 4.504, de 30 de novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto da Terra e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1964. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/leis/L4504.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L4504.htm)>. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971.

Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

**BRASIL. Lei n. 6.126, de 06 de novembro de 1974.** Autoriza o Poder Executivo a instituir a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1974. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/16126.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/16126.htm)>. Acesso em: 13 de jul. 2020.

**BRASIL. Lei n. 9.424, 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: Presidência da República/Casa Civil, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm)>. Acesso em 23 dez. 2020.

**BRASIL. Lei. 12.695, de 25 de julho de 2012.** Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112695.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112695.htm)>. Acesso em: 12 out. 2020.

**BRASIL. Nota Técnica n. 8/2017 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Estimativas de fluxo escolar a partir do acompanhamento longitudinal dos registros de aluno do Censo Escolar do período 2007-2016. Brasília, 27 de junho de 2017. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2007\\_2016/nota\\_tecnica\\_taxas\\_transicao\\_2007\\_2016.pdf](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2007_2016/nota_tecnica_taxas_transicao_2007_2016.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2020.

**BRASIL. Panorama da educação no campo.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

**BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 1, de 1 de fevereiro de 2006.** Dias Letivos para a Aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília: DOU, 15 de março de 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf)>. Acesso em: 27 jan. 2021.

**BRASIL. Plano Nacional de Transporte Escolar (PNTE): Nota Técnica.** Brasília/DF: Câmara dos Deputados, 2001. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/arquivos-pdf/pdf/107592.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2020.

**BRASIL. Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE).** Brasília: FNDE, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/transporte-escolar/transporte-escolar-apresentacao>>.

**BRASIL. Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO): Documento Orientador.** Brasília: MEC/SECADI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 23 jan. 2021.

**BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília/DF: CNE/CEB, 2002. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_%201\\_de\\_3\\_de\\_abril\\_de\\_2002.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf)>. Acesso em: 9 jun. 2020.

**BRASIL. Resolução FNDE n. 10, de 7 de abril de 2008.** Estabelece os critérios e as formas de transferência de recursos financeiros ao Programa Nacional de Apoio ao Transporte do

Escolar, no exercício de 2008. Brasília/DF: FNDE, 2008. Disponível em: <[https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=RES&num\\_ato=00000010&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2008&sgl\\_orgao=CD/FNDE/MEC](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000010&seq_ato=000&vlr_ano=2008&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC)>. Acesso em: 19 out. 2020.

BRASIL. **Resolução FNDE n. 14, de 8 de abril de 2009**. Estabelece os critérios e as formas de transferência de recursos financeiros do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE). Brasília/DF: FNDE, 2009. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php>>. Acesso em: 19 set. 2020.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 16 de janeiro de 2003**. Estabelece critérios para o repasse dos recursos financeiros à conta do PNAE, previstos na medida provisória n. 2, de 24 de agosto de 2001. Brasília: MEC/FNDE, 2003.

BRASIL. **Resultado dos Dados Preliminares do Censo 2000**. Rio de Janeiro IBGE, 2020. Disponível em: <[www.ibge.gov.br/cidade@](http://www.ibge.gov.br/cidade@)>. Acesso em: 11 jun. de 2020.

BRASIL. **Resultado dos Dados Preliminares do Censo 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html>> Acesso em: 12 jun. 2020.

BUSCIOLI, Lara Dalpiero; OLIVEIRA, Guilherme Mato. A educação do campo como luta do MST: o caso da escola São Judas em Rio Brillante (MS). **Revista Geografia em Atos**, v. 1, n. 4, 2017. Disponível em: <[revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/view/5455/pdf](http://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/view/5455/pdf)>. Acesso em: 8 dez. 2019.

CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/26224/2/Livro%20EPSJV%20011000.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2019.

