

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO**

CARLOS ANTÔNIO ROCHA

**MOVIMENTO DE REORDENAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO
DE BELA VISTA DE GOIÁS**

**GOIÂNIA – GO
2018**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO**

CARLOS ANTÔNIO ROCHA

**MOVIMENTO DE REORDENAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO
DE BELA VISTA DE GOIÁS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profª. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita.

**GOIÂNIA – GO
2018**

R672m

Rocha, Carlos Antonio

Movimento de reordenamento das escolas rurais no município de Bela Vista de Goiás[recurso eletrônico]/ Carlos Antonio Rocha.-- 2018.

177 f.;

Texto em português com resumo em inglês

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2018

Inclui referências

1. Educação rural - Bela Vista de Goiás (GO). 2. Educação e Estado. I.Meşquita, Maria Cristina das Graças Dutra.

II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III.

Título.

CDU: 37.018.51(043)

**MOVIMENTO DE REORDENAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS NO
MUNICÍPIO DE BELA VISTA DE GOIÁS**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 20 de junho de 2018.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás (Presidente)



Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás



Profa. Dra. Amone Inácia Alves / UFG

Profa. Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Jussara de Fátima Alves Campos Oliveira / IF Goiano (Suplente)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, João Bonifácio e Luzia Caetano, por me terem proporcionado condições de me tornar o homem que sou hoje. Por me incentivar a concretizar mais uma etapa de conquista pessoal e profissional. Meu porto seguro.

A todas as pessoas que residem no meio rural de Bela Vista de Goiás, inclusive meus familiares, pela persistência, resistência e amor pela terra.

AGRADECIMENTOS

É chegada a hora de agradecer. Neste trabalho foram as últimas linhas escritas, quando já me encontrava em um enorme cansaço físico e emocional, resultado de inúmeras noites sem dormir. O silêncio e a solidão se tornaram rotinas inseparáveis. Todavia, venci.

Porém, não cheguei até aqui sozinho e, desta forma, não poderia deixar de agradecer a tantos que me apoiaram durante esta etapa percorrida.

A Deus, pela vida em abundância, me propiciando vivenciar o nível restrito de ensino da Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

À professora Dr^a. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita, pelas orientações teóricas e metodológicas. Pelo incentivo e confiança nos momentos difíceis do meu trabalho como pesquisador.

Aos Professores da Banca de Qualificação e Defesa, Dr. José Maria Baldino e Dr^a. Amone Inácia Alves, pelas contribuições importantes que propiciaram o enriquecimento do meu trabalho.

Aos meus pais (João Bonifácio e Luzia Caetano), irmãos (Vânia, Sônia e Wagner), sobrinhos (Júnior, Ricardo, Rejane, Maria Eduarda, João Wagner e Júlio César), cunhados (Delizom, Marcos e Flávia), tia-madrinha e segunda mãe (Maria Caetano), demais familiares e amigos, pelo tempo que precisei ausentar-me de suas vidas para me dedicar à pesquisa.

À Professora Mestra Livia Daniela Pinto Cardoso, amiga, comadre e companheira de todas as horas. Sua presença foi fundamental para que eu pudesse concretizar esta etapa.

Aos colegas de Mestrado. Obrigado pelo apoio e pelas valiosas conversas. Foi um privilégio conhecer vocês!

A tantos amigos, que sempre me incentivaram, cujos nomes não vou citar para não incorrer no esquecimento de alguém.

A todos os educadores e funcionários da Escola Emílio Blanke de Bela Vista de Goiás, em especial as Coordenadoras e Auxiliares administrativos: Ana Maria, Sergeni, Maria do Socorro, Edna Vieira, Kenia, Joyce, Rosangela e Odeth que compartilharam comigo os momentos de angústia e alegria. Obrigado pela paciência, amizade e compreensão nos momentos de ausência.

À Secretária Municipal de Educação Vanessa Paula de Carvalho e demais funcionários da Secretaria de Educação, em especial, a Adélia Moreira, que me atendeu com simpatia, seriedade e responsabilidade em todos os momentos da pesquisa, meus agradecimentos.

Um agradecimento especial a Maria Adélia Blanke Arantes e a Therezinha Arantes de Farias que acreditaram no meu potencial e me ensinaram a ser o profissional que hoje sou.

E por último, ao meu amigo e companheiro de todas as horas, Rildo Pereira, que nos momentos de insegurança e medo, sempre estava a meu lado, meu obrigado por acreditar no meu potencial.

RESUMO

A presente Dissertação resulta de um processo de investigação e vincula-se à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, cujo objetivo foi reconstruir o movimento de reordenamento das escolas rurais no Município de Bela Vista de Goiás a partir do ano de 1980 até 2006, período no qual ocorreu o fechamento das escolas. O problema da pesquisa pode ser delineado a partir da questão: Como se deu o movimento de reordenamento das escolas rurais no Município de Bela Vista de Goiás e qual a lógica das políticas públicas daquela época, ressaltando a importância e os critérios da criação da Escola Núcleo Nicanor Gomes Pereira na Fazenda Matinha. Essa é uma temática considerada de extrema relevância no cenário das pesquisas na área da Educação, apresentando-se como importante de ser debatida e estudada, tendo em vista o número reduzido de estudos realizados a seu respeito e a urgente necessidade de se pensar e ofertar educação de qualidade no campo para a população do campo. O estudo teve como ponto de partida o materialismo histórico dialético, enquanto uma concepção de realidade e de mundo, assegurando o princípio de que a realidade existe independente da consciência que temos dela e que, portanto, as condições materiais determinam a consciência com a qual nos apropriamos dessa realidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujos procedimentos metodológicos adotados foram a pesquisa bibliográfica, documental e empírica. O estudo abrange geograficamente as 10 microrregiões do Município. Por meio de questionário semiestruturado, obtivemos a percepção de 44 sujeitos que participaram do processo do qual resultou no reordenamento das escolas rurais. Como aporte teórico recorremos a Arendt (2007, 2008), Arroyo, Caldart e Molina (2004, 2006, 2011), Bobbio (2000), Brzezinski e Santos (2015), Campos (2005), Chauí (1995, 2001), Dallari (2004), Enguita (1989), Freire (1987,1996), Gadotti (2008, 2011), Kuenzer (1990), Martins (2004), Marx e Engels (1989, 2004, 2007), Orso (2007), Saviani (1991, 2007), Silva (2007), entre outros. Evidenciamos que a efetivação de uma política de Educação do Campo abrange um processo complexo haja vista que a educação ofertada para crianças, jovens e adolescentes residentes no meio rural acontece, em sua maioria, nas escolas urbanas que nem sempre articulam um currículo com a realidade do campo. As poucas escolas que ainda resistem no meio rural não oferecem uma educação do campo e, sim, uma educação no campo. Ficou evidente que "urbanizou-se" a educação no campo, mas não com as mesmas oportunidades. Os estudos revelaram que para a maior parte da comunidade local (pais e professores), o processo foi autoritário e não considerou a vontade da maioria, contraditoriamente, ao que se compreende como processo democrático. Constatamos que há legislação que garante a educação do campo, com bases sólidas, no entanto faltam políticas públicas que concretizem esse direito, que foi negado por toda a história brasileira.

Palavras chave: Educação; Educação do Campo; Políticas Públicas; Políticas Educacionais; Legislação.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research process and is linked to the State Educational, Policies and Institutions Research Line of the Pontifícia Universidade de Goiás, master's degree Program in Education, whose objective was to reconstruct the reordering movement of rural schools in Bela Vista de Goiás from the year 1980 to 2006, period in which the schools closed. The research problem can be delineated from the question: How was the rural school reorganization movement in Bela Vista de Goiás and what was the logic of the public policies of that time, highlighting the importance and the criteria of the creation of the Nucleus School Nicanor Gomes Pereira at Fazenda Matinha. This is a topic considered of extreme relevance in the research scenario in the area of Education, presenting itself as important to be debated and studied, considering the small number of studies carried out regarding it and the urgent need to think about and offer education of quality in the field for the rural population. The study had as its starting point historical dialectical materialism, as a conception of reality and world, assuring the principle that reality exists independent of the consciousness we have of it and that, therefore, the material conditions determine the consciousness with which we appropriate this reality. It is a qualitative research whose methodological procedures adopted were the bibliographical, documentary and empirical research. The study covers geographically the 10 microregions of the municipal. Through a semi-structured questionnaire, we obtained the perception of 44 subjects who participated in the process of which resulted in the rearrangement of rural schools. As a theoretical contribution, we used Arendt (2007, 2008), Arroyo, Caldart and Molina (2004, 2006, 2011), Bobbio (2000), Brzezinski and Santos (2015), Campos (2005), Chauí (2004), Enguita (1989), Freire (1987,1996), Gadotti (2008, 2011), Kuenzer (1990), Martins (2004), Marx and Engels (1991, 2007), Silva (2007), among others. We show that the implementation of a Field Education policy encompasses a complex process since the education offered to children, young people and adolescents residing in rural areas occurs mostly in urban schools that do not always articulate a curriculum with the reality of field. Few schools that still resist in rural areas do not offer an education in the field, but an education in the field. It became clear that education was "urbanized" in the countryside, but not with the same opportunities. The studies revealed that for most of the local community (parents and teachers), the process was authoritarian and did not consider the will of the majority, contradictorily, to what is understood as a democratic process. We find that there is legislation that guarantees the education of the countryside, with solid foundations, however, lacking public policies that concretise this right, which was denied throughout Brazilian history.

Keywords: Education; Field Education; Public Policy; Educational Policies; Legislation.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

BNDS	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CEB	Conselho Estadual de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação de Goiás
CBEs	Conferências Brasileiras de Educação
CF	Constituição Federal do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEDs	Congressos Nacionais de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAE	Fundação de Assistência aos Estudantes
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPVA	Imposto Sobre a Propriedade de Veículos Automotores
ITCMD	Imposto Sobre Propriedade Causa Mortis e Doações
LDB	Lei de Diretrizes e Bases a Educação Brasileira
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG	Organização não governamental
PIB	Produto Interno Bruto
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
TCM	Tribunal de Contas dos Municípios
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação das metas e estratégias do PNE que contemplam a Educação do campo	67
Quadro 2 - Relação das metas e estratégias do PME, LEI N° 008/2015 que contemplam a Educação do campo	70
Quadro 3 - Escolas rurais desativadas por região 1983-2006	117
Quadro 4 – Avaliação da política de fechamento ou nucleação das escolas rurais – avanços e retrocessos – Pais	134
Quadro 5 – Avaliação da política de fechamento ou nucleação das escolas rurais – avanços e retrocessos – Professores	139
Quadro 6 – Avaliação da política de fechamento ou nucleação das escolas rurais – avanços e retrocessos – Gestor	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de escolas e matrículas da Educação Básica por localização – Brasil – 2001 – 2015	39
Tabela 2 – Número de matrículas e escolas por localidade – Educação Básica – Goiás e Bela Vista de Goiás – 2015	42
Tabela 3 – Evolução das escolas desativadas/nucleadas ou transferidas de município entre os anos de 1980 – 2015 no Município de Bela Vista de Goiás	43
Tabela 4 – Valores estimados por aluno/ano – Goiás 2017	104
Tabela 5 – Valor gasto pelo município no transporte escolar para escola núcleo – Bela Vista de Goiás – 2017	129
Tabela 6 – Valor gasto pelo município para transporte escolar - Total – Bela Vista de Goiás – 2017	130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bela Vista de Goiás	111
Figura 2 – Bela Vista de Goiás – Lago Sussuapara	111
Figura 3 – Mapa Político Geográfico – Região Metropolitana de Goiânia	113
Figura 4 – Mapa urbano da cidade de Bela Vista de Goiás	114
Figura 5 – Mapa Rural das Microrregiões de Bela Vista de Goiás	114
Figura 6 – Mapa Microrregiões de Bela Vista de Goiás – Localização aproximada das Escolas Rurais – 1983 – 2006	117
Figura 7 – Mapa localização das escolas rurais por regiões - Bela Vista de Goiás após desativação	119
Figura 8 – Escola Municipal Rural Dona Orcinda José de Oliveira	120
Figura 9 – Escola Municipal Nicanor Gomes Pereira	122
Figura 10 – Escola Municipal Adelino Antônio de Melo – Região do Quilombo – Microrregião 7	125
Figura 11 – Frota Transporte Municipal – Kombis	128
Figura 12 – Frota Transporte Municipal – Ônibus	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução das escolas da Educação Básica por localidade – Brasil – 2001 – 2015	40
Gráfico 2 – Escolas desativadas/nucleadas ou transferidas do Município entre os anos de 1980 – 2015 em Bela Vista de Goiás	44
Gráfico 3 – Número de alunos transportados para Escola Núcleo	128
Gráfico 4 – Número de alunos das escolas rurais antes da desativação/nucleação	128
Gráfico 5 – Tempo de trabalho na escola desativa/nucleada	137
Gráfico 6 – Melhoria da qualidade da educação	142

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Declaração da instituição coparticipante	165
APÊNDICE B – Questionário - Poder Público	166
APÊNDICE C – Questionário – Diretores	168
APÊNDICE D – Questionário – Professores	170
APÊNDICE E – Questionário - Pais de Alunos	172
APÊNDICE F – Parecer Técnico do Comitê de Ética – Aprovado	174

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPITULO I – CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E A RELAÇÃO TRABALHO – EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA	25
1.1 Concepção de educação	25
1.2 Trabalho e educação: uma relação intrínseca	30
1.3 Ideologia e o processo de urbanização da educação	36
1.4 A educação e a função da escola	46
1.5 A divisão entre campo e cidade	51
CAPITULO II – ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO “NO” OU “DO” CAMPO	56
2.1 A legislação brasileira e a educação “no” campo	56
2.2 Estado e as políticas públicas para a educação “do” campo	76
2.2.1 O Estado e suas estratégias na contemporaneidade	81
2.2.2 Agricultura familiar: tentativa de fomentar a produção do pequeno agricultor	91
2.2.3 O transporte escolar e o caminho da escola	94
2.2.3.1 Programa Nacional de apoio ao Transporte do Escolar – PNATE	96
2.2.3.2 Programa Caminho da Escola	97
2.3 Financiamento da educação (FUNDEF, FUNDEB e Salário Educação) e a educação do campo	99
CAPITULO III – O REORDENAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE BELA VISTA DE GOIÁS – UMA HISTÓRIA DE ENCONTROS E DESENCONTROS	106
3.1 Documento (Diretrizes para a Educação do Campo)	106
3.2 O município de Bela Vista de Goiás: contexto histórico	110
3.3 Pesquisa empírica: caracterização do processo de investigação	120
3.3.1 Escola municipal Dona Orcinda José de Oliveira	120
3.3.2 Escola Municipal Nicanor Gomes Pereira	121
3.3.3 Percepção dos participantes da pesquisa	124
3.3.3.1 Percepção dos pais	126
3.3.3.2 Percepção dos professores	136

3.3.3.3	Percepção dos representantes do poder público	143
3.3.3.4	Percepção das diretoras da escola núcleo Nicanor Gomes Pereira	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS		150
REFERÊNCIAS		155
APÊNDICE A – Declaração da instituição coparticipante		165
APÊNDICE B – Questionário - Poder Público		166
APÊNDICE C – Questionário – Diretores		168
APÊNDICE D – Questionário – Professores		170
APÊNDICE E – Questionário - Pais de Alunos		172
APÊNDICE F – Parecer Técnico do Comitê de Ética – Aprovado		174

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é resultado do nosso desejo de conhecer a história do movimento de reordenamento das escolas rurais do município de Bela Vista de Goiás. Trata-se do movimento e reordenamento no sentido de fechamento ou nucleação¹ das escolas rurais do município e o conseqüente transporte dos alunos para a zona urbana ou para a escola núcleo, o que resultou na urbanização da educação. O interesse pela temática está diretamente ligado à minha vida pessoal e profissional. Sempre morei em Bela Vista de Goiás, município que faz parte da região metropolitana de Goiânia e presenciei, a partir dos anos de 1980, o fechamento de várias escolas rurais. No total foram fechadas 42 escolas. Eis aí o interesse em investigar como aconteceu esse processo.

Pelo que indicam as leituras, o município seguiu a política adotada pelo país, a qual considera a educação para o povo que vive no campo como desnecessária, uma vez que, para viver na roça não é necessário conhecimento técnico-científico. Na sociedade brasileira esse processo está enraizado na ideologia do modelo capitalista, razão pela qual a questão da educação para o povo que vive no/do campo recebe pouca ou nenhuma atenção por parte da sociedade e dos órgãos públicos.

A indiferença para com o campo e para com a educação do povo que ali reside é histórica. Desde o início de nossa colonização, até o fim dos anos de 1990, governos e educadores sempre se referiram à educação fora das cidades como educação rural ou escolarização rural, desprezando e não investindo na educação, na formação e no desenvolvimento do conhecimento dos camponeses, por considerar a educação para este povo como supérflua e sem importância política, econômica e cultural.

A visão preconceituosa sobre o homem do campo e a negação de sua existência histórica resultou no fechamento de milhares de escolas nas áreas rurais em todo Brasil a partir da segunda metade do século XX e no desaparecimento de pequenas agriculturas. Esse movimento de reordenação da educação adotado pela maioria dos governantes acabou por descaracterizar esse grupo de indivíduos, levando-os a migrarem para os grandes centros urbanos. Nesse sentido podemos dizer que o êxodo educacional provocou também o êxodo populacional.

¹ Trata-se de um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais. INEP/MEC (2006).

Não diferente da Educação Urbana, porém respeitando suas especificidades, o real objetivo da Educação do Campo é a formação do homem integral, aquele que estuda e também questiona; que possa adquirir conhecimentos capazes de analisar os objetivos do mercado, da agricultura, dos latifúndios e latifundiários, dos banqueiros, da globalização da economia da produção, enfim, uma educação integradora, formadora, uma educação para além da escola e do mercado de trabalho uma educação para a vida.

Neste cenário de reconstrução e mudanças que ressurgiu com a luta dos movimentos sociais, faz-se necessário estabelecer novas leituras desses movimentos, bem como elaborar a construção de conhecimentos, em torno da temática da Educação do Campo. Neste trabalho, procurou-se situar a base desse movimento na cidade de Bela de Goiás, a partir do movimento de reordenamento das escolas rurais do município, abordando, em especial, o viés pedagógico e o político.

A dissertação que nos propusemos construir pretende fazer uma investigação pautada no seguinte problema: Como se deu o movimento de reordenamento das escolas rurais no Município de Bela Vista de Goiás e qual a lógica das políticas públicas daquela época, ressaltando a importância e os critérios de criação da Escola Núcleo Nicanor Gomes Pereira na Fazenda Matinha².

Ressaltamos como justificativa para o tema Movimento e Reordenamento das escolas rurais processo de urbanização, justamente a necessidade de desvelar, nas políticas públicas, a ruptura com uma educação voltada para a emancipação, não reconhecendo o sujeito como parte integrante do processo educativo ou ainda o seu ocultamento. Considerando que a educação do campo se revestiu de uma educação urbana, estamos diante de uma contradição que precisa ser interpretada.

Recorremos a Saviani (1991) quando discorre em seu livro *Pedagogia Histórico-crítica – primeiras aproximações*, que o objeto da educação abrange dois aspectos fundamentais: “de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, a descoberta das formas adequadas para atingir esse objetivo” (p.21). É justamente para este segundo aspecto que chamamos a atenção, ou seja, as formas adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico que envolve além das questões de natureza

² Escola nucleada e ampliada no ano de 2007 para receber os alunos das 03 (três) escolas desativadas no ano de 2006 nas regiões de Conceição, Mata Feia e Aborrecido. Pela ordem: Escola Municipal Antônio Cândido Teixeira, João Chrisóstomo de Sousa e Joaquim Barbosa.

A escola núcleo Nicanor Gomes Pereira da fazenda Matinha atende alunos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

didático-pedagógicas, o espaço, o tempo, a cultura, a natureza de cada sujeito ativo do processo educacional escolar.

Considerando essa realidade, definiu-se para a presente pesquisa, como objetivo geral, analisar o movimento de reordenação da educação no município de Bela Vista de Goiás, a partir dos anos de 1980, para fazer uma análise crítica do resultado deste processo, tendo em vista as políticas públicas da época pesquisada. Quanto aos objetivos específicos buscou-se: analisar o processo de criação da Escola Núcleo Nicanor Gomes no Município de Bela Vista de Goiás; conhecer, por meio da pesquisa empírica, os sujeitos históricos que vivenciaram o processo, a fim de obter suas percepções do movimento e reordenamento das escolas rurais no Município de Bela Vista de Goiás; identificar nas políticas públicas (de governo e de estado) programas e legislações que remetem à educação no/do campo.

A pesquisa, por constituir-se um campo complexo no que concerne à execução da mesma, deve ser precedida por um estudo detalhado do objeto da investigação. Mas, para que os objetivos ora propostos possam ser efetivados, torna-se necessário delinear o percurso metodológico da pesquisa, percurso este que vai desde a escolha da abordagem que direcionará o estudo, a definição das fontes, o campo da investigação, os sujeitos envolvidos, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados da pesquisa, além da necessária definição do recorte temporal a fim de melhor situar a pesquisa.

O estudo teve como ponto de partida o materialismo histórico dialético como uma concepção de realidade e de mundo, assegurando o princípio de que a realidade existe independente da consciência que temos dela e que, portanto, as condições materiais determinam a consciência com a qual nos apropriamos dessa realidade (MARX, 2007). Para tanto, considera-se a necessidade de apreender o fenômeno em suas múltiplas determinações na análise das categorias mais gerais e particulares, para chegar à condição de compreender o processo de movimento e reordenamento das escolas rurais do município pesquisado.

Nossa pesquisa caracterizou-se pela abordagem qualitativa.

Algumas características básicas identificam os estudos denominados “qualitativos”. Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

De acordo com Gonzáles Rey (2002, p.29) a abordagem qualitativa “é um esforço na busca de formas diferentes de produção de conhecimento que participam a criação teórica

acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana”. Sendo assim, acreditamos que para a construção de uma investigação pautada na educação do/no campo: movimento e reordenação da educação no município de Bela Vista de Goiás só seria possível mediante uma abordagem qualitativa, já que, tanto os pesquisadores quanto os sujeitos da pesquisa se encontram em constante transformação, participando ativamente do processo histórico, cultural e social.

Para os defensores dessa abordagem, o dado de pesquisa “não é visto como uma entidade objetiva, que se legitima por sua procedência instrumental, mas como elemento que adquire significação para o problema estudo, o qual pode proceder dos instrumentos utilizados ou das situações imprevistas que surgem no curso da pesquisa”. (GONZÁLEZ REY, 2002, p.110).

Assim, a opção pela pesquisa qualitativa deu-se pelas contribuições que ela traz a esse estudo, objetivando compreender o movimento e reordenamento da educação como processo histórico e socialmente construído, procurando apontar nas políticas públicas de cada época a descontinuidade de uma educação voltada para a emancipação do povo que vive no e do campo, uma vez que a educação para esse povo se encontra atrelada aos moldes da educação urbana. Nessa perspectiva, os pressupostos teóricos foram discutidos e pautados em autores que pesquisam e teorizam sobre a educação a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva.

Os procedimentos adotados em consonância com a pesquisa qualitativa obedeceram às seguintes fases: definição do problema, levantamento de literatura e formulação do referencial teórico, análise documental, investigação empírica com a coleta dos dados por meio de um questionário com questões semiestruturadas e, por fim, a análise dos dados por meio da interpretação das respostas dos sujeitos pesquisados.

Partindo de questões amplas que vão se afinando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzido através de diferentes caminhos. Neste trabalho usaremos como técnica de coleta de dados o questionário. Gil (1999, p.128) define o questionário como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”. Desta forma o questionário serviu para coletar informações basilares ocorridas durante o movimento de reordenamento das escolas rurais no município de Bela Vista de Goiás.

Foram utilizados ainda como instrumentos de coleta de dados fontes do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), IBGE (Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística), documentos da Secretaria Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás que remetem à época de desativação das escolas rurais da região.

Várias foram as inquietações, no entanto, algumas questões serviram como norte com o objetivo de desvelar o objeto de investigação, a saber: Há educação no campo ou educação do campo? Qual a lógica das políticas públicas que defenderam a urbanização da educação (migração de alunos e professores para a zona urbana)? Como a escola núcleo foi criada e qual a lógica que sustentou esta política pública? Por que este programa de nucleação não prosperou? Quais as justificativas para o fechamento das escolas rurais?

O processo para a definição do campo empírico se constituiu de uma pesquisa detalhada, envolvendo toda a zona rural do município, que se subdivide em microrregiões; o levantamento das escolas rurais em todo o período estudado, entre outras informações pertinentes para sustentar nossa escolha.

Nosso estudo abrangeu, geograficamente, todas as 10 microrregiões do Município.

Para delimitar os sujeitos da pesquisa, primeiramente realizamos na Secretaria Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás um levantamento das escolas rurais desativadas a partir dos anos de 1980, período de fechamento das escolas. Posteriormente, procuramos localizar as 42 escolas rurais no mapa político do município, dividido em 10 regiões (Figura 5) do capítulo III.

As limitações de um trabalho de dissertação, entre elas o tempo destinado à pesquisa, foram determinantes na limitação do campo a ser pesquisado. Neste sentido, foram selecionadas 02 escolas, em cada microrregião. Definido isto, decidimos que fariam parte da pesquisa 02 professores e 02 pais de alunos de cada microrregião, o primeiro diretor e o diretor atual da escola núcleo. Por fim, fez parte dos sujeitos da pesquisa o poder público representado pelos secretários de educação: o primeiro secretário do quadriênio 1997/2000, período em que houve maior número de urbanização da educação, ou seja, 28 escolas desativadas no total e o outro do quadriênio 2005/2008, período em que houve o processo de nucleação de escolas rurais do município de Bela Vista de Goiás. A escolha dos pais aconteceu de forma aleatória a partir das indicações da última professora da escola. Preocupamo-nos apenas em termos de indicações de pais residentes no município de Bela Vista de Goiás. Dos professores foram selecionados 02 de cada região os quais estavam atuando em escolas que foram desativadas ou nucleadas. Não foram selecionamos alunos por entendermos que, na época de desativação das escolas, tais alunos estavam com idade entre 7 (sete) e 10 (dez) anos, o que poderia comprometer a memória histórica.

A aplicação do questionário teve como objetivo compreender como os sujeitos perceberam a condução das políticas educacionais à época que culminaram no processo de desativação/nucleação da educação no município de Bela Vista de Goiás.

Concordamos com Bourdieu (1999) ao sinalizar que a escolha do método não deve ser rígida, mas sim rigorosa, ou seja, o pesquisador não necessita seguir um método só com rigidez, mas qualquer método ou conjunto de métodos que forem utilizados devem ser aplicados com rigor. Assim, os questionários serão utilizados com o objetivo de permitir uma combinação de perguntas abertas e fechadas, onde o informante terá a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto.

No trabalho os dados qualitativos obtidos através do questionário foram analisados a partir da abordagem de análise dialética/hermenêutica, já que ela surge como uma teoria para interpretação dos sentidos visando uma compreensão.

A justificativa para a escolha deu-se pelo fato exemplificado por Minayo (2008) quando esclarece que o processo de compreensão, no campo da pesquisa qualitativa principalmente, começa com o exercício da negação (as palavras ou discursos dizem muito mais do que está escrito). Aplicando a esta afirmativa uma proposição dialética, a autora esclarece que existem múltiplas possibilidades de interpretação e compreensão. Assim, embora a compreensão exija um movimento do todo às partes e vice-versa, é preciso esclarecer que nessa abordagem, o pesquisador nunca conseguirá abranger o sentido total e definitivo das coisas: sua leitura ou sua compreensão será sempre “a possível”, se dará sobre o olhar do presente e de seus interesses.

Outro ponto importante para a escolha é que a finitude do compreender representa as limitações da consciência histórica do pesquisador. Assim, nessa técnica de análise de dados o compreender acaba sendo também um compreender-se. Nessa abordagem, as perspectivas históricas e dialéticas são extremamente relevantes, pois são elas que revelam as vinculações concretas dos objetos em estudo, valorizando a historicidade e a relação entre a base material e a representações da realidade.

Desta forma, a opção pela escolha se justifica uma vez que o trabalho procura compreender como se deu o movimento e reordenamento das escolas rurais no de Bela Vista de Goiás.

A pesquisa foi estruturada em quatro etapas que se complementaram, sem divisão rígida quanto a sua realização. A primeira consistiu no levantamento e sistematização da legislação e da literatura referente à Educação do Campo. A segunda etapa foi dedicada à elaboração dos instrumentos de coleta dos dados. Na terceira etapa, foram realizadas as

entrevistas com os 44 sujeitos selecionados que na época participaram do processo de desativação/nucleação da educação no município de Bela Vista de Goiás, bem como a análise dos dados. A quarta e última etapa consistiu na realização dos ajustes necessários ao trabalho final, cujos resultados foram apresentados à banca examinadora durante a defesa da dissertação, como requisito parcial para a concessão do título de Mestre em Educação.

A dissertação de Mestrado, ora apresentada, encontra-se organizada em quatro sessões. Na sessão introdutória temos a apresentação do objeto da pesquisa, da justificativa, dos objetivos e da metodologia que norteou o estudo. Na segunda sessão optamos por iniciar o capítulo discutindo a concepção de educação como processo de emancipação humana. Na sequência abordamos a relação trabalho e educação por entendermos que esta relação é fundamental para o entendimento de nosso problema de pesquisa. Desta forma procuramos compreender as categorias: educação, trabalho e ideologia a partir de uma discussão sistemática de cada temática. Intencionalmente recorreremos a teóricos que estudam estes conceitos por entender o trabalho como “elemento fundante da humanização”. (COSTA, 1996). Da mesma forma que nos ancoramos no entendimento de Saviani que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos [...] ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 1991, p.19). Discutiremos também a função da escola e a separação campo e cidade.

Na terceira sessão discutimos o Estado e as Políticas Públicas para Educação “no” e “do” campo. Realizamos um breve histórico da legislação brasileira envolvendo a educação no campo, por entendermos que a legislação é a manifestação concreta de algumas políticas públicas. Neste sentido, faz-se necessário a compreensão das políticas públicas enquanto proposições do Estado, ou seja, o Estado em ação. Finalizando discorreremos sobre algumas políticas públicas (sejam de governo ou de Estado) elaboradas para a educação do campo, no sentido de perceber as reais conquistas ou ainda desafios para a educação oferecida ao povo do campo, passando pela legislação e a dimensão do financiamento.

Na quarta sessão discutimos o movimento de reordenamento das escolas rurais buscando evidenciar momentos da nossa história que comprovam a tensão permanente da luta de classe para a superação da exploração e das desigualdades sociais. Na sequência apresentamos um breve histórico do município de Bela Vista de Goiás e finalizamos com a análise dos questionários realizados na pesquisa empírica.

CAPÍTULO I - CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E A RELAÇÃO TRABALHO – EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA

Optamos por iniciar esta dissertação discutindo a concepção de educação como processo de emancipação humana, apoiada no materialismo histórico. O estudo busca compreender os rumos percorridos pela humanidade na busca de conhecimento e cultura. A sequência do capítulo discute uma relação que consideramos fundamental para o entendimento do nosso problema: a relação trabalho e educação. Por esta razão, neste capítulo, iremos discutir esta relação na busca pela compreensão das categorias: educação, trabalho e ideologia, as quais serão abordadas não necessariamente nesta ordem.

A opção pelos autores que estudam estes conceitos é intencional, uma vez que partimos da compreensão do trabalho como “elemento fundante da humanização” (COSTA, 1996). Da mesma forma que nos ancoramos no entendimento de Saviani que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos [...] ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 1991, p.19).

O primeiro por emergir como instituição fundamental para a constituição do indivíduo, evolução da sociedade e da própria humanidade. O segundo por ser uma das primeiras e fundamentais divisões sociais e territoriais no mundo do trabalho.

1.1 Concepção de educação

O final do século passado foi marcado por uma expansão dos meios de comunicação e informação. Para o homem moderno as barreiras de livre acesso à informação são quase inexistentes. A era da informática toma forma, criando um clima de incertezas para as futuras gerações. Nesse itinerário incerto, imprevisível, de mudanças, como conceber a educação formal institucionalizada e quais caminhos trilhar?

Tentar responder a esta e a outras questões nos remete a compreender os caminhos percorridos pela humanidade na busca de conhecimento e cultura, uma vez que tudo ou quase tudo que conhecemos sobre a história da educação formal diz respeito à história das sociedades nas suas diversas apresentações e subdivisões.

A história da educação no Brasil até o final de 1930 colocava a educação como um privilégio fornecido pela condição econômica e social da pessoa, ou seja, voltada para a satisfação de interesses de uma classe. Nesse período o país sofria importantes mudanças

econômicas, políticas e sociais como: aceleração do processo de urbanização e expansão da cultura cafeeira e progresso industrial da nação. Esse processo de urbanização e a ampliação da cultura cafeeira possibilitou também o fortalecimento industrial e econômico do país, entretanto, surgiram graves problemas de ordem social e política que favoreceram o pensamento para mudanças significativas no ponto de vista intelectual brasileiro, expressado por Silva (2007).

No Brasil, os ideais republicanos nasceram inspirados nas ideias positivistas de educação, marcadas pela crença sistemática nas políticas educacionais como mola propulsora para o progresso. A educação estava sempre presente nos discursos políticos, sendo sempre apontada como a chave para atingir o pleno desenvolvimento. A rigor, desde 1870, a liberdade, a laicização, a expansão do ensino e a educação para todos eram bandeiras levantadas pela burguesia nascente no Brasil (SILVA, 2007, p.03).

Os conflitos de ordem social e política da época decorrentes da urbanização das cidades pelo homem do campo, na tentativa de encontrar melhores condições de vida e de trabalho, trouxeram significativas mudanças no pensamento da população brasileira. No entanto, não houve mudanças significativas, pois, paralelo a esse movimento de mudanças se consolidava no país a economia capitalista industrial que foi amplamente favorecida por esse processo de urbanização.

Situar a educação institucionalizada no cenário atual requer revisitar sua trajetória. No entanto, iremos nos ater na concepção de educação defendida por Saviani (1991) por entender que a teoria apresentada pelo autor corrobora para uma melhor compreensão da educação, enquanto processo de emancipação humana, e se fundamenta no materialismo histórico.

De acordo com Saviani (1991), para que uma teoria histórico-crítica da educação possa se constituir em pedagogia histórico-crítica, ela deve posicionar diante do que é educação e o que significa educar seres humanos.

A Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenreda a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir a questão educacional. (SAVIANI, 1991, p.103).

Freire, (1987) em *Pedagogia do Oprimido* também faz crítica às teorias não críticas da educação, que oprimem e violentam. Para ele a concepção de educação como ato de depositar despreza o conhecimento de um em favor do outro servindo desta forma como mecanismo de submissão e alienação gerando assim violência.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem enchidos pelo educador. Quanto mais vai se enchendo os

recipientes, com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 1987, p.37).

E acrescenta ainda:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1987, p.37).

Nesta concepção de educação, o conhecimento é simplesmente uma transferência dos que pensam que sabem àqueles que pensam que não sabem. Desta forma os detentores do conhecimento, saber elaborado, transferem o que julgam necessário ao outro. Na abordagem capitalista é uma das formas mais eficazes de manifestação da ideologia dominante, que ao mesmo tempo oprime e mantém o poder de uns sobre os outros.

A superação desse tipo de educação só seria possível com a superação de contradição entre educadores e educandos. Da mesma forma, segundo Freire (1987), não seria possível realizá-la fora do diálogo. Agindo assim, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Para o autor essa conexão entre eles proporciona um crescimento de ambos, levando-os a se tornarem sujeitos do processo.

Na sociedade do poder, do dinheiro, fica claro quem são os opressores e quem os oprimidos. No entanto, estamos em tempo de mudar, de soltar as amarras e com criatividade superar os problemas, libertar-se, não apenas do sistema mas, acima de tudo, libertar-se de si mesmo, saindo do estágio de oprimido para um estágio de agente de transformação.

Atualmente não é possível continuar com uma visão de educação bancária, opressora, desumana e excludente. Faz-se necessário, acima de tudo, conceber a educação e escola como uma agência libertadora, emancipadora, transformadora, já que a educação, por ela mesma se apresenta como um fenômeno emancipador. Concordando com Freire (1987), somente o oprimido tem o potencial que permite à humanidade avançar no sentido da mudança social, mas somente a pedagogia do oprimido é que permitirá a construção da civilização do oprimido.

Para Gadotti (2011), a concepção de educação, ensino e aprendizagem numa perspectiva crítica de educação, baseado em Freire, aponta que “educar é estabelecer relações de proximidade” sem descuidar “dos conteúdos, do saber científico, da rigorosidade” (p. 03). Para Gadotti (2011), Paulo Freire “queria justamente, que os conteúdos fossem devidamente

tratados, com o cuidado da linguagem” (p.03), deixando em seu legado educacional a “concepção popular emancipadora da educação” (p. 07).

Como concepção geral da educação, ela passou por diversos momentos epistemológico-educacionais e organizativos, desde a busca da conscientização, nos anos 50 e 60, e a defesa de uma escola pública popular e comunitária, nos anos 70 e 80, até a escola cidadã, nas últimas décadas, num mosaico de interpretações, convergências e divergências (GADOTTI, 2011, p. 07).

O que podemos afirmar é que estamos diante de uma educação crítica que produz conhecimento e promove a liberdade, como “ato de diálogo no descobrimento rigoroso” (GADOTTI, 2011, p. 08), amoroso e político do ato de educar, divorciando-nos dos interesses dos colonizadores e defendendo uma educação que emancipa e liberta os sujeitos em comunhão. Trata-se de uma “educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento” (GADOTTI, 2011, p. 08), reafirmando a responsabilidade amorosa que devemos ter para com o educando em processo de politização, de uma educação conscientizadora e para a liberdade, a partir de um currículo organizado de forma que a cidadania seja parte primordial.

É relevante destacar que para Gadotti (2011), a partir de Freire, a “qualidade na educação implica saber de que educação estamos falando, já que não existe uma só concepção de educação” (p. 17). A direção, nesse item de discussão de uma pedagogia crítica, é a luta por uma “educação emancipadora como direito humano [...], portanto, para todos e todas” (p. 17), o que significa dizer que, em uma sociedade que ainda se apoia em uma estrutura perversa de espoliação, deve-se compreender que “educação boa para poucos não é de qualidade. É educação como privilégio” (p. 17).

Paulo Freire (1996) acreditava que é aprendendo que aprendemos ser possível ensinar. Com isso deixava claro que o aprendizado não acontece apenas dentro da escola, que a vivência e convivência são cheias de significado que culminam em aprendizado. Ele nos instigava a buscar nas pessoas a “boniteza de ser gente” e concomitantemente na “boniteza” do professor e dos espaços de aprendizagem.

De acordo com Freire:

É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade dos espaços. (FREIRE, 1996, p.50).

Paulo Freire defendia uma escola diferente, onde a qualidade não fosse medida apenas pelo conhecimento adquiridos através do “saber sistematizado” proposto pelo currículo, mas acima de tudo, que escola propiciasse uma formação cidadã, humanista. Defendia uma escola que atendesse a maioria das pessoas: pública, gratuita, que respeitasse as diferenças sociais e culturais, servindo como instrumento de resistência a hegemonia capitalista.

Moacir Gadotti, (2008) defende a concepção de Paulo Freire, quando este se refere à escola como um espaço físico onde devem existir conversas, confrontos, discussões, pois deixa de ser autoritária para ser harmoniosa, e desta forma ela passa exercer um papel de destaque nas relações sociais e culturais.

Como afirma Gadotti:

É na escola que passamos os melhores anos de nossas vidas, quando crianças e jovens. A escola é um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. Mesmo faltando tudo nela existe o essencial: gente, professores e alunos, funcionários, diretores. Todos tentando fazer o que lhes parece melhor. Nem sempre eles têm êxito, mas estão sempre tentando. Por isso, precisamos falar mais e melhor das nossas escolas, de nossa educação. (GADOTTI, 2008, p. 02).

Compreende-se que mesmo a escola não cumprindo sua função de escola cidadã, ela exerce um papel fundamental na formação do homem. É perceptível que muitos educadores caem no conformismo em decorrência da insatisfação na rede pública de educação devido aos baixos salários; infraestrutura inadequada; falta de material didático-pedagógico; carência em sistemas eficientes de aperfeiçoamento; currículos desinteressantes e desconectados com a realidade; falta de interesse dos pais diante dos assuntos escolares das crianças e jovens; burocracia excessiva na administração escolar; professores lecionando fora de sua área de formação; uso de métodos ultrapassados, entre outros. No entanto, a escola ainda é o lugar de busca do conhecimento, de construir saberes, de formar e informar pessoas. Não há outra maneira, senão através da escola e da educação, de realizar a integralização com a comunidade de forma democrática e política.

É importante considerar que os autores que defendem a pedagogia crítica ousaram em tempos de turbulências e incertezas propor propostas pedagógicas e educacionais que fugissem aos padrões escolanovista, questionando ao mesmo tempo, as teses pedagógicas conservadoras, sem capitular ao reprodutivismo, apresentando à sociedade uma teoria crítica da educação, fundamentada no materialismo histórico-dialético. O referencial teórico dos defensores da pedagogia crítica é essencial para intelectuais ou não, que lutam, acreditam e almejam uma sociedade mais justa e igualitária.

No próximo item procuramos estabelecer e entender a relação entre trabalho e educação numa sociedade de classes e capitalista; a discussão sobre trabalho enquanto atividade produtiva por meio do qual o homem transforma a natureza segundo suas necessidades e a educação enquanto atividade humanizadora.

1.2 Trabalho e educação: uma relação intrínseca

A pesquisa, que ora propomos desenvolver, nos impõe a compreensão de categorias fundamentais para a apreensão do nosso objeto. Como entender o movimento, o reordenamento, a nucleação e a migração das escolas rurais para a cidade desconsiderando o conceito de trabalho, educação, ideologia e as relações entre trabalho-educação e ideologia-educação? Para não correr o risco da superficialidade ou da simples exposição conceitual apontada em compêndios ou dicionários à nossa disposição, buscamos construir este entendimento alicerçado em autores que discutem esta temática e nos auxiliam na construção destes conceitos, a partir de uma reflexão histórica.

Para compreender a relação entre trabalho e educação no Brasil de forma ampla e dialética é necessário, primeiramente, situar o contexto político, econômico e social de mudanças que impulsionaram o reordenamento das relações sociais estabelecidas em diferentes períodos de nossa história. As reflexões se relacionam a um conjunto de fatores que, diante das demandas políticas, sociais e econômicas foram construídas ideologicamente.

A intenção é demonstrar que a relação trabalho e educação, de modo geral, foram se organizando de acordo com as necessidades apresentadas pelos modos de produção do setor produtivo capitalista, assumindo características bastante semelhantes às desenvolvidas no âmbito econômico.

É importante considerar que o homem ocupa, no processo evolutivo e na escala zoológica, uma posição privilegiada que lhe permite diferenciar-se, destacar-se e afirmar suas diferenças em relação aos demais animais, e se humanizar (COSTA, 1996). O primeiro elemento de destaque nesse processo é o trabalho. Através dele o homem transforma a natureza e produz os bens necessários à sua vida e à reprodução da espécie.

Antes de aprofundarmos sobre a temática é preciso primeiramente compreender que, diferente dos animais que adaptam a natureza a si, agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades.

Consoante Saviani (1991).

Diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada à finalidade. É, pois, uma ação intencional. (SAVIANI, 1991, p.19).

Isso quer dizer que para garantir sua sobrevivência o homem de forma intencional, retira da natureza através do trabalho, os meios necessários para sua subsistência. Agindo desta forma ele transforma a natureza e cria um mundo novo, diferente, humanizado, construído historicamente pelos homens.

Marx e Engels (2004) assumem a análise da categoria trabalho a partir de sua dimensão ontológica, ou seja, defendem a ideia que a vida humana ao longo da história, se constitui pelo trabalho.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o Homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX e ENGELS, 2004, p. 36).