CALDART, Roseli Salete. Coletivo Nacional de Educação do MST e Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, jan./jun. 2003. Disponível em: <[http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/Catedra\\_Andres\\_Bello/Ago%202007/Lecturas/escuela\\_del\\_campo.pdf](http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/Catedra_Andres_Bello/Ago%202007/Lecturas/escuela_del_campo.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2019.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). **Por uma educação do campo: campo-políticas públicas-educação**. Brasília/DF: INCRA/MDA, 2008. Disponível em: <[http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user\\_arquivos\\_64/Por%20uma%20educa%20C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20n%C3%BAmero%207.pdf](http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/Por%20uma%20educa%20C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20n%C3%BAmero%207.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2021.

CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Maria Regina Martins. Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. **Revista HISTEDBR**, Campinas, número especial, mai. 2010. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art12\\_37e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art12_37e.pdf)>. Acesso em: 27 jan. 2020.

CASAGRANDE, Nair. **A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra**. 293f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível

em:<<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Tese%20Nair%20Casagrande.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

CENEVIVA, Ricardo. **O nível de governo importa para a qualidade da política pública? O caso da educação fundamental**. 2011. 173f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade de São Paulo, São Paulo 2011. Disponível em: <[https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-25052012-094817/publico/2011\\_RicardoCeneviva\\_VOrig.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-25052012-094817/publico/2011_RicardoCeneviva_VOrig.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2020.

CHAVES, Christine de Alencar. **A marcha nacional dos sem-terra: um estudo sobre a fabricação do social**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: UFRJ/Núcleo de Antropologia da Política, 2000.

COAPIL. **Histórico da COAPIL**. Disponível em: <https://coapil.com.br/unidade/loja-agropecuaria>. Acesso em: 14 dez. 2019.

COSTA, Cláudia Lúcia. **A escola do urbano no campo do município de Catalão/GO: ensino de geografia nas especificidades do lugar**. 304f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17692/1/EscolaUrbanoCampo.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

DAVIES, Nicholas, ALCANTARA, Alzira Batalha. A evolução das matrículas na educação básica no Brasil: alguns questionamentos. **HISTEDBR**, Campinas, v. 20, jul. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656916/22646>>. Acesso em: 4 jan. 2021.

EFE Escola – Educação Rural. **O Brasil Fechou mais de 4 mil escolas rurais em 2014**. Disponível em: <<http://brasil.efeescuela.com/noticias/mais-de-4-mil-escolas-rurais-foram-fechadas-em-2014>>. Acesso em: 26 ago. 2020.

FONEC. Fórum Nacional de Educação do campo denuncia extinção do PRONERA. **MST**, 20 fev. 2020. Disponível em: <<https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/>>. Acesso em: 2 fev. 2021.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Oficina de Planejamento. Relatório Síntese das Conclusões e Proposições**. Brasília, 13 e 14 jul., 2013. Disponível em: <[http://ufrr.br/leducarr/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&download=51:relatorio-sintese-versao-final&id=5:publicacoes1&Itemid=182](http://ufrr.br/leducarr/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=51:relatorio-sintese-versao-final&id=5:publicacoes1&Itemid=182)>. Acesso em: 23 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Rio de Janeiro: Artenova, 1977.

GOIÁS. Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. **Relatório de Assessoramento Estratégico**. Diagnóstico Econômico e Social de Goiás. Versão 2014. Disponível em: <[http://www.ppa.go.gov.br/arquivos/estudo\\_imb.pdf](http://www.ppa.go.gov.br/arquivos/estudo_imb.pdf)>. Acesso em: 9 dez. 2019.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Política Social. **Diretoria de Estudos e Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise**, v. 1, jun. 2000. Brasília: IPEA, 2000.

Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/igualdade-racial/politicas-sociais-acompanhamento-e-analise>>. Acesso em: 18 dez. 2019.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) **Por uma Educação Básica do Campo**: memória. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

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

LORD, Lúcio. Financiamento do transporte escolar e a questão das zonas rurais no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação da UNEMAT**, ano VI, n. 9, jan./jun., 2008. Disponível em: <[http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol\\_9/artigo\\_9/129\\_140.pdf](http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_9/artigo_9/129_140.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2020.

LUTHER, Alessandra; GERHARDT, Tatiana Luther. Educação obrigatória, êxodo rural e fechamento das escolas do campo no Brasil. **Revista Saberes da Amazônia**, v. 3, n. 7, out./dez. 2018. Disponível em: <<https://www.fcr.edu.br/ojs/index.php/saberesamazonia/article/view/292/273>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MAIA, Eni. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **Em Aberto**, v. 1, n. 9, 1982. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1403/1377>>. Acesso em: 2 out. 2020.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, n. 24, n. 85, abr. 2011. Disponível em: <<https://seminarionacionallecampo2015.files.wordpress.com/2015/09/avanc3a7os-e-desafios-na-construc3a7c3a3o-da-educac3a7c3a3o-do-campo.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MOTA JUNIOR, William Pessoa; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, out./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n4/10.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2021.

MST. **II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo**. Declaração Final (Versão Plenária), Luziânia/GO, 2 a 6 de agosto de 2004. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/me4537.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

PALMEIRA, Moacir. Modernização, estado e questão agrária. **Estudos Avançados**, 1989. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a06.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

PEREIRA, João Márcio Mendes. A política agrária do Banco Mundial em questão. **Estudos Avançados**, v. 20, n. 57, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v20n57/a24v2057.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2021.

PIRACANJUBA (GO). **Decreto n. 331/2017, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre a suspensão do custeio do transporte rural dos professores do Município de Piracanjuba, e dá outras providências. Piracanjuba/GO, 18 de julho de 2017.

PIRACANJUBA (GO). **Lei n. 1.048, de 22 de maio de 2000**. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Piracanjuba. Piracanjuba/GO: Câmara Municipal, 2000.

PIRACANJUBA (GO). **Lei n. 1.735, de 10 de março de 2016**. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender as necessidades temporárias de excepcional interesse

público, nos termos do inciso IX do artigo 98 da Lei Orgânica Municipal e dá outras providências. Piracanjuba/GO: Câmara Municipal, 2016.

PIRACANJUBA (GO). **Lei Orgânica do Município de Piracanjuba**: Constituição Municipal. Piracanjuba: Câmara Municipal, 2012. Disponível em: <<http://www.piracanjuba.go.gov.br/site/projetos/LEI-ORGANICA-PIRACANJUBA.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2020.

PIRACANJUBA (GO). **Plano Municipal de Educação (2015-2025)**. Piracanjuba: CME/SME, 2015. Disponível em: <<http://www.piracanjuba.go.gov.br/site/projetos/PME-plano-municipal-de-educacao.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2020.

PIRACANJUBA (GO). **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Básica José Marcelino de Lima**. Piracanjuba/GO: SME, 2020.

PIRACANJUBA (GO). **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Básica Sérgio Honorato da Silva e Souza**. Piracanjuba/GO: SME, 2020.

PIRACANJUBA (GO). **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Básica Urbano Pedro Guimarães**. Piracanjuba/GO: SME, 2020.

PIRACANJUBA (GO). **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Básica Modesto Antônio de Paula**. Piracanjuba/GO: SME, 2019.

PIRACANJUBA (GO). **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Básica Serra Negra**. Piracanjuba/GO: SME, 2019.

REIS, José Carlos. **A história entre a filosofia e a ciência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, Flávio Reis. Administração e gestão escolar: adequação às orientações gerais do capitalismo contemporâneo. **Ciências da Educação**, Americana, v. 26, n. 115, 2012. Disponível em: <<http://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/181/207>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

SANTOS, Flávio Reis. Fechamento das escolas rurais e transporte escolar no município de Morrinhos/GO. In: SANTOS, Flávio Reis; MACEDO, Marta de Paiva (Orgs.). **Desenvolvimento socioeconômico e sustentabilidade do cerrado brasileiro na transposição do século XX para o XXI**. Jundiá/SP: Paco, 2016c.

SANTOS, Flávio Reis. Políticas públicas de educação e participação da família na formação escolar dos filhos. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 2, n. 11, 2011. Disponível em: <<file:///D:/Users/user/Downloads/20342-Texto%20do%20artigo-84793-1-10-20120926.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

SANTOS, Flávio Reis. **Políticas públicas de educação no/do campo**: o transporte de estudantes no município de Morrinhos/GO. 125f. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2016a.