Segundo Marx e Engels (2004) o trabalho, concebido como útil, é uma condição de existência, independentemente de todas as formas de sociedade; eterna necessidade natural de mediação entre o conjunto de transformações ocorridas entre o homem e a natureza. Assim, o desenvolvimento do trabalho ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, iria contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Marx e Engels (2004) chegam a afirmar que o trabalho é a condição básica de toda vida humana. Até certo ponto, pode-se dizer que o trabalho criou o próprio homem.

De acordo com Marx (2004) é a partir do trabalho que o ser humano se faz diferente da natureza, torna-se um ser social, regido por leis totalmente distintas das leis que regem a natureza.

Pode-se dizer então que o homem age de maneira diferente dos demais animais, porque suas ações e seus resultados são sempre projetados na consciência antes de serem construídos na prática; os demais animais já o fazem de forma instintiva. Ao transformarem a natureza, os homens também se transformam, pois adquirem sempre novos conhecimentos e habilidades, e estes por sua vez, impulsionam o indivíduo à realização de novos projetos e,

consequentemente, novo objetivo surgirá. Além disso, pelo seu caráter social, o conhecimento adquirido se propaga por toda a sociedade, tornando-se patrimônio das futuras gerações.

Desta forma, Marx (2004) afirma que a história da realização humana se concretiza pela produção e pela reprodução da sua existência através do trabalho, e as transformações no âmbito do trabalho repercutem em todas as esferas de desenvolvimento da vida.

Nos Manuscritos Econômicos Filosóficos, Marx (2004) atesta que, no caso da sociedade capitalista, a “força de trabalho” torna-se uma mercadoria que, embora especial, tem por finalidade criar novas mercadorias e valorizar o capital, convertendo-se em meio e não em primeira necessidade de realização humana. Ao decair para a posição de mercadoria o trabalhador torna-se um ser estranho, um meio de sua própria existência. Isto significa dizer que, sob o capitalismo, o trabalhador frequentemente não se satisfaz no trabalho, mas se degrada.

O trabalho como atividade vital configura-se então como trabalho alienado, expressão de uma relação social fundada na propriedade privada, no capital do dinheiro. O trabalhador torna-se alienado diante do produto do seu trabalho e do próprio ato de produção da vida material, o que torna o ser social um estranho para ele mesmo.

Desta forma, o sentido humanista, emancipatório da centralidade do trabalho, não se efetiva na sociedade do trabalho, mas em uma sociedade pela perspectiva do trabalho. A centralidade do trabalho diz respeito, nesses termos, à crítica às formas sociais determinadas na formação vigente. Ou seja: crítica ao economicismo que instrumentaliza as relações sociais em termos de produtividade capitalista; à mercantilização generalizada, que subordina a vida social ao consumismo e aos ditames da indústria cultural; à destruição ambiental resultante de uma relação com a natureza objetivada em matéria de exploração predatória; à política instrumental que subordina a ampliação dos direitos sociais à mera circulação no acesso aos mecanismos de poder. (MAAR, 2006).

Em suma, o trabalho que de início é uma atividade central na história humana, em seu processo de sociabilização e mesmo em sua emancipação, com o advento do capitalismo, houve uma transformação essencial que alterou e tornou complexo o trabalho humano. O equívoco e diferença de posição entre os autores estão sustentados sobre a crise do trabalho concreto, descartando este enquanto categoria antológica do ser social. Assim, a utopia do trabalho perdeu sua força persuasiva, sua capacidade estruturante deslocando a sua centralidade.

O ser social é entendido como um ser real, concreto, histórico e dialeticamente constituído na vida, em contraposição à proposta idealista. Esta, por sua vez, vive e se

objetiva na vida cotidiana e, na atualidade, numa sociedade dividida pela relação de classe, pelas relações sociais capitalistas e pela exploração “do homem pelo próprio homem”, estando diretamente, intrínseca e extrinsecamente, vinculada à dicotomia capital versus trabalho.

O primeiro ato humano e social, segundo os apontamentos marxistas, é a criação das condições materiais para a sua sobrevivência. Deste modo, para que possa fazer sua própria história, deve, primeiramente, estar em condições para isso. (MARX e ENGELS, 2007).

Reconhecendo esse conceito, podemos afirmar que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem; isso porque ao mesmo tempo em que ele produz, ele se forma. Esse formar-se é um processo educativo. Sendo assim, poderíamos dizer que a origem da educação coincide com a origem do homem e o ponto de partida dessa relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, educavam-se e educavam as novas gerações.

Neste sentido, pode-se afirmar, ancorados em Marx e Engels (2007), que nas comunidades primitivas a educação coincidia totalmente com esse fenômeno, pois não havia divisão de classe; tanto a educação quanto quaisquer outras ações desenvolvidas pelos homens, eram realizadas de forma espontânea, o que coincide inteiramente com o processo de trabalho, que era comum a todos os membros da comunidade, num processo de produção coletiva da existência.

Partir do pressuposto que é o trabalho que define a essência humana, significa dizer, então, que não é possível ao homem viver sem trabalhar. No entanto, faz-se necessário refletir que o desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho, fenômeno que foi iniciado com a apropriação privada da terra, o que provocou a ruptura das unidades vigentes.

O advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar. Claro. Sendo a essência humana definida pelo trabalho, continua sendo verdade que sem trabalho o homem não pode viver. Mas o controle privado da terra onde os homens vivem coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio; do trabalho dos não-proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor (SAVIANI, 2007, p.155).

Vale ressaltar que a apropriação privada da terra gerou também a divisão dos homens em classes, provocando assim uma divisão também na educação. Isso porque etimologicamente a escola era lugar do ócio e, desta forma, só podiam ir para escola aqueles que dispunham de tempo livre; para aqueles que trabalhavam não sobrava esse tempo. Esse

modelo está em contraposição àquele inerente ao processo produtivo, perpetuando-se a separação entre Trabalho e Educação.

Podemos então afirmar que a classe detentora do tempo livre, detentora da propriedade privada e, por conseguinte pertencente à classe dominante, também era detentora de tempo para a educação. É aí que se localiza a origem da escola.

Com a mudança dos modos de produção de toda a existência humana, podemos perceber uma ruptura mais nítida a partir do modo de produção comunal. Na Grécia a escola se desenvolveu como Paidéia, enquanto educação dos homens livres, em oposição à duléia, que implicava a educação dos escravos, no próprio processo de trabalho. Com a ruptura do modo de produção escravista, na Idade Média a escola teve fortemente a marca da igreja católica. O modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação confessional e colocará em posição central o protagonismo do estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes (SAVIANI, 2007).

Sendo assim, no desenvolvimento da sociedade, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou-se a separação entre educação e trabalho. É importante considerar que isso só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma de separação entre escola e produção.

Vale considerar que após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. Há uma dualidade na função da educação, pois de um lado ela assume a finalidade de preparação para o processo de trabalho, do outro lado, de preparação para o trabalho intelectual; ou seja, há uma divisão nas funções da educação destinada àqueles que concebem e controlam o processo de trabalho e àqueles que o executam.

A partir do final do século XIX e início do século XX, o modo de produção capitalista ressurgiu tendo como núcleo a grande indústria e, conseqüentemente, tomou forma dois novos princípios de organização do processo de trabalho: o Taylorismo e o Fordismo. O primeiro, baseado na estrita separação entre as tarefas de concepção e de execução, acompanhada de uma parcelização das últimas, devendo cada operário, em última análise, executar apenas alguns gestos elementares. O segundo tinha como objetivo desenvolver o aumento da produção e assim assistir a um elevado número de consumidores.

Segundo Thomas Gounet (1999, p. 18), Ford deparou-se com a forma anterior de trabalho, na qual os operários eram altamente especializados e responsáveis pela fabricação de todo o automóvel. Henry Ford modifica essa forma de produção, implantando os métodos do Taylorismo (ou organização científica do trabalho). Esse modelo apresenta um conjunto de características, dentre as quais se destaca a organização do trabalho a partir de uma cadeia de produção hierarquizada. Seus organogramas assemelham-se a uma pirâmide: a base é composta pela equipe de campo e pelos operários; logo acima gerentes e profissionais e o topo é ocupado pela presidência. Esse modelo, ao separar a atividade manual do trabalho intelectual reforça ainda mais a submissão do trabalhador.

Enquanto o Taylorismo e o Fordismo enfatizaram basicamente os princípios de produção, o Toyotismo apresenta nesse processo como parte integrante de uma organização do trabalho, denominado reestruturação produtiva. Reestruturação esta que se desenvolveu a partir da crise do modelo fordista de produção e que significa uma nova expressão do processo de racionalização do trabalho. A incorporação de um sistema mecânico de ritmo regular e permanente supõe a subordinação do trabalhador à máquina, acrescido a isso, com a mecanização há uma diminuição de mão de obra que refletirão nos custos de produção que para os capitalistas são fatores preponderantes uma vez que esse modelo visa o aumento da produção de mercadorias, com baixo custo de produção gerando assim, mais lucro. Eis a lógica capitalista.

O capitalismo, entendido como processo de reprodução social, por intermédio da produção de mercadorias e da valorização do capital, desenvolve no sujeito uma imagem distante de sua realidade. Desta forma, a lógica do capital explora não só o trabalhador (a), em relação à sua força de trabalho, como também a sua subjetividade, fazendo com que tenha necessidades e “desejos” de sempre consumir algo novo.

Podemos dizer então que o capitalismo no decorrer da história, metamorfoseou-se de inúmeras maneiras. Entre elas, destacam-se a alteração e, em alguns casos, a substituição do padrão produtivo baseado no taylorismo/fordista, “acumulação flexível”. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo que refletirão também na educação (NOGUEIRA, 2004).

Com o modo de produção capitalista a relação trabalho-educação irá sofrer uma nova determinação. O advento da indústria moderna conduziu a uma crescente simplificação, reduzido à necessidade de qualificação específica, viabilizada pela introdução da máquina que passou a executar a maior parte das funções manuais. O conhecimento de totalidade é fragmentado, dividido em partes.

Com o impacto da Revolução Industrial, segundo Saviani (2007) os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, a Revolução Industrial correspondeu a uma Revolução Educacional.

O domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação. Esse processo assume contornos mais nítidos com a consolidação da nova ordem social propiciada pela indústria moderna no contexto da Revolução Industrial (SAVIANI, 2007, p.158).

Esse impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo. Essa separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; é a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais.

Saviani (2007) reafirma o que já foi abordado anteriormente, que a base em que se assenta a estrutura do Ensino Fundamental é o princípio educativo do trabalho.

Em suas considerações o autor esclarece que no Ensino Fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta, ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter de currículo escolar em função das exigências da vida em sociedade. Já no Ensino Médio a relação entre trabalho e educação é explícita e direta. A relação é de recuperação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Nesta concepção de educação, a sua organização deve propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Finalmente à educação superior cabe a tarefa de organizar a cultura, como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural, em suas manifestações mais elaboradas, todos os membros da sociedade, independentemente do tipo de atividade profissional a que se dediquem.

Na sequência, sobre a perspectiva do trabalho e da educação será abordado o conceito de ideologia e sua relação com a separação da sociedade em classes que, para o povo do campo resultou no movimento de reordenamento das escolas rurais e, conseqüentemente, na urbanização da educação.

1.3 Ideologia e o processo de urbanização da educação

Conceituar ideologia de forma homogênea, no campo da filosofia e das ciências sociais, seria talvez um tanto questionável, já que o conceito, desde sua criação até a

atualidade, passou por diversas transformações. A denominação produzida por Marx e Engels (2007) para caracterizar a crítica à filosofia burguesa alemã, talvez tenha sido a mais importante. Para eles a ideologia representa o conjunto de ideias produzidas por uma classe socialmente dominante, com o objetivo de manter seu poder de dominação.

Marx e Engels (2007) caracterizam a ideologia como uma falsa consciência, algo ilusório, que se fortaleceu na sociedade burguesa com o objetivo de manter a ordem e a hegemonia da classe dominante sem o uso da força física, a violência. Utiliza-se do convencimento para transmitir uma ideia escamoteada da realidade. Agindo desta forma a classe dominada aceita de forma passiva as imposições, pensamentos e doutrinas da classe dominante que tem por interesse perpetuar os ideais da classe. Exemplo disso, podemos destacar o Estado.

O Estado, como entidade política e geopolítica, definido como forma de organização das sociedades modernas, é comandado por um governo instituído que controla e impõe sua política. Ora, podemos então retornar ao pensamento de Marx: o Estado moderno, no qual o poder supremo está nas mãos de um governo instituído, serve para mascarar a intencionalidade política, implícita na ideologia como forma de submissão. “As leis são para todos”, no entanto, como elas são aplicadas pelo Estado, em cada momento histórico, reflete o discurso ideológico de determinada classe social sobre outra.

O momento histórico atual reflete bem a teoria de Marx. Os intocáveis políticos, detentores do poder estatal, eleitos pelo voto do povo para zelar pelos direitos constitucionais do cidadão, utilizam-se da máquina pública em benefício próprio ou para beneficiar um grupo específico que quer perpetuar-se no poder. Os veículos de comunicação de massa são utilizados, na maioria das vezes, para apresentar uma falsa realidade, levando o cidadão comum a acreditar que as coisas estão acontecendo de verdade e assim continuam alienados.

Mas o que seria alienação e qual sua relação com a ideologia? Para uma melhor compreensão recorremos a Marx e Engels citado por Chauí (2001).

A classe se autonomiza em face dos indivíduos, de sorte que estes últimos encontram suas condições de vida preestabelecidas e têm, assim, sua posição na vida e o seu desenvolvimento pessoal determinado pela classe. Tornam-se subsumidos a ela. Trata-se do mesmo fenômeno que o da subsumção dos indivíduos isolados à divisão do trabalho, e tal fenômeno não pode ser suprimido se não se supera a propriedade privada e o próprio trabalho. (CHAUÍ, 2001. p 72).

Neste sentido, é compreensível que a ideologia não é algo que ocorre de forma consciente. Pelo contrário, acontece de forma involuntária, decorrente das condições objetivas estabelecidas pelos indivíduos na sua existência social. Isso ocorre porque o indivíduo estabelece uma relação de submissão às condições de vida e de trabalho que são pré-

determinadas. Sendo submisso à classe, ele não se percebe como produtor, aceitando a realidade imposta como algo natural, uma fatalidade do destino e não como produção histórica.

É mister, então, dizer que os burgueses ao considerar a ideologia como objeto científico coisificam uma classe social disseminando seu estado a um fato natural e não como resultado de uma ação do homem. Agindo, desta forma, irão produzir nos homens ideias que confirmem essa alienação. Como todos nós somos iguais perante a lei, conseqüentemente, temos as mesmas oportunidades de ascensão social e que esta pode ser conseguida através do trabalho e da educação, uma vez que, perante o estado e a legislação, todos nós temos vez e voz.

No entanto, o que não está explícito é que a lei foi pensada por uma classe social; a classe dominante que utiliza o poder do Estado para perpetuar a dominação sobre os homens. A classe detentora do poder, do dinheiro, do latifúndio faz com que os menos favorecidos creiam que através do trabalho e da educação poderão ter as mesmas oportunidades e condições de competir de forma igualitária, levando-os a alienação.

A alienação é um processo ou o processo social como um todo. Não é produzida por um erro da consciência que se desvia da verdade, mas é resultado da própria ação social, da própria atividade material quando esta se separa deles, quando não a podem controlar e são ameaçados e governados por ela. A transformação deve ser simultaneamente subjetiva e objetiva: a prática dos homens precisa ser diferente para que suas ideias sejam diferentes. (CHAUI, 2001.p 74).

Desta forma, pode-se compreender que os produtos da consciência não podem ser desfeitos por força da crítica espiritual. Só irão acontecer quando a enganação declinar diante da revolução. Revolução no sentido de conhecimento crítico da realidade, aquele capaz de descortinar os reais processos históricos de subordinação e dominação de uns sobre os outros que podem ser superados através da teoria. Nesse aspecto ela serve como alavanca propulsora que conduzirá à liberdade. No entanto, não acontece com todos nem todas.

A alienação se torna mais evidente quando analisamos a legislação. A educação como direito público subjetivo, (BRASIL, 1988) configura aparentemente que todos podem ter acesso à educação institucionalizada, pois é um direito constitucional; no entanto, tal como na antiguidade, onde a educação era lugar do ócio, no modelo capitalista, o acesso à educação de qualidade é para os detentores do capital e, conseqüentemente, do ócio, uma vez que não precisam trabalhar para estudar. Quer dizer que na realidade concreta o sujeito não constata este direito, ele não se realiza, o que propicia a alienação desta classe social.

Não há como negar que, sendo o homem do campo um sujeito adaptado ao sistema, ele não se apropriou dos conhecimentos necessários para o enfrentamento do discurso

ideológico, ou seja, fazer a crítica. Neste sentido ele é levado a aceitar essa realidade sem questionamento, o que vem a atender bem a política neoliberal do País. Isso ocorre porque na sociedade capitalista, a escola tem sido usada pela classe hegemônica, como uma ferramenta capaz de consolidar seu projeto de sociedade. Escola, Estado, mídia, igreja entre outros são chamados por Althusser (1987) como aparelhos reprodutores da ideologia. E quais são os valores difundidos neste momento histórico? Aqueles propostos e trabalhados que interessam ao projeto urbano/industrial/burguês, e não aqueles que surgem das experiências acumuladas no fazer cotidiano dos trabalhadores.

Ademais, a tecnologia que avança em todo o mundo globalizado chega até o campo expulsando dali a pequena mão de obra assalariada. É preciso “alocar” este homem no processo de produção. A cidade será o local mais propício e a escola exercerá importante papel na formação desta mão de obra. A escola urbana e não a rural.

A não resistência da comunidade rural no processo de fechamento das escolas nos reforça a ideia de que os valores difundidos pelo neoliberalismo tornaram-se quase que universais e a escola da cidade, passa a ser desejada e considerada como a melhor opção para as famílias que residem no campo.

É bem oportuno reafirmar que para o homem do campo esse processo de dominação e alienação se torna cada vez mais evidente. O final do século passado presenciou o fechamento de milhares de escolas rurais no país, levando o homem do campo a acreditar que a boa educação é aquela ministrada na cidade, porém, se a educação é “direito subjetivo e para todos” ela teria que ser facilitada e não dificultada, como acontece atualmente.

Na tabela a seguir pode-se ter um panorama da evolução do número de escolas e matrículas no Brasil entre os anos de 2001 e 2015 por localização. Como critério de amostra foram utilizados os anos ímpares a partir do ano de 2000.

Tabela 01: Número de Escolas e Matrículas da Educação Básica por localização – Brasil - 2001-2015

ANO	LOCALIZAÇÃO	Nº DE ESCOLAS	Nº DE MATRICULAS
2001		218.284	58.001.663
	RURAL	113.383	7.621.850
	URBANA	104.901	50.379.813
2003		211.933	56.832.709
	RURAL	103.328	7.965.131
	URBANA	108.605	48.867.578
2005		207.234	56.471.622
	RURAL	96.557	7.680.068
	URBANA	110.677	48.791.554
2007		198.397	53.028.928
	RURAL	88.386	6.997.819
	URBANA	110.011	46.031.609

2009		197.468	52.580.452
	RURAL	83.036	6.680.445
	URBANA	114.432	45.900.007
2011		193.047	50.972.619
	RURAL	76.229	6.293.885
	URBANA	116.818	44.678.734
2013		190.706	50.042.448
	RURAL	70.816	5.970.541
	URBANA	119.890	44.071.907
2015		186.441	48.796.512
	RURAL	64.704	5.718.472
	URBANA	121.737	43.078.040

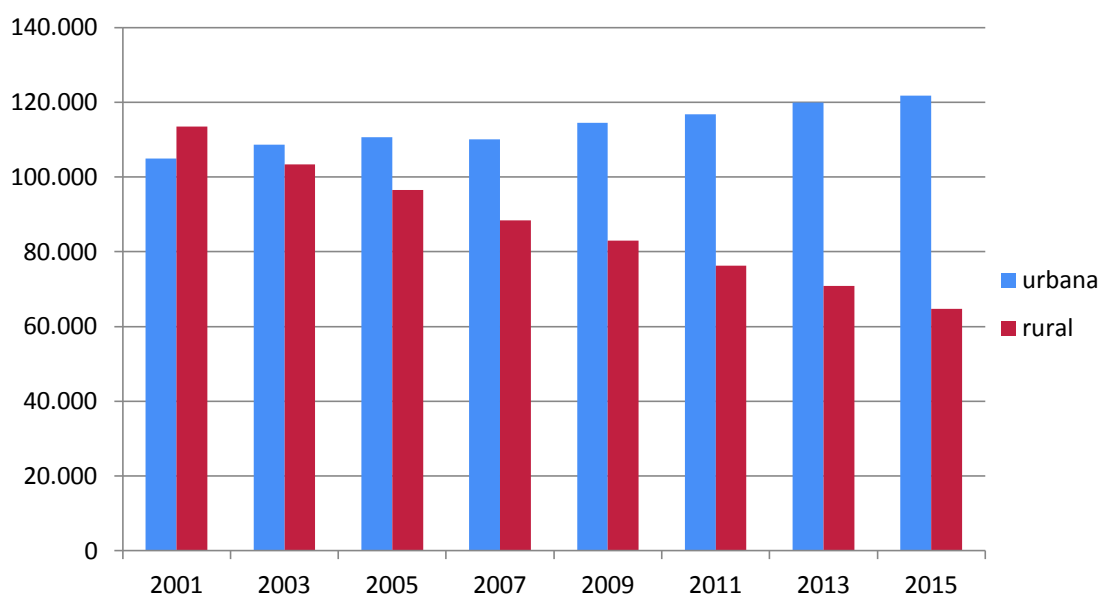
Fonte: INEP/MEC – 2001/2015

Para se ter uma ideia do número de escolas fechadas basta comparar os números: no ano de 2001 havia 113.383 escolas rurais no Brasil, ou seja 52% das escolas localizavam-se no meio rural. Em 2015 esse percentual caiu para aproximadamente 35%, uma diferença de 17% a menor. Em números, podemos dizer que foram fechadas no período (2001-2015) 48.679 escolas, mais de 3.477 escolas por ano, ou seja, mais de 20 escolas por mês.

Em se tratando de matrículas, nesses 14 anos houve uma diminuição de 1.903.378 (um milhão, novecentos e três mil, trezentos e setenta e oito) alunos matriculados no meio rural. Este número representa um decréscimo de 24% das matrículas em relação ao ano de 2001.

No Gráfico 1 podemos visualizar detalhadamente essa evolução em desfavor das escolas do meio rural.

Gráfico 01: Evolução das Escolas da Educação Básica por Localidade – Brasil – 2001 – 2015.



Fonte: INEP/MEC – 2001/2015

Esses dados podem ser compreendidos, a partir da lógica do modelo neoliberal adotado no país o qual privilegia o capital. Ideologicamente, manter escolas na zona rural fica relativamente mais caro do que na zona urbana, isso porque em escolas rurais o número de alunos em sala de aula é menor que na cidade e, sendo a política de financiamento para educação no Brasil subordinada ao número de alunos, é possível compreender a razão pela qual se explica o fechamento de várias escolas rurais.

Merece destacar que pensar a educação do campo sob o paradigma capitalista é o que tem levado as populações do campo a se sujeitarem, ao longo dos anos, a uma educação compensatória, enquanto ferramenta eficiente de adequação do homem ao mercado. Significa dizer então que para os mais pobres basta que tenham conhecimentos igualmente pobres, de forma simplista e simplificada, reforçando no pensamento do homem do campo que a educação de qualidade é aquela ofertada no meio urbano. Isto é percebido pela formação dos professores que atuavam nas escolas rurais, uma vez que a pouca formação inicial e continuada predominava nos quadros docentes rurais. A pesquisa empírica, que será tratada no Capítulo III, sustenta este entendimento.

Neste sentido, o homem do campo influenciado pelo ideário neoliberal tende a migrar para a cidade ou, sem alternativa, a utilizar o transporte escolar³. Retomando o que já refletimos anteriormente, a escola urbana é desejável por entendê-la como sinônimo de eficiência e qualidade.

Para os municípios essa nova proposta é um fator preponderante, pois a política de fomento ao transporte escolar é mais acessível do que a política de financiamento para manutenção de escolas no meio rural, além de movimentar esse tipo de serviço via terceirização nos municípios. No entanto, esta análise (manutenção das escolas e investimento no transporte escolar) carece de um estudo mais aprofundado, o que iremos realizar mais adiante.

Em relação às matrículas da Educação Básica, no ano de 2015, o Estado de Goiás possuía 1.440.298 alunos no meio urbano e 57.330 matrículas localizadas no meio rural. O pequeno número de matrículas no meio rural evidencia também um pequeno número de escolas. Em 2015, no Estado, o INEP (2016) registrou 4.032 escolas urbanas e apenas 554 escolas rurais. Lembramos que o Estado de Goiás possui 246 municípios o que, supostamente, representa pouco mais de duas escolas por município.

³ A este respeito trataremos nos Capítulos 2 e 3.

O Município de Bela Vista de Goiás, no ano de 2015, de acordo com os dados do Censo Escolar, declarou um total de 5.697 matrículas no meio urbano. Ao comparar o número de matrículas registradas neste mesmo ano no Estado de Goiás, concluímos que o município ofereceu 0,3% das matrículas. No meio rural foram declaradas apenas 242 matrículas, distribuídas nas duas unidades escolares em funcionamento atualmente, o que confirma a suposição acima, duas escolas por município no Estado de Goiás.

Se compararmos o número de matrículas urbanas da Educação Básica no município com o número de alunos que foi transportado diariamente para escolas urbanas, constatamos que no ano de 2016, 1.079 alunos se deslocavam da zona rural para a urbana diariamente. Estes dados evidenciam a preferência do poder público municipal em investir no transporte escolar e, por consequência desta política, confirma-se o fomento ao transporte escolar terceirizado. Na tabela seguinte pode-se visualizar detalhadamente esse resultado.

Tabela 2: Número de Matrículas e Escolas por Localidade – Educação Básica- Goiás e Bela Vista - 2015

GOIÁS				BELA VISTA DE GOIÁS			
Matrículas Urbanas	Matrículas Rurais	Escolas Urbanas	Escolas Rurais	Matrículas Urbana	Matrículas Rurais	Escolas Urbanas	Escolas Rurais
1.440.298	57.330	4.032	554	5.697	242	16	02

Fonte: INEP/MEC (2016).

Verticalizando a análise dos dados para o município de Bela Vista de Goiás, que até os anos de 1980 teve em funcionamento 59 escolas rurais e atualmente 02 escolas, torna-se relevante compreender os caminhos desse processo, o que diante dos dados apresentados justifica a necessidade da atual pesquisa.

De forma análoga ao que aconteceu em todo o país, o município de Bela Vista de Goiás, com forte característica agrícola e pecuária, possuía uma população residente na zona rural com dificuldades de deslocar seus filhos para a cidade. A instrução para esses grupos ficava sob a responsabilidade dos fazendeiros. Os pais dos alunos que moravam no meio rural contratavam pessoas para ministrar aulas de alfabetização e cálculos matemáticos aos seus filhos e filhos dos fazendeiros vizinhos. As aulas eram ministradas na casa de um dos fazendeiros. A professora morava e trabalhava 08 (oito) horas diárias ou mais, na fazenda. Neste sentido, podemos afirmar que a educação rural no município de Bela Vista de Goiás teve seu início marcadamente pela iniciativa privada.

A partir da década de 1950, o quadro geral da educação começou a mudar. O governo municipal, em parceria com o Estado e fazendeiros, construiu algumas escolas. Os

fazendeiros entravam com o terreno e o governo com a construção das escolas. Segundo Arantes (2007, p.59) a maioria dos fazendeiros que doava essas terras indicava as professoras que, muitas vezes, eram suas filhas ou alguma pessoa da família.

Em pesquisa realizada na Secretaria Municipal de Bela Vista de Goiás, foi possível fazer um levantamento do funcionamento dessas escolas. No total, entre os anos de 1950 e 2000, foram criadas 59 escolas em áreas rurais. Entre os anos de 1980 e 1990 foram desativadas 06 escolas rurais. Entre os anos de 1991 e 2000 foram desativadas 28 escolas rurais. No ano de 1993 foram transferidas para o município emancipado de Caldazinha 15 escolas. Entre os anos de 2001 e 2010 foram desativadas 05 escolas rurais. No ano de 2007 o prefeito municipal resolveu nuclear 03 escolas.

Diante do levantamento feito o que podemos notar é que no ano de 2000 o município contava com 59 escolas rurais e 15 anos depois apenas duas escolas estão em funcionamento no meio rural do Município de Bela Vista de Goiás: a Escola Municipal Dona Orcinda José de Oliveira e Escola Municipal Nicanor Gomes Pereira, esta última nucleada recebeu alunos oriundos de 03 escolas desativadas no município e regiões próximas. O que é notório é que nesses 35 anos o município de Bela Vista de Goiás sofreu uma redução de 57 escolas rurais, ou seja, 96.7% do total de escolas.

A tabela a seguir representa como ocorreu esse processo.

Tabela 03 – Evolução das escolas desativadas/nucleadas ou transferidas de município entre os anos de 1980 – 2015 - Município Bela Vista de Goiás

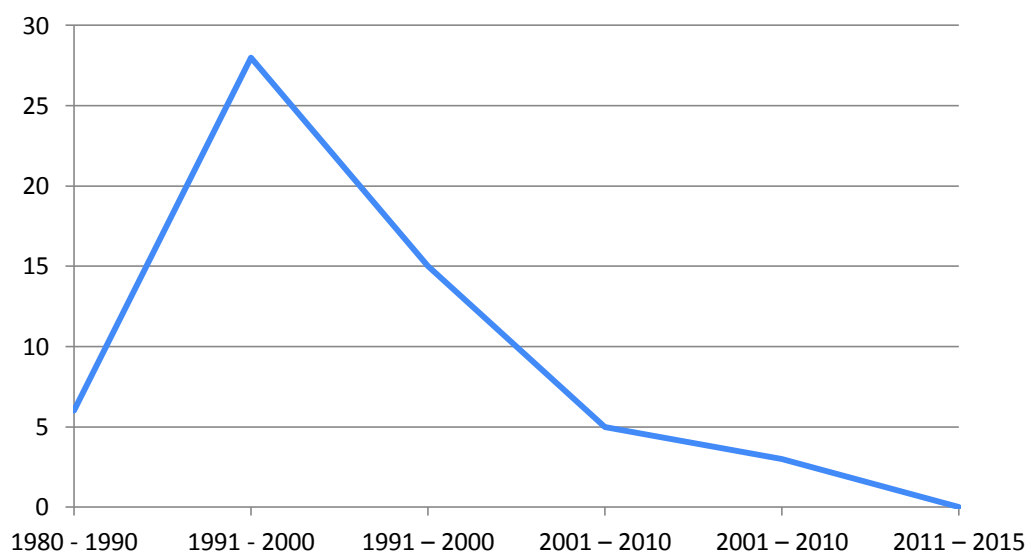
PERÍODO	NÚMERO DE ESCOLAS DESATIVADAS/NUCLEADAS OU TRANSFERIDAS DE MUNICÍPIO
1980 – 1990	6
1991 – 2000	28
1991 – 2000	15 ¹
2001 – 2010	5
2001 – 2010	3 ²
2011 – 2015	0

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás – GO.

¹Escolas que foram transferidas de município no ano de 1993.

²Escolas Nucleadas no ano de 2007.

Gráfico 2 - Escolas desativadas/nucleadas ou transferidas do município entre os anos de 1980 – 2015 em Bela Vista de Goiás



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás

Diante dos dados, é possível verificar que o município de Bela Vista de Goiás seguiu a política de desativação/nucleação das escolas rurais adotada no país, pois apenas 3.3% das escolas do município estão na zona rural atualmente. Resta saber ainda se essas escolas remanescentes desenvolvem uma proposta de educação diferenciada para o povo que vive no/do campo ou apenas seguem os modelos de educação oferecidos na cidade.

Para os defensores do povo que vive no campo a aprovação da Lei nº. 12.960, de 27 de março de 2014, que altera a LDB 9.394/96 foi uma conquista importante uma vez que o texto da referida Lei pretende democratizar a política de fechamento de escolas do campo até então adotado pelo poder público, podendo o povo que vive no campo se manifestar a favor ou contra.

Art. 28[...]

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, LEI Nº 12.960, 2014).

Para os representantes dos movimentos sociais em favor da educação do campo a aprovação da Lei direcionará as novas ações do poder público municipal e estadual; no entanto a legislação sozinha não será capaz de garantir suas determinações. A luta com certeza continuará e a população do campo precisa se organizar para assim ter vez e voz e fazer valer o que determina a legislação.

Para o ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e professor da Universidade de Brasília, Luiz Araújo (2015), os municípios têm fechado escolas porque precisam cortar custos de suas Secretarias de Educação:

São vários motivos para o fechamento das escolas rurais, mas todos eles se resumem a uma estratégia de diminuir custos. As escolas rurais tem um custo por aluno maior que as instituições urbanas. Em muitos casos é mais barato investir em transporte para uma cidade próxima do que manter os estudantes na escola rural (ARAÚJO, 2015).

Segundo o ex-presidente os prejuízos são enormes, uma vez que os estudantes em sua maioria são transportados para escolas urbanas reforçando as desigualdades sociais, e finaliza dizendo:

O aluno sai do seu universo cultural, que facilitaria o processo de aprendizado, depende mais energia para ir até a escola do que os estudantes da cidade e ainda corre um risco maior de descontinuidade do transporte. Isso tudo reforça a lógica de desigualdade social no ensino (ARAÚJO, 2015).

A justificativa para o fechamento das escolas rurais, em teoria, reforça a ideia de que as escolas da zona urbana são melhores do que as escolas da zona rural. No entanto, trata-se de uma análise invertida, carregada de ideologia, pois a educação deve ter qualidade independente de onde ela esteja acontecendo. Mais uma vez presenciamos a ideologia agindo sobre o indivíduo, passando uma falsa ideia de liberdade e igualdade.

Outro dado que nos chama a atenção é o número de professores que atuam nas escolas localizadas na zona rural. De acordo com o Censo Escolar (2015), no Brasil, 346.885 professores atuaram em escolas rurais, distribuídos em 64.704 escolas, o que equivale a pouco mais de 5 (cinco) professores por escola. Em escolas urbanas, atuando na educação básica, o censo registrou 1.902.923 professores, distribuídos em 121.737 escolas, o que equivale a mais de 15 (quinze) professores por escola. Comparando o número de professores lotados em escolas rurais com aqueles em escolas urbanas nota-se que a proporção é três vezes maior. Estes dados nos levam a inferir a permanência das escolas multisseriadas e de um professor atuando em mais de uma escola. Este movimento de relevância das escolas urbanas e esvaziamento das escolas rurais foi justificado e ainda é, pela falsa ideia de que o campo não oferece qualidade. Esta, por sua vez, encontra-se no espaço urbano. Exemplo de ideologia.

Retomando o conceito de ideologia, Chauí (1995) corrobora com o pensamento marxista e define o termo como “um fenômeno histórico-social decorrente do modo de produção econômico” (p.417). Nessa ótica, a ideologia é concebida por “imagens invertidas” da realidade. Chauí explica essa ideia recorrendo ao conceito de alienação, para o qual o

trabalhador não se vê no produto de seu trabalho, a partir do momento que o sistema capitalista imprime nesse produto um valor, por vezes arbitrário, como se o produto existisse por si só e não fosse produzido por esse mesmo trabalhador, que, alienado do produto de seu trabalho não consegue consumi-lo. Fato este que distorce a realidade criando então, o que Marx conceitua como “imagem invertida” da realidade, o que contribui para formar a ideologia.

Nestes termos, a ideologia tem um papel fundamental em uma sociedade dividida em classes. Segundo Chauí (1995) esse papel é dissimular a presença da luta de classes, negar as desigualdades sociais, ou seja, passar a ideia de que a desigualdade existe, porém, é natural e fruto do esforço de uns em contraponto ao desinteresse, a preguiça e a falta de ambição de outros, portanto é natural que alguns se sobressaiam aos outros, soma-se a esses dois fatores um terceiro ponto que, de acordo com a autora seria “oferecer a imagem ilusória da comunidade originada do contrato social entre homens livres e iguais” (p.418).

No entanto, podemos considerar que a relação existente entre educação, qualificação e desenvolvimento econômico são fatores que direcionam as pessoas a serem submissas às ideias de uma classe como fosse a sua. Compreendemos também que elas não acontecem de forma linear e para compreendê-la em sua dinâmica, é necessário considerar não apenas os diferentes padrões de acumulação de capital que presidem o desenvolvimento econômico de diferentes países e regiões, mas também as transformações sem precedentes pelas quais vem passando o capitalismo desde o final do século XX, que utiliza de todos os mecanismos para manter sua hegemonia, sendo a escola uma de suas mais fortes aliadas.

1.4 A educação e a função da escola

Para Enguita (1989), a escola é a primeira instituição a que se incorporam as crianças, descontando a família, a que ocupa o período que medeia entre a exclusividade desta e o trabalho e, de qualquer forma, a escolarização representa seu primeiro contato com uma instituição formal e/ou burocrática, com uma organização. É nela que crianças e jovens fazem a primeira experiência do trato regular com estranhos, do trato com outras pessoas fora dos laços de parentesco ou da comunidade imediata. É nela que crianças e jovens são mantidos constantemente em interação com o professor e outros agentes da instituição ou sob sua vigilância,

Desta forma, a escola não apresenta apenas como lugar de interação e aprendizado com intenção de modelar as crianças em suas dimensões cognitivas, comportamentais, seu

caráter, sua relação com seu corpo, suas relações mútuas. Propõe-se a organizar seu cérebro, mas no mais amplo sentido: não apenas alimentar um recipiente, mas dar forma ao núcleo de sua pessoa. Este é o significado último do lema de Montaigne citado por Enguita (1989): “não cabeças bem cheias, mas cabeças bem feitas” (p.158). Cabeças sobre as quais não há que preocupar-se com o risco de que amanhã possam beber em outras fontes. Se a escola consegue este objetivo ou se aproxima dele não é através da comunicação, mas por meio da organização sistemática da experiência, da vida prática, da infância e da juventude.

Para Enguita (1989) se o objetivo da educação fosse somente comunicativo extrair, transmitir ou inculcar informações, conhecimentos, ideias, a escola estaria na iminência de ser varrida da face da terra, ou já o teria sido, pelos meios de comunicação de massas, que são incomparavelmente mais eficazes no que respeita a esse fim, mais atrativos e baratos (p.158).

Desta forma, fica nítido que a escola tem uma função primordial para o modelo capitalista. Preparar e socializar para o trabalho. Sendo assim, primeiramente é preciso compreender o mundo do trabalho para, por conseguinte compreender o mundo da educação. Entretanto para alguns estudiosos a educação tem uma função que vai além de preparar e socializar para o trabalho.

Enguita (1989) descreve a origem da escola, partindo do princípio de que sempre existiu um processo de ajustamento das pessoas às relações sociais de produção, e que a partir do desenvolvimento da indústria, a nova ordem capitalista e industrial, as novas relações de produção e os novos processos de trabalho passaram a exigir um novo tipo de trabalhador, difícil de ser conseguido, a não ser que o processo de moldagem da criança iniciasse na infância. Nesse entendimento a escola passa a ter um papel de destaque no processo.

Entretanto, Enguita (1989) afirma que, embora o papel atribuído à escola, na sociedade capitalista, seja o de socializar as novas gerações para o trabalho assalariado, tal papel não é cumprido plenamente, nem harmoniosamente, mas acompanhado de conflitos, contradições e resistências.

O primeiro paradoxo citado pelo autor é a existência na sociedade de vários modos de produção e as escolas priorizarem o atendimento a apenas um deles, o trabalho assalariado. Agindo desta forma a escola procura delinear hábitos, atitudes, valores e condutas de forma homogênea a todos os alunos para o trabalho assalariado, industrial e urbano, desconsiderando os conhecimentos necessários para os que vivem em uma sociedade agrária, para os trabalhadores autônomos, (embora em um contexto urbano) e para os trabalhadores da esfera doméstica, para os quais a escola está separada da vida, pois não atende suas necessidades.

O segundo paradoxo encontra-se entre a lógica da escola e do trabalho. Para Enguita (1989) a escola pertence a uma esfera, que é o Estado, mas presta serviço à outra esfera: a economia. Eis que aparece, então, uma incongruência entre a lógica democrática e igualitária e a lógica burocrática e autoritária, posto que a escola incorpore as duas. O terceiro paradoxo é a contradição entre a qualificação do trabalho e a qualificação do trabalhador. A escola vive uma ambiguidade, resultado das formas como o capital se relaciona com o trabalho: em dado momento, buscando uma qualificação mínima, em outro momento uma formação multilateral. Dessa forma, a escola fica na mistura entre ensinar um pouco de tudo ou tudo de um pouco. O que se percebe é que diante do modelo capitalista a escola tende a priorizar a primeira opção.

O último paradoxo e talvez o mais importante segundo Enguita (1989) é a contradição entre a cultura da escola e a cultura dos alunos, pois para que a escola tenha êxito é preciso que haja adesão por parte dos que nela se encontram o que não acontece de forma homogênea e por todos. Outro aspecto citado pelo autor é o fato da escola degradar tanto o trabalho manual quanto o intelectual, uma vez que desvaloriza o primeiro e não dá conta de desenvolver o segundo.

Diante da análise, conclui-se que, para Enguita (1989), a escola é um campo de disputas, conflitos, contradições e resistências, e que embora o objetivo da classe detentora do poder seja a socialização para o trabalho assalariado, tal objetivo não se efetiva plenamente.

Para Saviani (1980, p. 51) a função das instituições educacionais seria de “ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações [...]. Portanto, o sentido da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção”. De acordo com Saviani (1980, p. 52) promoção significa “torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens”. De forma contundente o autor propõe uma educação libertadora, comunicativa e que gere transformação.

Saviani (1980, p. 172) defende a luta pela difusão de oportunidades e pela extensão da escolaridade do ponto de vista qualitativo. Para tanto, as escolas deveriam assumir a função que lhes cabe de dotar a população dos instrumentos básicos de participação na sociedade. Saviani alerta que, sendo a escola um instrumento de reprodução das relações na sociedade capitalista, necessariamente reproduz a dominação e a exploração, porém, é preciso superar essa função colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado que pode paulatinamente ser melhor,

compreendido nos cursos de formação que propõem uma sólida fundamentação teórica e ampla reflexão filosófica. (1983, p. 35-36)

Considerando que a escola é determinada socialmente, que a sociedade está fundada na produção capitalista, dividida em classes com interesses antagônicos e que, portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade, Saviani (1983) afirma que a escola é marcada pela tendência à conservação. Mas a superação dessa função puramente conservadora é possível pela retomada vigorosa da luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino para as camadas populares garantindo aos trabalhadores o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pelos homens.

Em se tratando da questão rural e urbana, campo e cidade ficam nítidos a desvalorização do rural em função do urbano. A concepção dualista entre as realidades e o favorecimento do urbano diante do rural tem como resultado a urbanização geral da sociedade que, conseqüentemente, levará ao desaparecimento do rural ou à perda de suas particularidades.

O fechamento das escolas rurais do final do século XX é um indício de que as políticas públicas daquela época favoreceram o urbano em detrimento do rural, enfraquecendo a disseminação da cultura e memória social do povo do campo, posto que a escola no ambiente rural também tenha uma função humanitária. Para muitos, a escola é o único lugar de acesso à cultura, às inovações tecnológicas e à sistematização do conhecimento.

O campo é negado como lugar de oportunidade, autossuficiência e emancipação. Não é visto como lugar alegre, com valor em si mesmo e que integra a cidade. Sendo o campo um lugar de atraso, não vale a pena investir no desenvolvimento de habilidades e competências para os sujeitos de determinada comunidade.

A justificativa para a urbanização da educação se dá pelo fato de muitas escolas funcionarem em prédios inadequados, cedidos muitas vezes por fazendeiros, sem saneamento básico, biblioteca, mobílias, com ausência de material didático e com professores desqualificados. Os espaços precários e improvisados geram evasão e repetência e servem de argumento para o fechamento das escolas e transporte dos alunos para o meio urbano uma vez que a cidade, na visão dos defensores da urbanização da educação, é o lugar do desenvolvimento social, econômico e tecnológico.

De acordo com Carneiro (1998), não resta dúvida que houve uma aproximação entre os dois ambientes, rural e urbano, ficando difícil demarcar suas fronteiras. Porém, mesmo

havendo aproximações e uma maior articulação entre eles não podemos dizer que ocorreu a urbanização da sociedade.

Para Carneiro (1997):

[...] não podemos entender a ruralidade hoje somente a partir da penetração de mundo urbano-industrial no que era tradicionalmente definido como “rural”, mas também do consumo pela sociedade urbano-industrial, de bens simbólicos e materiais (a natureza como valor e os produtos “naturais”, por exemplo) e das práticas culturais que são reconhecidos como sendo próprios do chamado mundo rural. (CARNEIRO, 1997, p.158).

Mesmo aceitando a ideia de que houve aproximações entre o rural e o urbano, fica difícil defender uma homogeneização desses espaços, uma vez que corremos o risco de não compreender essa realidade nas suas múltiplas dimensões. Em se tratando de educação e concordando que esses espaços são distintos e com características próprias, a educação para o povo do campo não pode ser disseminada de forma homogênea pois são realidades distintas e com características próprias.

Compreendemos que houve mudanças significativas no espaço rural e em sua população, levando-os a incorporar hábitos urbanos e vice-versa. É perceptível que o avanço tecnológico favoreceu essas mudanças uma vez que os veículos de informação como rádio, televisão e telefone são acessíveis a esses povos, disseminando o fluxo das informações. No entanto, a permanência deste homem no campo propicia a manutenção de suas manifestações culturais e religiosas. Desta forma, e respeitando as especificidades desses povos, necessita-se de uma educação com trato diferenciado. Não que seja uma educação melhor ou pior que a da cidade, mas que esteja em conformidade com as características de cada região. Uma educação emancipadora, libertadora que considere os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem como partes ativas, integrantes.

Para Paulo Freire citado por Martins (2004), vivemos em uma sociedade dividida em classes, na qual, a classe dominante detentora do poder insiste em manter os privilégios de uns, impedindo a maioria de usufruir dos bens produzidos. Seguindo essa linha de pensamento o autor direciona seus estudos referindo a dois tipos de educação: a educação dos dominantes, como prática de dominação, e a educação pedagógica do oprimido, que surge como prática de liberdade (MARTINS, 2004, p. 54).

Consoante Freire (1987, p.33) “Somente quando os oprimidos descobrem nitidamente o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor”. No pensamento do autor, o homem moderno ainda está dominado pelo medo e por isso acaba renunciando a sua própria capacidade de libertar, de se educar. Para ele, educar é construir, é desprender o

homem do determinismo, passando-o a reconhecer o papel da História e a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como na prática pedagógica proposta.

Para Freire (1996), a educação, enquanto especificidade humana, é um ato de intervenção no mundo. Tanto intervenções que aspiram mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, etc, quanto as que pelo contrário, pretendem imobilizar a História e manter a ordem injusta.

É preciso compreender que a educação não se torna um ato político por decisão deste ou daquele educador. Ela é política e sua raiz se encontra na própria educabilidade do ser humano. Diante da impossibilidade de neutralidade da educação, é importante que o educador tenha consciência que se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental ela pode e desta forma cabe a ele, ser humano, demonstrar que a partir de sua criticidade será possível mudar os caminhos das coisas que regem o país.

1.5 A divisão entre campo e cidade

Atualmente, no país, são perceptíveis as profundas mudanças que ocorreram tanto no campo quanto na cidade. Elas podem ser observadas mais significativamente a partir da segunda metade do século XX e tem em suas raízes fatores econômicos, culturais, sociais e políticos. Tais mudanças impõem novas análises do que conhecemos hoje por campo e cidade, rural e urbano.

Inicialmente é preciso compreender que, em decorrência de realidades atípicas de algumas regiões brasileiras, durante séculos foram dependentes economicamente das propriedades rurais, ficando as cidades e pequenos povoados, grande parte do ano com pouco ou nenhum movimento. Essa realidade só mudava durante as festas que tradicionalmente tinham cunho religioso. Nesse sentido pode-se dizer então que a cidade era um prolongamento das fazendas, existindo para servi-las e não para dominá-las (QUEIROZ, 1975). Para Mendras (1969, p.35) não resta dúvida que “a cidade fornece ao camponês suas distrações”.

Contraditoriamente, o que se percebe atualmente é uma inversão dos papéis: as pequenas propriedades rurais, que mantinham economicamente as cidades, tornaram-se local de lazer para o povo da cidade. As pequenas propriedades só têm movimento nos finais de semana e férias. A maior concentração de terra está com os grandes latifundiários que, com

sua visão capitalista, investem cada vez mais em tecnologia, excluindo o povo que vive no campo e do campo.

Essa inversão toma forma com a Revolução Industrial (1840–1870), referendada a partir da dinâmica hegemônica da economia urbana. A mecanização implantada, agregada ao processo industrial favorece de forma avassaladora a migração da população para as cidades, vislumbradas pela possibilidade de ascensão social. Nesse sentido é possível afirmar que a industrialização foi o motor da urbanização uma vez que intensificou a concentração de indivíduos em um mesmo local, facilitando assim, a implantação de novas estruturas socioeconômicas. (QUEIROZ, 1975).

O Capitalismo, enquanto modo de produção foi beneficiado pelo processo de urbanização e industrialização que alinhava suas estruturas a favor das cidades em detrimento do campo, intensificando assim o desenvolvimento desigual entre o urbano e o rural, ficando este último refém da cidade. Esse processo é resultado de um legado herdado de nossos antepassados que se prolonga até a atualidade.

Em meados dos anos de 1950 inicia-se no Brasil um processo de modernização da agricultura que toma forma durante a década de 1960. Essa modernização é resultado da importação de equipamentos mais sofisticados para o setor industrial que se encontra verticalizado para produção de equipamentos e insumos agrícolas. (TEIXEIRA, 2005). Esse processo aumenta de forma significativa os custos da produção provocando endividamento, redução de mão de obra, dependência entre os países, perda da biodiversidade, empobrecimento do solo e poluição. Toda essa problemática acentua ainda mais a dependência do campo em relação à cidade, fortalecendo os latifundiários capitalistas e intensificando o êxodo rural.

Nesse sentido, ficam evidentes que a mecanização e o investimento tecnológico empregado atualmente no campo privilegiam uma classe social, os grandes proprietários de terra, uma vez que nesse modelo encontram-se a serviço da produção e não a favor da produção, excluindo o pequeno proprietário da possibilidade de acesso a esse mecanismo que requer investimento e conhecimento tecnológico.

Essa nova realidade impulsiona os pequenos proprietários a buscar novas possibilidades de subsistência, levando-os a vender suas pequenas propriedades e migrarem para os centros urbanos ou, em último caso, viverem à mercê dos grandes latifúndios. Esse novo processo tem como consequência o êxodo populacional e educacional, enfraquecendo ainda mais a educação para os povos do meio rural.

É importante considerar que, historicamente e em consonância com a ideologia dominante, a educação oficial rural foi e ainda é usada como instrumento de subordinação estrutural do povo que vive no campo. Essa nova proposta busca sustentação nas políticas públicas que, de acordo com o modelo de Estado adotado, podem atender aos interesses das classes sociais e em geral tendem ao atendimento das classes dominantes.

Inicialmente, é preciso reconhecer que o povo do campo não prescinde do direito à igualdade, na mesma medida. Ao possuir identidade própria, é cidadão de direito ao trato diferenciado. Entretanto, a indiferença para com o campo e para com a educação dos povos que ali residem é histórica. Desde o início de nossa colonização, até o fim dos anos de 1990, governos e educadores sempre se referiram à educação fora das cidades como educação rural ou escolarização rural, desprezando e não investindo na educação, formação e desenvolvimento do conhecimento dos camponeses, considerando a educação para este povo como supérflua e sem importância política, econômica e cultural.

A desatenção se torna mais óbvia se analisarmos as constituições brasileiras desde o Brasil Colônia, na qual a educação envolvendo o homem do campo como sujeito histórico jamais fez parte delas.

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades de considerar a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento, que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção. Nesta lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para estas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade, e/ou diante de pressões sociais (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 21).

A visão preconceituosa sobre o homem do campo e a negação de sua existência histórica resultou no desaparecimento de pequenas agriculturas. A urbanização da educação adotada pela maioria dos governantes acabou por descaracterizar esse grupo de indivíduos, levando-os a migrarem para os grandes centros urbanos, provocando o êxodo da população e conseqüentemente da educação. Compreender essa trajetória, que para muitos estudiosos estava superada, faz-se necessário. Entretanto exige compreensão dos espaços e tempos históricos vividos pelos atores dos processos.

Carneiro (1998) propõe pensar o rural e o urbano a partir do ponto de vista dos agentes sociais que participam das trocas entre campo e cidade, enquanto espaços socialmente definidos, ocupados por grupos sociais diversos que mantêm relações distintas entre si e com os “outros”. Desta forma, para Carneiro (1998), as noções de rural, de urbano, de ruralidade e urbanidade são representações sociais que expressam visões de mundo e valores distintos de acordo com o universo simbólico ao qual estão referidas.

Para o autor as reelaborações e apropriações diversas são, portanto, possíveis, tornando impossível definir-se a ruralidade em oposição à urbanidade, sendo cada vez mais difícil delimitar fronteiras claras entre cidades e pequenos vilarejos ou arraiais, seja com base em atividades econômicas ou mesmo em hábitos culturais.

O ritmo das mudanças nas relações sociais e de trabalho no campo transforma as noções de “urbano” e “rural” em ⁴categorias simbólicas construídas a partir de representações sociais que, em algumas regiões, não correspondem mais a realidades distintas, cultural e socialmente (CARNEIRO, 1998, p. 53).

Entretanto, a autora não concorda com a ideia de que tal processo resulta numa homogeneização que reduziria a distinção entre o rural e o urbano a um *continuum* dominado pela cena urbana, conforme a realidade europeia.

Carneiro (1998) considera que no Brasil o espaço rural não se define mais exclusivamente pela atividade agrícola e que estamos presenciando um movimento de reorientação da capacidade produtiva da população residente no campo. Neste contexto, a procura crescente de formas de lazer e de meios alternativos de vida no campo por pessoas da cidade tem gerado uma maior aproximação e integração de sistemas culturais distintos, urbanos e rurais, transformando o campo em um lugar de vida, além de, também, um espaço de produção agrícola. Nessa perspectiva, as transformações na comunidade rural provocadas pela intensificação das trocas com o mundo urbano (pessoais, simbólicas, materiais...) não resultam, necessariamente, na descaracterização de seu sistema social e cultural.

Mudanças de hábitos, costumes, e mesmo de percepção de mundo, ocorrem de maneira irregular, com graus e conteúdos diversificados, segundo os interesses e a posição social dos atores, mas isso não implica uma ruptura decisiva no tempo nem no conjunto do sistema social (CARNEIRO, 1998, p. 58).

De acordo com o pensamento da autora não se pode compreender a ruralidade atualmente somente a partir da penetração do mundo urbano-industrial no que era definido tradicionalmente como rural, visto que, ocorre também o consumo, pela sociedade urbano-industrial, de bens simbólicos e materiais (natureza e produtos naturais) e de práticas culturais que são reconhecidas como próprios do chamado mundo rural. “Nessa complexidade de universos culturais que se interpenetram, parece-nos impossível delimitar as fronteiras culturais entre o “rural” e o “urbano” (CARNEIRO, 1998, p. 61).

No entendimento da autora a ruralidade deve ser pensada como um processo dinâmico de constante reestruturação dos elementos da cultura local com base na

⁴ Pensamos no tratamento dado a esse respeito por Pierre Boudieu. O poder simbólico. Lisboa, Difel, 1989, pág 10 e 11. “O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com cumplicidade daqueles que não querem saber que estão sujeitos ou mesmo que os exercem”.

incorporação de novos valores, hábitos e técnicas no qual ocorra reapropriação de elementos da cultura local e também a apropriação pela cultura urbana de bens culturais e naturais do mundo rural, de forma que a cultura local não seja destruída, mas alimentada pelo reforço da sociabilidade e dos vínculos com a localidade gerando uma cultura singular que não é nem rural nem urbana (CARNEIRO, 1998).

Diante da análise da autora podemos concluir que as relações entre campo e cidade alteraram-se ao longo do tempo enquanto expressões de amplos contextos produtivos e de organização societária. A compreensão das oposições e idealizações acerca destes espaços deve considerar os contextos socioeconômicos e culturais que os originaram. É preciso compreender que campo e cidade são espaços diferentes cujas relações se dão de forma complementar justamente em função da existência destas diferenças. Rural e urbano extrapolam possíveis limites físico-territoriais de sua abrangência e as ruralidades e urbanidades podem estar presentes tanto no campo quanto na cidade.

É importante compreender também que campo e cidade são espaços distintos que se relacionam de maneira complexa em razão da dependência de um em relação ao outro. Ao concebê-los, para além do âmbito econômico, como espaços culturais e de vivência, sua compreensão torna-se ainda mais plural, dadas os distintos vínculos que cada pessoa possui em relação a esses espaços.

CAPÍTULO II - ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO "NO" OU "DO" CAMPO

Neste capítulo vamos trazer um breve histórico da legislação brasileira envolvendo a educação no campo. Entendemos que a legislação é a manifestação concreta de algumas políticas públicas que se constroem em um campo de tensão, mas que nem sempre confere à classe menos favorecida os benefícios desejados. No entanto, as conquistas na legislação são frutos de lutas sociais e não podem ser desconsideradas nos estudos que versam sobre política pública.

Neste sentido, faz-se necessário a compreensão das políticas públicas enquanto proposições do Estado, ou seja, o Estado em ação. A concepção de Estado e a forma como se organiza, em quais princípios este Estado se manifesta é condição inequívoca para o aprofundamento deste estudo.

Por fim, discorreremos sobre algumas políticas públicas (sejam de governo ou de Estado) elaboradas para a educação "no" ou "do" campo, no sentido de entender as reais conquistas ou ainda os desafios para a educação oferecida ao povo do campo, passando pela legislação e a dimensão do financiamento.

As contrações "no" e "do" campo são por nós utilizados no esforço de entender tais políticas. Nossos estudos têm indicado que a condução de muitas ações voltadas para a educação rural considera apenas os aspectos geográficos, ou seja, entende a educação nos espaços rurais em contraposição à educação urbana. Esta condução e interpretação acabam por idealizar uma educação "no" campo, em um determinado lugar. A educação que considera as especificidades dos sujeitos que são partes integrantes deste processo vai para além das questões geográficas. Neste sentido, referimo-nos à educação "do" campo, ou seja, para o povo do campo. Assim, ora utilizaremos esta contração e, ao final deste capítulo, esperamos ter superado esta dualidade de expressões que carregam diferentes significados.

2.1 A legislação brasileira e a educação "no" campo

Durante toda a vida, homens e mulheres com o intuito de compreender sua identidade recorrem à história de seus antepassados. Compreender o hoje em função do ontem não é uma tarefa fácil, principalmente quando esta busca está associada a longos períodos. Os primeiros obstáculos surgem pela falta de documentos oficiais que descrevem esse processo sobre ângulos opostos. A preocupação em preservar a memória de nossa história por séculos

foi desconsiderada, ocasionando dificuldades e incertezas para aqueles que procuram reconstruí-la. Desta forma, objetivando compreender as políticas públicas educacionais atuais para a “educação do/no campo: processo de urbanização”, recorreremos as 7 (sete) legislações brasileiras: As Constituições Federais de 1824; 1891; 1934; 1937; 1946; 1967 e 1988 e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n^{os} 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96.

A primeira Carta Magna do Brasil sela definitivamente o processo de separação entre os dois países: Brasil e Portugal. O texto tem traços de um liberalismo moderador com predominância no fortalecimento do poder pessoal do imperador.

Documento legal importantíssimo da época esboça um projeto político para o Brasil com vários dispositivos. No entanto, para a educação, o texto da primeira Constituição, referendada em 25 de março de 1824, traz dois dispositivos, apenas os incisos XXXII e XXXIII do art.179. Um deles assegurava a gratuidade da instrução primária e o outro se referia à criação de instituições de ensino nos termos do disposto a seguir:

Art.179. A inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

[...]

XXXII. A instrução primária é gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras e Artes (BRASIL, 1824).

Pela pouca atenção dada à educação, explicitada no documento, podemos perceber que o momento político da época não se preocupava com a educação, no entanto, sinaliza de forma discreta, mas importante, para possíveis mudanças ao garantir a “gratuidade a todos os cidadãos”. Esta sinalização indica a influência da laicização da educação em contraposição à educação religiosa que predominou no Brasil, desde a chegada dos jesuítas em 1549. A inclusão destes dispositivos na Constituição não foi suficiente para sua realização, pois fica evidente também que mesmo diante da iniciativa de um início de projeto de educação para todos os brasileiros o acesso não se efetiva uma vez que apenas 10% da população tem acesso à escola. Esta constitui, pois, um privilégio da nobreza, situação que só vai se alterar com o advento da República. (VIEIRA e FARIAS, 2011, p. 80).

Considerando que uma minoria da população tinha acesso à “instrução”, termo utilizado à época no texto da carta para tratar da questão da educação, não é difícil concluir que para o povo do meio rural o acesso a esse serviço dificilmente seria efetivado.

A Constituição de 1891 – primeira Constituição da República – também não faz menção à educação rural. Mais uma vez o povo que reside no meio rural é esquecido ou, em outras palavras, impedido do direito à educação. No entanto, avanços aconteceram em relação

ao ensino. No artigo 72, parágrafos 6º e 24º, respectivamente, fica garantida a laicidade e a liberdade do ensino nas escolas públicas.

Art.72. A Constituição assegura aos brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade nos termos seguintes:

[...]

§ 6º. Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

[...]

§ 24º. É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial. (BRASIL, 1891).

De acordo com o texto constitucional nota-se um aumento da autonomia dos estados e municípios, marcando a forma federativa da República. No entanto, esta autonomia, ainda nos dias atuais, é ponto de tensão permanente, pois não vem seguida de autonomia financeira. As condições legais criadas à época favoreceram o desenvolvimento de iniciativas descentralizadas, no entanto, no campo educacional são prejudicadas pela ausência de um sistema nacional de educação que pudesse afiançar a associação entre o universo do poder público e uma política educacional para o país (MEC/PARECER CEE/CEB 36.2001).

Neste contexto, dois aspectos podem ser visivelmente identificados. De um lado as chamadas classes médias emergentes que percebem, na educação escolar, a possibilidade de mobilidade social através do processo de industrialização instalado. Do outro lado, prevalece as técnicas arcaicas de cultivo da terra, associadas à ausência de propostas de conscientização da importância da educação para a vida cidadã, reforçando a inexistência de propostas de educação escolar, destinadas aos interesses do homem do campo. Além deste fator, a política implantada no Brasil neste período, conhecida como “política do café com leite”, impunha a necessidade de mão de obra agrícola e pecuária. A fixação do homem no ambiente rural era do interesse dos grandes latifundiários, como também a pouca importância que se dava à educação para estes trabalhadores.

Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo (MEC/PARECER CEE/CEB 36.2001).

Diante do exposto, fica nítido até esse momento da história do Brasil que a educação para o povo residente no meio rural sequer foi mencionada. O fato pode ser compreendido, visto que a elite dominava tanto o poder político quanto as riquezas do país. Pela análise dos documentos oficiais, o Estado brasileiro abarca uma dívida impagável com o povo do meio rural diante do tratamento dado à educação.

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. (MEC/PARECER Nº 36/2001. p.3).

A Constituição de 1934 foi a primeira a destinar recursos para a educação rural, atribuindo à União a responsabilidade pelo financiamento do ensino nessas áreas, mas as políticas públicas necessárias para o cumprimento dessa determinação nunca foram implementadas. O texto da nova Constituição, mais democrática, traduz o desejo de mudanças e introduz a realização do ensino nas zonas rurais. Seu financiamento foi assegurado no Título dedicado à família, à educação e à cultura, conforme o seguinte dispositivo:

Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (BRASIL, 1934).

De acordo com o texto, é nítida a fragilidade do sistema, porém, com avanços significativos. O atendimento escolar na zona rural está sob a responsabilidade da União e passa a contar, nos termos da legislação vigente, com recursos vinculados à sua manutenção e desenvolvimento. O importante a destacar é que naquele momento, ao contrário do que se observa posteriormente, a situação rural não é integrada como forma de trabalho, mas aponta para a participação nos direitos sociais. A interpretação do novo texto pode, no entanto, estar ligada ao um conjunto de intencionalidades, já que o campo, naquela época tinha a maior parcela de sua população e, conseqüentemente, a base de sua economia era vinculada a atividades agrícolas.

Por outro lado, a CF de 1934, inspirada nos princípios do liberalismo clássico, inaugura um novo momento na história política do Brasil, com a Revolução de 1930 e a chegada de Vargas no poder. Embora a tentativa seja de rompimento da lógica anterior (política café com leite), não se pode negar a importância das atividades rurais para o desenvolvimento do Brasil. Interessante notar que estes movimentos que são observados na legislação brasileira alternam a direção da educação, principalmente pelo viés do financiamento. Ora temos recursos destinados à educação, ora estes recursos são suprimidos. Tais movimentos se fazem presentes em todo o percurso histórico da educação no Brasil.

A Constituição Federal de 1937, marcadamente pensada em conformidade com os regimes fascistas europeus (VIEIRA e FARIAS, 2011), vinculou a educação ao mundo do

trabalho, obrigando sindicatos e empresas privadas, inclusive rurais, a ofertarem o ensino técnico nas áreas a eles pertinentes, aos seus filiados e funcionários e aos filhos destes. Constava ainda a garantia de que o Estado contribuiria para o cumprimento dessa obrigação. No entanto, esse dispositivo nunca foi regulamentado, conforme exigia a Carta Constitucional e as ações não foram postas em prática. (BRASIL/MEC/SECAD 2, 2007).

O artigo 129 da Constituição Federal de 1937 atesta o que foi descrito no parágrafo.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas e aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (BRASIL, 1937).

Pelo texto do artigo fica evidente que a proposta educacional, no geral, tem um olhar especial para formação de mão de obra para as indústrias. As turbulências da época ocasionadas pela Revolução de 1930 favoreceram essas transformações, respaldadas pelo governo de Getúlio Vargas, que direcionou a implantação de mudanças significativas no plano das políticas internas, afastando do poder do Estado, oligarquias as quais representavam os interesses agrário-comerciais. Amparado nestas mudanças, o governo Getulista opta por uma política industrializada com uma proposta de substituição de mão de obra imigrante pela nacional, que é favorecida pelo êxodo rural, ocasionado pela decadência cafeeira. Todo esse movimento de urbanização da cidade e fortalecimento da indústria, que requer um trabalhador mais capacitado, serve de justificativa para o esquecimento da educação para o povo do meio rural já que no texto da constituição não foi mencionada em suas especificidades.

A história não se faz de forma linear e, por esta razão, razoáveis mudanças ocorreram em 1946, quando a CF conferiu importância ao processo de descentralização do ensino, sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar. Este novo movimento retoma algumas conquistas obtidas em 1934, pois vinculou recursos para as despesas com educação e assegurou a gratuidade do ensino primário. Entretanto, apesar de favorecer e impulsionar o ensino na zona rural transferiu à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo seu financiamento. O artigo 168, inciso III e IV da Constituição Federal de 1946, confirma o descrito:

Art 168 – A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

[...]

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

IV – as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagens aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores; (BRASIL, 1946).

O período de vigência desta constituição foi marcado por profundas mudanças socioeconômicas, decorrentes das características empresariais, o que culminou na necessidade de novas demandas para o setor educacional. No entanto, o descompromisso do Estado, em quase sua totalidade, travou as políticas educacionais da época. Para o povo do campo prevaleceu a política do invisível, reforçando a ideia que essas pessoas são desprovidas do direito à educação.

Singelas mudanças ocorreram na década de 1960. Esse período tem como característica a manutenção do “modelo nacional desenvolvimentista”; a mudança da “orientação econômica (Jânio e João Goulart)”; o “início da Guerra Fria”; as “reformas de base”; pela “instabilidade política”; pela criação do MOBRAL que seguia uma logística militar (SILVA, 2007, p. 19-21); e, pela aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

No entendimento de Leite (2002) essa lei omitiu-se quanto à escola rural, delegando aos municípios toda a responsabilidade sobre a educação “(...) sem condições de auto-sustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos” (p. 39). Esse período também reflete as marcas do golpe militar influenciando o pensamento educacional brasileiro, como afirma Silva (2007):

Com o fechamento dos canais de participação e representação impõe limites e controle aos segmentos populares aos bens educacionais e sociais. Educadores comprometidos e lideranças são perseguidos e exilados, as universidades sofrem intervenções e os movimentos populares e sindicais são desarticulados, contudo o analfabetismo continuava a desafiar as elites dominantes que achavam que o Brasil tinha que se tornar uma potência no cenário internacional, para tanto organizaram durante esse período várias campanhas de alfabetização com o intuito de colocar o País no rumo do “desenvolvimento” (SILVA, 2007, p. 4).

Sob a égide da ditadura é promulgada em 1967, uma nova Constituição que tinha como proposta a tentativa de garantir acesso gratuito à educação (ensino primário) aos filhos dos empregados, obrigando as empresas convencionais agrícolas e industriais a oferecerem a eles esta modalidade de ensino (BRASIL, 2002).

As décadas de 1960 e 1970 são marcadas pela continuação do desenvolvimento de programas para a educação no meio rural, entre os quais aqueles que se apoiavam na utilização do método pensado por Paulo Freire. Estes programas contribuíram para dar um ponto final à oposição cidade-campo, principal alvo do ruralismo pedagógico na luta ideológica, por estabelecerem um vínculo entre desenvolvimento e educação (CALAZANS, 1993, p. 33-34).

É oportuno ressaltar que no campo legal específico da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 (Lei nº 4.024/61) revelava uma preocupação especial em

promover a educação nas áreas rurais para frear a onda migratória que levava um grande contingente populacional do campo para as cidades. Já a LDB de 1971 (Lei nº 5.692/71), outorgada em pleno Regime Militar, fortaleceu a ascendência dos meios de produção sobre a educação escolar, colocando como função central da escola a formação para o mercado de trabalho em detrimento da formação geral do indivíduo. A educação para as regiões rurais foi alvo dessa mesma compreensão utilitarista ao ser colocada a serviço da produção agrícola. (BRASIL, 1971).

Essa afirmação pode ser claramente observada no Artigo 11, § 2º, a saber: “Na zona rural, o estabelecimento 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” (BRASIL, 1971). No entendimento do artigo fica clara a preocupação em manter um calendário de férias que não prejudicasse financeiramente os donos de terras. A educação para eles não estava associada à emancipação dos seus empregados e, sim, com a qualificação de mão de obra prestadas pelos estudantes e suas famílias.

Um dado importante a considerar diz respeito à formação de professores para atuar no meio rural que não foi contemplada na Lei 5.692/71. O artigo 29 da referida Lei propõe orientações para que essa formação estivesse de acordo com as diferenças culturais de cada região do País. Levando em consideração que o meio rural apresenta diferenças atípicas, evidentemente, a formação dos professores deveria ser diferenciada; entretanto, a Lei não trouxe especificações claras nesse sentido.

No capítulo VI, encontram-se dois artigos que tratam do financiamento: os de número 49 e 51, respectivamente, fazem referência à responsabilidade das empresas e dos proprietários de terra. Fica evidente o descompromisso do poder público com a educação para esse povo, pois a responsabilidade é exclusivamente das empresas e proprietários de terra. A Lei evidencia bem o período histórico da época. Vejamos o texto dos artigos:

Artigo 49. As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados [...] a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades.

[...]

Artigo 51. Os sistemas de ensino atuarão junto às empresas de qualquer natureza, urbanas ou agrícolas, que tenham empregados residentes em suas dependências, no sentido de que instalem e mantenham, conforme dispuser o respectivo sistema e dentro das peculiaridades locais, receptores de rádio e televisão educativos para o seu pessoal (BRASIL, LEI 5.692/1971).

Comparando o texto do artigo 49 da Lei 5.692/71, com artigo 32 da Lei 4.024/61, revogado com a nova Lei fica evidente a semelhança entre ambos. Artigo 32. “Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em

suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades”. Porém, o artigo 51 representa um avanço, uma vez que estabelece em sistema de colaboração o uso de tecnologias que dispõem de receptores educativos. Essa iniciativa oportuniza os empregados a se capacitarem em trabalho, melhorando assim a qualidade profissional. Se por um lado inovou quanto à oportunidade de qualificação, por outro não fica claro em que momento essa formação acontecerá e qual público poderá participar. O artigo trata da questão da instalação e manutenção de equipamentos, não da garantia de participação e qualificação dos empregados. É importante considerar também que ambos os artigos demonstram uma preocupação em não responsabilizar o poder público pelas questões que envolvem o meio rural, transferindo esta responsabilidade para o setor privado.

No Brasil, a década de 1980 foi marcada por profundas mudanças sociais, políticas e institucionais, resultado do processo de busca pela democratização da gestão pública brasileira. Nesse cenário, iniciam-se fortes embates entre o poder estatal, movimentos sociais e organizações da sociedade civil, desencadeando em uma trajetória de lutas pela ampliação democrática, aspirando assegurar a participação da sociedade nos processos decisórios da gestão e controle dos recursos públicos.

Essas mudanças, resultado das lutas e mobilização dos mais diversos segmentos sociais e entidades da sociedade civil organizada, iniciada a partir da década de 1970, buscavam melhores condições de vida para a população, bem como a necessidade de democratização do Estado. Nos anos de 1980 a política brasileira dá sinais de abertura, o que possibilita o início do processo de ruptura com o poder autoritário e centralizado do regime militar (vigente até então). Intensifica-se nesse período o ideário participacionista, em que os mais diversos setores organizados da sociedade buscavam construir formas e encontrar instrumentos capazes de influenciar as administrações públicas do país. Por isto, a reestruturação do sistema brasileiro de proteção social ganhou centralidade na agenda.

De acordo com Draibe (1995), o resgate da dívida social torna-se tão importante quanto a liquidação de outras dívidas: institucional, externa, interna etc. O processamento da pauta democrática, em meio a uma crise, que deflagrou ajustamentos econômicos recessivos atingindo duramente empregos e salários, engendrou a Constituição Federal de 1988.

A Lei mostrou-se elemento fundamental na construção da prerrogativa do direito a ter direitos e no acerto de contas com um passado injusto e desigual. Para Draibe (1995), as modificações constitucionais projetam um reposicionamento do nosso Estado Providência,

passando de um - modelo meritocrático particularista para um - modelo institucional-redistributivo, qual seja, de caráter mais universalista e igualitário.

A educação alcança um padrão mais generoso e ampliado, conforme evidencia Cury (2008):

Aí a educação torna-se o primeiro dos direitos sociais (art. 6º), o ensino fundamental, gratuito e obrigatório, ganha a condição de direito público subjetivo, os sistemas de ensino passam a coexistir em regime de colaboração recíproca, a gestão democrática torna-se princípio dos sistemas públicos de ensino e a gratuidade, em nível nacional e para todos os níveis e etapas da escolarização pública, se torna princípio de toda a educação nacional. O texto constitucional reconhece o direito à diferença, de etnia, de idade, de sexo e situações peculiares de deficiência (CURY, 2008, p. 216).

Uma característica marcante da Constituição Federal de 1988 é a participação do povo e a valorização da cidadania. Pode ser considerado um divisor de águas, em se tratando de educação para o povo do meio rural. A partir da promulgação desta Constituição, a educação passou a contemplar as especificidades da população identificada com o campo. Como exposto anteriormente, outrora a educação para essa população foi mencionada apenas para propor uma educação instrumental, assistencialista ou de ordenamento social.

Dentre os vários aspectos legais de inovação, destacamos o acesso de todos os brasileiros à educação escolar como uma premissa básica da democracia ao afirmar que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Art. 208). Com a inclusão do texto foi possível erguer os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser edificada uma legislação educacional, capaz de sustentar o cumprimento desse direito pelo Estado brasileiro. Nesta compreensão, a educação escolar do campo passa a ser abordada como segmento específico, com implicações sociais e pedagógicas próprias.

No entanto, a conquista desse direito só foi e ainda é possível por meio do enfrentamento dos movimentos e das classes sociais para sua efetivação. Se não fosse a importante participação da sociedade organizada na reivindicação dos seus direitos, o mundo jurídico e o mundo legal (ideal e das leis) não se renderiam para a garantia dos direitos sociais constituídos.

A LDB, Lei 9.394/96 também reconhece, em seus artigos. 3º, 23, 27 e 61, a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, separar definitivamente do projeto de educação proposto para o país. Merece destaque o artigo 28 da referida Lei:

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

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

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. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014). (BRASIL, 1996).

O curioso é que o artigo 28 da Lei 9.394/96 ao tratar das diretrizes para a educação rural propõe leves mudanças para as escolas rurais, isso se comparado aos artigos 26 e 27 da Lei supracitada. A ênfase é dada às necessidades e interesses da zona rural, como a adequação do calendário escolar junto com os eventos climáticos e ciclos agrícolas de cada região, o que possibilitaria um estudo mais agradável e motivador às crianças, pois, assim, seus estudos teriam relação direta com o seu meio.

A evolução mesmo está no parágrafo único do artigo 28, que direciona as propostas de fechamento de unidades escolares somente depois de ouvidas todas as instâncias interessadas. Exemplo de democracia e de lutas dos movimentos sociais, pois esta alteração só ocorreu em 2014, 18 anos após a promulgação da LDB 9.394/96. Vale destacar que embora a legislação estabeleça inovações e adequações, sozinha, não tem força para sua materialização, já que o país tem em suas raízes resquícios de uma sociedade classista, no qual os interesses individuais sobrepõem os interesses coletivos.

As políticas para a educação, que se materializam no arcabouço legal, dão passos maiores em 2001, quando foi promulgado o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), o qual, embora estabeleça entre suas diretrizes o “tratamento diferenciado para a escola rural”, recomenda numa clara alusão ao modelo urbano, a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas multisseriadas e a universalização do transporte escolar. Observe-se que o legislador atentou-se mais na inadequação da infraestrutura física e a necessidade de formação docente especializada exigida por essa estratégia de ensino. Vejamos o texto da Lei 10.172/2001 que trata desta temática:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade.

17. Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor.

25. Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio. (BRASIL, PNE, 2001).

Esse período se apresenta carregado de incoerências. Se por um lado propõe um tratamento diferenciado ao povo do meio rural com ampliação da oferta de educação para todos os cidadãos, esta oferta está atrelada à promoção do transporte escolar, o que em nosso entendimento, favoreceu o fechamento das escolas do meio rural, uma vez que a Lei não estabelece de forma clara se a adoção do transporte escolar é para transportar alunos para a cidade ou para escolas núcleos, levando grande parte dos municípios brasileiros a transportar os alunos para a cidade.

Com uma abordagem diferente da Lei nº 10.172/2001, o Decreto Presidencial brasileiro nº 7.352 de 04 de novembro de 2010 também estabelece mudanças quanto ao tratamento da educação para o povo do campo. Baseia-se em 5 (cinco) princípios, que são importantes e evidenciam o campo das suas articulações contra hegemônicas.

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Este documento representa a continuidade de avanços na legislação para formulação de políticas educacionais para o povo do campo, ensejando que os sistemas de ensino valorizem a relação da escola com a sociedade. Nesta Resolução a relação entre saberes tradicionais e escola são evidenciados.

Por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, é aprovado o Plano Nacional de Educação 2014-2024. A presente Lei representa um desafio para a educação do país, para a década que se inicia com destaque para o discurso por uma “Educação de Qualidade”. Dentre os vários desafios, a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação são metas a serem alcançadas, que, esbarram na limitação de recursos destinados à educação, entre outros desafios políticos, pedagógicos e administrativos. Um desafio a vencer é efetivar as propostas de educação do campo.

O Quadro a seguir traz as metas e estratégias que deverão conduzir aos propósitos expressos no artigo 214 da Constituição Federal de 1988 e que estão em consonância com as propostas de Educação do Campo. O Quadro com todas as estratégias encontra-se no anexo.

Quadro 1: Relação das Metas e Estratégias do PNE que contemplam a Educação "do" Campo

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024	
METAS	ESTRATÉGIAS
Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.	1.10. fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada.
Meta 2: universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.	2.6. desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas; 2.7. disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região; 2.10. estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades;
Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento.	3.7. fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência; 3.10. fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de quinze a dezessete anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar.
Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com	4.3. implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.

a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.																					
Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.	5.5. apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas.																				
Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica.	6.7. atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.																				
Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:	7.13. garantir transporte gratuito para todos(as) os(as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (Inmetro), e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local; 7.14. desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais; 7.26. consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial; 7.27. desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos																				
<table border="0"> <thead> <tr> <th>IDEB</th> <th>2015</th> <th>2017</th> <th>2019</th> <th>2021</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Anos iniciais do E. F</td> <td>5,2</td> <td>5,5</td> <td>5,7</td> <td>6,0</td> </tr> <tr> <td>Anos finais do E.F</td> <td>4,7</td> <td>5,0</td> <td>5,2</td> <td>5,5</td> </tr> <tr> <td>Ensino médio</td> <td>4,3</td> <td>4,7</td> <td>5,0</td> <td>5,2</td> </tr> </tbody> </table>	IDEB	2015	2017	2019	2021	Anos iniciais do E. F	5,2	5,5	5,7	6,0	Anos finais do E.F	4,7	5,0	5,2	5,5	Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2	
IDEB	2015	2017	2019	2021																	
Anos iniciais do E. F	5,2	5,5	5,7	6,0																	
Anos finais do E.F	4,7	5,0	5,2	5,5																	
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2																	

	<p>culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência;</p> <p>7.36. estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar.</p>
<p>Meta 8: elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).</p>	<p>8.5. promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificar motivos de absenteísmo e colaborar com os estados, o Distrito Federal e os municípios para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses(as) estudantes na rede pública regular de ensino;</p> <p>8.6. promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude.</p>
<p>Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.</p>	<p>10.3. fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância.</p>
<p>Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público.</p>	<p>11.9. expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades.</p>
<p>Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público.</p>	<p>12.13. expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações.</p>
<p>Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.</p>	<p>14.5. implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado.</p>
<p>Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº</p>	<p>15.5. implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial.</p>

9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	
Meta 18: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.	18.6. considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidade indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas.
Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente dez por cento do PIB ao final do decênio.	20.7. implementar o Custo Aluno Qualidade (CAQ) como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar.

Fonte: Brasil 2014

Quadro 2: Relação das Metas e Estratégias do PME – LEI Nº 008/2015 que contemplam a Educação "do" Campo

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO LEI Nº 008/2015	
METAS	ESTRATÉGIAS
Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o fim da vigência deste PME.	1.12 Assegurar nas instituições de Educação Infantil calendário apropriado e planejamento de atividades educativas que contemplem as diversidades das crianças que se encontram nas instituições educativas, como as advindas do campo, comunidades indígenas e quilombolas e outras expressões de multiculturalidade, visando a construção de uma sociedade mais igualitária;
Meta 2: Universalizar o atendimento aos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e apoiar a universalização de atendimento aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, de forma a garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos, conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.	2.2 Buscar assegurar à população do campo, a oferta do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, preferencialmente nas próprias comunidades do campo; 2.23 Desenvolver Tecnologias Pedagógicas que atendam às necessidades do Ensino Fundamental, bem como, especificidades da educação do campo, de forma articulada à organização curricular da Rede Municipal de Educação;
Meta 10: Contribuir para oferecer no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de	10.1. Apoiar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação

<p>educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.</p>	<p>profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo e das pessoas com deficiência e dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de privação e restrição de liberdade, bem como de medida cautelar;</p> <p>10.4 Fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo, de jovens na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;</p>
<p>Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política nacional de formação dos Profissionais da Educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica da Rede Municipal de Educação possuam formação específica de nível superior, obtida em Curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p>	<p>15.19 Assegurar a formação inicial e continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas, ciganos e de comunidades quilombolas;</p>
<p>Meta 19: Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das Unidades Escolares, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (Meta 19 do PNE).</p>	<p>19.19 Regularizar a organização e o funcionamento das Unidades Escolares da Rede Municipal da Educação, inclusive as escolas do campo, indígenas e quilombola, considerando suas especificidades.</p> <p>19.25 Garantir que no provimento de cargos efetivos para as escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas sejam consideradas as especificidades socioculturais das mesmas.</p>

Fonte: Conselho Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás - 2016

Antes de iniciarmos a discussão sobre o PNE 2014-2024, Lei 13.005/2014 e PME, Lei 008/2015 é preciso compreender a ideia de plano no âmbito educacional. No entendimento de Saviani (1999), suas raízes remontam à década de 1930, explicitada pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Segundo o autor a ideia de plano estava em consonância com a necessidade de unidade e continuidade de uma proposta de organização escolar à altura das necessidades do País. Entre 1932 e 1962, retirando as diferentes matrizes, o plano se estruturava como um instrumento de introdução da racionalidade científica da educação sob a égide da concepção escolanovista (TEIXEIRA, 1984).

Com a instauração do Regime Militar a partir de 1964 o planejamento educacional, até então centrado no Ministério da Educação, fica subordinado ao Ministério do Planejamento, sendo seus dirigentes e técnicos advindos da área das ciências econômicas.

Segundo Saviani (1999), até 1985, a compreensão de plano metamorfoseou a um mecanismo da racionalidade tecnocrata, fundamentado na concepção tecnicista da educação.

Após um grande período de repressão e centralidade do poder, inicia-se a Nova República com uma proposta aparentemente inovadora, capaz de romper com o modelo de Estado de Deveres para um Estado de Direitos que ganhou força a partir do final da década de 1980. Kuenzer 1990 descreve bem esse processo:

Passou-se, desta forma, de uma estratégia de formulação de políticas, planejamento e gestão tecnocrática, centrada no topo da pirâmide, no governo autoritário, para o polo oposto, da fragmentação e do descontrole, justificado pela descentralização, mas imposto e mantido por mecanismos autoritários. (KUENZER, 1990, p.56).

Pautado na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, no ano de 1993, o MEC, esboçou o “Plano Decenal de Educação para Todos” (BRASIL, 1993). Esse documento, que se identifica com o Ensino Fundamental, propõe em suas estratégias a universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo, transformou-se em mais um documento de orientação de algumas ações na esfera federal, e no entendimento de Saviani (1999), o mencionado plano, ao que parece, foi formulado para atender a condição dos organismos internacionais na obtenção de financiamento para a educação, em especial aqueles ligados ao Banco Mundial.

O PNE (2001-2011), Lei nº 10.172/2001, na análise de Saviani, foi a continuidade das propostas da Educação para Todos. Este PNE, aprovado no governo de Fernando Henrique Cardoso, teve por avanço se constituir em uma Lei, e, pela força legal, convergiu os olhares da sociedade e forçou os governos Estaduais e Municipais a elaborarem Planos em suas esferas de atuação, buscando o alcance das Metas propostas. Cabe ressaltar que FHC vetou várias metas deste Plano, sobretudo aquelas que careciam de recursos federais para sua realização.

O PNE (2014-2024) Lei nº 13.005/2014 não traz muitas inovações, no entanto, sua construção participativa, respaldada pelo debate democrático e concepção política voltada ao campo dos direitos sociais, ganha visibilidade. O documento também retoma a discussão dos princípios e valores morais e éticos em função da violência.

Quanto à educação para o povo do campo, até o final da década de 1990, a legislação constitucional e educacional se mostrou tímida e apática. As mudanças só começaram a ter visibilidade a partir da luta dos movimentos sociais dos trabalhadores rurais, que defendiam uma educação para o povo do campo em sentido amplo, com políticas educacionais forjadas sobre um projeto de educação do campo para pessoas que vivem e trabalham na terra e com a terra. Essa década foi importante porque iniciou-se a preparação para elaboração das

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, documento aprovado em 2002. Enfim, essa década foi marcada por conquistas no campo educacional para os povos do meio rural. Conquistas estas que não aconteceram pacificamente, pois as represálias ideológicas e políticas promoveram vários conflitos.