SANTOS, Flávio Reis. **Políticas públicas de educação no/do campo**: o transporte de estudantes no município de Morrinhos/GO. 2016. 120f. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2016d.

SANTOS, Flávio Reis. Regulação e regulamentação da educação na legislação brasileira (1824-1996). In: SANTOS, Flávio Reis; ROTHEN, José Carlos (Orgs.). **Políticas públicas para a educação no Brasil**: entre avanços e retrocessos. São Carlos/SP: PIXEL, 2016b.

SANTOS, Flávio Reis; BEZERRA NETO, Luiz. Estado, educação e tecnocracia na ditadura civil-militar brasileira. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 40, dez. 2010. Disponível em:

<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art07\\_40.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art07_40.pdf)>. Acesso em: 26 jul. 2020.

SANTOS, Flávio Reis; BEZERRA NETO, Luiz. Políticas públicas para a educação rural no Brasil: da omissão à regulamentação do programa nacional de educação na reforma agrária. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 66, dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643709/11225>>. Acesso em: 07 jun. 2020.

SANTOS, Flávio Reis; BEZERRA NETO, Luiz. Práxis educativa para as populações camponesas brasileiras: do ruralismo pedagógico ao materialismo histórico-dialético. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 39, n. 4, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/31676/20595>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

SANTOS, Flávio Reis; Regulação e regulamentação da educação na legislação brasileira (1961-1996). In: SANTOS, Flávio Reis; ROTHEN, José Carlos. **Políticas públicas para a educação no Brasil: entre avanços e retrocessos**. São Carlos: Pixel, 2016.

SANTOS, Flávio Reis; SILVA, Adriana Maria. Fechamento das escolas rurais e transporte escolar no município de Morrinhos/GO. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 21, 2016. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1222/1178>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, Dermeval. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Paidéia**, v. 14, n. 28, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Margot Riemann Costa; ESTEVAM, Luís Antonio. O esvaziamento das regiões rurais: o caso da bacia leiteira de Piracanjuba – GO – Brasil (2000- 2010). **REDES**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 3, set./dez. 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/3383/3072>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SILVA, Maura. “Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014”. **MST**, 24 jun., 2015. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>>. Acesso em: 2 set. 2020.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Castelo a Tancredo (1964-1985)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SOUZA, Donaldo Bello; FARIA, Lia Ciomar Macedo Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, out./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/6DcY5hJVYHYGQ4pHG6Cz3qQ/?format=pdf>. Acesso em: 15 dez, 2020.

SOUZA, Maciana de Freitas. A extinção da SECADI e o campo da educação na conjuntura atual. **Justificando: Mentres Inquietas Pensam Direito**, 17 jan. 2019. Disponível em: <<http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-conjuntura-atual/>>. Acesso em 2 fev. 2021.

SOUZA, Maria Antonia. Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

SOUZA; Francilane Eulalia et al, Panorama do fechamento de escolas no campo do estado de Goiás de 2007 a 2015. **Boletim DATALUTA**, n. 103, jul. 2016. Disponível em: <[http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/7artigodomes\\_2016.pdf](http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/7artigodomes_2016.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2021.

TONET, IVO. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. 3 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Autores Associados: Cortez 1982.

TRAMARIM, Eduardo. O milagre econômico brasileiro. **Rádio Câmara**, Brasília, Câmara dos Deputados, 2021. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/radio/programas/279588-o-milagre-economico-brasileiro/?pagina=1#todas-edicoes>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALE, Ana Lia Farias; LIMA, Luís Cruz; BONFIM, Maria Geovaní. Século XX: 70 anos de migração interna no Brasil. **Textos & Debates**, n. 7, 2004. Disponível em: <<file:///D:/Users/user/Downloads/1027-3652-1-PB.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

VASCONCELLOS, Eduardo Alcantara. Crianças rurais e o acesso a escola: sugestões de políticas públicas. **São Paulo em Perspectiva**, v. 5, n. 1, jan./mar. 1991. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/criancas-rurais-e-acesso-a-escola-sugestoes-de.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2021.