A construção participativa e a aprovação do PME Lei 008/2015, por ser um documento com força de Lei, representa um marco na educação municipal. O documento reproduz a realidade local, e nivelado às demais leis que governam a educação nacional, incorpora metas e estratégias pensadas e concebidas coletivamente pelos diversos segmentos que integram, trabalham e lutam para que a educação de qualidade prospere no município de Bela Vista de Goiás. Desta forma, pode-se dizer que é o principal instrumento da política pública educacional a médio e longo prazo do município.

Para o povo que vive e trabalha no campo no município de Bela Vista de Goiás, o PME 2015 configura o seu reconhecimento como sujeitos que, historicamente foram esquecidos pelo poder público. A menção de propostas de educação do campo no documento possibilita, então, a esse povo a busca do direito à educação com qualidade no meio onde vive.

É importante considerar que a construção e a aprovação do documento não são garantia de educação de qualidade. O acompanhamento, a avaliação e o controle social serão decisivos para que essa Lei prospere e não se torne apenas mais uma estratégia do poder público para passar uma falsa ideia de democracia.

Não resta dúvida que ocorreram avanços significativos na legislação para uma educação do campo, mas é preciso inovar quanto à realidade da escola do campo, uma vez que esta escola ainda tem como marca uma ideologia que valoriza os conhecimentos urbanos, diminuindo os saberes da vida e dos que trabalham com a terra, ou seja, uma escola no campo e uma educação "no" campo.

Observa-se que a ausência de legislação parece não ser mais o indicador de problemas para a Educação do campo no Brasil. Os princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1998, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Resoluções do CNE/CEB e o Decreto 7.352/2010, estão promovendo novas possibilidades e direcionamentos diante das formas que deverão se organizar as escolas do campo, tanto no que tange seus princípios pedagógicos e metodológicos como os da gestão democrática, promovendo assim relação de parceria com a comunidade.

Contrapondo a esse pensamento, é perceptível o distanciamento entre aquilo que está previsto ou estabelecido na legislação e a realidade da educação para as comunidades rurais (o

real distante do legal). As escolas que ainda resistem no meio rural são relegadas ao esquecimento, sem o mínimo de condições de um atendimento digno aos seus educandos.

Os professores que trabalham nessas escolas não tiveram formação adequada ou compatível para desempenhar tal função, proporcionando uma educação de qualidade inferior aos alunos do meio rural, já que eles instintivamente estabelecem metodologias compatíveis com sua formação, formação esta que foi toda direcionada para a escola urbana. Merece destacar que essa deficiência na formação inicial dos profissionais, que atuam no campo, é uma das consequências da falta de efetivação das políticas governamentais para o setor já que existem leis específicas que tratam desta temática, como, por exemplo, a meta 15, estratégia 15.5 do PNE 2014-2024.

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam

[...]

Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial (BRASIL/LEI 13.005, 2014. p. 12-13).

Outro ponto importante que deve ser analisado é o artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008, em seu artigo 3º, estabelece: “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2008). Isso é o que estabelece a Lei, no entanto, a maioria das crianças de zero a seis anos de idade, que vive no campo, sequer tem acesso à Educação Infantil. Além disso, a oferta dos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental nas próprias comunidades rurais não é cumprida, haja vista o grande número de escolas do campo fechadas nos últimos anos. Segundo dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, do Ministério da Educação, em 2001, no Brasil, existiam 113.383 escolas no meio rural, enquanto em 2015 esse número foi reduzido para 64.704. E o que é pior: em sua grande maioria, os alunos de escolas fechadas não estão sendo levados para escolas nucleadas no campo, como prevê a lei, mas para as escolas urbanas, não seguindo a recomendação da legislação.

É oportuno e merece discussão a falta de participação da comunidade nas decisões de nucleação e fechamento de escolas, como ocorre em municípios como Bela Vista de Goiás. O parágrafo único do artigo 4º da Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008, estabelece que:

“Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo” (BRASIL, 2008). Na prática, não é isso o que vem ocorrendo. Muitas escolas estão sendo fechadas e os alunos sendo transportados para as escolas das cidades, na maioria dos casos, sem a participação e aprovação da comunidade nessas decisões, o que fere o Artigo 28, Parágrafo Único da Lei 9.394/96.

O que ocorre na prática é que diante do descumprimento da Legislação muitos alunos, por falta de escolas do campo, tornam-se reféns do transporte escolar, levando-os a percorrerem, diariamente, longas distâncias, (às vezes, em veículos em condições precárias) para ter acesso à escolarização, o que hoje é uma realidade em boa parte do nosso país e o município de Bela Vista de Goiás não foge à regra.

Outro fator interessante no documento e que merece destaque é a utilização dos termos, apoiar, estimular, fomentar, bem usuais no novo documento, o que sugere indicativo para a isenção do Estado de suas responsabilidades com a educação, uma estratégia para adoção do Estado Mínimo.

Importantíssimo considerar que, no Brasil, os textos constitucionais fazem referência à educação escolar, porém a abrangência do tratamento só foi evidenciada a partir de 1934. Essa lógica não é passível de compreensão, pois o país traz em suas raízes o vínculo com uma economia agrária, apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. Esse período “colonial” é sustentado nos princípios da Contra-Reforma e marcado pela exclusão dos negros, mulheres e agregados. O modelo de educação adotado atendia os interesses da “Metrópole” e sobreviveu, no Brasil, durante séculos, pois mantinha a perspectiva do ensino voltado para as humanidades e as letras, privilegiando uma pequena parcela da sociedade, a elite. No decorrer do processo histórico (República, Ditadura Civil, Ditadura Militar e redemocratização) a lógica se manteve, ou seja, uma educação voltada para os interesses de uma determinada classe social. Esta classe, por certo não é a classe na qual está a população rural, melhor dizendo, a população do campo.

Fica evidente, também, que tanto nos textos Constitucionais quanto nas LDBs os avanços para uma educação rural que promova a cidadania, valorizando a vida em todos os aspectos, praticamente não aconteceu. Houve interesse maior do Estado na profissionalização para o mundo do trabalho, privilegiando a educação para o povo da cidade, negligenciando o ensino ao povo que vive no campo.

É preciso considerar que a Constituição Federal de 1988 concedeu definidas atribuições ao Estado e ao governo no que se refere ao processo de formulação e viabilização

de políticas públicas. Os critérios adotados para o ciclo de políticas funcionam como uma eficiente ferramenta capaz de auxiliar os gestores públicos a instituírem objetivos e alcançarem metas.

É importante registrar que a discussão sobre Estado não seria completa se não fizéssemos uma ligação da forma assumida pelo Estado capitalista no século XX, conhecida como Estado do Bem-Estar ou Welfare State. Essa proposta passa a exigir do Estado participação ainda maior no que se refere às questões que envolvem a coletividade e o bem-comum. Desse modo, torna-se ainda mais comum, políticas públicas que enveredam por essa temática e que abarquem o maior número de áreas sociais. Nas sociedades modernas e contemporâneas este debate está presente sob duas perspectivas. De um lado o Estado exercendo o controle sobre os cidadãos; do outro os cidadãos exercendo o controle sobre o Estado. Essa discussão está presente no próprio processo de fundamentação do Estado Moderno, objeto de estudo no item seguinte.

2.2 Estado e as políticas públicas para a educação "do" campo

Discutir o conceito de Estado sem fazer relação com a política poderia ser um tanto contraditório, pois política pode ser definida como “Ciência do Estado” (BRZEZINSKI e SANTOS, 2015, p. 36). Desta forma, procuramos compreender o processo histórico conceitual de Estado estabelecendo uma conexão com a política.

Bastos (1998) citado por Brzezinski e Santos (2015) afirma que:

[...] um estado não é senão uma modalidade muito recente na forma da humanidade organizar-se politicamente. Antes do Estado o homem passou por estruturas bastante diferentes de organização do poder político [...] não há de se falar em formação da sociedade uma vez que esta já estava formada e já trazia dentro de si o próprio fenômeno político. É interessante notar, contudo, que a ideia do político se mantém relativamente imutável através dos tempos. O político como próprio do coletivo, do geral, do comum a todos, presente até os nossos dias. (BASTOS,1998.p.4).

De acordo com Campos (2005, p.61) “o Estado, uma instituição social, é produto da sociedade humana”. Sendo assim, sua formação passou por complexos processos sociais, em lugares e épocas distintas. O professor Campos destaca que apesar de suas formas distintas, os estados possuem características comuns. No entendimento de Bobbio (1987), citado por Campos (2005), os “ordenamentos políticos” que se denominam Estado têm por funções mínimas: o poder coercitivo, que exige o monopólio da força física; o poder jurisdicional, que dá autoridade para fazer leis, para aplicá-las e para julgar; e o poder de impor tributos. Para ele, esses três poderes constituem o núcleo mínimo do Estado, de todo Estado, como tal. (CAMPOS, 2005, p.61).

Nesta compreensão, toda pessoa, jus direcionada a um Estado deve obrigatoriamente cumprir o que determina suas leis, isso porque somos geridos por elas. Sendo estas leis próprias do Estado o cumprimento se dá pelo regime imposto e não pela sua natureza (se são boas ou justas).

Sem a pretensão de discutir a concepção de Estado desde sua gênese, entendemos importante trazer o conceito de Estado, a partir da Modernidade. Objetivando responder a esta questão recorreremos a dois grandes grupos de teorias: teorias com enfoque liberal; teorias com enfoque marxista.

A primeira entende o Estado a partir de uma interpretação feita pela burguesia nos diferentes momentos da história do capitalismo. Consideram que o Estado é neutro, aquele capaz de sobrepor os interesses das classes sociais, pois tem por objetivo a realização do bem comum e o aperfeiçoamento do organismo social de forma coletiva, conjunta. O segundo concebe a sociedade dividida em classes antagônicas, com interesses divergentes, o que inviabiliza a ideia de um Estado neutro, voltado para o bem comum. De acordo com essa óptica o Estado é considerado como uma instituição política capaz de representar os interesses de uma classe social, a dominante. Apenas no nível da aparência são expostos como para todos. Sendo assim, essa teoria se instala como uma crítica ao enfoque liberal de Estado. (ARAÚJO e AMEIDA, 2010, p.99).

Com o objetivo de clarificar a construção da essência do Estado burguês moderno, recorreremos a Hobbes, Locke e Rousseau, que investigaram a origem do Estado a partir da preocupação que a filosofia política tinha nos séculos XVII e XVIII, que se baseava no fundamento racional do poder soberano. Nesse entendimento, não se procura resolver a questão da justiça, tampouco justificar o poder pela ação divina, mas colocar o problema da legitimidade do poder. Ambos os autores compartilham o conceito de sociedade civil como sinônimo de sociedade política, contraposta ao estado de natureza, sendo o Estado a instância que preserva a organização da sociedade a partir de um contrato social. Porém, apresentam diferenças tanto nas formas de controle social quanto no tipo de contrato rígido proposto pelo Estado.

Para Hobbes (1979), o Estado necessita de um poder absoluto e soberano, pois só assim a sociedade se realizaria de forma civilizada e racional garantindo a vida e a propriedade dos indivíduos. Segundo ele no Estado de natureza estas não têm garantias. Em estado natural, sem submissão política do Estado os homens agiriam instintivamente, como acontecia nas sociedades primitivas “o homem era lobo dos próprios homens”. Agindo desta forma as guerras e matanças seriam inevitáveis levando-os à ruína, uma vez que cada um

procuraria garantir sua sobrevivência. Segundo Cotrim (1987), só havia uma solução para dar fim à brutalidade: entregar o poder a um só homem, que seria o rei, para que ele governasse todos os demais, eliminando a desordem e dando segurança a todos.

Objetivando promover o bem de todos, os homens voluntariamente pactuavam com o Estado através de um Contrato Social, no qual os homens se tornariam súditos, se submetendo ao controle do Estado, portador do poder absoluto, pois desta forma evitariam sua destruição. Hobbes (1979) atribui a este contrato Social a origem do Estado, de poder absoluto, com o intuito de justificar seu surgimento e necessidade:

[...] O fim último, causa final e designo dos homens (que amam naturalmente a liberdade e o domínio sobre os outros), ao introduzir aquela restrição sobre si mesmos sob o qual temos que viver nos Estados, é o cuidado com sua própria conservação e com uma vida mais satisfeita. Quer dizer, o desejo de sair daquela mísera condição de guerra que é a consequência necessária (conforme se mostrou) das paixões dos homens, quando não há um poder visível capaz de os manter em respeito, forçando-os, por medo do castigo, ao cumprimento de seus pactos e respeito àquela natureza (HOBBS, 1979, p.103).

John Locke, inglês e filósofo, considerado por muitos como o predecessor do iluminismo, defende o individualismo liberal e critica o absolutismo. Para ele a ideia de consentimento dos governados, perante a autoridade constituída, ou seja, os homens aceitarem o poder do corpo político instituído não retira seu direito de resistência diante da necessidade de limitar o poder do governante, pois para ele o poder absoluto reside no povo. O poder político do Estado se limita à garantia da liberdade individual à propriedade. O contrato social em Locke é a transferência de poderes ao Estado, objetivando assegurar os direitos naturais bem como a propriedade privada. O texto seguinte exemplifica bem o que foi descrito:

Se o homem no estado da natureza é tão livre, conforme dissemos, se é senhor da sua própria pessoa e posses, igual ao maior e a ninguém sujeito, por que abrirá mão ele dessa liberdade, por que abandonará o seu império e sujeitar-se-á ao domínio e controle de qualquer outro poder? Ao que é óbvio responder que, embora ao estado da natureza tenha tal direito, a fruição do mesmo é muito incerta e está constantemente exposta à invasão de terceiros por que, sendo todos reis tanto quanto ele, todo homem igual a ele, e na maior parte pouco observadores da equidade e da justiça, a fruição da propriedade que possui neste estado é muito insegura, muito arriscada. Estas circunstâncias obrigam-no a abandonar uma condição que, embora livre, está cheia de temores e perigos constantes; e não é sem razão que procura de boa vontade juntar-se em sociedade com outros que já estão unidos, ou pretendem unir-se, para mútua conservação da vida, da liberdade e dos bens a que chamo de “propriedade” (LOCKE, 1991, p.82).

É importante considerar que para Locke (1991), o contrato social, limita o poder político do Estado na direção de suas ações referentes aos direitos naturais e individuais e quando desrespeitados por parte do Estado poderia ser rescindido como qualquer outro, podendo criar outro que respeite as leis. Já em Hobbes (1979), o contrato social fundamenta-se em um Estado com poder absoluto sobre seus súditos.

Rousseau, citado por Silva, Ferreira e Barros, (2008.p 29) atribui a soberania ao “povo incorporado”, isto é ao povo enquanto corpo coletivo, capaz de decidir o que é melhor para o todo social. No entendimento dos autores, para que o governo consiga manter sua legitimidade é preciso que o governo atenda os anseios do povo, legítimo soberano. Em Rousseau o governo é um comissário do povo e, a fiscalização pelo povo sobre as ações do governo é a forma segura para evitar a usurpação e predomínio do interesse privado sobre o interesse do público, ou seja, o governante não é o soberano, e sim um representante da soberania popular. Desta forma, tem o Estado a responsabilidade de manter os interesses gerais, devendo ele promover as condições para reduzir as desigualdades.

Na concepção de Rousseau, citado por Araújo e Almeida, (2010), os homens são naturalmente bons, ao se socializarem iniciam o processo de “degeneração”. Tanto para Locke quanto para Rousseau a propriedade surge com o trabalho, mas para este último é a propriedade que gera as desigualdades entre os homens. Para Locke a propriedade é um direito natural, para Rousseau e Hobbes ela é um direito civil. Segundo as autoras a formação de sociedade é uma iniciativa promovida pelos ricos para manter seus inimigos sob sua vigilância, disfarçando uma suposta igualdade. O contrato social para Rousseau é um acordo entre indivíduos objetivando criar uma sociedade, e posteriormente um Estado. Desta forma afirma:

[...] Só a vontade geral pode dirigir as forças do Estado de acordo com a finalidade de sua instituição, que é o bem, comum, porque se a oposição dos interesses particulares tornou necessário o estabelecimento das sociedades, foi o acordo destes mesmos interesses que o possibilitou. O que existe de comum nesses vários interesses forma o liame social e, se não houvesse um ponto em que todos os interesses concordassem, nenhuma sociedade poderia existir. Ora, somente com base nesse interesse comum é que a sociedade deve ser governada. (ARAÚJO e ALMEIDA, 2010, p.101).

Vale ressaltar que o contrato social é a transferência dos direitos naturais para aqueles detentores dos direitos civis, que neste último caso passa a ser gerido por leis. Para Rousseau o controle social é do povo sobre o Estado e desta forma garantiria a soberania popular, pois ao povo pertence essa soberania.

[...] Afirmo, pois que a soberania não sendo senão o exercício da vontade geral, jamais pode alienar-se, e que o soberano, que nada é senão um ser coletivo, só pode ser representado por si mesmo. O poder pode transmitir-se; não, porém a vontade (ROUSSEAU, 1983, p.44-45).

Já Marx, ao elaborar os fundamentos de sua teoria, parte da crítica à concepção de Estado, conforme descreve Araújo e Almeida (2010).

A teoria política desenvolvida por Karl Marx (1818-1883) consiste em uma crítica categórica a concepção burguesa de Estado, que o compreende como agente da “sociedade como um todo”. A teoria marxista rejeita a possibilidade da existência de

um interesse nacional, pois, para Marx, a base da sociedade, da sua formação, das instituições e regras de funcionamento, das ideias e dos valores são as condições materiais, ou seja, as relações sociais de produção. (ARÚJO e ALMEIDA, 2010, p.102).

Marx (2000) compreende o Estado como uma relação entre a infraestrutura e a superestrutura. A infraestrutura é a base econômica, ou melhor, é o conjunto das relações de produção que corresponde a um passado determinado do desenvolvimento das forças produtivas. Já a superestrutura tem como parte principal o Estado que é constituído pelas instituições jurídicas e políticas e por determinadas formas de consciência social (ideologia). Para Marx o Estado como superestrutura que é, depende da sociedade civil compreendida como a base econômica e é na sociedade civil que se formam as classes sociais onde são também revelados os antagonismos de classe que são inconciliáveis na visão marxiana.

Ainda de acordo com Marx (2000), o Estado é resultado de um determinado grau de desenvolvimento econômico que está ligado à divisão da sociedade em classes, sendo que, para Marx, o Estado nasce da luta de classes. Neste sentido, o Estado surge das diferenças sociais, as quais surgem a partir da divisão social do trabalho, não para eliminá-las, mas, contraditoriamente, para mantê-las.

Desta forma o Estado, para Marx e Engels, surgiu junto com a propriedade privada com o objetivo de protegê-la. É uma forma de se manter o poder, desta forma a única ação política realmente legítima é aquela que conduz à eliminação da política social e do Estado. Marx reduz o conceito de Estado a um simples reflexo econômico burocrático e de divisão de um povo.

Para que coincida a revolução de um povo e a emancipação de uma classe especial da sociedade burguesa, para que uma classe valha por toda a sociedade, é necessário, pelo contrário, que todos os defeitos da sociedade se condensem numa classe, que uma determinada classe resuma em si a repulsa geral, que seja a incorporação do obstáculo geral; é necessário, para isto, que uma determinada esfera social seja considerada como crime notório de toda a sociedade, de tal modo que a emancipação desta esfera surja como auto emancipação geral. (MARX, 2007, p. 8).

Gramsci, filósofo e cientista político marxista, distancia-se de Marx ao conceber a sociedade civil, não como estrutura, base material, mas como um momento da superestrutura, área que dá origem à formação do poder ideológico, distinto do poder político, agregando a este uma noção de Estado ampliado. No entendimento de Gramsci, um Estado moderno não se sustenta apenas com uso da força coercitiva de uma classe sobre a outra. Para que haja harmonia entre as classes a força deve estar revestida de alianças, combinando coerção e hegemonia.

O Estado ampliado em Gramsci procura dar conta teoricamente de um contexto em que havia uma crescente participação das massas na esfera política, resultando no que Coutinho (1994) chamou de socialização da política, que se expressa na conquista do sufrágio universal, na criação de grandes partidos de massa, na ação efetiva de numerosos e potentes sindicatos profissionais e de classes. O poder do Estado se difunde no conjunto da sociedade civil, utilizando-se de aparelhos de consenso. Desta forma, o Estado é ampliado em Gramsci, porque incorpora além da sociedade política a sociedade civil com seus aparelhos de hegemonia que garantem a manutenção do consenso.

De acordo com Coutinho (1981), Gramsci ao se referir ao Estado como ampliado, o expõe sobre dois aspectos fundamentais: a sociedade política, “ que se identifica com os aparelhos de coerção sobre o controle das burocracias executivas e policial militar” e a sociedade civil, que é “o conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão de ideologia” (COUTINHO *apud* SILVA, FERREIRA e BASTOS, 2008. p 33).

Gramsci reitera que a estabilidade entre as sociedades civil e política aconteceriam diante da hegemonia de um determinado grupo social sobre toda a sociedade, que para ele seria exercida pelas “organizações privadas” (igrejas, sindicatos, escolas, partidos políticos). Para Coutinho (1989), citado por Silva, Ferreira e Bastos (2008, p.33-34) “Não há hegemonia ou direção político-ideológica se não existirem as organizações que compõem a sociedade civil e se os interesses desta última não estiverem representados no Estado e influenciando a formulação de políticas”. O que é perceptível, é que, tanto a sociedade política, quanto a sociedade civil exercem poder de atuação, no entanto, com a mesma finalidade. Conservar e reproduzir a dominação da classe hegemônica.

2.2.1 O Estado e suas estratégias na contemporaneidade

Para os países adeptos ao modo de produção capitalista as grandes guerras provocam uma instabilidade, (econômica, política, social e jurídica) sem precedentes que impera tanto durante, quanto o pós-guerra. Com o fim da Primeira Guerra Mundial o Capitalismo passa a enfrentar tempos de muitas tensões e conflitos, resultado dos problemas cíclicos da crise do capital presente na economia no final do século XIX e início do século XX.

John Maynard Keynes, economista e estudioso, preocupado com a situação da crise econômica imposta, propõe uma doutrina econômica como alternativa capaz de garantir a sobrevivência do sistema econômico fundado na liberdade de mercado e da propriedade privada. Em sua compreensão a política econômica, até então, praticada pelos liberais, não

seria capaz de resolver os problemas de um mundo sem fronteiras. Orso (2007), referindo a Keynes diz o seguinte:

[...] percebeu que não era possível resolver os problemas econômicos a partir das orientações da economia clássica. Diante da crise era preciso agir rápido e ser prático. Então propôs outra solução, o intervencionismo estatal, aquilo que antes era combatido e tido como empecilho ao desenvolvimento e progresso. (ORSO, 2007, p.169).

Keynes através de sua obra “A Teoria Geral do Emprego, do juro e da moeda” ao discutir a questão econômica foi veemente ao afirmar que o mercado, sozinho, não era mais capaz de tirar a economia do Estado de inércia que se encontrava. De acordo com ele, a situação só se resolveria se o Estado estimulasse a economia através de um investimento no poder de compra da população. Aquecendo o mercado com maior poder de compra para a população seria o remédio capaz de reanimar a economia, conforme afirma Orso (2007):

Diante da incerteza gerada pela mão invisível, Keynes propõe a intervenção estatal, a administração e o gerencialismo do mercado como o único meio para evitar a destruição das instituições econômicas, a iniciativa individual e evitar o socialismo. Mas o faz contrariado, pois gostaria de continuar pautando suas decisões no *laissez-faire*. Porém, a necessidade se impunha com mais força. Diante do “espectro” que pairava, Keynes preferiu o remédio amargo a pôr em risco a saúde do capitalismo. (ORSO, 2007, p. 169).

É importante considerar que as ideias keynesianas geraram desconforto e reviravoltas entre os liberais da época, pois traziam uma ruptura com a ideia, por eles defendida, fundamentada na liberdade para administrar os negócios. Ao contrário, essas ideias defendiam que, para que a sociedade capitalista não entrasse num colapso a intervenção do Estado seria o único caminho a seguir, pois desta forma ele controlaria os níveis de atividades, emprego, oferta e demanda em um dado território econômico.

Diz Orso (2007), que as ideias de Keynes influenciaram o surgimento do Estado do Bem-Estar Social, que tomou visibilidade após a Segunda Guerra Mundial. Para ele, essa proposta é uma estratégia política, objetivando garantir à população pobre o mínimo de bem-estar, já que sua intencionalidade é responder às necessidades dos indivíduos, e desta forma, tentar ocultar as injustiças e disparidades provocadas pelo modelo capitalista.

É importante considerar que o ideário de surgimento do Estado de Bem-Estar Social emergiu de um questionamento do modelo socioeconômico e ideológico do estado liberal. A tese de Keynes via no Estado o principal controlador das taxas de lucro, dificultando assim que essas cedessem. Esta conquista se realizaria por meio das políticas públicas (saúde educação, previdência social, habitação, entre outras). Estas políticas, no entanto, encenavam garantir apenas o básico para a população, pois no entendimento de Keynes, se a população

tivesse tais garantias por certo teria condições para o desenvolvimento econômico tanto individual quanto coletivo.

Boron (1994, p.72) afirma que, na França, Rússia ou na Alemanha, “a crise se resolveu, como não podia ser de outra maneira, de forma muito diversa em função das características concretas das lutas nacionais naquele momento histórico”. Merece destaque, nesse momento, a compreensão do importante papel conferido à classe trabalhadora, nesta época: “a extensão dos benefícios sociais foi o resultado da capacidade reivindicativa e da pressão dos setores populares” (BORON, 1994, p.162).

Nesta compreensão, é perceptível que tais políticas não se emergiram apenas como “o resultado de um estratagema burguês para enganar as massas” como nos diz Boron (1994, p.162), mas foram, também, triunfo da classe trabalhadora.

Medeiros (2001) confirma o exposto. Para ele o Estado do Bem-Estar Social possui particularidades próprias em cada país, sendo estas determinadas pelo padrão e nível de industrialização organização e participação da classe trabalhadora, cultura, política, entre outros.

No Brasil, de acordo com Campos (2005), o Estado do Bem-Estar tem em 1930 seu ponto inicial que, segundo ele, não havia antes do Movimento de trinta, eventos marcantes na questão social. Após 1930, nos afirma Campos:

O Estado brasileiro se transforma, assumindo o processo de modernização da economia e da sociedade brasileira. Através da política trabalhista, previdenciária, entre outras, ele procura incorporar politicamente o trabalhador urbano e a população que migrava do campo para a cidade. Suas políticas sociais estabelecidas entre 1930 e 1945 permaneceram com idêntico formato até os anos de 1970. (CAMPOS, 2005, p. 95).

Para Santos e Neto (2008), o Estado do Bem-Estar Social tomou visibilidade após 1930, no governo de Getúlio Vargas, que procura criar uma harmonia entre as políticas sociais de assistencialismo e corporativismo, associando a regulamentação da legislação trabalhista e previdenciária. Neste contexto de modernização, o governo getulista promoveu inúmeras transformações no país o que resultou no atendimento de uma ampla categoria de trabalhadores.

No entanto, essas conquistas foram ameaçadas pela Ditadura Militar (1964 – 1985). Durante esse período o regime militar perseguiu, prendeu, torturou, matou, principalmente aquelas pessoas ligadas a movimentos sindicais, políticos, líderes comunitários, ou seja, pessoas que não aceitavam imposições e injustiças sociais. Todo esse movimento de pressão do regime militar culminou na luta pela redemocratização do país, iniciada em 1970 com a crise do petróleo.

Em meio à crise dos anos 1970, o Estado do Bem-Estar Social inicia o processo de decadência. Essa crise tem seu auge nos anos de 1980, tendo como determinante a queda dos percentuais de juros, taxas de investimento e a crise da produção. Como não poderia ser diferente, os conflitos são inevitáveis e os direitos sociais se tornam alvo desse processo, atribuído a eles a responsabilidade pelas adversidades que assolavam a economia naquele momento, iniciando assim uma etapa de muitas reformas. Para os capitalistas este foi o momento ideal para a defesa e implantação do Estado mínimo.

Sustentadas no pensamento neoliberal de Hayek (1960), as políticas de privatização influenciaram de forma direta e indireta o desenvolvimento social, bem como a participação estatal. Para os neoliberais as políticas públicas sociais nas quais o Estado intervém são ineficazes, uma vez que reprime a liberdade individual. É necessário então garantir que cada homem, cidadão “tenha assegurada uma esfera privada, que exista certo de circunstâncias no qual outros não possam interferir”. (HAYEK, 1983, p.6).

Segundo Andersom (1996), teve início na Europa:

O modelo inglês foi, ao mesmo tempo, pioneiro e mais puro. Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia -, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida à indústria básica como aço, a eletricidade, o petróleo o gás e água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado (ANDERSOM, 1996, p.10).

Desta forma, para garantir um Estado forte, capaz de manter a estabilidade financeira, só seria possível investindo o mínimo no social. O social enfraquecido com participação mínima do Estado estimula a competição e o individualismo, combustível necessário capaz de desmontar os movimentos organizados, como os sindicatos as associações: mecanismos fortes de construção coletiva capazes de negociar e garantir direitos trabalhistas adquiridos ao longo dos anos.

Para Bianchetti (2001), a ideia de indivíduo e de sociedade, de acordo com a concepção neoliberal, mostra a desigualdade dos homens como pressuposto fundamental, pois são todos diferentes em capacidades e necessidades. O importante são os interesses individuais. Frequentemente, os defensores do neoliberalismo utilizam o Estado para expressar seus pensamentos. Em se tratando de política ele é tratado como indivíduo, deixando os sujeitos livres para agirem de acordo com seus interesses e, ao se tratar da ordem econômica, isso se torna mais evidente.

Reforçando o que já foi citado é nítido que o modelo neoliberal defende um “Estado Mínimo”, o qual deixa de lado as questões sociais, fortalecendo o capital e implantando políticas de governo e não de Estado. Na lógica neoliberal as políticas de governo favorecem o capital e enfraquecem o social, no qual que incluímos as políticas educacionais, assim sendo, o governo, a partir das privatizações no meio educacional, transfere a responsabilidade com a educação para a iniciativa privada.

Em síntese, o Estado do Bem-Estar Social acabou interferindo no mercado. Como tentativa para regulá-lo, investiu recursos para criação de uma rede de proteção social, médica e previdenciária para os trabalhadores. O Estado passou a manter e a defender a assistência médica, moradia, educação, enfim serviços ofertados pelo governo. O neoliberalismo inverte esta lógica, retirando estas obrigações do estado para a população, o que nos leva, hoje, sentir os reflexos desta política como: deficiência na área da saúde com pessoas morrendo por falta de atendimento, baixo investimento em educação, previdência com dívidas enormes, setor de moradia ineficiente, enfim setores de serviços do governo que não atendem aos anseios do cidadão.

Importante considerar que no Brasil, a década de 80 foi marcada pela política de privatização das empresas estatais. Naquela época era difundida a ideia de que a administração pública centralizadora era ineficiente e precária, o que impedia o desenvolvimento econômico do país e que, com as privatizações resolver-se-ia esse problema, uma vez que elas proporcionariam o aumento do lucro das instituições e, conseqüentemente, gerariam riquezas para o Brasil, o que na verdade tratava-se de um subterfúgio, já que as riquezas produzidas pelas empresas privadas não mais pertenceriam ao Estado e sim, aos empresários.

Contrapondo a esse modelo, referendamos a Constituição Federal de 1988 que é considerada um marco para a educação brasileira, a qual, dentre vários aspectos, garante o direito do acesso de todos os brasileiros à educação escolar como uma premissa básica da democracia. Ao afirmar (art.208) que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988, p.124), ergueram-se os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser edificada uma legislação educacional, capaz de sustentar o cumprimento desse direito pelo Estado brasileiro, direito este que parece ser esquecido pelos defensores das políticas neoliberais.

Não é demais reafirmar que, a partir da nossa história política e educacional, o capitalismo ressurgiu com uma nova configuração objetivando driblar os direitos

constitucionais, o que pode ser evidenciado no caso das parcerias público-privadas, atualmente muito comuns no nosso país.

Relacionando Estado e Política é importante considerar que, criado o Estado, ampliam-se as atribuições políticas; desta forma compreender seu significado é extremamente necessário. Para Brzezinski e Santos (2015, p.40) “o Estado é inegavelmente um agente político; no entanto existe vida política ou espaços de atuação política para além do domínio do Estado”. Daí a importância de compreender os domínios de cada um.

De acordo com Arendt (2007, p. 2.000), “A política é uma dimensão essencial da condição humana, algo que não pode ser dispensado sem que essa mesma condição se altere de forma irreparável”. Nessa linha de pensamento compreendemos que para a autora, política é um tema complexo, e se encontra presente em todos os momentos da história, a qual se baseia na pluralidade dos homens, uma vez que durante o convívio entre diferentes, ela tem a árdua tarefa de regular e organizar. Para a autora “os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças” (ARENDR, 2007, p.22).

Segundo Arendt (2008, p. 33), tanto Aristóteles como Platão, reconheciam a necessidade de o ser humano viver na companhia de outros homens. No entanto, eles “simplesmente não incluíam tal condição entre as características especificamente humanas. Pelo contrário, ela era algo que a vida humana tinha em comum com a vida animal, razão suficiente para que não pudesse ser fundamentalmente humana”. Essa interpretação permite compreender que o homem pode ser visto como um ser naturalmente social, porém ele se constitui um ser “*politikos*” à medida que convive em sociedade.

Na visão de Bobbio, 2000:

Derivado do adjetivo de pólis (politikós), o termo “política” foi transmitido por influência da grande obra de Aristóteles, intitulada Política, que deve ser considerada o primeiro tratado sobre a natureza, as funções, as divisões do Estado, e sobre as várias formas de governo, predominantemente no significado de arte ou ciência do governo, isto é, de reflexão, não importa se com intenções meramente descritivas ou também prescritivas (mas os dois aspectos são de difícil distinção), sobre as coisas da cidade [...] Durante séculos, o termo “política” foi empregado predominantemente para indicar obras dedicadas ao estudo daquela esfera de atividade humana que de algum modo faz referência às coisas do Estado (BOBBIO, 2000, p.159).

Para Dallari (2004), a compreensão da Política inclui ainda outra concepção para a qual a ação livre dos homens é definida como a base da política, na defesa da ideia de que é fundamental “conjugar as ações humanas e orientá-las para uma direção que seja da conveniência de todos. O trabalho de harmonização das ações pode e deve ser realizado com plena liberdade, sem que alguém imponha alguma coisa” (DALLARI, 2004, p.10).

De qualquer modo, mesmo que as ações humanas sejam harmonizadas pacificamente e se a necessidade de coagir as pessoas é preciso que tais ações sejam coordenadas e orientadas para um objetivo de interesse de todos. Com base em todos esses argumentos e tendo em conta essa necessidade de dar uma direção às ações humanas, adoto o seguinte conceito: *Política é a conjugação das ações de indivíduos e grupos humanos, dirigindo-as a um fim comum*. É preciso considerar que política tanto pode referir-se à vida de seres humanos integrados e sobre os assuntos de interesse comum, como pode referir-se ao estudo dessa organização e dessas decisões (DALLARI, 2004, p.10).

Azevedo (2003, p. 38), ao tratar do tema, inclui o termo público. Para ela “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”; ou seja, na sua compreensão, política pública é coisa para o governo e desta forma se relaciona com Estado. Neste sentido, o povo não é agente implementador de políticas públicas, porém tanto a sociedade civil quanto o povo, faz política. Um exemplo disso é quando grupos, com necessidades e interesses em comum, se organizam socialmente, criam estratégias políticas, com o objetivo de pressionarem o poder público e assim, garantir que políticas públicas sejam implantadas em favor do povo e para o povo que pertence a um Estado.

Partindo do pressuposto que “Políticas Públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, a educação não se limita apenas a um termo específico, de forma sintética, está ligada também, aos parâmetros aplicados às questões educacionais. Sendo assim, políticas públicas educacionais se relacionam diretamente à educação escolar.

É importante considerar que as Políticas Públicas, têm por objetivo promover o desenvolvimento de ações, que atendam às necessidades do povo; entretanto, o que podemos observar é que, em se tratando do Brasil, um país com vasta extensão territorial e com sua base política alicerçada sobre os preceitos autoritários as políticas públicas culminaram em profundas desigualdades econômicas e injustiças sociais. O que percebemos é que mesmo diante das conquistas políticas, sociais e educacionais das últimas décadas, ainda sofremos com a disparidade econômica, o que contribuiu significativamente para o aumento das desigualdades sociais, as quais interferiram e ainda interferem, diretamente, no desenvolvimento das Políticas Educacionais.

No entanto, ao reconhecer a importância das Políticas Públicas Educacionais, o Estado busca desenvolver, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), políticas, programas e ações com o intuito de combater, ou pelo menos amenizar, as desigualdades existentes entre regiões, estados e municípios brasileiros. Este problema é abordado por Dourado (2005) nos seguintes termos:

[...] o Brasil apresenta uma estrutura educacional descentralizada e fortemente marcada por disparidades entre as cinco regiões que o compõem (norte, nordeste, centro-oeste, sul e sudeste). Desse modo, os indicadores educacionais retratam esse processo desigual e combinado e requerem políticas e gestões para a educação que considerem esse cenário na busca de alternativas e proposições educativas (DOURADO, 2005, p. 12).

No entanto, no que tange o acesso e permanência do aluno, a União e os demais entes federados, a partir do final do século XX, vêm desenvolvendo políticas, programas e ações voltadas à educação pública de qualidade e à democratização do acesso aos sistemas educacionais, incluindo ações que viabilizem em teoria, o acesso e permanência do aluno na escola. A Constituição Federal de 1988 inclusive autoriza que as instituições educacionais privadas sejam parceiras nessa obrigação, conforme explicitado no Artigo 209: “O ensino é livre à iniciativa privada nas modalidades não lucrativas, desde que atenda a determinadas condições”.

Arendt (2007; 2008) descreve a atividade política como uma prática fundamentalmente direcionada à esfera pública, vista como espaço adequado para expressão da condição humana. Segundo a autora, para compreender essa condição, é preciso identificar o alcance, a composição e o sentido dado ao que é público.

Para Arendt (2008) o público é um conceito construído por duas perspectivas complementares. Primeiro, significa tudo aquilo que pode ser “visto e ouvido por todos e tem maior divulgação possível”. Sendo assim, entende-se que a publicidade é tida como uma energia que impulsiona a própria realidade e a existência desta realidade é vinculada ao conhecimento ou à percepção. “Para nós, a aparência – aquilo que é visto e ouvido pelos outros e por nós mesmos – constitui a realidade.” (ARENDR, 2008, p. 59).

Toda vez que falamos de coisas que só podem ser experimentadas na privacidade ou na intimidade, trazemo-las para uma esfera na qual assumirão uma espécie de realidade que, a despeito de sua intensidade, elas jamais poderiam ter tido antes. A presença de outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos. (ARENDR, 2008, p. 60).

De acordo com a autora o termo “público” pode significar o próprio mundo, visto que ele é comum a todos e, ao mesmo tempo, é diferente do lugar que cada indivíduo ocupa dentro dele. “A esfera pública, enquanto mundo comum, reúne-nos na companhia uns dos outros e, contudo, evita que colidamos uns com os outros” (ARENDR, 2008, p. 62).

Para a autora o termo “privado” pode ganhar vários conceitos; em sua raiz original de “privação” ganha significado em relação à múltipla importância da esfera pública. O afastamento do espaço público e o isolamento do indivíduo em seu espaço doméstico,

familiar, íntimo, subjetivo, privado e, portanto, apolítico, representa a negação de condições básicas ou essenciais da vida humana.

A resistência de ambas as esferas, tanto pública quanto privada diante do crescimento da esfera social, fragiliza-se e pode não resistir.

[...] contradição entre o privado e o público, típica dos estágios iniciais da era moderna, foi um fenômeno temporário que trouxe a completa extinção da própria diferença entre as esferas privada e pública, a submersão de ambas na esfera do social. [...] a esfera pública porque se tornou função da esfera privada, e a esfera privada porque se tornou a única preocupação comum que sobreviveu. (ARENDR, 2008, p. 79)

Em relação à educação Arendt (2007) destaca:

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. (ARENDR, 2007, p. 245).

Acrescenta ainda que:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 2007, p. 247).

Entender esse processo na visão da autora é compreender que não se pode conformar com a realidade imposta, mas, sobretudo, perceber que através da tomada de consciência do povo é possível, aos poucos, superar a concepção ideológica própria da sociedade, povo. Em suma, ainda nos resta lutar. Lutar no sentido de conquistar, de não aceitar tudo o que é imposto através do discurso político e da coerção.

Relacionado a discussão com a questão educacional do campo é possível descrever que herdamos uma proposta de educação desfavorável para o povo do campo. Esse quadro começou a mudar a partir 1990, resultando em grandes conferências, que culminaram na elaboração de diretrizes específicas para educação no campo. A proposta, em teoria pretendia construir uma educação como direito universal e para todos. Um direito humano, social, de cidadania com participação crítica, ativa e dinâmica da sociedade.

É importante frisar que nos textos das constituições anteriores a 1988 e LDBs, o interesse do Estado para a educação não era a promoção da cidadania plena e, sim, a qualificação de mão de obra para o trabalho. Para o povo do meio rural nem esta preocupação existia já que no campo não havia a necessidade de mão de obra qualificada. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, a Lei 9394/96, inicia-se um

processo de mudança de mentalidade da população amparada pelos sindicatos, movimentos dos sem terra, ONGs (Organizações não Governamentais) e entidades ligadas à educação que propunham um tratamento diferenciado à educação no meio rural.

No Estado de Goiás segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) havia em 2010 um total de 583.074 pessoas residentes no meio rural, número considerável de pessoas. Em idade escolar e matriculada em escolas rurais no ano de 2015, um total de 57.330 matrículas de crianças que necessitam de uma educação que assegure o respeito às culturas locais se constituindo como espaço de valorização da história e da relevante função social do povo que vive no meio rural. Uma educação do campo e não uma educação no campo, conforme nos alerta Fernandes (2011, p. 142) “não basta ter escola no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculadas às causas, aos desafios, aos sonhos, a história e a cultura do povo trabalhador do campo”. Os dados nos levam a inferir também que o campo precisa ser assistido pelo Estado enquanto educação do campo, uma educação de qualidade, que respeite suas especificidades, uma educação que supere a concepção de homem atrasado, sem cultura, desprovido do direito a igualdade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069/90 estabelece o seguinte: “o acesso à escola pública e gratuita próximo de sua residência”. (inciso V, art.53). Desta forma há de se repensar a política de transporte escolar adotada pelos Estados e municípios. Longos trajetos percorridos pelas crianças jovens e adolescentes em ônibus, barcos e Vans até as cidades subentende o conceito de desrespeito à legislação. O próprio PNE (Plano Nacional de Educação) 2001-2010, foi na contramão do ECA, como analisado anteriormente. O que nos parece é que ao invés de corrigir erros do passado, oferecendo uma educação digna a essa população, a opção dos gestores tem sido o deslocamento desse público até a cidade, tendo como justificativa o aspecto financeiro. No discurso político governamental a manutenção de escolas rurais é mais cara que escolas urbanas.

Não há preocupação com o bem estar da população rural. Quilômetros diários percorridos, associados ao transporte de má qualidade e em número insuficiente, elevam o risco de acidentes, aumentam a evasão escolar e a reprovação, causados pelo cansaço e medo.

Com o intuito de conhecer a educação rural e do campo no Estado de Goiás, recorremos à Legislação Estadual de 5 de outubro de 1989. Merece destaque a quantidade de emendas que sofreu esta legislação no ano de 2010, bem como as inúmeras revogações sofridas. Quanto à educação do campo a Constituição Estadual (1989) a considera igual para todos, independente da geografia ou da pluralidade cultural da população goiana. No

entendimento dos legisladores não há necessidade de uma Matriz Curricular diferenciada; a mesma Matriz pedagógica elaborada para a sede dos municípios pode ser usada no interior, ou seja, para o campo, o que no nosso entendimento sugere unificação, o que fere a legislação. Esse dado pode ser verificado na Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998 em seu artigo 37. A saber:

Art. 37 - A oferta da educação básica para a população rural deve atender às necessidades e peculiaridades da vida rural, e de cada região, observando-se:

I - a organização da escola rural, bem como seu calendário escolar, devem adequar-se às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas da região;

II - os conteúdos curriculares e metodologias serão apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural, incluindo-se, na parte diversificada daqueles, disciplina voltada à orientação sobre o correto manuseio de produtos agrotóxicos e similares nos municípios de vocação produtiva, predominantemente, agropecuária.

III - as normas sobre as necessidades e peculiaridades referidas no caput deste artigo são de competência do Conselho Municipal de Educação, e de cada Sistema de Educação, ou do Conselho Estadual de Educação à falta daquele. (BRASIL, 1998).

Observa-se que a Constituição Estadual de (1998) não inovou quanto ao ensino para o meio rural, porém garantiu o que prescreve a LDB de 1996 no que tange a Educação Nacional que, para a época, foi um aceno para que houvesse mudanças nos rumos da educação no campo, o que para o nosso entendimento pouco avançou, resumindo-se em propostas. É necessário que os documentos legais estejam alinhados com a vontade política. Só assim poderemos mudar o extermínio do ensino voltado às populações historicamente mais pobres do País corrigindo, ou ao menos, amenizando um erro herdado por nossos antepassados.

2.2.2 Agricultura familiar: tentativa de fomentar a produção do pequeno agricultor.

No Brasil, o final da década de 1980 foi um marco de referência para compreensão do processo de implantação de políticas públicas que atendessem a classe menos favorecida da população. Reinicia-se no País, após a ditadura militar, uma intensificação na disputa pela terra, coordenada pelos movimentos sociais que apoiavam esses trabalhadores principalmente o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) que desenharam novas estratégias de ocupação do Território Nacional, exigindo dos Governos a Reforma Agrária. Os blocos de resistência daquele período não aconteceram de forma isolada, estabelecendo parcerias com outros grupos de trabalhadores contrários ao processo de globalização e ao neoliberalismo que avançava, inclusive, financiando candidaturas que atendessem aos interesses do capital como

os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011) que cumpriram bem esse papel. (JESUS, 2015, p.169-170).

A marca desses governos foi forjada na consolidação da política neoliberal que propunha uma reestruturação no papel do Estado e no trato com a sociedade civil. Em se tratando de educação pode-se dizer que nesse período ela foi gestada seguindo os mesmos critérios do capital. É importante considerar que em tempos de crise econômica, as instituições que não respondiam às demandas da sociedade também eram questionadas, dentre elas destacamos a instituição pública educacional, que se encontrava com crise de identidade devido o processo violento de privatização que vinha passando esse setor, que privilegiava um grupo em detrimento de outro. No meio rural ele se quer era pensada (JESUS, 2015).

Marx e Engels (1989), no Manifesto do Partido Comunista já denunciavam dizendo que a sociedade burguesa necessitava transformar as instituições, de acordo com os seus interesses, para manter-se em funcionamento. Todos os instrumentos e lógicas são constituídos, destruídos e reinventados para servir ao capital. Agindo desta forma é possível manter no poder a classe detentora do capital, que utiliza de todos os mecanismos para garantir sua permanência. Desta forma, a educação também pode constituir-se como um elemento a seu serviço.

Vale ressaltar que apesar dos avanços na área educacional no governo Lula muito pouco se fez em termos de políticas educacionais. O governo privilegiou as políticas públicas sociais voltadas para a assistência social e saúde que, conseqüentemente, refletiram em âmbito educacional. Para o meio rural podemos citar a Lei nº 11.326 de 24 de julho de 2006 que estabelece diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar. Segundo a legislação agricultor familiar é aquele que desenvolve atividades econômicas no meio rural e que atende alguns parâmetros básicos, tais como: não possuir propriedade rural maior que quatro módulos fiscais; utilizar predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas de propriedade; e possuir a maior parte da renda familiar proveniente das atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento, na forma definida pelo Poder Executivo; dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família. Mas para os estudiosos sobre o assunto o que pode ser compreendido por agricultura familiar?

Para Schneider (2009), no Brasil o termo agricultura familiar está passando por um processo de evolução e não possui uma definição estabelecida. Segundo o autor, existe uma nova visão da agricultura familiar como forma social reconhecida e legitimada na maioria dos

países desenvolvidos, na qual o trabalho é composto por explorações onde a família assume importância decisiva.

Lamarche (1993) denomina agricultura familiar como uma área de produção agrícola onde propriedade e trabalho está intimamente ligado à família. Para Fernandes (2001), a agricultura familiar é um conceito bastante amplo, que abrange o campesinato. Segundo esse autor a agricultura camponesa é familiar, mas nem toda a agricultura familiar pode ser classificada como camponesa.

Os teóricos da agricultura familiar defendem:

Que o produtor familiar que utiliza os recursos técnicos e está altamente integrado ao mercado não é um camponês, mas sim um agricultor familiar. Desse modo, pode-se afirmar que a agricultura camponesa é familiar, mas nem toda a agricultura familiar é camponesa, ou que todo camponês é agricultor familiar, mas nem todo agricultor familiar é camponês. Criou-se assim um termo supérfluo, mas de reconhecida força teórico - política. E como eufemismo de agricultura capitalista, foi criada a expressão agricultura patronal. (FERNANDES, 2001, p. 29-30).

Para Carneiro (2014, p. 41), “a importância da agricultura familiar no Brasil é expressiva, uma vez que 70% dos alimentos que chegam à mesa dos brasileiros são por elas produzidos”. Desta forma, desenvolver políticas públicas para os pequenos camponeses que mantêm o mercado interno brasileiro com alimentos saudáveis deveria, então, ser o objetivo primeiro e não estar em segundo plano como acontece atualmente com expressiva valorização da agricultura para o agronegócio.

Wanderley (1999, p. 52) enfatiza que o agricultor familiar, mesmo que evoluído e inserido no mercado, “(...) guarda ainda muitos de seus traços camponeses, tanto porque ainda tem que enfrentar os velhos problemas, nunca resolvidos, como porque, fragilizado, nas condições de modernização brasileira, continua a contar, na maioria dos casos, com suas próprias forças”. De acordo com Wanderley (2003), a agricultura familiar está frequentemente envolvida na contradição entre a pressão dos mercados e a necessidade de sobrevivência da família. Wanderley (1995, p.57) admite que “há no Brasil modelos diversos de agricultura familiar, que se distinguem pelas oportunidades oferecidas aos agricultores e pela própria atuação diferenciada do Estado em cada região.” Nesse sentido, compreendemos que agricultura familiar é na verdade o pequeno proprietário de terra e sua família que vive no meio rural e retira da natureza os meios para sua sobrevivência e de sua família, procurando reinventar novas estratégias que possibilitem melhorar suas próprias condições de vida e de seus familiares e desta forma, permanecer no campo de forma digna e com qualidade de vida.

Com o objetivo de acompanhar essa Política Pública, no ano de 2006, o IBGE realizou o Censo Agropecuário Brasileiro. Nele verificou-se a força e a importância

da agricultura familiar para a produção de alimentos no país, No entanto o principal programa de incentivo à agricultura familiar é o PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar), que financia projetos ao pequeno produtor rural, com baixas taxas de juros. Há que se considerar que diante da importância da agricultura familiar para a produção de alimentos, são poucos os recursos disponíveis para os pequenos proprietários que em sua maioria contraem dívidas impagáveis levando-os a venderem suas pequenas propriedades e migrarem para a cidade. Nesse sentido o programa inclui e exclui ao mesmo tempo.

Na contramão deste programa temos a política de fortalecimento do agronegócio no campo disseminada pelo Governo Federal, que espreme e asfixia o pequeno proprietário de terra, provocando assim, a expulsão de milhares de famílias. De forma paralela, no âmbito educacional, cresce o número de escolas fechadas, criação de escolas nucleadas e deslocamento de crianças e jovens para os municípios com o objetivo de realizar a sua escolarização. Assunto que será analisado posteriormente.

Nota-se que a falta de sensibilidade dos governos atrelada ao desprezo com a educação para o povo do campo é resultado de anos de exploração tanto do ambiente natural, quanto dos pequenos agricultores, que com sua lógica excludente continua a promover políticas compensatórias, objetivando apenas acalmar os conflitos de uma classe que segue resistente à imposição, submissão e subordinação.

De acordo com Carneiro (2014, p.183), “a forma de subordinação da agricultura ao capital existente no Brasil tem levado, necessariamente, à superexploração dos trabalhadores rurais” o que, segundo ela , acontece com o objetivo de garantir lucro.

É importante considerar também que as políticas adotadas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva propunham um tipo de agricultura familiar que inserisse os agricultores ao modelo capitalista e, desta forma, enfraqueciam os movimentos sociais, o que gerou uma situação de superexploração. Isto acontece porque a falta de consciência associada à desorganização dos pequenos proprietários leva-os a acreditarem que de posse da terra também estariam apossando de sua autonomia, o que na verdade garante apenas sua subsistência, uma vez que são apenas trabalhadores para o capital.

2.2.3 O Transporte Escolar e o Caminho da Escola

O Brasil é um País com vasta dimensão territorial. Em extensão é o quinto maior do mundo, não se resumindo apenas em termos continentais. É dotado de uma variação cultural atípica, que se revela em diversidade social, desigualdade econômica e pluralidade cultural.

Diante deste conjunto de fatores, identificar, implantar e executar políticas públicas compatíveis com essa realidade é bastante complexo. Na área educacional, garantir o acesso e permanência do aluno na escola torna-se um dos maiores desafios do poder público.

A Legislação brasileira através da Constituição Federal de 1988 define a Educação como um direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade, visando o pleno desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme artigo 205 (BRASIL, 1988). No entanto, não basta ter esse direito garantido em Lei. É necessário, sobretudo, garantir a oferta de vagas nas instituições educacionais, bem como condições para que os alunos cheguem até elas e lá permaneçam com rendimento satisfatório. Diante desta realidade, a implantação e a execução de Políticas Públicas voltadas ao setor educacional tornam-se fatores preponderantes.

Em relação ao acesso, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso I, complementado pelo artigo 208, inciso VII, garante, entre outros benefícios, o transporte escolar para os estudantes. Além da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Estatuto da Criança e do Adolescente são outros instrumentos, que em teoria, garantem o acesso e a permanência dos alunos nas escolas. Esse aparato legal serve de suporte para “obrigar” o Poder Público ao cumprimento da Lei.

Desta forma, fica evidente que a educação é um direito social previsto na Constituição Federal do Brasil de 1988. No entanto, a oferta de educação pública não é suficiente para garantir esse direito. É imprescindível que se forneçam condições de acesso e permanência a esse serviço. Pode-se dizer que um dos maiores problemas da educação está relacionado à permanência. Reconhecendo essa necessidade, a CF/1988 também estabelece que o Estado deva garantir, entre outras coisas, o atendimento do educando “em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares, de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988).

Diante desta premissa, podemos analisar dois pontos fundamentais. Se por um lado a educação e seu acesso são direitos sociais, por outro lado a provisão desses serviços (educação e acesso) é uma obrigação do poder público. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece que seja obrigação dos Estados e Municípios prover transporte escolar para os alunos da Rede Estadual e Municipal, respectivamente (BRASIL, 1996). Essa lei ainda estabelece que as despesas realizadas com o transporte escolar se constituem como Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal de 1988 estabelece ainda em seu artigo 37 que a Administração Pública deve se pautar pelo princípio da eficiência (BRASIL, 1988). Segundo

Araújo (2008), esse princípio exige, entre outras coisas, que o serviço público atenda de maneira satisfatória as necessidades da sociedade e dos membros diretamente envolvidos. Ainda de acordo com Araújo (2008), existe uma incerteza relacionada à eficiência, seja por falta de fiscalização, seja pelo fato de os custos reais não serem facilmente observados, ou seja, por ambos os fatores. O autor acrescenta o fato de que a eficiência pode ser maquiada a partir da negligência de procedimentos necessários, o que resulta em redução dos custos. Embora tal negligência possa resultar em precariedade dos serviços e, portanto, não atendimento ao princípio da eficiência, ela não é facilmente observada.

E importante considerar que a responsabilidade de acompanhar e fiscalizar a destinação dos recursos públicos é do povo, seja por representatividade nos conselhos, seja na atuação direta como cidadão. Conforme Dowbor (2014, p. 100), “Nós não podemos continuar a administrar os recursos públicos como nos tempos em que havia capacidade técnica e política apenas nas capitais, o “resto” sendo populações rurais dispersas”.

Com o objetivo de garantir o acesso e permanência do aluno à Educação Formal são utilizados pelo Poder Público, vários dispositivos legais, já mencionados. No entanto, de forma isolada, não são capazes de solucionar a problemática educacional. Diante deste emaranhado de problemas que envolvem o setor educacional, o Governo Federal tem implantado, nas últimas décadas, programas suplementares que têm por objetivo amenizar a falta de acesso e, conseqüentemente, a permanência do aluno na escola.

Atualmente são 2 (dois) os programas que estão em vigência no Brasil, o PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar e o Caminho da Escola, ambos coordenados pelo FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Tais programas têm como objetivo garantir a oferta do transporte escolar aos alunos residentes nas áreas rurais por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, para o pagamento de despesas com o serviço e para a aquisição de veículos novos, através de linhas de crédito subsidiadas.

2.2.3.1 Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE

As políticas de financiamento federal para o transporte escolar no Brasil são operacionalizadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), criada por meio da Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, modificado pelo Decreto nº 872, de 15 de dezembro de 1969. O FNDE visa financiar as ações suplementares voltadas à Educação Básica pública ofertada por

Estados e Municípios. Suas ações pretendem materializar a função redistributiva e supletiva da União em relação aos demais entes federados, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e o padrão mínimo de qualidade do ensino, conforme disposto no artigo 211 da Constituição Federal de 1988.

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) foi instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares de alunos do ensino fundamental público regular, residentes em área rural, que utilizam transporte escolar e que constam do censo escolar do ano anterior, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, Distrito Federal e Municípios. Ressaltamos que a oferta de programas com esta finalidade teve suas primeiras iniciativas em 1993, pela extinta Fundação de Assistência aos Estudantes- FAE. Em 1994, por meio da Portaria do MEC nº 955 de 21 de junho, o governo lança o PNTE, cujo objetivo era a aquisição de veículos.

Com a publicação da Medida Provisória 455/2009 – transformada na Lei nº 11.947/2009, o programa foi ampliado para toda a educação básica, beneficiando também os estudantes da educação infantil residentes em áreas rurais.

O PNATE foi criado visando atender uma exigência dos gestores para que parte do recurso da cota federal do Salário Educação fosse destinada a custear parte das despesas do transporte de alunos da zona rural, sendo resultado de um trabalho conjunto realizado pelo Comitê Executivo formado por iniciativa do MEC, FNDE, União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação - UNDIME e Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação - CONSED.

O programa consiste na transferência automática de recursos financeiros, sem necessidade de convênio ou outro instrumento congênere, para custear despesas dos veículos utilizados para o transporte de alunos da educação pública, residentes em áreas rurais, tais como reforma, seguros, licenciamento, impostos e taxas, combustível e lubrificantes, entre outros. Os recursos também podem ser utilizados para pagamento de serviços contratados junto a terceiros.

2.2.3.2 Programa Caminho da Escola

O Programa Caminho da Escola foi criado pela Resolução nº 3, de 28 de março de 2007 considerando a necessidade de ampliar, por meio do transporte diário, o acesso e a permanência dos alunos nas escolas. Destina-se à aquisição de ônibus de transporte escolar.

Tem como beneficiários todos os alunos da educação básica das redes públicas dos estados e dos municípios, residentes em áreas rurais.

O Programa manifesta-se por meio da concessão de linhas de crédito junto ao Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES - para aquisição de veículos utilizados para o transporte escolar. Podem participar do programa o Distrito Federal, os Estados e Municípios que possuam alunos matriculados na Educação Básica da Rede Pública e residente, prioritariamente, na zona rural.

Os objetivos que norteiam o Caminho da Escola são: renovar a frota, impedindo que alunos utilizem veículos inadequados para o transporte; padronizar os meios de transporte utilizados, ou seja, todos os alunos de todos os municípios terão o mesmo modelo de veículo ofertado, garantindo a qualidade e segurança; reduzir o preço dos veículos escolares por meio da isenção de impostos e aumentar a transparência na aquisição dos veículos; reduzir a evasão escolar garantindo o acesso e permanência dos estudantes residentes na zona rural nas escolas (BRASIL, 2007).

Os entes federados podem participar do programa por meio de convênios firmados e adesão ao pregão eletrônico para registro de preços. As aquisições dos veículos poderão ser feitas com recursos do Ministério da Educação, por meio de linhas de crédito do BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social) e com recursos próprios. De acordo com as informações disponibilizadas no site do FNDE, são financiáveis os veículos para transporte de escolares, desde que novos, de fabricação nacional, credenciados no BNDES, destinados ao transporte diário dos alunos da educação básica da rede pública, residentes, prioritariamente, na zona rural dos sistemas estadual, distrital e municipal. O programa possibilita a transferência de recursos para os entes federados, mas não lhes dá autonomia na compra, uma vez que todo processo licitatório é realizado pelo Governo Federal.

Compreende-se que ao revisitar a história da educação brasileira, é possível constatar que avanços foram alcançados principalmente no que se refere ao acesso e permanência do aluno. Programas suplementares como o PNATE e Caminho da Escola foram criados e em teoria amenizam esse problema. Por outro lado o que de início seria a solução para acabar com as desigualdades entre a oferta e o acesso à educação para crianças do meio rural ou que moram em bairros adjacentes das cidades onde não há escolas, criaram-se outros, que dependendo de quem os analisa podem ser alarmantes. Como exemplo a urbanização/nucleação da educação (urbanização da educação no sentido de fechamento de escolas rurais e transporte desses alunos para escolarização nas cidades).

Com o fechamento de escolas rurais dos municípios brasileiros, crianças da educação básica precisam de transporte escolar para ter acesso às Instituições Educacionais, direito este que está garantido em lei: Constituição Federal 1988, Lei 9.394/96 Estatuto da Criança e do Adolescente 1990, entre outras. No entanto, a fragilidade dos programas em termos de monitoramento e fiscalização, em sua maioria, dificulta a execução dos projetos.

Constata-se também que mesmo com a criação do Caminho da Escola, programa que tem por objetivo padronizar o transporte dos estudantes, os municípios não conseguem atingir o objetivo esperado. Necessitam de financiamento, recursos que não chegam a várias prefeituras, levando estes municípios a oferecerem um transporte terceirizado e de alto custo.

Embora o transporte escolar seja necessário do ponto de vista do acesso e permanência do aluno residente em áreas rurais na Educação Básica, faz-se necessário uma análise do contexto histórico, político e econômico dos Programas que têm esta finalidade. Acreditamos que investir em educação do campo é um meio capaz de diminuir os problemas enfrentados pelos alunos com o deslocamento. Menos tempo percorrido, calendário e currículo que respeitem as especificidades do campo e uma proposta pedagógica adequada à realidade local são caminhos possíveis que, no entanto, demandam vontade política e respeito aos interesses coletivos.

Reconhecemos que a sociedade organizada é o único caminho capaz de garantir o que prescreve a Legislação. No entanto, “sozinha” não é suficiente para garantir os direitos constitucionais. A vontade política deve estar em consonância com a vontade do povo.

2.3 Financiamento da Educação (FUNDEF, FUNDEB e Salário-Educação) e a educação do campo

No desenvolvimento de qualquer política pública, mais especificamente em âmbito educacional, primeiramente é necessário estabelecer mecanismos de financiamento. No Brasil, o financiamento da educação é feito pelas relações estabelecidas entre a União, os Estados e Municípios. Para Monlevade (1997) citado por Brzezinski (2014):

A constituição de 1934 foi a primeira que vinculou percentuais de impostos a educação em níveis federal (10%), estadual (20%) e municipal (10%). Ela refletiu o clima criado em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, que reclamava um investimento público prioritário para o ensino público.

Durante os anos subsequentes o que percebemos é que houve avanços e retrocessos. O Brasil presenciou um período de crise que se estendeu até 1998. Entretanto, a Constituição vigente não só recuperou a vinculação de recursos com a Manutenção e Desenvolvimento do

Ensino (MDE), como aumentou os percentuais: 18% para recursos federais e 25% para estados e municípios.

Um ponto importante a considerar é que não basta prever na legislação a vinculação de recursos para a manutenção do ensino. Acreditamos que um dos maiores desafios no campo do financiamento da educação é a garantia da efetivação de políticas educacionais que atendam os pressupostos evidenciados na Constituição Federal de 1988 (CF/88), em seu artigo 205, e posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, artigo 2º, referentes ao pleno desenvolvimento do ser humano, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho sendo o financiamento a possibilidade de garantia de uma educação de qualidade, elemento fundante de promoção da equidade e justiça social.

O que se percebe é que a garantia dos direitos constitucionais está limitada pelas profundas desigualdades econômicas e sociais existentes entre as diferentes regiões brasileiras, isso porque o Brasil sofreu e ainda sofre com as disparidades tanto econômicas quanto sociais bem como pela falta de oportunidades, o que dificulta a efetivação de muitos dos direitos fundamentais do cidadão.

A educação, como uma das mais relevantes manifestações de políticas sociais... assume um caráter dual e contraditório. Ao mesmo tempo em que se afirma como uma das políticas sociais de caráter universal – a aplicação de escolaridade e o crescimento de alunos atendidos nos sistemas e redes públicas... Essa orientação tem conduzido a política educacional a se concentrar em medidas que asseguram o acesso e a permanência de grupos mais vulneráveis socialmente na escola (ALVES 2002, APUD OLIVEIRA, 2005. p. 36).

Não podemos discordar do pensamento dos autores, pois em termos legais houve uma consciência do poder público brasileiro no que tange a proteção social, no entanto, a disparidade econômica, social e educacional enfrentada pelo País durante décadas dificulta a concretização desses direitos. É urgente a necessidade de o governo federal executar políticas, programas e ações, considerando os indicadores sociais e educacionais de cada região a fim de atender as reais necessidades da população, principalmente aquela ligada à política do transporte escolar, pilar de sustentação das políticas de acesso implementadas pelo governo federal nas últimas décadas.

Vale ressaltar que a vinculação dos recursos para a manutenção e o desenvolvimento da educação não aconteceu de forma aleatória e sem embates. As conquistas recentes são resultado da luta dos educadores que, articulados com associações científicas, proporcionaram na década de 1980 a realização das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), e posteriormente, os Congressos Nacionais de Educação (CONEDs) que tinham o objetivo de

discutir tais políticas de financiamento. É importante considerar que mesmo sendo de conhecimento público que nem todos os impostos, que permeiam as três esferas, estejam incluídos no Artigo 212 da Constituição Federal de 1988, a garantia de um percentual estático, único, propicia aos gestores a possibilidade de lançar um olhar à frente e planejar segundo o valor mínimo fixado.

A aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024, através da Lei 13.005/2014 reforça a tese de que a luta dos educadores por uma educação pública de qualidade pode ser conquistada, o que pode ser observado nas metas e estratégias do referido Plano. Vejamos a meta 20 que trata da ampliação dos recursos destinados à educação.

Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do produto Interno Bruto – PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (BRASIL/PNE 2014-2024, Lei 13.005/2014, p.84).

Com o objetivo de garantir esta meta até o final do decênio o PNE criou 12 estratégias, todas importantes, no entanto, a primeira merece destaque.

20.1 garantir fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, observando-se as políticas de colaboração entre os entes federados, em especial as decorrentes do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e do § 1º do art. 75 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata da capacidade de atendimento e do esforço fiscal de cada ente federado, com vistas a atender suas demandas educacionais à luz do padrão de qualidade nacional. (BRASIL/PNE 2014-2024, Lei 13.005/2014, p.84-85).

Levando em consideração o histórico brasileiro de investimento em educação pode-se dizer que os desafios são enormes. Para os defensores da Educação Pública de qualidade o País precisa paulatinamente ampliar os recursos para o setor a fim de garantir o acesso a todos os níveis e modalidades de ensino. Atualmente a vinculação tripla de recurso: do salário-educação, do percentual do PIB e do percentual de impostos são os recursos destinados ao cumprimento do Art. 2º da LDB, Lei 9.394/96, recursos estes insuficientes para efetivação do que prescreve a legislação.

Nos âmbitos das três esferas: federal, estadual e municipal, os recursos financeiros destinam-se ao financiamento de programas e projetos educacionais, voltados para educação básica, objetivando a redução dos desníveis socioeducacionais entre os estados e municípios.

É importante considerar que o salário-educação, uma das principais fontes de receita para educação se aprisiona na forma como está pautada a arrecadação, pois está condicionada ao número de vagas de trabalho legalmente preenchidas na economia formal. Constitui uma importante fonte de recursos para o financiamento de programas suplementares de atendimento ao educando, voltados para o transporte escolar, aquisição e distribuição de

material didático, verbas de custeio e capital, direcionados às escolas. No entanto, levando em consideração o declínio no número de empregos formais do país, estamos diante de uma fragilidade no cumprimento do PNE 2014-2024. É urgente a necessidade de se estabelecer mecanismos eficazes de monitoramento e controle destas políticas de financiamento, caso contrário o PNE pode se tornar apenas mais um documento formal, servindo apenas para passar uma falsa ideia de democracia.

Concordamos com Saviani ao afirmar:

Quer se trate desta ou daquela conjuntura, de países centrais ou periféricos, deste ou daquele matiz ideológico, é possível detectar uma constante decorrente da determinação estrutural capitalista: a separação entre política econômica e política social e a subordinação desta àquela. Em consequência, do montante de recursos manipulado pelo poder público, a parcela destinada ao setor social tenderá a ser sempre inferior àquelas destinadas aos demais setores (SAVIANI, 2002, p. 120).

Saviani (2002) considera também que nas condições atuais é necessário e urgente desatrelar a política social do desempenho da economia, dimensionando o aporte de recursos em função das necessidades de atendimento e não em função do excedente disponível na área econômica, o que no nosso entendimento é bastante coerente.

Ao tratar da questão do financiamento não poderíamos deixar de citar a Emenda Constitucional nº 14 e da Lei nº 9.424/1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Esse fundo acelerou o processo de universalização do acesso ao ensino fundamental, redistribuindo recursos financeiros para o financiamento desse nível de ensino em todo o país. Esses recursos variaram em função do número de alunos efetivamente matriculados em cada sistema de ensino, definindo valores diferenciados para as modalidades em que os gastos são maiores, o que beneficiou a educação nas escolas localizadas no meio rural, mas não o suficiente para reverter o quadro de abandono em que estas se encontravam.

Em 2007, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Decreto nº. 6.253. Uma de suas perspectivas é que este Fundo viesse completar a política instituída pelo FUNDEF, unificando a educação básica com relação às políticas nacionais de financiamento. No entanto do ponto de vista dos recursos ainda não é suficiente para uma educação de qualidade social.

De acordo com Monlevade, citado por Brzezinski (2014), além da vinculação de impostos à MDE, dois grandes avanços legais fluíram: “o Fundeb e o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério. O primeiro instituído pela emenda Constitucional nº 53, de 2006, e o segundo, pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008”.

O Fundeb compõe 20% dos fundos de transferência aos estados e municípios e do ICMS, IPVA e ITCMD que integram fundos estaduais redistribuídos aos municípios e estados pela proporção de matrículas nas várias modalidades de ensino. Em tese proporcionam uma política de equidade em relação ao financiamento, o piso salarial, porque garante uma complementação por parte da União aos estados que não atingiram um valor mínimo proposto. Notoriamente foi um avanço jamais visto, o que possibilitou o cumprimento da Legislação, garantindo assim, o Piso Nacional do Magistério.

Seria negligente dizer que esses dois aspectos não tenham favorecido a educação em termos da promoção da equidade. Esta distribuição de recursos possibilitou todos os estados e municípios do País a melhoria salarial para os profissionais da educação. No entanto, essas políticas serviram como pano de fundo para o poder político promover gradativamente um maior arroxio educacional, pois tais avanços estavam vinculados diretamente ao setor econômico; à complementação da União; à extensão da duração do ensino obrigatório e da jornada escolar e à pressão pela valorização de todos os professores e profissionais da educação. Pode-se dizer que as propostas foram provisórias e serviram apenas para acalmar os ânimos da população docente, já que aparentemente em percentuais houve avanços significativos. O que não se pode esquecer é que o País carrega uma dívida histórica com a educação e com os profissionais que a ela se dedicam, dívida esta distante de ser reparada.

Um dado interessante e que não poderia deixar de citar é que a maioria dos estados e municípios garantiu o valor mínimo do piso estipulado pela legislação; em contra partida os governantes amparados pela legislação estrangularam os Planos de Cargos e Salários já em vigência em grande parte do País. Com o objetivo de adequar a legislação à política adotada pelos governos, foi a retirada de alguns direitos adquiridos, como aconteceu no Estado de Goiás, que revogou a gratificação de titularidade dos profissionais da educação com a qual poderia atingir um percentual de 30%. (LEI ESTADUAL, 17.508 de 22.12.2011).

Com achegada do Fundeb outras alterações surgiram em relação ao valor/aluno/ano repassado aos Estados e Municípios. O MEC, juntamente com a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e o CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) aprovam, anualmente, resolução específica que traz valores diferenciados para os diferentes níveis e modalidades da Educação Básica. Em um espaço de tensão permanente, a educação do campo passa a ser reconhecida como uma modalidade de educação que necessita de maiores investimentos. Em 2016, a Resolução nº 1, de 28 de julho de 2016, aprova as ponderações a serem aplicadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino para vigência em 2017.

O art. 1º traz esta ponderação, a qual citamos a seguir:

Art. 1º Ficam aprovadas as seguintes ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica, para vigência no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, no exercício de 2017:

I - Creche em tempo integral:

a) pública: 1,30;

b) conveniada: 1,10;

II - Creche em tempo parcial:

a) pública: 1,00;

b) conveniada: 0,80;

III - pré-escola em tempo integral: 1,30;

IV - pré-escola em tempo parcial: 1,00;

V - anos iniciais do ensino fundamental urbano: 1,00;

VI - anos iniciais do ensino fundamental no campo: 1,15*;

VII - anos finais do ensino fundamental urbano: 1,10;

VIII - anos finais do ensino fundamental no campo: 1,20*;

IX - ensino fundamental em tempo integral: 1,30;

X - ensino médio urbano: 1,25;

XI - ensino médio no campo: 1,30*;

XII - ensino médio em tempo integral: 1,30;

XIII - ensino médio integrado à educação profissional: 1,30;

XIV - educação especial: 1,20;

XV - educação indígena e quilombola: 1,20;

XVI - educação de jovens e adultos com avaliação no processo: 0,80; e

XVII - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo: 1,20 (BRASIL/MEC, 2016).* (grifos nossos).

Como evidenciado, a modalidade “no campo” tem valores diferenciados em relação ao mesmo nível/etapa urbano. Embora esta diferença não possa ser considerada como suficiente para o atendimento às necessidades da educação “do campo”, não podemos desconsiderar que se trata de mais uma conquista daqueles que lutam pela educação enquanto direito de todos.

Para Goiás, no ano de 2017, alguns dos valores projetados pelo FNDE em relação ao custo/aluno/ano foram:

Tabela 04 : Valores estimados por aluno/ ano- Goiás- 2017.

EDUCAÇÃO INFANTIL				ENSINO FUNDAMENTAL					ENSINO MÉDIO			
CRECHE INTEGRAL	PRÉ-ESCOLA INTEGRAL	CRECHE PARCIAL	PRÉ-ESCOLA PARCIAL	SÉR INICIAIS URBANA	SÉR INICIAIS RURAL	SÉR FINAIS URBANA	SÉR FINAIS RURAL	TEMPO INTEGRAL	URBANO	RURAL	TEMPO INTEGRAL	INT ED. PROFISSIONAL
R\$ 4.453,46	R\$ 4.453,46	R\$ 3.425,74	R\$ 3.425,74	R\$ 3.425,74	R\$ 3.939,60	R\$ 3.768,31	R\$ 4.110,89	R\$ 4.453,46	R\$ 4.282,17	R\$ 4.453,46	R\$ 4.453,46	R\$ 4.453,46

Fonte: Portaria Interministerial Nº 8, de 26 de dezembro de 2016.

Compreendemos que a questão do financiamento da educação, como política pública, ao longo das décadas, se manteve associado ao pensamento neoliberal estabelecendo uma conexão direta com o modelo de Estado adotado no país em cada tempo histórico. A legislação brasileira enquanto dispositivo legal, serve contraditoriamente ao Estado e não ao povo, contribuindo para que programas de governo se transformem em políticas de governo facilitando assim, a manutenção de grupos específicos no poder.

A educação, mesmo diante dos avanços ainda não é tratada como investimento e sim como gasto. Não há uma consciência de que uma população mais qualificada terá resultados mais satisfatórios em todos os setores: econômicos, sociais, culturais, educacionais o que possibilitará aos pais se tornar mais competitivo no mundo globalizado.

Em termos de educação do campo, a legislação prevê a sua implementação e efetivação. No entanto, as poucas escolas que resistem no meio rural desenvolvem uma proposta de educação "no" campo, seguindo os moldes de educação da cidade. No Ensino Fundamental a proposta de educação "do" campo é quase inexistente. A nucleação de escolas multisseriadas serviu apenas para reforçar a disseminação da proposta educacional aplicada na cidade, reforçando a ideia de que o ensino na cidade é melhor do que o ensino do campo.

Ficou evidente que a legislação, sozinha, não será capaz de garantir a educação do campo. É preciso desenvolver políticas públicas educacionais articuladas com um projeto de país e campo, respaldados pelos movimentos sociais populares, universidades e órgãos normativos do governo. Os desafios são enormes, porém a resistência e o diálogo são os únicos caminhos capazes de mudar uma realidade construída historicamente em desfavor do homem que vive no e do campo.

CAPÍTULO III – O REORDENAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE BELA VISTA DE GOIÁS – UMA HISTÓRIA DE ENCONTROS E DESENCONTROS

No capítulo anterior tratamos, entre outros aspectos, da concepção de Estado e como a sua organização e doutrina interferem na construção das políticas públicas. Entendemos que a educação se circunscreve no campo das políticas públicas sociais e, em meio a tensões permanentes, vem sendo construída, ora a favor, ora a “des”favor da população do campo.

Neste capítulo prosseguimos a discussão para o entendimento do movimento de reordenamento das escolas rurais buscando evidenciar momentos da nossa história que comprovam a tensão permanente da luta de classe para a superação da exploração e das desigualdades sociais.

Na tentativa de avançarmos nesta compreensão organizamos este capítulo da seguinte forma: primeiramente falaremos das Diretrizes para a Educação no Campo, que contaram com a intensa mobilização de classe (entidades, organizações, etc); na sequência apresentaremos um breve histórico do município de Bela Vista de Goiás e, em seguida, faremos a análise dos questionários realizados na pesquisa empírica.

3.1 Documentos (Diretrizes para a Educação no Campo)

De forma tendenciosa o Brasil ainda sofre os reflexos de uma política excludente, marcada pelas desigualdades sociais e, grande parte da população do meio rural, é tratada como atrasada, submissa, com traços de inferioridade incapaz de participar de um projeto moderno de desenvolvimento.

Pensada desta forma, estabelecer políticas públicas específicas para o povo do campo não faz sentido algum a não ser aquelas de caráter compensatório ou diante de pressões sociais, como é o caso das políticas de assentamento, demarcação de terras indígenas e acesso a programas como o PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar). Não restam dúvidas que essas políticas favoreceram muitas pessoas que, por séculos, foram deixadas ao esquecimento ou à mercê da própria sorte, porém serviram também para camuflar uma realidade que não se efetivou em sua totalidade, uma vez que suas implementações poderiam trazer conflitos e instabilidade política, pois atingem diretamente uma elite ruralista com significativo poder político. A tendência é a mediação, ora atendendo uma classe, ora atendendo outra classe e desta forma os embates seriam evitados.

De forma análoga a esse pensamento podemos descrever como é apresentada a educação para a população do meio rural. Uma educação que desconsidera a realidade sociocultural das pessoas que ali residem, pensada nos moldes da cidade e para as pessoas da cidade, não estabelecendo nenhuma conexão entre educação e campo capaz de inferir estratégias de inclusão.

Para Arroyo, Caldart e Molina (2011), o povo do campo e seu processo de formação é o ponto de partida para formulação de políticas públicas educacionais articuladas com um projeto de País e de campo.

Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidade da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social, confere à Educação do Campo o papel de fomentar as reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto. Também o projeto de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: cidade não vive sem campo que não vive sem cidade. (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011, p.15).

Para Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), o primeiro desafio que deve ser superado é compreender qual educação está sendo oferecida ao meio rural, e que concepção de educação está presente nesta oferta.

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2011, p. 23).

Essa nova proposta de educação para o povo do campo teve como marco os anos de 1990, período em que se intensificaram as discussões propostas pelos movimentos sociais e populares do campo, os quais ganharam a adesão das universidades e dos órgãos normativos do governo como o Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação.

No ano de 1998 foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Uma das discussões remete à mudança de terminologia de educação rural para educação do campo por entender que esse novo conceito poderia dar legitimidade às pessoas que ali residem, uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida no campo.

A abrangência das discussões culminou na aprovação do parecer nº 36/2001 de 04 de dezembro de 2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. A relatora Elda de Araújo Lira Soares fundamentou o parecer no artigo 28 da LDB 9.394/96, que propõe adequações à escola e à vida do campo.

Para a relatora houve uma inovação bastante perspicaz ao propor adaptações ao processo de adequação. Esse novo texto infere novas possibilidades de socialização no âmbito das políticas de atendimento escolar. Paralelo ao processo de adaptação instituir adequações é ao mesmo tempo reconhecer o direito à igualdade e à diferença, possibilitando, desta forma a instituição de diretrizes operacionais para educação do campo sem romper com o projeto global de educação do País.

Por meio da Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002 “é reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira”. Amparados nesta Resolução todas as instituições escolares e Sistemas de Ensino direcionariam suas propostas educacionais aos órgãos de sua competência. Sendo assim é mister compreender como a Resolução concebe a educação do campo.

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

A abrangência desta proposta nos possibilita compreender que o texto reconhece as especificidades das escolas do campo, não só como forma cultural diferenciada, mas, sobretudo na formulação de um projeto específico de desenvolvimento para o campo, capaz de direcionar novas propostas de educação para uma sociedade, que por séculos ficou no esquecimento, um projeto que resgatasse um direito que foi historicamente roubado.

Em 2004 foi realizada a II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Teve como objetivo dar continuidade às discussões iniciadas na I Conferência, bem como intensificar as discussões referentes à valorização da agricultura familiar e à superação de oposição entre campo e cidade. De acordo com Caldart (2011) o acontecimento contou com a participação de mais de mil pessoas de diferentes áreas da educação, sindicatos, organizações governamentais e não governamentais, professores, pesquisadores com interesse pela temática e escolas das comunidades camponesas. A articulação entre os participantes promoveu a composição de novas propostas por uma educação do campo.

Durante o evento intensificaram-se os debates no tocante à produção científica, que em quase sua totalidade desconsideram os conhecimentos produzidos no espaço rural. Para os participantes do evento esses conhecimentos são produzidos hegemonicamente por uma nação urbanocêntrica. Neste mesmo ano (2004) foi criada a Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização, diversidade e Inclusão (SECADI). De acordo com Souza (2008) o órgão foi instituído pelo Ministério da Educação, que incorporou a coordenação Geral de Educação do Campo.

O que se pode perceber é que as Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo responderam às expectativas das lutas travadas pelos movimentos sociais do campo (camponeses, quilombolas e indígenas), propiciando em termos legais o pontapé inicial para a efetivação de diretrizes que estivessem em conformidade com as realidades das escolas do campo. No entanto, há que se avançar de forma concreta para a efetivação desta conquista, superando a visão economicista da educação.

Para Silva (2008) a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo foi o marco histórico do nosso tempo que culminou na nova terminologia “Educação do Campo”, evento fundamental para a elaboração das novas diretrizes. A nova proposta amplia positivamente os direitos historicamente negados ao povo do meio rural; mais ainda, fortalece a disputa ideológica entre empresários, latifundiários e defensores da agricultura familiar.

A implementação das diretrizes está relacionada também a uma política de desenvolvimento que contribua para a melhoria das condições de vida no campo, de forma que a realidade explicitada nos dados, que trataram dos aspectos do contexto sócio econômico e cultural do campo, seja modificada. Esta realidade está diretamente relacionada ao modelo de desenvolvimento econômico que vem sendo historicamente implementado no Brasil. (SILVA, 2008, p. 86).

Há de considerar que são poucas as experiências concretas implementadas pelo poder público, uma vez que a própria concepção de campo e movimentos sociais vem enfraquecendo paulatinamente nos últimos anos. Não podemos discordar de Celia Regina Vendramini (2000) ao dizer que as diretrizes são um verdadeiro engodo, pois para muitos sequer são conhecidas.

Esse questionamento da autora pode ser visivelmente percebido ao estudarmos a política de fechamento de escolas rurais e de transporte escolar adotado pelos governos na maioria dos Estados e municípios do país. As poucas escolas rurais que ainda resistem não têm como proposta educação do campo e sim, educação no campo, direcionando seus trabalhos como extensão da educação oferecida na cidade. Desta forma as diretrizes ainda não foram suficientes para transformar a realidade observada.

Recentemente, os movimentos sociais em defesa das escolas do campo garantiram por meio da Lei nº 12.960 de 2014 que altera a LDB 9.394/96, em seu artigo 28, parágrafo único, dar vez e voz ao povo do campo.

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)

Compreender os documentos legais que tratam da questão educacional para o povo do campo é o caminho para forçar os governos municipais e estaduais no cumprimento da Lei. No entanto a preocupação agora é saber se o povo do campo terá respaldo político com capacidade de enfrentar uma maioria elitista contrária a essa nova proposta.

A seguir passamos a descrever o contexto histórico do município de Bela Vista de Goiás, para realizarmos nossa análise em relação ao movimento de reordenação das escolas rurais deste município, buscando identificar e interpretar como este processo ocorreu. Da mesma forma que pretendemos observar se as políticas públicas evidenciadas nos documentos dos últimos anos fizeram-se presentes neste processo.

3.2 O município de Bela Vista de Goiás: contexto histórico

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o município de Bela Vista de Goiás fica localizado a 45 quilômetros da capital do Estado e faz parte da região metropolitana de Goiânia.

Para a maioria dos moradores é um pedacinho do paraíso. Bela até no nome, “Bela Vista de Goiás” é um lugar de clima agradável, com belas praças e largas avenidas. Sua praça principal é rodeada de grandes árvores com destaque para os ipês (amarelo, roxo, rosa), que na época da primavera encantam os moradores e visitantes; um tapete de flores se espalha pelas ruas que circundam a praça e avenida principal da cidade, embelezando e perfumando o ar, que ainda é puro apesar da proximidade da capital.

O jeito simples e acolhedor das pessoas encantam quem chega e quem passa pela cidade. O mês de julho é o mais esperado pelos moradores. Toda a cidade se prepara para a grandiosa festa em comemoração aos santos padroeiros. Um labirinto de barraquinhas de roupas, brinquedos, comidas típicas se instala na avenida principal. O lago da cidade, represa do córrego Sussuapara que corta a cidade de norte a sul, é o local de lazer e prática de esportes para os moradores. Durante as manhãs e tardes as pessoas ali se reúnem para fazer caminhadas, andar de bicicleta e passear com crianças de colo e animais domésticos. Alguns vão ao lago apenas para apreciar a beleza das águas, das belas moças e rapazes ou apenas para conversar desinteressadamente. As figuras abaixo ilustram este breve histórico.

Figura 1: Bela Vista de Goiás



Vista da Praça José Lobo. Centro de Bela Vista de Goiás
Fonte: Arquivo pessoal - 2018

Figura 2: Bela Vista de Goiás- Lago Sussuapara



Vista do Lago Sussuapara - Centro de Bela Vista de Goiás
Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Bela Vista de Goiás - 2018

O município de Bela Vista de Goiás tem sua base econômica firmada na agricultura e na pecuária. É a terceira maior bacia leiteira do Estado. Na agricultura predominam o milho e a soja. É considerado um município com grande extensão territorial 1.276,617 km², com uma população segundo IBGE (2015) de aproximadamente 27.628 habitantes, com densidade de 21,64 hab./ km². Estima-se que 30% de sua população reside no meio rural, ou seja, um número expressivo de sua população vivendo no campo, com particularidades e realidades bem distintas da cidade. O setor educacional também apresenta características próprias. De acordo com os dados do Censo Educacional (2015) estão matriculados na educação básica no município de Bela Vista de Goiás 5.939 alunos sendo 5.697 na zona urbana e 242 alunos na zona rural. Conhecer como a educação se construiu e desconstruiu-se no meio rural no município de Bela vista de Goiás foi o que impulsionou a pesquisa.

Sua localização estratégica, em relação à capital do Estado, apresenta pontos positivos e negativos. Uma das questões que têm merecido destaque em relação à localização de Bela Vista é o fato de o município ganhar características de dormitório, quer dizer, a população trabalha e estuda na capital e busca o município apenas para “dormir”. Esta questão sociológica merece estudo específico para sua compreensão e análise, não se constituindo objeto do nosso estudo neste momento.

A Figura a seguir evidencia sua localização e divisas:

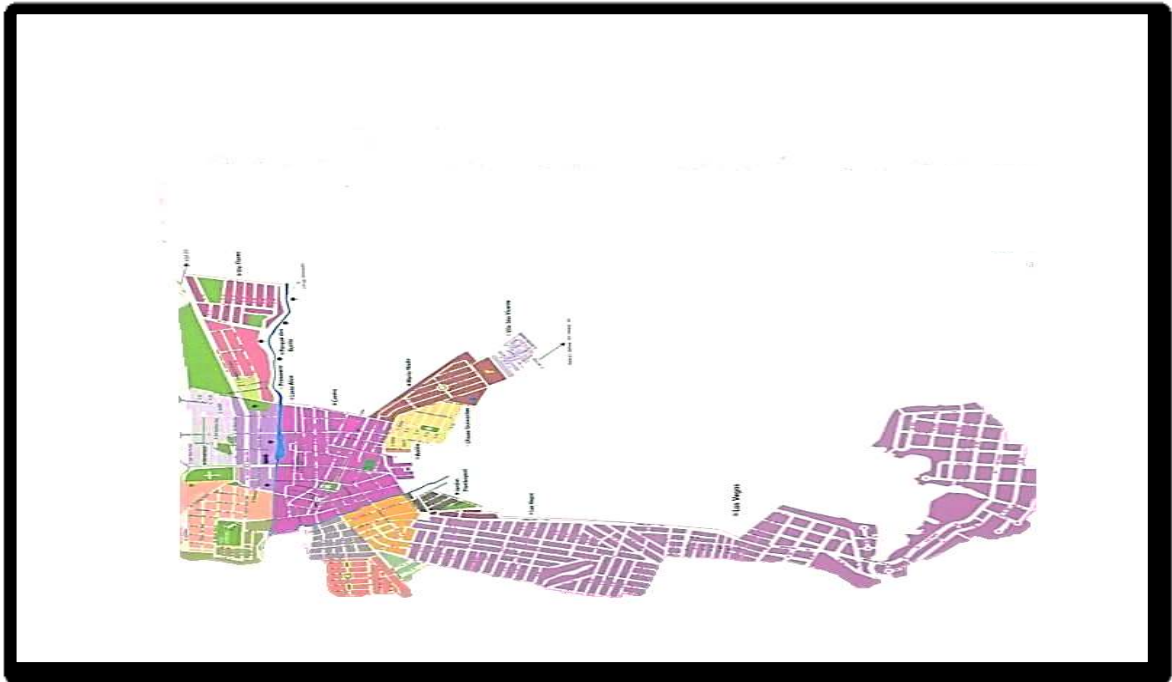
Figura 3: Mapa político geográfico - Região Metropolitana de Goiânia



Fonte: Segplan/Sepin- 2012

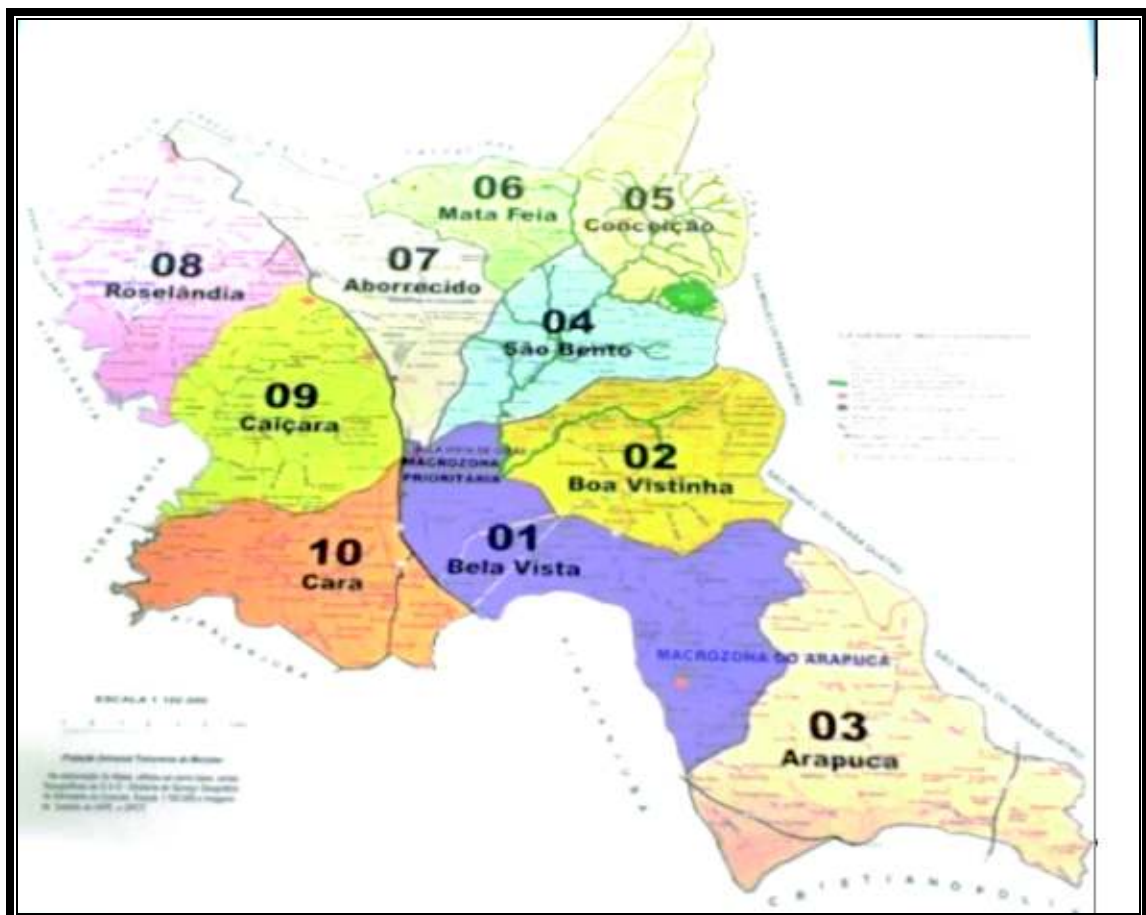
As figuras seguintes mostram como está dividida a cidade de Bela Vista de Goiás e as Regiões Rurais do Município.

Figura 04- Mapa urbano da cidade de Bela Vista de Goiás



Fonte: Secretaria Municipal de Infraestrutura Bela Vista de Goiás - 2016

Figura 05 – Mapa rural das microrregiões de Bela Vista de Goiás



Fonte: Secretaria Municipal de Infraestrutura Bela Vista de Goiás – 2016

A parte rural do município, lócus do nosso objeto de pesquisa, se divide em 10 microrregiões, nas quais se localizam as escolas rurais.

Bela Vista surgiu segundo Lôbo (1939) provavelmente na primeira metade do Séc. XIX à margem esquerda do córrego Sussuapara, próxima aos centros de mineração, Bonfim e Santa Cruz. Tropeiros e carreiros que transportavam mercadorias de Minas Gerais para Goiás fizeram do local ponto de pouso, construindo o “rancho dos tropeiros”. Circundando-o surgiu o povoado. A característica principal desse povoado é o catolicismo: a fé em N. Sra. da Piedade.

Segundo os dados históricos, foi a religiosidade que impulsionou José Bernardo Pereira, sua esposa e José Inocêncio Teles a doarem “um corte de terras” na barra do Sussuapara a N. Sra. da Piedade, objetivando a construção de uma casa de oração dedicada à Santa. Dona Josefa Teles, aos domingos, rezava com a população local o terço mantendo vivo o catolicismo no povoado.

O desenvolvimento do arraial elevou-o à categoria de freguesia, pela Resolução da Assembleia Provincial, sob o nº 612, de 30 de março de 1880. Segundo registros históricos, Luiz José de Siqueira, natural de São João Del Rei, Minas Gerais, foi quem começou o desenvolvimento da povoação local, construindo por iniciativa própria um chafariz na Praça Senador Silva Canedo, ao lado da capela de Nossa Senhora da Piedade, padroeira da Freguesia.

O Distrito de Bela Vista, até então pertencente ao município de Bonfim, atual Silvânia, foi elevado à categoria de município, por meio da Lei nº 100, de 5 de junho de 1896, com a denominação de Bela Vista de Goiás. Nos anos de 1900 a 1950, a cidade era famosa pela sua produção de fumo; hoje a sua principal economia é o rebanho de gado e a produção leiteira.

Com o crescimento da cidade e sua organização administrativa, houve também a necessidade de ofertar educação à população local. A oferta educacional inicialmente era de responsabilidade da própria população. Os proprietários de algumas destas casas destinavam uma sala para a realização de aulas de alfabetização, leitura, estudos, aprendizagens de música e teatro. A primeira escola foi instalada numa sala da casa do Senador Antônio Amaro Silva Canedo, que tempos depois, às suas custas, construiu a primeira casa de instrução de Bela Vista de Goiás, inaugurada no dia 21 de janeiro de 1.876, doada ao Estado.

Em 1901 o Cel. Antônio Cândido da Costa Moraes e sua esposa dona Ludovina de Araújo Moraes fizeram uma doação à Igreja Católica de um prédio situado na Praça Senador Canedo, para a instalação de um Colégio de Freiras. O “Colégio Santa Catarina de Sena”, que

recebia alunas de cidades vizinhas e até de Minas Gerais, foi fechado em 1909. Em 1924, foi criado pelo Estado o primeiro Grupo Escolar, inaugurado em 1925. Este grupo na atualidade é a Escola Estadual Dr. Belém, cujo nome é homenagem ao primeiro diretor desta instituição, o Dr. Antônio de Belém Filho. (CARDOSO, FARIA e FERNANDES, 2012).

De forma análoga ao que aconteceu em todo o país, com forte característica agrícola e pecuária, nem todas as pessoas poderiam deslocar seus filhos para a cidade. A instrução para esses grupos ficava sob a responsabilidade dos fazendeiros. Os pais dos alunos, que moravam no meio rural, ficavam responsáveis por contratar pessoas para ministrar aulas de alfabetização e cálculos matemáticos aos seus filhos e filhos dos fazendeiros vizinhos. As aulas eram ministradas na casa de um dos fazendeiros. A professora morava e trabalhava 08 (oito) horas diárias ou mais, na fazenda. Neste sentido, podemos afirmar que a educação no município de Bela Vista de Goiás teve seu início, marcadamente, pela iniciativa privada já que o poder público não participava do processo.

A partir da década de 1950, o quadro geral da educação começou a mudar. O governo municipal em parceria com o Estado e fazendeiros construíram algumas escolas. Os fazendeiros entravam com o terreno e o governo com a construção. Segundo Arantes (2007, p.59) a maioria dos fazendeiros que doava essas terras indicava as professoras, que muitas vezes, eram suas filhas ou alguma pessoa da família.

Em pesquisa realizada na Secretaria Municipal de Bela Vista de Goiás, foi possível fazer um levantamento do funcionamento dessas escolas. No total, entre os anos de 1950 e 1990, foram criadas 59 escolas em áreas rurais. No ano de 1996 o município de Bela Vista de Goiás perdeu, na Justiça, processo impetrado pelo município de Caldazinha, que reivindicava parte territorial de Bela Vista. A partir deste ano as escolas rurais localizadas nesta região em litígio, 15 no total, objeto do processo, passaram a pertencer ao município de Caldazinha. No decorrer dos anos subsequentes continuou o processo de desativação das escolas rurais no município, até que no ano de 2006 o prefeito local decidiu nuclear 03 escolas remanescentes: Escola Municipal Antônio Cândido Teixeira, Escola Municipal João Chrisóstomo de Souza e Joaquim Barbosa. A Escola Municipal Nicanor Gomes Pereira foi nucleada e recebeu alunos oriundos de escolas desativadas no município e regiões próximas. A Escola Dona Orcinda José de Oliveira ainda está em funcionamento. No total o município conta com apenas duas escolas rurais em funcionamento.

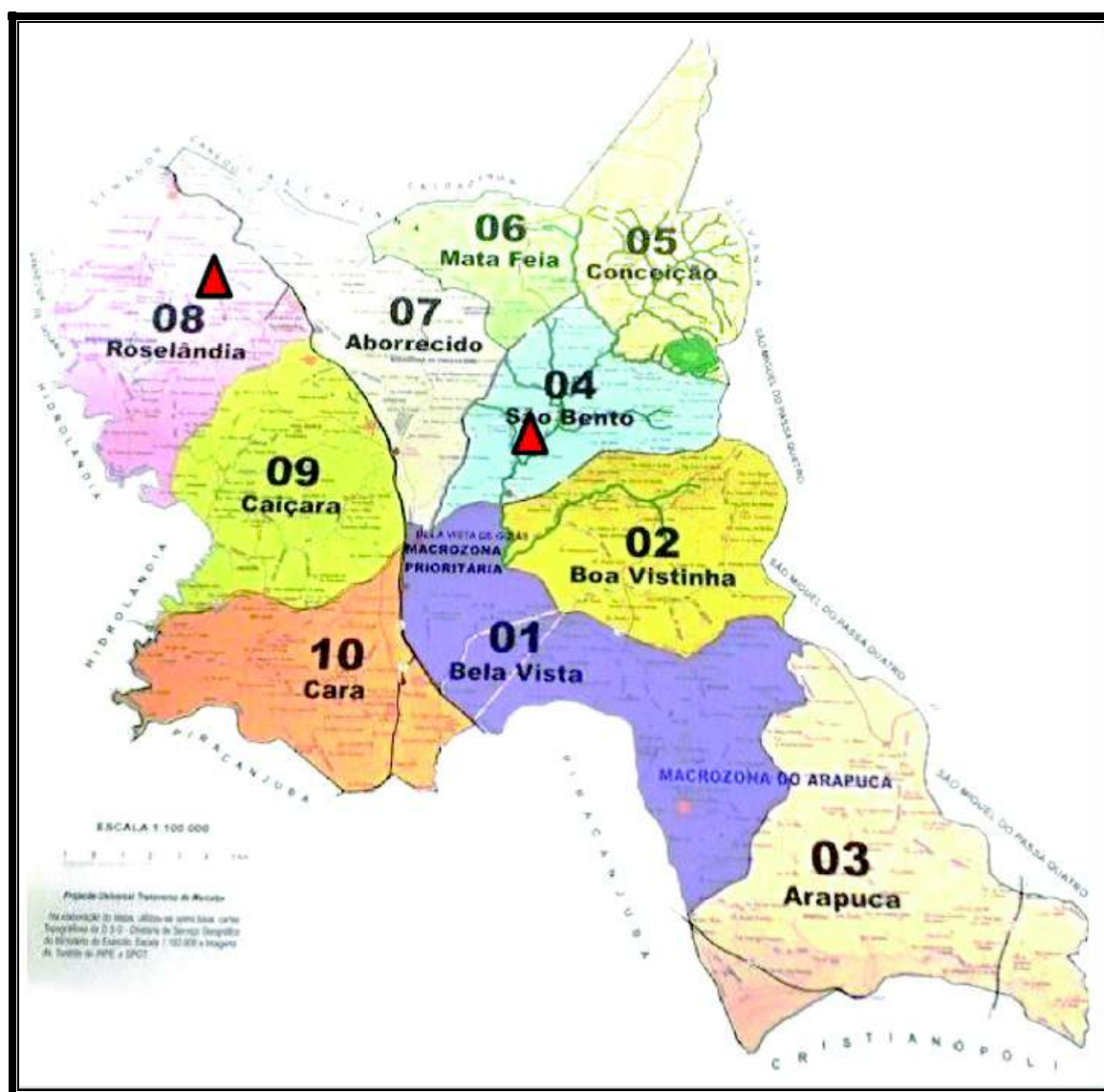
No mapa seguinte podemos observar a distribuição das escolas rurais por região 1983-2006:

Boa Vistinha	Boa Vista	Nuelo	1996
	Boa Vistinha	São Sebastião	1996
03 Arapuca	Arapuquinha	Eudócio Rodrigues de Araújo	1993
	Campo Alegre	Campo Alegre	1993
	Arapuca	Arapuca	1998
	Passa Quatro	Ramiro Pereira da Costa	2001
	Capoeira Grande	Maria Júlia de Souza	2006
04 São Bento	São Bento	São Pedro	1989
	São Bento	Deusdete Amâncio Teles	1994
	São Bento	Nelson Gomes Pereira	1997
	Taquari	Vicente Guimarães	2003
05 Conceição	Barro Amarelo I	Alfredo Nasser	1996
	Areião	Jonas Bonifácio de Souza	1996
	Conceição	Santa Rita	1996
	Barreiro	Pai Eterno	1996
	Conceição	Antônio Cândido Teixeira	2006
06 Mata Feia	Jatai	Santa Inês	1996
	Barro Amarelo II	Jonair Rodrigues do Nascimento	1996
	Mata Feia	Santa Clara	1996
	Mata Feia	João Chrisóstomo de Souza	2006
07 Aborrecido	Vargem Grande	Domingos Arantes	1992
	Quilômbô	Adelino Antônio de Melo	1998
	Aborrecido	Perola do Sul	1998
	Quilômbô	Mata do Canavial	2004
	Aborrecido	Joaquim Barbosa	2006
08 Roselândia	Córrego Fundo	Nossa Senhora de Fátima	1987
	Sobrado	Sobrado	1990
	Larga	Castro Alves	1997
	Aborrecido	Nossa Senhora da Piedade	1998
	Sucuri	Francisco de Paula Albernaz	1999
09 Caiçara	Caiçara	Caiçara	1983
	Taquari	Benedito Virgílio Tavares	1990
	Caiçara	Dom João VI	1997
	Taquari	Ambrosina Bernardes de Souza	1999
10 Cará	Cará	Ana Tereza Teles	1993
	Cará	Antônio Batista da Silva	2007

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura e Esporte – 2016

Nosso estudo abrange, geograficamente, todas as 10 microrregiões do Município, conforme evidenciamos na (figura 6) deste trabalho. No mapa seguinte podemos observar a distribuição das escolas rurais após a desativação.

Figura 07 – Mapa Localização das Escolas Rurais por Regiões - Bela Vista de Goiás, após desativação



Fonte: Secretaria de infraestrutura de Bela Vista de Goiás – 2016

Reforçando o que esclarecemos na introdução deste estudo, a opção por investigar o movimento de reordenamento das escolas rurais do município de Bela Vista de Goiás surgiu da necessidade de compreender como ocorreu esse processo, haja vista que não foram encontrados documentos que tratam da temática no município.

3.3 Pesquisa empírica: Caracterização do processo de investigação

Antes de iniciarmos nossa pesquisa empírica, consideramos relevante caracterizar as duas escolas rurais que ainda se encontram em funcionamento no município de Bela Vista de Goiás. São elas: Escola Municipal Dona Orcinda José de Oliveira e Escola Municipal Nicanor Gomes Pereira.

3.3.1 Escola Municipal Dona Orcinda José de Oliveira

Segundo dados contidos na Proposta Pedagógica (p.7-8), a Escola Municipal Dona Orcinda, criada por força da Lei Municipal nº 739 de 11 de dezembro de 1987, está localizada na Avenida Professor Aristoclides, no loteamento Jardim Barcelona, próximo a GO – 020, a 33 km da cidade de Bela Vista de Goiás.

Figura 08: Escola Mun. Rural Dona Orcinda José de Oliveira



Fonte: Conselho Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás – 2016

No início, a escola contava com duas salas de aula, com turmas multisseriadas do pré-escolar ao 5º ano, com cerca de 70 (setenta) alunos. No ano de 2009, a escola passou por uma reforma e ampliação; foi construída mais uma sala de aula e uma cozinha ampla. Dessa forma, foi possível aumentar também o número de alunos atendidos. Neste mesmo ano houve a necessidade de se criar uma extensão. A escola passou a funcionar em dois prédios

escolares: a sede no Jardim Barcelona e a extensão no Distrito de Roselândia, onde funciona também a Educação Infantil.

Atualmente a escola atende 99 alunos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e 75 alunos da Educação Infantil, sendo que deste total, 52 são atendidos em uma extensão localizada no Distrito de Roselândia (18 alunos no 1º ano e 34 na Educação Infantil), somando um total geral de 174 alunos. (SEMEC, 2018).

Segundo o que consta no documento fornecido pela Secretaria Municipal de Educação a escola procura atender as necessidades do aluno valorizando o contexto rural no qual ele está inserido, No entanto, conforme registrado no Projeto Político Pedagógico, o corpo docente não possui uma formação específica para trabalhar com Educação do Campo, ficando a escola, que se localiza no meio rural, com uma proposta voltada para os interesses da cidade, oferecendo uma Educação no Campo.

3.3.2 Escola Municipal Nicanor Gomes Pereira – Região da Matinha – Escola Núcleo

A Escola Municipal Nicanor Gomes Pereira, objeto do nosso estudo, segundo o que consta no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP. p.7-8), foi construída em 1988, uma grande conquista da comunidade local e da Associação de Pequenos Produtores da região da Fazenda Matinha localizada no Município de Bela Vista de Goiás. O presidente da Associação de Pequenos Produtores e demais associados, cientes da importância educacional para o melhor desenvolvimento do homem do campo, uniram suas forças e construíram uma pequena sala de aula que recebeu o nome de Escola Comunitária. O Senhor Antônio Gomes (conhecido na região como Tunico) que herdara do pai o espírito solidário, doou parte de suas terras, um terreno generoso na região da Matinha, para construir a Escola Municipal Nicanor Gomes Pereira, a qual recebeu esta denominação em homenagem ao pai, antigo dono daquelas terras.

Figura 09: Escola Mun. Nicanor Gomes Pereira



Fonte: Conselho Municipal de Educação - 2016

A escola foi construída, em forma de mutirão, por alguns moradores da região em prol da educação de seus filhos, os quais tinham que andar longe para estudar na região do Barro Amarelo. Era uma única sala e o sistema de ensino multisseriado. A primeira professora foi a filha mais nova do Senhor Tunico, Marineide Gomes. Nesta escola foi oferecido estudo para os netos, sobrinhos e bisnetos de Nicanor Gomes, bem como aos filhos de vizinhos das regiões circunvizinhas.

Não diferente de outras realidades, na época de suas construções, as escolas tinham uma proposta mais assistencialista do que pedagógica já que atendiam aos interesses de um grupo específico. Para manterem-se na fazenda junto com seus familiares, pequenas construções eram edificadas nas propriedades rurais com ônus da comunidade, tendo como permuta a indicação do professor por parte dos fazendeiros. O professor, muitas vezes sem formação, dava o melhor de si, entretanto a educação não é feita só de boas intenções. A questão da formação, estrutura e financiamento são fatores preponderantes que interferem no processo ensino aprendizagem.

A estrutura física inadequada, a falta d'água encanada e de energia elétrica, uma biblioteca com poucos ou nenhum livro didático, associando-se ao esquecimento, por parte do poder público, quanto ao investimento nestas Escolas têm sérias consequências. O abandono, a evasão e a reprovação dos alunos se transformam em motivos mais que suficientes para criar

uma cultura nos pais de que a boa educação é aquela oferecida na cidade, facilitando assim o processo de reordenamento das escolas rurais em todo o País, o que é também notado no município de Bela Vista de Goiás.

Em 1992, a escola passou por uma ampliação. Foram construídas duas salas de aula, uma cozinha, dois banheiros e uma sala para secretaria. Com a ampliação a escola aumentou o número de alunos, passando seu atendimento para a forma de classe multisseriada.

No ano de 2007, o prefeito Wilson Marcos Teles, objetivando oferecer melhor qualidade de ensino para os alunos do meio rural, decidiu realizar a nucleação das escolas municipais: Nicanor Gomes Pereira, Antônio Cândido Teixeira, João Chrisóstomo de Souza e Joaquim Barbosa. A partir daquele ano a Escola Municipal Nicanor Gomes Pereira, recebeu alunos, professores e funcionários de todas as escolas citadas anteriormente. Significa dizer que a escola “nucleada” se transforma em uma escola maior que incorpora outras, ou seja, absorve alunos e professores de escolas menores. Com a nucleação, a escola passa atender alunos de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, nos períodos: matutino e vespertino, de forma seriada.

No ano de 2018 o corpo docente da escola conta com: 01 diretor, 01 coordenador pedagógico e 06 professores. Todos possuem graduação em Pedagogia.

Vale destacar que a nucleação apresenta várias vantagens de caráter didático, pedagógico e administrativo como: acompanhamento pedagógico dentro da unidade escolar; melhor estrutura física; administração dos recursos financeiros pela própria unidade escolar; criação do Conselho Escolar; implantação do laboratório de informática com acesso à internet e biblioteca escolar com acervos variados; ambiente próprio para prática de esportes; desenvolvimento de projetos de acordo com a realidade do campo; possibilidade de planejamento transdisciplinar; proximidade da equipe gestora do corpo docente e discente.

De maneira geral essa proposta de criar e manter escolas no meio rural como a nucleação não é uma política pública adotada pelos nossos governantes e Bela Vista de Goiás não fugiu à regra adotada pelo país. Essa proposta de nucleação só aconteceu no ano de 2007 com 04 (quatro) escolas remanescentes, as demais 39 escolas no total foram desativadas e os alunos transferidos para escolas da cidade (SEMEC, 2016).

A política sem precedentes de fechamento/nucleação de escolas rurais levou o poder público no ano de 2008 a estabelecer diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Vejamos o que prescreve a Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008 em seu artigo 3º § 1º:

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

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

O texto da Resolução acrescenta ainda em seu artigo 4º e parágrafo único:

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo. (CNE/CEB.2008).

É importante considerar que o esquecimento e o silenciamento não tem mais sentido. Entretanto a lei não se faz sozinha; é preciso denunciar, reivindicar esse direito. Um dos mais perversos atos contra a população do campo foi a usurpação do direito à educação.

É oportuno também comentar que a tendência de fechamento de escolas rurais/nucleação nos leva à compreensão de que os governantes não estão preocupados com as crianças, jovens e adultos estudantes do meio rural. Ao contrário, a adesão majoritária ao transporte escolar tem dificultado o acesso à educação. O que se percebe é que a escola não vai até à população; contraditoriamente, é a população que tem que ir até a escola. A adesão do poder público à política de deslocamento dos alunos para o povo do campo é terrível, porque além de dificultar o acesso à educação, dificulta também o controle social, pois a comunidade raramente tem conhecimento dos valores gastos com os serviços de transporte escolar.

3.3.3 Percepção dos participantes da pesquisa

A escola do meio rural no Brasil como já foi descrito ao longo do trabalho não foi alvo de políticas públicas efetivas e concretas por parte dos governantes, tanto em âmbito federal, estadual e municipal, sendo suas características bem semelhantes.

Dentre todos os problemas presentes no campo brasileiro, voltamos nosso olhar de pesquisador para aquele que compromete a direito à educação, estabelecido pela constituição Federal Brasileira de 1988: o fechamento gradativo das escolas do campo e o remanejamento dos alunos para escolas núcleos ou polos, processo denominado nucleação escolar.

A seguir podemos verificar como eram essas escolas no meio rural.

Figura 10: Escola Municipal Adelino Antônio de Melo – Região do Quilombo – Microrregião 07



Fonte: Conselho Municipal de Educação - 2016

A construção se resumia a uma sala de aula construída nas terras de um fazendeiro ou em um pequeno povoado. O professor geralmente era indicado pelos doadores das terras e atendia um pequeno grupo de alunos na forma multisseriada.

Nas escolas multisseriadas, um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula. Esse isolamento acarreta uma sobrecarga de trabalho ao professor, que se vê obrigado nessas escolas ou turmas a assumir muitas funções além das atividades docentes, ficando responsável pela confecção e distribuição da merenda, realização de matrículas e demais ações de secretaria de gestão e limpeza da escola (HAGE, 2011, p. 100).

Essa realidade permaneceu por muitos anos em todo o território brasileiro e o que existia em cada época e no nosso município também não foi diferente, porém esta situação começou a mudar a partir dos anos de 1980. Acreditamos que o sistema poderia até funcionar, caso houvesse integração entre as crianças, os investimentos na formação docente e os recursos pedagógicos. Os cursos de formação de professores não mencionam como trabalhar com classe multisseriada, qual a metodologia mais adequada para apresentação do currículo e o que ensinar em cada época. Para muitos esse sistema é ineficiente e ultrapassado, o que culminou no fechamento de milhares de escolas rurais, transferindo seus alunos para a cidade ou escolas núcleos, sendo o transporte escolar a única opção possível. A descrição de Cordeiro (2013) exemplifica bem essa realidade:

Desativação de unidades escolares, principalmente as de pequeno porte situadas em áreas rurais – unidocentes e/ou multisseriadas ou até mesmo seriadas, e a transferência dos alunos para escolas desativadas, identificadas como escolas nucleadas, para escolas núcleo, onde supostamente há a garantia de uma melhor infraestrutura e um ensino de qualidade (CORDEIRO, 2013, p.31).

No intuito de compreender esse processo no município de Bela Vista de Goiás foi aplicado um questionário (segue como apêndice) aos sujeitos envolvidos: representantes do poder público, diretores, professores e pais de alunos. A pesquisa teve sua abrangência em todas as 10 microrregiões, conforme anunciado na Introdução. Os pais serão tratados no decorrer deste estudo como (PA), os professores (P), representantes do poder público: Secretária (S) e diretor, (D).

3.3.3.1 Percepção dos pais

Dentre as diversas dificuldades enfrentadas pelos homens e mulheres do campo, voltamos nosso olhar para aquele que compromete o direito à educação, estabelecido pela Constituição Federal de 1988, o fechamento e reordenamento gradativo das escolas rurais e transporte dos alunos para a cidade ou escolas núcleos, procedimento denominado nucleação escolar. Esse discurso tem sido utilizado pelos governantes para justificá-lo, entretanto os principais argumentos referem-se aos aspectos econômicos, sociais, políticos e pedagógicos. Na sequência iremos analisar a percepção dos pais residentes no município de Bela Vista de Goiás, que participaram desse processo.

Um fator que nos incomodava era descobrir a distância percorrida pelos alunos antes e após o fechamento das escolas. Pelos dados levantados foi verificado que antes do fechamento das escolas as crianças percorriam entre 70 metros e 3 km de distância, o que não é uma novidade já que em cada região havia uma escola. O que nos chamou atenção foi o que aconteceu após o fechamento: essas crianças de todas as faixas etárias passaram percorrer diariamente uma distância entre 6 e 29 km. Fator esse que favoreceu o êxodo rural e educacional. Essas famílias tinham em média de 1 a 5 filhos. As crianças geralmente estudavam na mesma sala de aula, servindo tanto de companhia durante o trajeto para a escola, quanto de monitor durante a realização das atividades, o que facilitava em tese o processo ensino aprendizagem.

Em relação ao fechamento da escola foi possível verificar que 9 pais declararam não ter conhecimento do encerramento das atividades das escolas com antecedência e 11 deles tinham conhecimento e participaram de alguma reunião que tratou do tema. Essas reuniões

geralmente aconteceram na sede da própria escola e foram presididas pela Secretária de Educação ou Prefeito da época. As justificativas eram praticamente as mesmas: “número de alunos insuficientes”, “diminuição de gastos”, “melhoria da qualidade da educação”, “construção de uma escola polo para atender os alunos no meio rural”, entre outras.

Em relação à justificativa apresentada pelo governo municipal, constatamos que das 20 respostas dos pais, em 15 emergem a questão financeira:

- P.A.2. Reduzir custos.
- P.A.3. Diminuição de gastos e fazer escola polo até o 9º ano.
- P.A.6. Número de alunos era insuficiente. Estava ficando caro para o município.
- P.A.7. Não tinha aluno, estava ficando caro para o município manter a escola.
- P.A.9. Poucos alunos. Alto custo de manutenção.
- P.A.10. Número de alunos insuficiente e salas multisseriadas.
- P.A.12. Quantitativo de alunos insuficiente.
- P.A.13. Não teve justificativa, era para a melhoria da educação e diminuir os gastos.
- P.A.14. Número de alunos era pouco.
- P.A.15. Número de alunos. Melhorar o ensino.
- P.A.16. Número de alunos insuficiente. Melhoria da qualidade da educação
- P.A.17. Fomos informados que era por falta de alunos e custo alto para o município
- P.A.18. Diminuir gastos
- P.A.19. Poupar gastos e fazer escola modelo.
- P.A.20. Para conter gastos e fazer uma escola polo

Retomando a discussão iniciada no Capítulo II, entendemos ser importante apresentar a situação do Transporte Escolar dos alunos que são levados das regiões próximas para esta escola núcleo.

Conforme o Decreto nº. 137/ 97, que regulamenta este serviço no município, o transporte escolar é realizado por empresas terceirizadas que participam de processo licitatório todo início de ano. Ao todo são 06 rotas⁵ (06 Kombis) que transportam alunos que residem a uma distância superior a 3 km da escola. Alguns alunos que estão na segunda fase do Ensino Fundamental e Médio após chegarem na escola Núcleo são transportados para a cidade de Bela Vista de Goiás de ônibus escolar.

⁵As rotas são: Rota 2 – Bela Vista/Matinha, Barro Amarelo/Taquaril/Lages – 204 km – 22 alunos; Rota 3– Bela Vista/Matinha/Barro Amarelo/Taquaril/Lages/Febela - 198 km – 20 alunos; Rota 06 – Santa Rita/Barro Amarelo/Conceição/Matinha/Bela Vista – 194 km – 26 alunos; Rota 13 – Conceição/Matinha/Santa Rita/Barro Amarelo – 156 km – 16 alunos; Rota 16 – Barro Amarelo/Mata Feia/Água Vermelha/Matinha/Bela Vista - 197km – 28 alunos; Rota 19 – Bela Vista/Aborrecido/Vargem Grande/Mata Feia/Matinha/Aborrecido/Quilombo/Manancial - 199 km.

A figura seguinte exemplifica a frota de kombis e ônibus que os alunos utilizam no município.

Figura 11: Frota Transporte Municipal



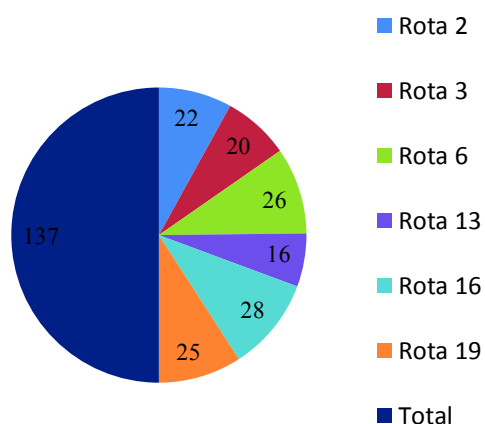
Figura 12: Frota Transporte Municipal



Fonte: Arquivo da prefeitura Municipal de Bela Vista de Goiás – 2016

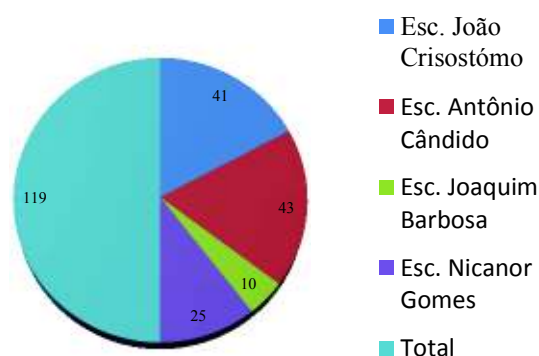
Nos gráficos abaixo podemos observar a evolução do quantitativo de alunos matriculados nas escolas desativadas e atualmente na escola núcleo Nicanor Gomes Pereira.

Gráfico 3: N° de alunos transportados para Escola Núcleo - 2017



Fonte: Secretária Municipal de Educação 2017

Gráfico 4: N° de alunos das escolas rurais antes da desativação/nucleação



Fonte: Secretária Municipal de Educação 2016

De acordo com os dados podemos observar que não houve um aumento significativo no número de alunos que estão frequentando a escola nucleada na fazenda Matinha, entretanto a escola atende à demanda das regiões vizinhas, com material didático suficiente, estrutura

física adequada, com biblioteca, laboratório de informática e espaço destinado à prática esportiva. O diferencial é que agora todos estão desfrutando do mesmo espaço físico.

De acordo com informações da Secretaria Municipal, as escolas antes de serem nucleadas possuíam um total de 17 funcionários entre professores, merendeiras e auxiliares de serviços gerais sendo que os professores totalizavam 9 funcionários. A escola núcleo na atualidade possui também 17 funcionários, distribuídos da seguinte forma: 06 professores, 01 diretor, 01 coordenador pedagógico, 01 monitor, 02 auxiliares administrativos, 03 merendeiras e 03 auxiliares de serviços gerais.

De acordo com os dados podemos inferir que não houve aumento no número de funcionários, uma vez que eles foram transferidos para a escola núcleo. No entanto, quanto à parte física e pedagógica podemos dizer que várias foram as mudanças. As turmas são seriadas; o acompanhamento pedagógico é realizado na própria unidade escolar por um coordenador pedagógico; a escola é administrada por um diretor com formação na área da educação; a escola conta com biblioteca e laboratório de informática, espaços que propiciam ao aluno do meio rural uma aproximação com o mundo das letras e da tecnologia, algo que não acontecia em salas multisseriadas.

Pela análise dos dados levantados no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2017. p. 27-28) da escola núcleo, todos os professores possuem graduação na área da educação, porém não possuem formação específica para trabalhar com proposta de Educação do Campo. O planejamento e cursos de formação não são específicos para a educação no meio rural. Esses seguem os moldes da cidade, ou seja, uma educação no campo com proposta de educação urbana.

Um dado que nos chamou atenção foi a quilometragem percorrida pelos alunos e os valores mensais gastos pelo município com transporte terceirizado para escola núcleo. Nas tabelas seguintes é possível verificar detalhadamente esses dados.

Tabela 5: Valor Gasto pelo Município no Transporte Escolar para a Escola Núcleo – Bela Vista – 2017

Rota	2	3	6	13	16	19
Valor km	2,65	2,65	2,65	2,65	2,65	2,65
Km	204	198	194	156	197	199
Valor diário	540,60	524,70	514,10	413,40	522,05	527,35
Valor mensal - 20 dias letivos	10.812,00	10.494,00	10.282,00	8.268,00	10.441,00	10.547,00
Valor ano	108.120,00	104.900,00	102.820,00	82.280,00	104.410,00	105.470,00
Valor Total Ano	608.000,00					

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás – 2017

Conforme a Tabela 5, para transportar os alunos para a Escola núcleo necessitam-se seis linhas e o investimento foi de R\$ 608 mil no ano de 2017. Observa-se que a rota que percorre a menor distância totaliza por dia 156 km e a que percorre mais totaliza 204 km. São distâncias consideráveis para crianças percorrerem diariamente.

Quando analisamos os gastos totais com o transporte escolar, vamos constatar que no ano de 2017, com um total de 40 rotas, o município de Bela Vista investiu quase 4 milhões de reais. A Tabela a seguir traz estes valores, distribuídos por fonte de receita:

Tabela 6: Valor Total Gasto pelo Município para Transporte Escolar – Bela Vista - 2017

TRANSFERÊNCIAS ESTADUAIS -	FNDE – PNATE	FUNDEB (40%)	RECURSO PRÓPRIO	TOTAL
R\$ 1.860.056,00	R\$ 122.678,60	R\$188.756,40	R\$ 1.781.135,94	R\$ 3.952.626,94

Fonte: <https://seduce.go.gov.br/servicos/transporte/> - 2017

http://www.fnde.gov.br/fnde_sistemas/sigpc-acesso-publico - 2017

http://belavistadegoias.megasofttransparencia.com.br/transparencia/balanco_anul_PCASP.xhtml - 2017

Objetivando garantir o acesso à educação, tanto na escola núcleo quanto na cidade, o poder público, amparado pela legislação, Lei n.º: 9.394, de 20 de dezembro de 1996, adotou o Transporte Escolar, seja com apoio do Governo Federal, Estadual ou com recursos próprios.

A Tabela 6 mostra que o município recebe recurso do governo Federal, por meio do Programa PNATE, do governo Estadual, uma vez que também transporta alunos da rede pública estadual e recursos próprios, oriundos dos impostos municipais. Ressalta-se que todo o gasto com o transporte escolar é considerado na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE e, por conseguinte, pode ser contabilizado nos percentuais dos impostos destinados à educação.

No ano de 2017 o município de Bela Vista de Goiás aplicou R\$16.894.096,92 em educação, conforme Certidão expedida pelo Tribunal de Contas dos Municípios - TCM. Com o transporte escolar teve um gasto de R\$ 3.952.626,94, conforme evidenciado na Tabela acima, ou seja, 23% dos recursos destinados à educação foram para pagamento do transporte escolar.

Se considerarmos apenas os recursos próprios destinados ao transporte escolar, constatamos que no ano de 2017 o município destinou para este serviço 10% do total de sua receita de impostos. Ainda em consulta ao TCM constatamos que o investimento em MDE foi de 29,77%. Significa dizer que 10% foram para o transporte escolar, resultando 19,77% para as demais despesas com educação, incluindo a folha de pagamento de professores e demais funcionários da educação.

Levando em consideração que uma das justificativas do poder público para o fechamento de escolas rurais é a diminuição de gastos, os dados apresentados nos apresentam uma contradição. O alto custo com transporte associado às longas distâncias percorridas até a escola, tanto da cidade quanto da escola núcleo, são fatores preocupantes. No entanto, para as crianças do meio rural a escola núcleo é ainda uma possibilidade capaz de diminuir os prejuízos pedagógicos dos alunos pois, ficam menos tempo dentro dos ônibus ou kombis.

É oportuno comentar que na escola núcleo as crianças são matriculadas em turmas seriadas, o que resolve, em teoria, o problema do tempo dedicado pelo professor na aplicação dos conteúdos, porém a seriação não é garantia de uma educação de melhor qualidade. A seriação, em comparação a salas multisseriadas, atende apenas uma situação; o tempo dedicado pelo professor na aplicação dos conteúdos, que em salas multisseriadas é menor, já que o professor tem que atender crianças de várias faixas etárias e diferentes anos de escolarização. A reflexão sobre as razões das deficiências no processo educacional vai além do fator de se ter escolas multisseriadas ou seriadas. Por não ser objeto desta pesquisa não aprofundaremos esta discussão, apenas sinalizamos a necessidade de uma maior atenção a estes fatores e não anunciar que o deslocamento das crianças para escolas seriadas resolve o problema educacional.

Fechar as escolas rurais ou ainda deslocar as crianças para uma escola núcleo não eram suas vontades. Dos pais que responderam o questionário 19 deles gostariam que a escola permanecesse na região, apenas 1 gostaria que o filho fosse para a cidade.

Em relação à nucleação o problema enfrentado foi decidir onde permanecer essa escola. Segundo o relato de um pai a comunidade não foi ouvida e a questão político-partidária prevaleceu.

P.A.18. Já que haveria a escola núcleo então que permanecesse a escola que tivesse melhor estrutura e maior número de alunos, o que não aconteceu. Nucleou a escola com menor número de alunos e com pior estrutura. Os fatores políticos prevaleceram como sempre.

De acordo com os pais, os membros da comunidade não aceitaram de forma pacífica, nem o fechamento das escolas, tampouco a nucleação. No caso da nucleação os embates foram em relação ao local onde se sediaria a escola, já que nenhuma das comunidades gostaria de ceder, principalmente duas delas, que estavam em pequenos povoados. Perguntados sobre suas vontades em relação a esse assunto, as respostas foram as seguintes:

P.A.1. Não aceitamos, tivemos que conformar porque não fomos ouvidos, simplesmente veio o comunicado de fechamento.

P.A.2. Não. Houve muita revolta.

P.A.3. Aceitamos na marra porque não tivemos outra alternativa.

P.A.4. Não tivemos outra opção.

- P.A.5. Sim, aceitamos.
 P.A.6. Sim, há muito tempo já estávamos discutindo isso. Todo ano era a mesma coisa.
 P.A.7. Não tinha como não aceitar. A decisão já estava tomada.
 P.A.8. Tivemos que aceitar.
 P.A.9. Não tivemos opção de escolha.
 P.A.10. Não aceitaram. Chamamos a televisão. Houve vários conflitos.
 P.A.11. Lutamos mais não tivemos apoio do ministério Público, dos vereadores nem da secretaria.
 P.A.12. Não aceitamos, mas não tínhamos outra opção.
 P.A.13. Não de principio foi muito difícil aceitação, mas não teve outro recurso.
 P.A.14. Sim pois já haviam tomado a decisão.
 P.A.15. Tivemos que aceitar.
 P.A.16. A decisão já estava tomada, não tinha como fazer mais nada.
 P.A.17. Quando não tem outra opção, tem que aceitar.
 P.A.18. Houve muitas discussões, desentendimentos e intransigência do prefeito. As reuniões aconteceram somente para dar uma satisfação ao povo, mas a decisão já estava tomada tanto o fechamento e nucleação quando onde seria a escola núcleo.
 P.A.19. Não aceitamos, foi empurrado guela a baixo, houve bate boca com as autoridades e o povo todo ficou muito desapontado com a administração.
 P.A.20. Não aceitamos ouve bate boca, a comunidade ficou revoltada com as autoridades presentes, pois antes o prefeito falou que não iria fechar.

A respeito da posição dos pais em relação à nucleação, vimos que apenas dois pais demonstraram concordância, embora um ao responder “Sim, a [sic] muito tempo já estávamos discutindo isso. Todo ano era a mesma coisa” mostra um certo conformismo, independente da sua vontade. Os demais pais revelam sua incapacidade de lutar contra o poder do governo, ficando clara a fragilidade de um grupo da sociedade que, nas tensões permanentes de interesses contrários, acabaram por ceder.

Com a decisão de fechamento de várias escolas e a nucleação de outras, os pais tinham três opções a seguir: ir para uma escola da cidade, para escola núcleo ou para outra escola de outro município. Das 20 pessoas que responderam o questionário obtivemos o seguinte: 1 respondeu que colocou o filho para estudar em outra região; 5 foram estudar na escola núcleo; 2 pais decidiram levar seus filhos para outro município e 12 famílias transferiram seus filhos para a cidade.

A decisão de 60% dos pais, que responderam o questionário pela escola da cidade, não é surpresa, primeiramente porque no início do processo de fechamento das escolas, os pais não tinham alternativa, pois a escola núcleo só foi implantada no ano de 2007. Quando foi tomada essa posição pelo poder público estavam em funcionamento apenas 05 escolas no meio rural, das quais 4 delas foram nucleadas. Em segundo lugar, porque os pais viam na escola da cidade a possibilidade de um ensino de melhor qualidade, pois o poder público apresentava essa proposta como melhor a solução. Para os representantes do poder público essa opção solucionaria três problemas imediatos. Não tinham que manter escolas com poucos alunos em salas multisseriadas, não teriam que contratar novos professores e funcionários,

pois esses seriam transferidos para a cidade e o transporte contratado poderia atender várias regiões do município ao mesmo tempo.

Para os pais e alunos do meio rural essa decisão trouxe várias consequências. Crianças entre 4 e 12 anos, que andavam no máximo 3 km para chegar à escola gastando no máximo 20 a 30 minutos a pé ou de bicicleta, passam a enfrentar uma dura realidade. Das 20 famílias que responderam o questionário, a distância média até a escola passou a variar entre 5 e 24 km, isso contando em linha reta e apenas a ida até a escola. Considerando que o transporte percorre várias regiões até chegar à cidade ou à escola núcleo, esse trajeto pode ser acrescido em até 200%. Estradas mal conservadas, transporte sem manutenção adequada e superlotado; fome, devido às longas distâncias percorridas; sono, pois os alunos levantam muito cedo; assédio na porta das escolas devido ao longo período de espera passa a configurar a rotina diariamente vivida pelas crianças, adolescentes e jovens do meio rural, o que desqualifica a tese de que crianças atendidas nas escolas da cidade têm as mesmas oportunidades de aprendizagem que as crianças que residem no perímetro urbano.

Perguntados sobre as principais preocupações que tinham a partir do deslocamento de seus filhos para outras escolas obtivemos respostas variadas, no entanto o que prevaleceu entre as falas foi a preocupação se haveria transporte, se esse transporte seria de boa qualidade. Das 20 respostas em 16 apareceram a questão do transporte. Outras questões foram levantadas pelos pais revelando preocupação como o risco de acidente; se as crianças estariam realmente na escola; a preocupação com a adaptação; se o ensino seria realmente de melhor qualidade; se a implantação da escola núcleo iria dar certo. É importante dizer que cada respondente elencou mais de uma preocupação e chamou-nos a atenção também a questão da segurança. Destacamos algumas respostas, nas quais a segurança dos filhos emerge como uma preocupação recorrente:

P.A.9. Como as crianças iriam para a escola. Se teriam uma pessoa responsável para acompanhar as crianças. Se iriam ficar dentro da escola quando chegassem.

P.A.10. Adaptação na escola. A chegada das crianças na escola, se haveria alguém esperando nas imediações da escola.

P.A.12. Transporte de má qualidade, acidente, não ir para escola e ir para outros lugares.

P.A.13. Se nossos filhos chegassem com segurança, transporte estragasse, chuvas, atolamento etc.

P.A.15. Medo de acidente pois o transporte era ruim. Se teríamos realmente transporte

P.A.16. Se haveria transporte. Quem iria ficar olhando as crianças na porta da escola. Se iria melhorar o ensino.

P.A.18. Muitos alunos na mesma escola e os alunos não adaptarem. Medo de acidente pois as estradas eram ruins e o transporte super lotado

P.A.19. Era de levar nossos filhos pro meio do mato.

P.A.20. Era de levar as crianças para o local no meio do mato.

Questionados sobre os avanços e retrocessos da educação observamos 3 pais (15%) que declararam que houve apenas avanços, 9 deles (45%) afirmaram que houve apenas retrocesso e 8 (40%) declararam que houve avanços e retrocessos. Vejamos a seguir algumas afirmações de pais que participaram do processo.

Quadro 04: Avaliação da Política de Fechamento ou Nucleação das Escolas Rurais - Avanços e Retrocessos- Pais

AVANÇOS	RETROCESSOS
<p>P.A.1. Em termos de educação houve avanço porque as turmas eram seriadas.</p> <p>P.A.3. Depois que normalizou ficou bom. P.A.4. O ensino melhorou.</p> <p>P.A.5. Sim, eles foram estudar em uma escola muito boa.</p> <p>P.A.6. Penso que melhorou bastante o ensino. A escola é boa, grande com muitas salas e bons professores. Tem até diretor. P.A.7. Na qualidade da educação, penso que houve avanço.</p> <p>P.A.8. No nosso caso sim, pois a escola não dispunha de nenhuma estrutura para funcionar.</p> <p>P.A.10. Melhoraram vários fatores, salas seriadas. Não tem diferença entre o que ensina na cidade e na roça.</p> <p>P.A.15. O ensino melhorou um pouco.</p> <p>P.A.16. A qualidade da educação melhorou.</p> <p>P.A.18. A estrutura física da escola melhorou.</p>	<p>P.A.1. No entanto a distancia, transporte ruim com faltas frequentes dificultava a assiduidade e pontualidade.</p> <p>P.A.2. No nosso caso acredito que houve retrocesso. Cansaço das crianças, fome, sem mudanças na forma de trabalho. Mudou apenas a seriação, no mais continuou tudo a mesma coisa.</p> <p>P.A.3. Só o transporte que nunca teve uma boa qualidade.</p> <p>P.A.4. Mas foi muito difícil. Tinha muito medo de acidente. Medo dele sumir na porta da escola, dos outros baterem neles. Eram muito pequenos.</p> <p>P.A.6. O que é preocupante ainda é o uso do transporte pelas crianças que são pequenas.</p> <p>P.A.7. Agora, para nós pais e crianças, foi muito ruim. Não tínhamos sossego enquanto as crianças não chegavam em casa. Eles adoeciam com frequência devido ao frio, poeira e fome.</p> <p>P.A.9. Penso que o desgaste foi enorme para pouco avanço. O que mudou mesmo foi a parte física da escola.</p> <p>P.A.11. Houve retrocesso, inclusive transferei meus filhos para Bela Vista de Goiás, porque minha filha sofreu até bullying na escola.</p> <p>P.A.12. Não. Penso que a escola até a 4ª série deveria ser na fazenda. As crianças são muito pequenas para ter uma responsabilidade de adulto. Eles não têm consciência do que é perigoso, são inocentes.</p> <p>P.A.13. Eu acho que foi muito ruim para todas as crianças, porque as crianças brincavam no pátio da escola e não ficava na rua, muita poeira no caminho e a educação era melhor porque tinha mais entrosamento entre o professor e aluno.</p> <p>P.A.14. Retrocesso, porque tudo ficou mais difícil par nós.</p> <p>P.A.15. Mais as dificuldades para nós foi muita. Não tínhamos sossego enquanto os filhos não chegavam. Não tínhamos nem telefone como tem hoje e quando o transporte atrasava era um desespero só.</p> <p>P.A.16. Só porque pagamos um preço alto por essa melhoria porque não foi cumprido o prometido principalmente quanto ao transporte.</p>

	<p>P.A.17. Para nós foi muito difícil. Quando estava chovendo não tinha como levar porque molhava tudo. Faltava muito e a professora reclamava que ele estava sendo prejudicado, mas não tinha o que fazer.</p> <p>P.A.18. No entanto a aprendizagem continuou deficiente. Não foi cumprido o prometido pois a escola núcleo seria para atender até o 9º ano e isso não aconteceu. Fomos enganados como sempre.</p> <p>P.A.19. Retrocesso porque nossa escola era referência no município, e esse polo não funciona como devia, até hoje o povo vive reclamando dessa Matinha.</p> <p>P.A.20. Foi retrocesso porque a escola onde meu filho estudava era referência no município e esse polo desde o início até hoje é um ensino precário, não houve avanço nenhum.</p>
--	---

Fonte: Dados da pesquisa

Pelo relato dos pais é possível verificar dois fatores preponderantes. Em relação à educação acreditam que houve avanços, no entanto os prejuízos foram enormes e os pais acabaram pagando um preço muito alto para esse avanço. Um avanço que deveria ser pensado enquanto direito, direito de uma escola que atendesse as suas necessidades enquanto sujeitos de sua história, uma escola que inclui as pessoas. Concordamos com Arroyo ao tratar da escola como direito.

Quando situamos a escola no horizonte dos direitos temos que lembrar que os direitos representam sujeitos – sujeitos de direitos, não direitos abstratos -, que a escola, a educação básica tem de se propor a tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeito de direitos. Como sujeitos da história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói que está participando de um projeto social. Por isso a escola tem de levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo. (ARROYO, 2011, p.74)

Pensada desta forma, a escola passa a ser o único caminho capaz de descortinar a visão embaçada do homem, tanto do campo quanto da cidade. Entretanto para o homem e a mulher do campo talvez a escola seja a única possibilidade de compreensão do mundo dos direitos. Compreendê-la como um direito que historicamente vem sendo negligenciada no conjunto das políticas públicas da educação brasileira, e como tal, merece ser analisada, refletida, culminando em ações efetivamente concretas pelo conjunto das organizações sociais e governamentais para que as populações do campo possam ter melhores condições de estudar, de se manter na terra. Neste sentido o movimento esperado pelos governantes e materializado nas políticas públicas deveria potencializar e investir na qualidade da educação, ofertada às populações do campo, bem como investir em outras políticas públicas necessárias.

Como nos relembra Paulo Freire, não se transforma o mundo somente com educação, mas também a transformação do mundo não se faz sem ela. Foi possível compreender que os sujeitos sociais do campo almejam uma escola, não só para ler, escrever e contar, mas para se profissionalizar a partir de uma formação que não renegue uma cultura para sobrepor outra, e que eles possam seguir uma carreira tendo o direito de escolher onde será seu espaço de trabalho, se no campo ou cidade. Antes, porém, precisam de oportunidades de educação com qualidade, com currículo que problematize e não negligencie a realidade e o trabalho. "Urbanizou-se" a educação no campo, mas não com mesmas oportunidades.

3.3.3.2 Percepção dos professores

A educação brasileira se desenvolveu acompanhando a trajetória histórica do país e trouxe avanços, sem sombra de dúvidas, à sociedade principalmente na área da pesquisa. Porém esses avanços não aconteceram de forma linear nem para todos. No meio rural os que têm usufruído desses avanços são pequenos grupos de latifundiários, empresários, banqueiros e políticos. Enquanto a outros é negado o acesso tanto à terra quanto à educação, ocasionando assim uma desigualdade sem precedentes.

Parece-me que é urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo. Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares. Sabemos como o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades. Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica. E esse parece que seria um dos pontos que demanda pesquisas. Pesquisar essa dívida histórica (ARROYO, 2006, p.104).

Concordando com a descrição de Arroyo torna-se urgente compreendemos como aconteceu o processo de reordenamento das escolas rurais do município de Bela Vista Goiás. Pesquisar esse movimento seria então o início do reconhecimento desta dívida histórica.

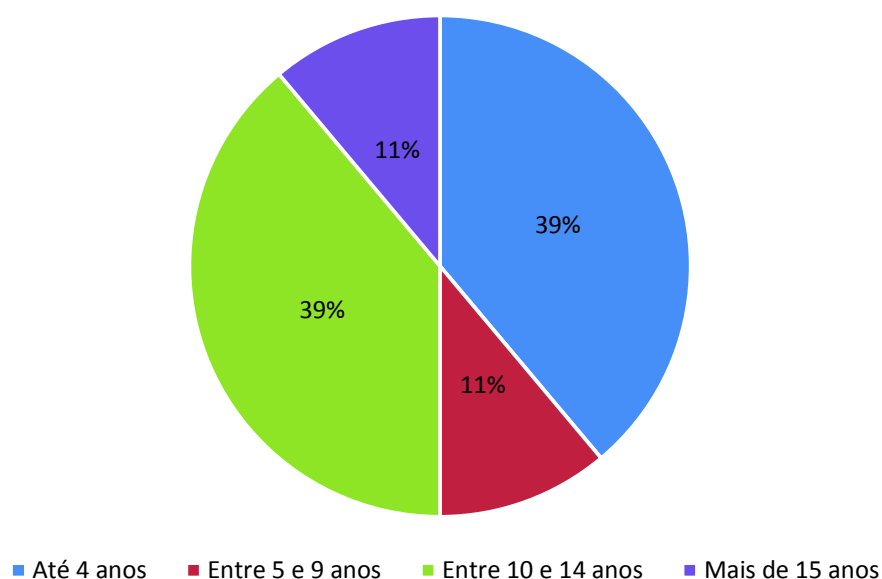
Participaram desta pesquisa 20 professoras, que atuavam em escolas rurais, que foram desativadas ou nucleadas. Distribuímos 20 questionários, mas tivemos o retorno de 18 deles. Cabe reforçar que estes professores foram escolhidos porque atuavam nas 10 regiões que destacamos anteriormente. Trabalhamos com 02 professoras de cada região.

Iniciamos nossa pesquisa objetivando compreender que tipo de vínculo esse profissional tinha com o município: 3 professoras tinham contrato temporário, 1 era professora efetiva do Estado e estava à disposição do município e 14 professoras eram concursadas. Em relação à formação evidenciamos que 3 professoras tinham Curso Superior, 7 professoras tinham Ensino Médio Magistério, 7 professoras tinham Ensino Médio e 1

professora tinha Ensino Fundamental incompleto. Quanto à residência destas professoras, 17 professoras declaravam morar na região onde trabalhava como professor e apenas 1 morava na cidade. A distância percorrida pela professora para chegar até a escola variava entre 20 metros e 36 km. Todos os docentes participantes da pesquisa eram mulheres.

Para muitos o processo de reordenamento das escolas foi muito desgastante, pois a escola funcionava há vários anos na região. No gráfico a seguir podemos visualizar detalhadamente o período de trabalho desses professores nessas escolas.

Gráfico 05: Tempo de Trabalho na Escola Desativada/Nucleada



Fonte: Dados da pesquisa

Uma boa parte das professoras (39%) atuou na escola até 4 anos, o que revela uma alta rotatividade de professoras. No entanto, 39% trabalharam na escola entre 10 a 14 anos. Considerando uma atuação na escola entre 5 anos até mais de 15 anos, teremos 61%. Este dado nos mostra que a maior parte das professoras estava na escola exercendo sua função de docente há um bom tempo e, por esta razão, criaram muitos vínculos com as comunidades locais.

Perguntadas se foram avisadas com antecedência quanto ao fechamento das escolas, 8 professoras declararam não terem sido informadas com antecedência e 10 delas informaram que foram avisadas com antecedência ou próximo do período de fechamento. As professoras que declararam ter conhecimento participaram de alguma reunião para tratar do assunto. Essas reuniões aconteceram majoritariamente na sede das escolas desativadas e foram presididas em sua maioria pela Secretária de Educação ou pelo Prefeito da época. Os argumentos para o reordenamento das escolas se basearam no seguinte: “poucos alunos”, custo elevado para

manutenção das escolas”, “melhoria da qualidade do ensino a ser oferecido à comunidade” “melhoria da parte física da escola” “seriação”.

Relacionando as respostas apresentadas pelos pais às apresentadas pelas professoras, notamos que para estas o número de alunos das escolas surgiu como fator preponderante. Das 18 respostas, 13 declararam o número de alunos como justificativa para o fechamento das escolas, que no nosso entendimento está também relacionado à questão financeira apresentada pelos pais, já que fica muito caro, segundo eles, manter uma escola com poucos alunos.

Atentamos para o fato de que tanto para os pais quanto para as professoras a melhoria da qualidade da educação, embora tenha sido apontada, não emergiu como primeira opção para o fechamento das escolas. O problema principal então não se restringe às questões pedagógicas, e sim, mais precisamente, às questões administrativas e financeiras.

As professoras declararam que os pais, de forma majoritária, na época não aceitaram de forma pacífica o fechamento das escolas e a transferência dos alunos para a cidade ou para a escola núcleo através do transporte. 15 professoras (83%) relataram que houve tumultos, discussões e muitas desavenças, mas não tiveram outra opção. Apenas 3 professoras ou seja (17%) informaram que os pais aceitaram os argumentos apresentados pelo poder público.

Na sequência podemos observar na fala dos professores que a maior preocupação dos pais era com o transporte escolar. As 18 professoras que participaram da pesquisa incluíram o transporte como preocupação recorrente. Esses dados são confirmados também nas falas dos pais, conforme já mostramos. Trazemos algumas respostas dos professores que incluem outras preocupações.

P.1. Se as crianças que eram pequenas iriam ter condições de ir para cidade já que não havia um acompanhante para olhar as crianças no transporte.

P.8 A insegurança de deixar os filhos embarcar em um transporte que iria percorrer vários km para chegar até a unidade escolar. A preocupação com o relacionamento com os alunos maiores sendo eles um pouco imaturos. O tempo gasto na trajetória etc.

P.10. As maiores preocupações foram o deslocamento de seus filhos para outra região mais distante de suas casas, o transporte era sem segurança, a separação dos filhos, isto é os maiores estudavam de manhã e os pequenos: Ed Infantil, 1º e 2º ano no turno vespertino, a perda do professor que a família já estavam acostumadas, o aluno iniciariam na série inicial e iriam até o 4º ano, (na época). E demais outras preocupações que surgiram de maneira particular.

P.18 Era em relação a seriedade da execução do projeto, a distância, o transporte, o cansaço por levantar muito cedo, a adaptação do aluno quanto a realidade e o compromisso dos envolvidos na valorização do sujeito principal: o aluno

As preocupações dos pais não eram irrelevantes. Toda mudança traz medo, insegurança e incertezas, desorganiza-se tudo para reorganizar-se novamente. Verificamos, pelas respostas das professoras, que crianças muito pequenas tiveram que ser transportadas para outras escolas, como as crianças da Educação Infantil. Além da preocupação dos pais

com os pequenos havia ainda a violência da separação dos irmãos, uma vez que os horários das escolas urbanas nem sempre coincidiam. Esta violência simbólica, é tratada por Bourdieu que esclarece:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (BOURDIEU; PASSERON, 1975. p. 19).

Compreende-se então que a violência simbólica é um poder que impõe significações como sendo legítimas. Mesmo que ela não seja percebida acontece na imposição de conteúdos, crenças, valores etc., pertencentes a um grupo dominante, por meio da instituição escolar, dentre outras formas, fazendo com que quem dela é vítima, assim não se considere, ache natural tal discurso e chegue ao ponto de reproduzi-la.

Perguntados sobre suas percepções de educação quanto aos avanços e retrocessos, notamos que: 1 professora não respondeu, 1 professora acredita que a educação continuou estável, 6 professoras acreditam que houve avanço, 6 professoras acreditam que houve retrocesso e 4 professoras declararam que houve avanços e retrocessos. No quadro seguinte representamos a configuração das respostas, sendo que o mesmo professor apresentou avanços e retrocessos, razão pela qual suas opiniões aparecem nos dois lados do quadro.

Quadro 05: Avaliação da Política de Fechamento ou Nucleação das Escolas Rurais - Avanços e Retrocessos- Professoras

AVANÇOS	RETROCESSOS
<p>P.5. Sim eu participei do processo na época. Houve avanço nos termos das turmas multisseriadas para seriada.</p> <p>P.7. Não tive mais contato com o pessoal da comunidade, mas acredito que houve avanço para os alunos que tiveram oportunidade de estudar em sala seriada.</p> <p>P.8. Acredito que houve avanço pois a partir dessas mudanças foi se pensando também numa prática mais voltada na interação.</p> <p>P.9. Acredito que houve avanços, uma escola isolada com poucos alunos seria impossível de ter uma estrutura que se tem hoje com a nucleação.</p> <p>P.10. No início não, pois foi muito difícil a adaptação e socialização dos alunos e funcionários, adaptação do horário.</p> <p>P.11. Houve avanço.</p> <p>P.12. Acredito que houve alguns avanços.</p> <p>P.15. Em alguns aspectos avançou.</p> <p>P.16. Avanço, pois trabalhar em salas de aula</p>	<p>P.1. Retrocesso. As crianças ficaram desamparadas. Falta de companhia, levantar muito cedo, adaptação, pois eram crianças pequenas.</p> <p>P.2. Acredito que houve retrocesso na qualidade da educação municipal.</p> <p>P.4. Particularmente a escola que foi fechada tem uma estrutura física muito boa e se tivesse possibilidade voltar a ter aulas lá diminuiria a quantidade de alunos aqui na cidade.</p> <p>P.5. Retrocesso na qualidade da educação devido a superlotação de alunos por turma.</p> <p>P.10. Hoje vejo que houve um grande avanço e um ensino de mais qualidade, trabalhar com uma só série, com crianças mais ou menos da mesma idade. A escola possui boa participação dos pais, é uma escola unida e se tornou mais dependentes para solucionar os problemas, criar e inovar seus conceitos e planos pedagógicos.</p> <p>P.12. Porém as dificuldades aconteceram aos montes. O transporte não oferecia segurança,</p>

<p>multisseriadas é muito difícil, na minha opinião. O rendimento é menos por ter que atender alunos de várias séries ao mesmo tempo.</p> <p>P.17. Houve um grande avanço.</p>	<p>faltava muito, as crianças ficavam na porta das escolas desamparadas sujeitas a todo tipo de assédio.</p> <p>P.13. Retrocesso, porque na fazenda eles eram crianças educadas, os pais participavam da escola e tinham conhecimento específico. Sabiam ler escrever e calcular até a 4ª série. Agora chegam no Ensino Médio sem saber as 4 operações.</p> <p>P.14. Penso que não houve avanços.</p> <p>P.15. Entretanto a dificuldade com transporte alimentação e o cansaço físico das crianças associado a vulnerabilidade dos mesmos se tornou um fator preocupante levando muitas crianças abandonarem a escola.</p> <p>P.18. O pouco tempo que eu participei, deu para perceber que houve retrocesso. O ensino passou a ser um faz de conta. A secretaria fazia de conta que dava assistência, o professor fazia de conta que ensinava, o aluno que aprendia e os pais que estavam satisfeitos.</p>
--	--

Fonte: Dados da pesquisa

É importante considerar que das professoras que responderam (37,5%) acreditam que houve apenas avanços, (37,5%) delas também relataram que houve apenas retrocesso e (25%) acreditam que houve avanços e retrocessos. Esse dado também foi verificado na declaração dos pais. Entretanto para os pais os retrocessos foram maiores ou seja (45%). Podemos constatar que a violência simbólica também emerge na fala das professoras ao compará-la como uma educação do “faz de conta”. (P.8).

Com essa nova realidade, perguntamos às professoras se após o fechamento das escolas elas continuaram a trabalhar como professora. 17 professoras responderam que sim e 1 uma ficou à disposição da Secretaria de Educação. Das professoras que continuaram na profissão docente, 14 foram trabalhar na cidade, 2 professoras foram trabalhar na escola núcleo e 1 foi trabalhar em outra escola rural, que ainda está em funcionamento no município.

Intentamos saber se a mudança de local do trabalho interferiu economicamente na vida destas trabalhadoras. Perguntamos às professoras se elas tiveram algum prejuízo. Das 18 professoras, 9 declaram ter tido algum prejuízo e 9 professoras declararam que não tiveram prejuízos financeiros. Os prejuízos, nem todos financeiros, seguem conforme os professores dispuseram:

P.1. Sim. Tive que mudar para cidade durante um tempo, depois passei a usar o transporte.

P.2. Sim na época eu trabalhava no turno vespertino. Tive que utilizar carro próprio para trabalhar reforço escolar no turno matutino, porque o ônibus era só no período da tarde.

- P.8. Em termos financeiros não, pois a prefeitura oferecia o transporte, porem obtive prejuízo em uma qualidade de vida em termos de alimentação cansaço físico etc.
- P.11. Sim porque ficou longe de minha casa.
- P.12. Sim
- P.13. Particularmente sim porque tive que mudar para cidade.
- P.14. Acredito que na escola nucleada sim.
- P.15. Sim. Como não tinha sala de aula na cidade fiquei a disposição do município aguardando ser chamada novamente. Quando surgiu a vaga tive que mudar para cidade, gerando gastos com aluguel, agua, energia....
- P.18. Sim. Porque minha intenção era de fazer a pós-graduação e trabalhar mais uns tempos, para depois pensar em aposentar com um salário melhor.

Pelas respostas podemos inferir que a violência também ocorreu com 50% dos participantes desta pesquisa. Recordamos que 7 professoras disseram que não foram comunicadas com antecedência sobre a mudança, o que reforça ainda mais o aspecto violento de como foi o processo de fechamento das escolas rurais no município.

Perguntamos às professoras se o acesso à educação foi facilitado ou dificultado. As respostas evidenciaram que para a maioria (77%) ele foi dificultado. Cabe dizer que 2 professoras não responderam, 1 professora respondeu que não foi nem facilitado, nem dificultado e sim adaptado, 1 professora respondeu que foi facilitado. Na maior parte das respostas o transporte escolar surge como o principal responsável pela dificuldade de acesso. Vejamos o relato de um dos professores, que representa o pensamento da maioria:

P.13 Com certeza dificultado, crianças pequenas andando de ônibus de má qualidade, horas na estrada correndo risco de acidente pois as estradas são mal conservadas, sofrendo discriminação na cidade porque chegam sujos e as vezes descalço. Uma merenda que não mata a fome, transporte que é irregular devido as chuva.

Quando questionados sobre suas percepções em relação à educação em escolas nucleadas ou na cidade, se o fator de termos nas escolas da cidade uma organização escolar por séries, a educação seria de melhor qualidade, as professoras se manifestaram da seguinte forma: 9 professoras acreditam que não melhorou a qualidade e 9 professoras acreditam que sim, a qualidade da educação melhorou. As opiniões ficaram divididas, revelando uma contradição, pois apesar de apresentarem até aqui aspectos negativos do fechamento das escolas, 50% dos professores entenderam que estudar em escolas seriadas é sinônimo de educação com qualidade.

Gráfico 06: Melhoria da Qualidade da Educação

Fonte: Dados da pesquisa

Vejam os a seguir algumas das descrições dos professores quanto à melhoria ou não da qualidade da educação em escolas nucleadas ou escolas da cidade.

P.2 Não melhorou, nas salas multisseriadas os alunos tinham mais interesse em aprender, tinham mais compromisso, eram bem mais adiantados que os alunos de salas seriadas. Meus alunos da 1ª série da época sabiam ler e escrever tudo. Sendo que nas salas seriadas é bem mais fácil para os professores e a maioria dos alunos não conseguem ler e escrever, infelizmente chegam ao 3º e 4º ano e não são alfabetizados.

P.15. Acredito que não houve grandes avanços. Nas salas multisseriadas tínhamos várias séries, no entanto o número de alunos era bem menor. Na cidade as salas são seriadas, no entanto super lotadas o que dificulta a aprendizagem. A melhoria é só na parte física da escola.

P.9. Acredito ter melhorado, porque o professor tem só uma turma, sendo assim ele dispõe de mais tempo podendo usufruir melhor de instrumentos que venha ajuda-lo a ministrar aulas mais interessantes na construção do conhecimento e assim consequentemente os alunos tem maior oportunidade de aprendizagem.

P.10. Sim, melhorou em todos os aspectos. Pois os conteúdos e projetos pedagógicos são executados com cada fase da criança, o professor dedica mais ao aluno (a) com dificuldades e os demais têm mais liberdade de expor suas criatividade.

É bem verdade que não podemos discordar das falas das professoras. A seriação por si só não resolve o problema da qualidade da educação. Entretanto, número de alunos em sala de aula, metodologia adequada e formação continuada, concomitantemente, associada a boas condições de trabalho são fatores preponderantes para um resultado eficiente e de qualidade educacional.

Vale ressaltar que, com a adesão dos municípios pelo fechamento e transporte dos alunos para a cidade, sem investimento em construção de escolas, gerou um problema ainda maior. A demanda é grande e as escolas da cidade muito poucas e os alunos das escolas rurais foram acomodados nas escolas já existentes.

Para os alunos do meio rural a nucleação é uma proposta válida, apresenta-se como melhor opção que o deslocamento para as escolas da cidade, pois resolve alguns problemas imediatos, quanto às distâncias percorridas, discriminação e infraestrutura das escolas. A escola fica mais próxima do povo, é mais acessível aos pais. Com uma estrutura organizacional completa os pais têm mais poder de participação. É importante considerar que é preciso ter escola núcleo no campo com uma proposta de educação do campo, com projetos que respeitem a identidade, cultura e valores do homem do campo.

Um dos problemas do campo no Brasil hoje é a ausência de Políticas Públicas que garantam seu desenvolvimento em formatos adequados à melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham. No contexto atual do nosso país, defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre rural e urbano. Ao contrário, nosso caso, precisamos de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas não deve ser desigual. (FERENDES, CERIOLI e CALDART, 2011, p.49).

A discussão então, não resume somente, em construção e manutenção de escolas no campo. É preciso ter escolas no campo sim, mas com bases sólidas, amparadas em políticas públicas que garantam esse direito que foi negado por toda a história brasileira. Uma educação que não seja extensão daquela oferecida na cidade, aquela que tenha uma proposta de educação para o campo, onde seus profissionais estejam ali por opção, não por obrigação ou punição. Um lugar que possa desenvolver projetos de interesse da comunidade, onde o seu financiamento não tenha a finalidade do lucro ou promoção política. Enfim uma educação do campo que seja capaz de garantir o desenvolvimento social e econômico de forma igualitária a esse povo, que até então, é desprovido desse direito.

3.3.3.3 Percepção dos representantes do poder público

Este item tratará dos resultados obtidos a partir da percepção das pessoas que ocupavam cargos de gestão à época do fechamento das escolas rurais. Decidimos iniciar esta parte da pesquisa com os representantes do poder público justamente com a intenção de perceber se seus representantes à época do processo pensavam em uma proposta de educação no campo como política pública educacional, preocupada em formar cidadãos capazes de reivindicar e lutar pelos seus direitos.

Caldart explicita bem o que entendemos como educação do campo:

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da identificação geográfica e da frieza dos dados estatísticos esta é uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e deste as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua

identidade comum: estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades organizações, movimentos sociais... a perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção do seu destino. (CALDART, 2011, p.151).

Nossa busca, nesta fase da pesquisa, foi de evidenciar no pensamento dos gestores públicos se este entendimento sobre a educação do campo permeava as políticas públicas para a educação à época.

O questionário foi aplicado a 2 representantes do poder público, que na época eram Secretárias Municipais de Educação. A primeira delas estava à frente da gestão quando houve o maior número de fechamento e reordenamento de escolas rurais 1996/1997. A segunda estava à frente da Secretaria de Educação no período que foram nucleadas as escolas remanescentes do município 2006/2007. A Secretária (S.A) ainda continua trabalhando na rede Municipal de Educação como coordenadora pedagógica. A Secretária (S.B) não está mais trabalhando no município, aposentou-se.

Perguntadas se participaram de reuniões para tratar do tema de fechamento das escolas ambas declararam que sim, e não só de uma, mas de inúmeras reuniões. Segundo elas os pais foram informados com antecedência, quanto ao processo de desativação/nucleação.

Vejamos o relato das Secretárias:

S.A. Foram realizadas várias reuniões na Escola Antônio Cândido, João Chrisóstomo, Nicanor Gomes e Antônio Batista. Eu particularmente participei de duas na Escola Antônio Cândido, duas na Escola Nicanor Gomes, uma na Escola João Chrisóstomo e inúmeras na prefeitura.

S.B. Sim

De acordo com elas as reuniões aconteceram na sede das escolas e na prefeitura. Foram coordenadas pela Secretária de Educação e Prefeito municipal da época. As justificativas não foram diferentes dos relatos dos pais e professores: “Escolas próximas uma das outras e com poucos alunos matriculados”, “modalidade de ensino multisseriado”, “alto custo”, “melhoria da qualidade do ensino”, “professores mais qualificados”, “melhor acompanhamento pedagógico”. Mais uma vez a questão econômica é reforçada pelas gestoras públicas o que nos permite afirmar que o fator econômico foi recorrente nos discursos do poder público para justificar o fechamento das escolas.

Segundo elas os pais resistiram bastante, principalmente quanto aos alunos pequenos serem transportados para a cidade. Quando analisamos a opção da nucleação, as secretárias reforçaram o que foi dito pelos pais em relação às tensões vivenciadas à época. (SA) Em relação à nucleação foi uma situação bem desgastante, pois havia uma briga política entre as comunidades e todas queriam que a escola polo fosse na sua comunidade. No caso da Escola

Antônio Batista a comunidade não queria que os alunos fossem para a cidade e temia a segurança deles dentro do transporte escolar. (SB) Algumas comunidades desejavam que os alunos continuassem os estudos, mas resistiam quanto aos pequenos. Pelos seus relatos os membros da comunidade resistiram bastante e não aceitaram com facilidade, pois tinham várias preocupações, principalmente com o transporte e a segurança. Mesmo enfrentado essas dificuldades acreditam que os avanços foram significativos.

Vejamos o relato das Secretárias de Educação da época em relação esse assunto:

Quadro 06: Avaliação da Política de Fechamento ou Nucleação das Escolas Rurais - Avanços e Retrocessos- Gestor

AVANÇOS	RETROCESSOS
<p>S.A. Acredito que no caso das três escolas que foram nucleadas foi bastante positivo, pois na época a escola polo iniciou com mais ou menos 90 alunos e hoje conta com 123. As turmas são seriadas e contam com a maioria dos professores do meio rural, o que possibilita um trabalho pedagógico diferenciado da cidade, com uma proposta pedagógica de acordo com a realidade rural dos alunos matriculados; hoje a escola tem diretor, secretário e coordenador pedagógico.</p> <p>S.B. Houve avanços, principalmente a qualidade do ensino, pois a grande maioria das escolas eram multisseriadas. A maioria dos professores tiveram oportunidade de aperfeiçoar. O transporte escolar melhorou, garantindo mais segurança para os alunos.</p>	<p>S.A. Quanto a Escola Antônio Batista da região do Cará que foi desativada na mesma época, acredito que não foi positivo para os alunos que tiveram que ser transferidos para a cidade, num contexto descontextualizado da sua realidade. Crianças muito pequenas de 4 anos de idade tinham que vir para cidade no ônibus escolar, o qual não era adaptado para crianças desta idade e estavam sempre super lotados. Mas naquele momento foram alavancadas várias tentativas com intuito de aumentar o número de alunos de lá que na época eram 24 de todas as séries; no entanto as tentativas foram em vão.</p> <p>S.B. Acho que não houve retrocesso, mais foi um processo lento, com muitas dificuldades, principalmente com o transporte escolar.</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Mais uma vez a questão do transporte é evidenciada na fala dos participantes da pesquisa. Isso nos leva a inferir que, mesmo diante das preocupações apresentadas pelos pais, professoras e secretárias quanto ao uso do transporte escolar pelas crianças não foi suficiente, prevalecendo a decisão de fechamento/nucleação da educação, que no nosso entendimento respondia à época aos interesses de uma classe, a dominante.

É importante considerar que a nucleação, pelo exposto, foi um fator positivo, resolveu em tese o problema das salas multisseriadas. Na visão das professoras e Secretárias Municipais de Educação tratava-se de um problema que colocava os alunos do meio rural em desvantagem comparados aos alunos da cidade, pois em salas multisseriadas recebiam menos atenção do professor que trabalhava com várias séries concomitantes.

De fato, podemos ampliar a reflexão sobre alguns aspectos desta política. A parte física e pedagógica da escola melhorou e os problemas de ordem didática e administrativa passaram a ser resolvidos na própria unidade escolar; o acesso à biblioteca escolar e internet propiciaram ao aluno do meio rural o contato diário com as letras e tecnologia, o que facilita o processo ensino aprendizagem; a participação do Conselho Escolar nas decisões de ordem administrativa e financeira favoreceu e deu transparência às ações desenvolvidas pela equipe gestora da escola; favoreceu o planejamento participativo e transdisciplinar dos professores que são acompanhados diariamente pelo diretor e coordenador pedagógico. Enfim algumas mudanças que ocorreram de imediato no cotidiano das escolas. No entanto, não se pode dizer que estas alterações serão impossíveis de aplicação nas escolas rurais.

O que continua presente na vida dos alunos e famílias residentes no campo é a preocupação com o transporte que não é de boa qualidade, superlotado, sem segurança e com um custo muito elevado. Para os pequenos municípios o gasto com transporte escolar detém uma fatia considerável dos recursos, como o caso de Bela Vista de Goiás, impossibilitando assim, o investimento na formação dos professores, melhores salários e melhoria da infraestrutura das escolas.

Um fator que merece destaque é a visão das Secretárias de Educação em épocas distintas que, pelo descrito, confirma o motivo que levou ao fechamento da maioria das escolas rurais no município. A Secretária (S.B), mais antiga, tinha uma visão mais técnica e administrativa o que levou a culminar no fechamento várias escolas rurais.

S.A. Não concordo. Acredito que os alunos devem permanecer inseridos na sua realidade, para que assim evite o êxodo rural.

S.B. Sim, porque acho que não justifica manter a estrutura e funcionamento destas escolas visto que o número de alunos na maioria delas é muito pequeno, com salas multisseriadas. Outro fator importante é que a maioria destes alunos são filhos de funcionários das fazendas os quais são nômades.

Essa afirmativa nos leva a inferir que, dependendo de cada momento histórico, a posição das pessoas pode ser bem distinta. A pesquisa se faz importante para compreender o processo e corrigir injustiças. A ideia de nuclear escolas, segundo a descrição dos sujeitos da pesquisa, buscava promover um projeto educativo para o povo do campo na tentativa de chegar a uma educação de qualidade. Entretanto, nosso estudo indica que, o que se buscava inicialmente não se concretizou em sua totalidade, contraditoriamente, a educação apresenta variáveis que envolvem outros interesses, ficando a concepção de educação do campo apenas como proposta, prevalecendo os interesses econômicos e políticos. Neste sentido, a oferta de uma educação na escola núcleo não passou de uma extensão da educação oferecida na cidade.

Na sequência será apresentada a percepção dos diretores da escola núcleo Nicanor Gomes Pereira na tentativa de compreender esse processo como melhoria da qualidade da educação.

3.3.3.4 Percepção das diretoras da escola Núcleo Nicanor Gomes Pereira.

O termo gestão está cada vez mais incorporado à educação brasileira. Para Sander (2005, p. 127) “A definição de gestão da educação aproxima-se, assim, dos conceitos de governo, governação ou governança, termos extensamente utilizados na educação”.

O objetivo do questionário aplicado aos diretores foi conhecer um pouco da realidade da escola núcleo, o processo de implantação da escola e os percalços desse processo na busca de uma educação de qualidade. Buscando conhecer essa realidade foi aplicado um questionário com questões abertas a duas diretoras.

A primeira diretora da escola núcleo, por ocasião de sua implantação e a segunda, a atual diretora, ambas trabalhavam na escola núcleo. A primeira atuou como diretora durante 4 anos, biênios 2007/2008 e 2009/2010 e a atual no biênio 2016/2017 e no biênio 2017/2018.

A escolha das diretoras aconteceu por meio de processo eleitoral. De acordo com os relatos, na época de implantação da escola aconteceram algumas reuniões com o grupo gestor. Apesar de o assunto já estar em discussão o processo de fechamento/nucleação foi feito rápido.

De acordo com a primeira diretora, quando ela chegou à escola, os móveis já estavam sendo removidos para escola núcleo. Para a segunda diretora o fechamento aconteceu de forma rápida, por volta de uns 30 dias. As reuniões aconteceram na Secretaria Municipal de Educação e na Escola Nicanor Gomes Pereira, com apoio dos pequenos produtores rurais da Matinha e Vereadores simpatizantes do processo. Os pais eram convidados a participar das reuniões, entretanto, algumas comunidades, que eram mais resistentes ao processo, eram excluídas do convite. As reuniões eram presididas pelo Prefeito, Secretária de Educação e Gerente Pedagógica. As justificações para o fechamento das escolas eram praticamente as mesmas. Vejamos a descrição das diretoras:

D.1. Seriam números insuficientes de alunos para manter a sala de aula funcionando. Muitos gastos financeiros pra mantê-la funcionando. Sala multisseriada. Crianças pequenas que andavam por longa distância a pé (de casa até a escola).

D.2. Para uma grande melhoria em todos os sentidos, no ensino aprendizagem, questão da seriação, verbas recebidas e administradas diretamente na unidade escolar e formação do Conselho Escolar.

Percebemos pelos relatos dos pais e professores que as reuniões aconteceram para dar legitimidade a uma decisão já tomada, caracterizando o processo como democrático. A maioria das comunidades gostaria que as escolas permanecessem em seus locais, no entanto não foi o que aconteceu.

Vejamos o relato do Diretor (D.2) sobre o tema: “na época foi de grandes brigas, as comunidades vizinhas se tornaram rivais e ninguém queria essa nucleação na Matinha, mas sim em suas próprias comunidades”. Essa afirmação do Diretor (D.2) não é difícil de ser compreendida, os pais estavam acostumados com a escola em sua região, todos se conheciam e as crianças se deslocavam sozinhas, pois a escola era bem próxima. As resistências ocorriam porque na maioria das vezes a escola é o único lugar de encontros da comunidade, o único lazer que o povo do campo tinha se resumia em eventos na escola. Fechar as portas da escola era também fechar os laços dos membros da comunidade.

Para os diretores, houve participação da comunidade com sugestões, mas a decisão do poder público prevaleceu: fechamento/nucleação das escolas. Os membros da comunidade demoraram algum tempo para aceitar, porém após a reforma e ampliação da escola, a nova rotina contribuiu para o esquecimento e, por consequência, em uma aceitação.

As preocupações dos pais, na percepção das diretoras, eram quanto ao “deslocamento” “transporte sem segurança” “crianças maiores em um horário e crianças menores em outro”, “ a escola ficava no meio do mato, longe de tudo”, sem “telefone” “posto de saúde”, “mercados”... Foram épocas difíceis, mas com o tempo as coisas foram se encaixando e a opção em manter uma escola núcleo no campo foi a menos ruim.

Vejamos a seguir o que disseram as diretoras quanto aos avanços já que para elas não houve retrocesso:

D.1. A escola obteve mais autonomia, providenciou sua própria documentação, tornou-se mais independente. Houve mudanças no ensino e aprendizado dos alunos, melhora nas propostas pedagógicas e os pais tornaram mais participativos e atuantes na escola.

D.2. Na estrutura física, turmas seriadas que refletiu no crescimento do ensino aprendizagem, a estrutura administrativa (direção/coordenação pedagógica/secretaria) na própria escola, no transporte escolar, na formação do Conselho Escolar, ou seja, em todos os aspectos.

É bem verdade que a escola núcleo no campo para o povo do campo é uma proposta válida e interessante já que atende crianças e jovens com particularidades distintas. Só nos resta saber se essa escola tem uma proposta educacional diferente das escolas da cidade. Observemos a afirmação dos diretores:

D.1. Não possuem propostas diferentes, pois segue as mesmas normas da Secretaria Municipal de Educação. Apesar de ser uma escola c/ótima estrutura.

D. 2. Não tem. Trabalhamos de acordo com as diretrizes do município só focamos nossos projetos com os cuidados e preservação ao meio ambiente e valorização do nosso meio.

As descrições das diretoras confirmam a ideia inicial. Não há educação do campo e sim educação no campo. Não restam dúvidas que houve avanços em termos de qualidade na educação, melhoria da infraestrutura e acessibilidade ao mundo das letras e da tecnologia. Mas educação não se faz apenas com melhorias técnicas e administrativas. É preciso antes de mais nada tratar as questões que abarcam as escolas do campo, envolvendo o campo em suas múltiplas facetas. Como conduzir um processo de fechamento ou nucleação de escolas do meio rural sem considerar a ausência de políticas públicas, que favoreçam e garantam os direitos do povo do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossa pesquisa com o desejo de compreender o movimento e o reordenamento das escolas rurais do município de Bela Vista de Goiás a partir dos anos de 1980, tendo em vista as políticas públicas da época. Nosso problema foi construído no sentido de questionar: Como se deu o movimento de reordenamento das escolas rurais no Município de Bela Vista de Goiás, qual a lógica das políticas públicas daquela época, ressaltando a importância e os critérios de criação da Escola Núcleo Nicanor Gomes Pereira na Fazenda Matinha.

Na tentativa de resolver nosso problema de pesquisa, primeiramente realizamos um resgate da história da educação rural no Brasil. Neste aspecto observamos que ao longo dos anos surge de forma explícita uma desvantagem em termos de igualdade e acesso à qualidade do ensino. A educação historicamente serviu como instrumento à formação de mão de obra para o capital.

Ficou evidente que sendo o homem e a mulher do campo sujeitos adaptados ao sistema, não conseguiram ao longo dos anos apropriarem dos conhecimentos necessários para o enfrentamento propagado por uma classe, a dominante, através do discurso ideológico, ou seja, fazer a crítica ao sistema e resistir. Desta forma, ambos são levados a aceitar uma realidade sem questionamento atendendo bem a política neoliberal do País. A escola nesse sentido tem sido usada pela classe hegemônica, na sociedade capitalista, como uma ferramenta capaz de consolidar seu projeto de sociedade, ou seja, se presta como instrumento de reprodução ideológico.

Compreendemos através das leituras que a legislação é a manifestação concreta de algumas políticas públicas, entretanto é pensada por uma classe, a dominante, que tem em seus objetivos manter a hegemonia, desconsiderando o povo do meio rural como sujeitos de sua história.

Os constantes embates entre o poder estatal, movimentos sociais e organizações da sociedade civil na década de 1980 tiveram como marca histórica a ruptura do poder autoritário e centralizador, culminando na aprovação da Constituição Federal de 1988, primeira a contemplar as especificidades do campo, (Art.208). Além da CF 1988, destacamos a aprovação da LDB, Lei 9.394/96, Lei nº 10.171/2001, Diretrizes Operacionais para Educação do Campo (2002), a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e nº 2/2008, Decreto Presidencial nº 7.352/2010, Lei nº 13.005/2014 entre outros. Esses documentos oficiais, conforme discutidos nos capítulos desse trabalho, suscitaram princípios, normas e orientações

para se pensar uma Educação para os sujeitos do campo de maneira a promover a igualdade e garantia de direitos. É oportuno considerar que a conquista deste direito na legislação não é garantia de sua efetivação, isso só é possível através do enfrentamento e participação da sociedade civil organizada. Concluímos pelo levantamento documental e bibliográfico realizado que há legislação que garante educação do campo, com bases sólidas, no entanto faltam políticas públicas que concretizem esse direito que foi negado por toda a história brasileira.

Sabemos que tal tarefa não é nada simples, já que vivemos em uma sociedade na qual a lógica predominante é a do mercado e cujos fundamentos são o antagonismo e a exploração dos mais fracos, pelos mais fortes, gerando assim muitas desigualdades.

Pelos dados elencados através dos questionários percebemos que quase por unanimidade, a fragilidade pedagógica da organização multisseriada foi e ainda é concebida como distante do paradigma curricular moderno, urbano e seriado, visto como ultrapassado e de má qualidade, servindo como argumento incontestável ao poder público para o fechamento/nucleação e seriação da educação como uma suposta alternativa de melhoria da qualidade. Um sistema influenciador e violento carregado de ideologia que resulta na aceitação da comunidade.

Pelo que indicaram as leituras, na história do Brasil, a educação para o povo do meio rural sempre foi sinônimo de segregação, isto porque no entendimento dos administradores públicos, em sua maioria, para viver na roça não era preciso ter acesso ao conhecimento científico.

É evidente que a realidade das escolas rurais, com pouca ou quase nenhuma infraestrutura, fragilidade na formação dos docentes, entre outras limitações, dificulta o processo ensino aprendizagem, entretanto investimento em infraestrutura, qualificação profissional, remuneração digna, políticas públicas específicas para a educação do campo associados a uma prática pedagógica orientada por referenciais curriculares que estejam de acordo com a realidade do campo, são ações possíveis de serem realizadas e diminuiria de forma significativa o êxodo educacional e populacional. No entanto, depende de vontade política. Acreditamos que esses dados foram confirmados durante a pesquisa empírica.

Mesmo apresentando dificuldades, muitas pessoas acreditam que o campo é o melhor lugar de se viver e este pesquisador, mesmo morando hoje na cidade, também traz esta convicção. Para homens e mulheres do meio rural o dia começa antes do nascer do sol. O canto do galo, dos pássaros, o relincho do cavalo, o berro da vaca, o sussurro da água da bica, o perfume da natureza exilado pelo contato dos primeiros raios de sol com o orvalho da

manhã anunciando o nascimento de mais um dia. A beleza do cerrado com suas árvores baixas e troncos retorcidos exibindo suas lindas flores bem no período da estiagem. O contraste da seca com a florada das árvores nativas é inesquecível. As águas limpas e transparentes dos rios e riachos serpenteiam entre grandes pedras formando lindas cachoeiras e piscinas naturais. No campo o céu é mais azul, o sol é mais brilhante e ao anoitecer a lua e as estrelas surgem para coroar esse lugar.

O jeito simples de falar, vestir e receber as pessoas encanta quem passa pela zona rural do município. Uma cultura que está desaparecendo. O espaço está sendo tomado pelas grandes fazendas, expulsando cada vez mais os pequenos proprietários de terra para as periferias da cidade. As reuniões de comunidade, as brincadeiras, os casamentos, o futebol, os leilões, mutirões que estendiam pela noite afora com forró e galinhada, quase que desapareceram, o que nos leva a concluir que o fechamento das escolas rurais contribuiu para essa nova realidade já que tudo ou quase tudo acontecia no espaço escolar.

Conseguimos evidenciar, por meio dos sujeitos da pesquisa, que a realidade educacional do povo do campo no Município de Bela Vista de Goiás reitera questões e problemáticas existentes em todo o território brasileiro como a dependência com relação ao transporte escolar, para que aconteça a oferta educacional e a necessidade de rever a segurança desse transporte; a falta de ações de formação profissional para os sujeitos que trabalham com as crianças do campo; a relevância de se repensar as propostas educativas e os currículos, para que possam ser respeitadas as especificidades da vida e cultura do campo; assim como ser compreendida a estreita relação entre o trabalho e a cultura, como elementos da dinâmica de vida do campo; uma escola no campo com proposta de educação do campo, não como extensão do ensino oferecido na cidade.

Foi possível compreender que os sujeitos sociais do campo almejam uma escola, não só para ler, escrever e contar, mas para se profissionalizar a partir de uma formação que não renegue uma cultura para sobrepor outra e que eles possam seguir uma carreira, tendo o direito de escolher onde será seu espaço de trabalho, se no campo ou cidade. Antes, porém, precisam de oportunidades de educação com qualidade, com currículo que problematize e não negligencie a realidade e o trabalho. O que ficou evidente é "urbanizou-se" a educação no campo, mas não com mesmas oportunidades.

Nossa pesquisa mostrou que o povo do campo no município de Bela Vista de Goiás não teve força para resistir ao poder político e ideológico. Do passado, com tantas escolas localizadas no meio rural, chegamos no momento com duas em funcionamento, o que reafirma a dificuldade em manter viva uma cultura que está desaparecendo da mesma forma

que as escolas que foram desativadas. As crianças e jovens estão perdendo o encantamento por esta cultura, uma vez que ela não faz parte de sua vida cotidiana. O transporte escolar sequestra o tempo, o convívio familiar e ainda não atende a todas as crianças e jovens.

As poucas escolas rurais que ainda resistem não têm como proposta educação do campo e sim, educação no campo direcionando seus trabalhos como extensão da educação oferecida na cidade. Desta forma as diretrizes ainda não foram suficientes para transformar a realidade observada.

A discussão então, não resume somente, em construção e manutenção de escolas no campo, como aconteceu com a implantação da escola Núcleo Nicanor Gomes Pereira. É preciso ter escolas no campo sim, mas com bases sólidas amparadas em políticas públicas que garantam esse direito que foi negado por toda a história brasileira. Uma educação que não seja extensão daquela oferecida na cidade, mas aquela que tenha uma proposta de educação para o campo, onde seus profissionais estejam ali por opção, não por obrigação ou punição. Um lugar que possa desenvolver projetos de interesse da comunidade, onde o seu financiamento não tenha a finalidade do lucro ou promoção política. Enfim, uma educação do campo que seja capaz de garantir o desenvolvimento social e econômico de forma igualitária a esse povo, que até então, é desprovido desse direito.

Constatamos que o fechamento e a nucleação de escolas rurais têm sido uma prática adotada pelos governos municipais e estaduais de todo o território brasileiro. Não foi diferente em Bela Vista de Goiás. Porém, essa prática não condiz com os interesses do povo do campo, os quais desejam escolas de qualidade e próximas do local onde moram.

De acordo com os sujeitos da pesquisa as reuniões para tratar da questão do fechamento ou nucleação das escolas serviram apenas para legitimar uma decisão já tomada pelo poder público, garantindo assim transparência e um suposto princípio democrático, uma vez que as angustias e preocupações da população do campo não foram consideradas para tomada de decisão dos governantes prevalecendo as ideias de uma classe, a dominante. Como foi comprovada, a vontade da maior parte da comunidade local (pais e professores) não interferiu na tomada de decisão. A política pública emerge como ação gerada de forma unilateral. A ideologia surge então como mecanismo eficiente de dominação falseando a real democracia.

O aspecto econômico emergiu neste estudo como justificativa para o fechamento das escolas rurais. De forma contraditória o transporte escolar aparece como “solução” do problema, mas para a comunidade não se apresenta como a melhor opção. Afirmamos ser contraditório, porque os gastos com transporte escolar são bastante consideráveis em

percentuais relacionados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. Com a justificativa de diminuir gastos, gasta-se mais. Necessitamos de outro estudo para comparar as despesas realizadas com as escolas localizadas na zona rural e as despesas com o transporte escolar. Esta curiosidade emerge em nossa pesquisa como uma possibilidade de aprofundamento de estudo em um entendimento de que compreendemos apenas parte de uma totalidade.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.
- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (org.). **Pós- neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 p.09-23.
- ARANTES, Maria Adélia Mendonça. **Terra branca, terra vermelha**. Organização e notas: Esther Blank Arantes; prefácio de Gilberto Mendonça Teles – Rio de Janeiro: Edições Galo Branco, 2007.
- ARENDRT, Hannah. **O que é política?** Fragmentos das obras póstumas compilados por Úrsula Ludz. 6 ed. Trad. Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2007.
- _____. **A condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- ARAÚJO, Antonio Carlos Brito de. **Políticas Públicas: Lixo e Cidadania para um desenvolvimento sustentável**. Recife, 2008.
- ARAÚJO, Denise Silva e ALMEIDA Maria Zeneide C.M. de. **Políticas Educacionais: Refletindo sobre seus significados**. Educativa, Goiânia, v.13,n1,p.97-112, jan/jun.2010.
- AZEVEDO, J.M.L. **A educação como Política pública**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- ARROYO, G. Miguel. **A escola do campo e a pesquisa do campo: metas**. In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo e pesquisas questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.
- BIANCHETTI, R. **Modelo neoliberal e Políticas Educacionais**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BOBBIO, N. Teoria Geral da Política: **A filosofia política e as lições dos clássicos**. Tradução de Daniela Beccaccia Versiani. 17ª tiragem. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.
- BORON, Atílio A. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. Tradução por Emir Sader. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.
- BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**: Promulgada em 25 de março de 1924. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição24.htm. Acesso em 05 de Setembro de 2017.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil:** Promulgada em 15 de Novembro de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição91.htm. Acesso em 07 de Setembro de 2017.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil:** Promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição34.htm. Acesso em 08 de Setembro de 2017.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil:** Promulgada em 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição37.htm. Acesso em 09 de Setembro de 2017.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil:** Promulgada em 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição46.htm. Acesso em 15 de Setembro de 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** Promulgada em 15 de março de 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição67.htm. Acesso em 05 de Setembro de 2017.

_____. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 1995.

_____. **Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa normas para a Educação Nacional. Brasília. Senado Federal. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 20 de fevereiro de 2017.

_____. **Lei 5.537 de 21 de novembro de 1968.** Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5537.htm. Acesso em: 12 de fevereiro de 2017.

_____. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixam diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília. Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em 20 de fevereiro de 2017.

_____. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em 25 de junho de 2017.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

_____. **Lei Complementar nº 26 de 28 de dezembro de 1998.** Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_complementares/1998/lei_complementar_n26.htm, acesso em 15.02.17.

_____. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília DF: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 12 de março de 2017.

_____. **Lei ESTADUAL nº 17.508 de 22 de dezembro de 2001.** Altera dispositivo da Lei nº 13.909 de 25 de setembro de 2001. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/leis_ordinarias/2011/lei_17508.htm. Acesso em 12 de junho de 2017.

_____. **Lei 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, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm. Acesso em 20 de junho de 2017.

_____. **Lei nº 11.326 de 24 de julho de 2006.** Estabelece diretriz para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e empreendimentos Familiares rurais. Brasília. Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111326.htm. Acesso em 12 de março de 2017.

_____. **Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em 15 de junho de 2017.

_____. **Lei 11.947 de 2009 de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm. Acesso em: 12 de abril de 2017.

_____. **Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm. Acesso em: 15 de março de 2017.

_____. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em 15 de março de 2017.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em 10 de agosto de 2017.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1 de 28 de julho de 2016.** Aprova as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2017. Disponível em: www.fnde.gov.br/acesso-a.../9435-resolucao-mec-nº-1,-de-28-de-julho-de-2016. Acesso em 12 de agosto de 2017.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1 de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, dez. 2002.

_____. **Decreto nº 7.352 de 4 de dezembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

_____. **MEC/PARECER CEE/CEB nº 36 de 04 de dezembro de 2001.** Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, dezembro de 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas.** Caderno SECAD. 2. Brasília: SECAD, 2007

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo.** Brasília: Inep, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo.** Tradução de Mateus S. Soares. 3a. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRZEZINSKI, Iria; SANTOS, Cristiano Alexandre dos. **Sentido e significados da política: ação e liberdade.** Brasília: Liber Livro, 2015.

CALAZANS, Maria Julieta C. **Escola e Educação do Campo.** Campinas: Papyrus, 1993.

CAMPOS, F. Itami. **Ciência Política: Introdução à Teoria do Estado.** Goiânia. Ed.Vieira, 2005.

CARDOSO, L.D.P; FARIAS,M.F.; FERNANDES,R.F. **A escola como espaço de recordações e de formação: Pesquisando a memória e a identidade do Município de Bela Vista de Goiás.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DA UFG. 1.:2012: Jataí Goiás. Anais do III congresso Internacional de História da UFG. Jataí Goiás.2012.

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **A revolta camponesa de Formoso e Trombas**. 2ª ed. São Paulo: Anita Garibaldi Coedição com a Fundação Mauricio Grabois, 2014.

CARNEIRO, M. J. **Ruralidade**: novas identidades em construção In: Congresso DA SOCIEDADE Brasileira de Economia e Sociologia Rural, 35, Natal (RN), 1997. Anais... Natal (RN): Sober, 1997. p.147-185.

_____. **Ruralidade**: novas identidades em construção. Estudos, Sociedade e Agricultura, 11, p. 53-75, out. 1998.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. 2.ed. São Paulo. Brasiliense, 2001.

_____. **Convite a Filosofia**. 4 ed. São Paulo. Ática, 1995.

CORDEIRO, T. G. B. F. Nenhuma escola fechada! **Os impactos da nucleação escolar no embate entre educação rural e Educação do Campo, 2013**. 159 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – FFP/UERJ, São Gonçalo, 2013.

COSTA, Silvio. **O Trabalho Como Elemento Fundante da Humanização**. In: Revista Estudos da Universidade Católica de Goiás. v.22, n.3/5. dez 1996, p.171-188.

COTRIM, G. **Fundamentos da filosofia**: para uma geração consciente. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1987.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**. Porto Alegre: LPM, 1981.

_____. C. N. **Marxismo e política**: a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo, Cortez, 1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. In: Educ. rev. [online]. 2008, n.48, pp. 205-222. ISSN 0102-4698. doi: 10.1590/S0102-46982008000200010.

DRAIBE, Sônia Miriam. Repensando a política social: dos anos 80 ao início do 90. In: SOLA, Lourdes; PAULANI, Leda M. (Org.) **Lições da década de 80**. Editora da Universidade de São Paulo; Genebra: UNIRISD, 1995.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que é participação política**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Fracasso escolar no Brasil**: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar. Brasília: MEC, 2005. 40 f. Disponível em: <http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Brasil.pdf>. Acesso em: 21 de Janeiro. 2017.

DOWBOR, Ladislau. **Os Mecanismos Econômicos**. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://dowbor.org/principais-livros/>. Acesso em: 20 de janeiro de 2017.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola** trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989. 272p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 17. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária, Pesquisa e MST**. São Paulo, Cortez Editora, 2001.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação e compromisso**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **Reinventando Paulo Freire no Século 21**. São Paulo: Livraria e Instituto Paulo Freire, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONZÁLEZ REY, F.L. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira, 2002.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma educação do campo de qualidade social**: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. Em aberto, Brasília, v 24, n.85, p. 97-113, abril, 2011.

HOBBS, T. **Leviatã**. 2. ed. Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo, Abril Cultural, 1979 (col. Os Pensadores).

JESUS, S. M. S. A. de. **Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva**: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 167-186, jan./mar. 2015. Editora UFPR

HAYEK, F.A. **Os Fundamentos da Liberdade**. São Paulo: Visão, 1983.

KUENZER, A. **Política educacional e planejamento no Brasil**: Os descaminhos da transição. In: CALAZANS, M.J. et alii. Planejamento e educação no Brasil. São Paulo: Cortez, 1990, 88 p.

LAMARCHE. H. A. **Agricultura familiar: comparação internacional** – uma realidade multiuniforme. Campinas: UNICAMP. 1993.

LOBO, José Ferreira de Sousa. Ligeiras notas históricas da cidade de Bela Vista. Ribeirão Preto. Typographia Barillari, 1939.

LOCKE John. In: **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

MAAR, Wolfgang Leo. L. **A Dialética da Centralidade do Trabalho**. Ciência e Cultura (SBPC), São Paulo, v. 58, 2006.

MARTINS, Rosilene Maria Sólton Fernandes. **Direito á Educação**: aspectos legais e constitucionais. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1989.

_____. **A Origem do capital**: a acumulação primitiva, São Paulo Centauro: 2000.

MARTINS, Rosilene Maria Sólton Fernandes. **Direito á Educação**: aspectos legais e constitucionais. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

MEDEIROS, M. **A trajetória do Welfare State no Brasil**: papel redistributivo das políticas sociais dos anos 1930 aos anos 1990. Texto para Discussão n. 852. Rio de Janeiro: IPEA. 2001.

MENDRAS, Henri. **A Cidade e o Campo**. In: QUEIROZ, Maria Izaura P. (org.) Sociologia Rural. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONLEVADE, João Antônio C. de. Financiamento da educação na Constituição Federal e na LDB emendadas. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB/1996 Contemporânea**: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014. P. 322-346.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. O Capitalismo Recente e a Questão Feminina: Fordismo, Reestruturação Produtiva e Precarização do Trabalho./ A Feminização do Trabalho no Brasil e suas Principais Tendências. In: **A feminização no mundo do trabalho**: entre a emancipação e a precarização. Campinas/SP: Autores Associados, p. 27-40 e p. 65-84, 2004.

OLIVEIRA, É.C. S. e MARTINS, S. T. F. **Violência, Sociedade e Escola**: da recusa do diálogo à falência da palavra. Psicologia & Sociedade, 19(1), p. 90-98; jan/abr, 2007.

ORSO, Paulino José. **Neoliberalismo**: Equívocos e consequências em Liberalismo e educação em debate. José Claudinei Lombardi e José Luis Sanfelice. (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007. Col. Educação Contemporânea.

QUEIROZ, Maria Isaura P. Dialética do rural e do urbano: exemplos brasileiros. In: _____. **Cultura, sociedade rural, sociedade urbana no Brasil**. São Paulo: EDUSP, p. 263-311, 1975.

Revista Científica e-Curriculum, São Paulo,v.7 n.3 dezembro de 2011. **Paulo Freire 90 anos**. Lembranças Pessoais e Comentários. Im: Gadotti, Moacir. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/525>. Acesso em: 10 de junho de 2017.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social, ensaio sobre a origem das línguas**: discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; discurso sobre as ciências e as artes. Tradução de Lourdes Santos Machado. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

SANDER, Benno. **Políticas públicas e Gestão Democrática da Educação**. Brasília: Líber Livro, 2005.

SANTOS, Leila Borges Dias; NETO, Arnaldo Bastos Santos. **Reflexões em torno à crise do estado de bem-estar social**. R. Fac. Dir. UFG, v. 32, n. 1, p. 61-75, jan./jun. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. In: Revista Brasileira de Educação. V.12 n.34 jan./abr.2007.

_____. Dermeval. **Sistemas de ensino e planos de educação**: o âmbito dos municípios. Educação & Sociedade, v. 20, n. 69, p. 119-136, 1999.

_____. Dermeval. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. Autores Associados, 2007.

_____. Demerval. **Da nova LDB ao plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

_____. Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. Coleção polêmicas do nosso tempo, v.40.

_____. **Escola e Democracia**: polêmicas do nosso tempo 32.ed Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. In: Revista Brasileira de Educação. V.12 n.34 jan./abr.2007.

SILVA, Heloisa Helena Correia da. FERREIRA e Luciana Paes Barreto e BARROS, Maria Lucia. **Estado/sociedade e o Controle Social**. Divers@. Revista Eletrônica Interdisciplinar, Matinhos, v1, n1, p. 23-39, jul/dez.2008.

SILVA, Maria do S. **Educação do Campo e Desenvolvimento**: uma relação construída ao longo da história. Brasília, 2007. Mimeografado.

SILVA, Tania Suely Nascimento. **Movimentos Sociais e Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo**: para além dos limites institucionais. Dissertação de Mestrado em Educação. Belém: UFPA, 2008.

SILVA, João Carlos da. **História da Educação**: o tema da escola pública no manifesto dos pioneiros da educação nova. Agosto de 2007, UNIOESTE, Campos Cascavel. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/BnGbfEqC.pdf. Acesso em 01/07/2017.

SOARES, Edla de Araújo Lira. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Parecer n.º 36/2001**. Edla de Araújo Lira Soares (Relatora). Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2001.

SCHNEIDER, Sergio. **A pluriatividade na agricultura familiar**. 2 ed. Porto Alegre:UFRS, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p.407-425.

THOMAS, Gounet. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel**. Boitempo, Editorial, São Paulo. 1999.

VENDRAMINI, Celia Regina. **Terra trabalho e educação**. Experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí RS: Editora da Unijuí, 2000.

WANDERLEY, Maria Nazaré Bauldel. Raízes Históricas do Campesinato Brasileiro. In: TEDESCO, João Carlos (org.). **Agricultura Familiar Realidades e Perspectivas**. 2a. ed. Passo Fundo: EDIUPF, 1999. Cap. 1, p. 21-55.

_____. **A agricultura familiar no Brasil: um espaço em construção**. Campinas: Reforma Agrária, 1995.

_____. **Agricultura familiar e campesinato: continuidades e rupturas**. Revista estudos sociedade e agricultura, CPDA, n. 21, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche e FARIAS Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

Eletrônica

<http://educacaointegral.org.br/reportagens/nos-ultimos-11anos-escolas-rurais-foram-fechadas-por-mes-brasil/>

APÊNDICES

APÊNDICE A – Declaração da instituição coparticipante.....



Bela Vista
de Goiás

O TRABALHO VENCE TUDO!

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro ter lido e concordar com o projeto de pesquisa intitulado **“URBANIZAÇÃO/NUCLEAÇÃO DA EDUCAÇÃO”**: Uma análise das Políticas do Município de Bela Vista de Goiás, de responsabilidade do pesquisador Carlos Antônio Rocha e declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como Instituição Coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar. Estou ciente que a execução deste projeto dependerá da aprovação do mesmo pelo CEP da instituição proponente, mediante parecer ético consubstanciado e declaração de aprovação.

Bela Vista de Goiás, 20 de Novembro 2017.

VANESSA PAULA DE CARVALHO
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
Decreto Nº 457/17

Vanessa Paula de Carvalho
Secretaria Mun. de Educação e Cultura
Decreto Nº 457/2017

www.belavista.go.gov.br

Praça José Lobo, nº 10, Centro, Bela Vista de Goiás - GO - CEP 75240-000 - Fone: (62) 3551-7000x(62)3551-7001

APÊNDICE B – Questionário - Poder Público



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Você está participando de uma pesquisa empírica que nos fornecerá dados importantes para nosso estudo, conforme Projeto de Pesquisa: “**Urbanização/Nucleação da Educação: Uma Análise das Políticas Públicas no Município de Bela Vista de Goiás.**”, em desenvolvimento na PUG-GO pelo Mestrando, CARLOS ANTÔNIO ROCHA orientado pela Prof.^a Dr.^a MARIA CRISTINA DAS GRAÇAS DUTRA MESQUITA.

Este questionário destina-se aos **representantes do poder Público Municipal de Ensino de Bela Vista de Goiás na época em que as escolas rurais foram desativadas/nucleadas**⁶.

Conto com sua colaboração e desde já agradeço.

1. Qual a sua função na época em que as escolas rurais foram desativadas/nucleadas?
2. Em que ano aconteceu esse processo?
3. Atualmente trabalha em algum órgão do Município de Bela Vista de Goiás?
4. Você participou de alguma reunião com o grupo Gestor da Prefeitura Municipal de Bela Vista de Goiás para tratar do tema de desativação/nucleação da educação das escolas rurais do Município?
5. Os professores e comunidade foram informados com antecedência quanto a desativação/nucleação?
6. Os pais de alunos e comunidade local foram convidados a participar de alguma reunião?
7. Em que localidade aconteceu as reuniões?
8. Quem presidiu a reunião ou reuniões na época de fechamento/nucleação da educação?
9. Quais as justificativas do poder público para o fechamento/nucleação da educação?

⁶ Trata-se de um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais. INEP/MEC (2006).

10. Qual a vontade da comunidade em relação a esse assunto?
11. Os membros da comunidade aceitaram o fechamento/nucleação das escolas?
12. Quais as principais preocupações dos pais na época de fechamento/nucleação das escolas rurais?
13. Você que participou de parte desse processo na época, acredita que houve avanço ou retrocesso na qualidade da educação municipal?
14. Se houve avanços. Quais?
15. Se houve retrocesso. Quais?
16. Você concorda que escolas rurais devem ser desativadas? Por quê?
17. Suas considerações finais.

Obrigado(a) pela sua contribuição

APÊNDICE C – Questionário – Diretores



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Você está participando de uma pesquisa empírica que nos fornecerá dados importantes para nosso estudo, conforme Projeto de Pesquisa: **“Urbanização/Nucleação da Educação: Uma Análise das Políticas Públicas no Município de Bela Vista de Goiás.”**, em desenvolvimento na PUG-GO pelo Mestrando, CARLOS ANTÔNIO ROCHA orientado pela Prof.^a Dr.^a. MARIA CRISTINA DAS GRAÇAS DUTRA MESQUITA.

Este questionário destina-se aos **diretores da escola núcleo⁷ Nicanor Gomes Pereira do município de Bela Vista de Goiás**

Conto com sua colaboração e desde já agradeço.

01. Nome (opcional)
02. Você trabalhava como professor (a) na escola núcleo?
03. Em que ano aconteceu esse processo de nucleação?
04. Atuou como diretor (a) durante quantos anos nesta escola?
05. Como foi a escolha do diretor nesta época?
06. Você participou de alguma reunião com o grupo Gestor da Prefeitura Municipal de Bela Vista de Goiás para tratar do tema de desativação/nucleação da educação das escolas rurais do Município?
07. Os professores e comunidade foram informados com antecedência quanto à desativação/nucleação?
08. Em que localidade aconteceram as reuniões?
09. Os pais de alunos e comunidade local foram convidados a participar?
10. Quem presidiu a reunião ou reuniões na época de fechamento/nucleação da educação?

⁷ Trata-se de um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais. INEP/MEC (2006).

11. Quais as justificativas do poder público para o fechamento/nucleação da educação?
12. Qual a vontade da comunidade em relação a esse assunto?
13. Os membros da comunidade aceitaram o fechamento/nucleação das escolas?
14. Quais as principais preocupações dos pais na época de fechamento/nucleação das escolas rurais?
15. Você que participou de parte desse processo na época, acredita que houve avanço ou retrocesso na qualidade da educação municipal?
16. Se houve avanços. Quais?
17. Se houve retrocesso. Quais?
18. A escola núcleo tem uma proposta educacional diferente da proposta educacional das escolas da cidade?
19. Em quais aspectos diferenciam das escolas da cidade?
20. Em quais aspectos aproximam das escolas da cidade?
21. Os professores têm formação específica para trabalhar na escola núcleo? (escola do campo)
22. Você concorda que escolas rurais devem ser desativadas? Por quê?
23. Suas considerações finais.

Obrigado(a) pela sua contribuição.

APÊNDICE D – Questionário – Professores



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Você está participando de uma pesquisa empírica que nos fornecerá dados importantes para nosso estudo, conforme Projeto de Pesquisa: “**Urbanização/Nucleação da Educação: Uma Análise das Políticas Públicas no Município de Bela Vista de Goiás.**”, em desenvolvimento na PUG-GO pelo Mestrando, CARLOS ANTÔNIO ROCHA orientado pela Prof.^a Dr.^a. MARIA CRISTINA DAS GRAÇAS DUTRA MESQUITA.

Este questionário destina-se aos **professores da rede municipal de ensino de Bela Vista de Goiás que trabalhavam em escolas rurais que foram desativadas ou nucleadas**⁸.

Conto com sua colaboração e desde já agradeço.

01. Qual seu nome? (opcional)
02. Qual o nome da região onde você trabalhava como professor(a)?
03. Qual o nome da Unidade Escolar em que você trabalhava na época que foi desativada?
04. Em que ano a escola foi desativada?
05. Você era professor (a) concursado (a) da Rede Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás na época em que a escola onde você trabalhava foi desativada ou nucleada?
06. Você trabalhava há quanto tempo na Unidade escolar desativada?
07. Qual a sua formação escolar na época em que a escola foi desativada ou nucleada?
08. Você morava na região onde trabalhava como professor (a)?
09. A escola onde você trabalhava ficava há quantos quilômetros da cidade de Bela Vista de Goiás? E de sua casa?

⁸ Trata-se de um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais. INEP/MEC (2006).

10. Os professores e comunidade foram informados com antecedência quanto a desativação/nucleação?
11. Você participou de alguma reunião que tratou do tema de fechamento da Unidade Escolar?
12. Em que localidade aconteceram as reuniões?
13. Os pais de alunos e comunidade local foram convidados a participar?
14. Quem presidiu a reunião na época do fechamento/ nucleação?
15. Quais as justificativas do poder público para o fechamento/nucleação da educação?
16. Os membros da comunidade aceitaram o fechamento/ nucleação da escola?
17. Quais as principais preocupações dos pais na época do fechamento/nucleação das escolas rurais?
18. Você que participou de parte desse processo na época, acredita que houve avanço ou retrocesso na qualidade da educação municipal?
19. Depois do fechamento/nucleação você continuou a trabalhar como professor (a)? se sim, onde foi trabalhar?
20. Você teve prejuízo financeiro com o fechamento da Unidade Escolar? Por quê?
21. Com o fechamento/nucleação da educação em sua região você considera que o acesso foi facilitado ou dificultado. Justifique.
22. Você considera que o acesso à educação em escolas nucleadas ou na cidade onde a criança fica em salas seriadas melhorou a qualidade do ensino? Por quê?
23. Suas considerações finais.

Obrigado(a) pela sua contribuição

APÊNDICE E – Questionário – Pais de Alunos



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Você está participando de uma pesquisa empírica que nos fornecerá dados importantes para nosso estudo, conforme Projeto de Pesquisa: “**Urbanização/Nucleação da Educação: Uma Análise das Políticas Públicas no Município de Bela Vista de Goiás.**”, em desenvolvimento na PUG-GO pelo Mestrando, CARLOS ANTÔNIO ROCHA orientado pela Prof.^a Dr.^a MARIA CRISTINA DAS GRAÇAS DUTRA MESQUITA.

Este questionário destina-se aos **pais de alunos da rede municipal de ensino de Bela Vista de Goiás que tinham filhos que estudavam em escolas rurais que foram desativadas ou nucleadas**⁹.

Conto com sua colaboração e desde já agradeço.

01. Qual seu nome? (opcional)
02. Qual o nome da Unidade Escolar onde seu filho estudava na época em que foi desativada?
03. Em que ano aconteceu esse processo de desativação/nucleação?
04. Essa escola ficava em qual região?
05. Você tinha quantos filhos estudando nesta escola?
06. A Escola onde seu filho estudava ficava a quantos quilômetros da cidade de Bela Vista de Goiás? E de sua casa?
07. A comunidade foi informada com antecedência quanto à desativação/nucleação?
08. Você participou de alguma reunião que tratou do tema de fechamento da Unidade Escolar?
09. Em que localidade aconteceram as reuniões?

⁹ Trata-se de um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais. INEP/MEC (2006).

10. Você pai/mãe e comunidade local foram convidados a participar?
11. Quem presidiu a reunião na época do fechamento/ nucleação?
12. Quais as justificativas do poder público para o fechamento/nucleação da educação?
13. Qual a vontade da comunidade em relação a esse assunto na época?
14. Você pai/mãe e demais membros da comunidade aceitaram o fechamento/ nucleação da escola?
15. Depois do fechamento/nucleação onde seu filho foi estudar?
16. Essa escola fica a quantos quilômetros de sua região?
17. Ele passou a utilizar o Transporte Escolar Municipal? Qual?
18. Quais as principais preocupações de vocês pais, na época do fechamento/nucleação das escolas rurais?
19. Você que participou de parte desse processo na época, acredita que houve avanço ou retrocesso na qualidade da educação municipal?
20. Suas considerações finais.

Obrigado(a) pela sua contribuição

APÊNDICE F – Parecer Técnico do Comitê de Ética – Aprovado



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Urbanização/Nucleação da Educação: Uma Análise das políticas Públicas no Município de Bela Vista de Goiás

Pesquisador: CARLOS ANTONIO ROCHA

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 78852317.2.0000.0037

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/GOIÁS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.530.407

Apresentação do Projeto:

Urbanização/Nucleação da Educação: Uma Análise das políticas Públicas no Município de Bela Vista de Goiás

Orientadora da pesquisa Professora Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita

Pesquisador CARLOS ANTONIO ROCHA

Pesquisa: Bibliográfica, documental e empírica. Nossa pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa. Assim, a opção pela pesquisa qualitativa se dá pelas contribuições que ela traz a esse estudo, objetivando compreender a Urbanização/Nucleação da Educação como processo histórico e socialmente construído, procurando apontar nas políticas públicas de cada época a descontinuidade de uma educação voltada para a emancipação dos povos que vivem no e do campo, uma vez que a educação para esses povos se encontra atrelada aos moldes da educação urbana.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o processo de Urbanização/Nucleação da Educação no Município de Bela Vista de Goiás, a partir dos anos de 1960, para fazer a crítica do resultado deste processo tendo em vista as políticas públicas da época pesquisada.

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.059
 Bairro: Setor Universitário CEP: 74.605-010
 UF: GO Município: GOIÂNIA
 Telefone: (62)3946-1512 Fax: (62)3946-1070 E-mail: cep@pucgoias.edu.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE GOIÁS -
PUC/GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.530.407

Objetivo Secundário:

- Analisar o processo de criação da Escola Núcleo Nicanor Gomes no Município de Bela Vista de Goiás, o impacto pedagógico, estrutural e financeiro desta criação na busca de uma educação de qualidade social. - Conhecer, por meio da pesquisa empírica, os sujeitos históricos do período estudado, que atuavam na educação, a fim de obter suas percepções do processo de urbanização/nucleação da educação no Município de Bela Vista de Goiás. - Identificar no Plano Decenal da Educação e no atual Plano Municipal de Educação – PME de Bela Vista de Goiás, as metas/objetivos que remetem a educação no/do campo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Contemplados

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há comentários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não há considerações.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram respondidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após avaliação deste Comitê de Ética em Pesquisa, o mesmo decide considerar o projeto Aprovado, considerando a Resolução 466/2012 CNS e 510/2016 CNS.

INFORMAÇÕES AO PESQUISADOR REFERENTE À APROVAÇÃO DO REFERIDO PROTOCOLO:

1. A aprovação deste, conferida pelo CEP PUC Goiás, não isenta o Pesquisador de prestar satisfação sobre sua pesquisa em casos de alterações metodológicas, principalmente no que se refere à população de estudo ou centros participantes/coparticipantes.
2. O pesquisador responsável deverá encaminhar ao CEP PUC Goiás, via Plataforma Brasil, relatórios semestrais do andamento do protocolo aprovado, quando do encerramento, as conclusões e publicações. O não cumprimento deste poderá acarretar em suspensão do estudo.

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069

Bairro: Setor Universitário

CEP: 74.605-010

UF: GO

Município: GOIÂNIA

Telefone: (62)3946-1512

Fax: (62)3946-1070

E-mail: cep@pucgoias.edu.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE GOIÁS -
PUC/GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.530.407

3. O CEP PUC Goiás poderá realizar escolha aleatória de protocolo de pesquisa aprovado para verificação do cumprimento das resoluções pertinentes.
4. Cabe ao pesquisador cumprir com o preconizado pelas Resoluções pertinentes à proposta de pesquisa aprovada, garantindo seguimento fiel ao protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_964957.pdf	23/02/2018 11:10:30		Aceito
Outros	TCLE_MODIFICADO_VERSAO_ATUALIZADA.docx	23/02/2018 11:08:27	CARLOS ANTONIO ROCHA	Aceito
Outros	PROJETO_ATUALIZADO.docx	23/02/2018 11:07:22	CARLOS ANTONIO ROCHA	Aceito
Outros	ESCLARECIMENTOS_VERSAO_ATUALIZADA.docx	23/02/2018 11:06:33	CARLOS ANTONIO ROCHA	Aceito
Outros	RESPOSTA_A_PENDENCIA_VERSAO_ATUALIZADA.docx	23/02/2018 11:05:04	CARLOS ANTONIO ROCHA	Aceito
Outros	TCLE_MODIFICADO_VERSAO_3.docx	15/01/2018 16:53:11	CARLOS ANTONIO ROCHA	Aceito
Outros	ESCLARECIMENTOS_VERSAO_3.docx	15/01/2018 16:51:07	CARLOS ANTONIO ROCHA	Aceito
Outros	CRONOGRAMA_VERSAO_3.docx	15/01/2018 16:49:45	CARLOS ANTONIO ROCHA	Aceito
Outros	RESPOSTA_A_PENDENCIA_VERSAO_3.docx	15/01/2018 16:47:49	CARLOS ANTONIO ROCHA	Aceito
Outros	CRONOGRAMA.docx	27/11/2017 18:22:06	CARLOS ANTONIO ROCHA	Aceito
Outros	TCLE_MODIFICADO.docx	27/11/2017 18:15:34	CARLOS ANTONIO ROCHA	Aceito
Outros	RESPOSTA_A_PENDENCIA.docx	27/11/2017 18:12:12	CARLOS ANTONIO ROCHA	Aceito
Outros	Questionario_Poder_Publico.docx	27/11/2017 18:10:19	CARLOS ANTONIO ROCHA	Aceito
Outros	Questionario_diretores.docx	27/11/2017 18:08:10	CARLOS ANTONIO ROCHA	Aceito
Outros	Questionario_professores.docx	27/11/2017 18:07:29	CARLOS ANTONIO ROCHA	Aceito
Outros	Questionario_pais_de_alunos.docx	27/11/2017	CARLOS ANTONIO	Aceito

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.009 -
Bairro: Setor Universitário CEP: 74.605-010
UF: GO Município: GOIÂNIA
Telefone: (62)3946-1512 Fax: (62)3946-1070 E-mail: cep@pucgoias.edu.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE GOIÁS -
PUC/GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.530.407

Outros	Questionario_pais_de_alunos.docx	18.06.38	ROCHA	Aceito
Outros	Declaracao.pdf	27/11/2017 17:55:07	CARLOS ANTONIO ROCHA	Aceito
Outros	Eslarecimentos.docx	27/11/2017 17:51:58	CARLOS ANTONIO ROCHA	Aceito
Outros	LattesCarlosAntonioRocha.docx	15/10/2017 20:17:39	CARLOS ANTONIO ROCHA	Aceito
Outros	CurriculosLattesMariaCristinadasGracas DutraMesquita.pdf	15/10/2017 20:16:36	CARLOS ANTONIO ROCHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	11/10/2017 12:01:13	CARLOS ANTONIO ROCHA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	img009.pdf	11/10/2017 11:48:23	CARLOS ANTONIO ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	11/10/2017 11:32:28	CARLOS ANTONIO ROCHA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	img007.pdf	11/10/2017 11:20:29	CARLOS ANTONIO ROCHA	Aceito
Folha de Rosto	1.pdf	28/09/2017 17:57:36	CARLOS ANTONIO ROCHA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 07 de Março de 2018

Assinado por:
Cejane Oliveira Martins Prudente
(Coordenador)

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.059
Bairro: Setor Universitário CEP: 74.605-010
UF: GO Município: GOIANIA
Telefone: (62)3946-1512 Fax: (62)3946-1070 E-mail: cnp@pucgoias.edu.br