



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA

JOSIANE NASCIMENTO DA SILVA

**ENTRE NÚMEROS E NARRATIVAS, UM ESTUDO SOBRE O FECHAMENTO DE
ESCOLAS EM LOCALIDADES RURAIS NA AMAZÔNIA PARAENSE**

CASTANHAL
2019

JOSIANE NASCIMENTO DA SILVA

**ENTRE NÚMEROS E NARRATIVAS, UM ESTUDO SOBRE O FECHAMENTO DE
ESCOLAS EM LOCALIDADES RURAIS NA AMAZÔNIA PARAENSE**

Dissertação submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia – UFPA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Antrópicos na Amazônia. Área de concentração: Interdisciplinar. Grande área: Multidisciplinar.

Orientador: Prof. Dr João Batista Santiago Ramos

CASTANHAL
2019

FICHA CATALOGRÁFICA

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

S586e Silva, Josiane Nascimento da. Entre números e narrativas, um estudo sobre o fechamento de escolas em localidades rurais na Amazônia paraense / Josiane Nascimento da Silva. — 2019. 125 f.: il. color. Orientador(a): Prof. Dr. João Batista Santiago Ramos. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia, Campus Universitário de Castanhal, Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2019.
1. Políticas Educacionais. 2. Educação do Campo na Amazônia. 3. Fechamento de escolas no Pará. I. Título.

CDD 379

JOSIANE NASCIMENTO DA SILVA

**ENTRE NÚMEROS E NARRATIVAS, UM ESTUDO SOBRE O FECHAMENTO DE
ESCOLAS EM LOCALIDADES RURAIS NA AMAZÔNIA PARAENSE**

Dissertação submetida à banca avaliadora, como requisito parcial para obtenção de título de mestrado acadêmico em Estudos Antrópicos na Amazônia no Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia – PPGEAA/UFPA.

Banca examinadora

Prof. Dr João Batista Santiago Ramos – PPGEAA/UFPA. Orientador – Presidente da Banca.

Prof. Dr Euzébio de Oliveira - PPGEAA/UFPA. Avaliador interno.

Prof. Dr Salomão Antônio Mufarrej Hage – PPGED/ICED/UFPA. Avaliador externo.

Prof. Dr Carlos Renilton Freitas Cruz - UFPA/FONEC. Avaliador externo.

Castanhal, Pará 08 de agosto de 2019.

Conceito: _____

Dedico os esforços empregados na construção deste trabalho aos meninos e meninas do campo, cuja esperança de um mundo menos feio deve permear as decisões dos mandatários de governo no exercício do serviço público; de modo especial, ao pequeno em estatura e grande em humanidade Marlison, cujo olhar esperto e terno me encanta pela leveza curiosa, apesar da dureza da vida enfrentada nos caminhos da escola, a bordo do ônibus escolar nos ramais castanhalenses.

Ao querido e amado irmão Franco Jeferson, em memória, cuja fuga da escola no alvorecer de sua juventude me provoca inquietamente a pensar a educação que temos e a educação que precisamos construir.

Irmão amado,

Teu espírito rebelde não te permitiu ser domado pela fria e assustadora escola de tua infância. Menino solto que eras, preferias os campos e igarapés do sítio de São Francisco. Mesmo contra, te impuseram à cidade e nela ficaste às margens como tantos outros homens meninos, sábios analfabetos vitimados pelo algoz capitalismo selvagem. Sem voz, agora repousas em um túmulo frio regado pela chuva e pelas lágrimas dos que não te esquecem.

Agradecimentos

À força criadora que na natureza se manifesta, cuja crença na existência não me permite cultivar a mesquinhez que habita na autossuficiência humana;

À família amada;

Mãe Célia - minha fortaleza, que na simplicidade de seu fazer cotidiano me ensina a cada dia a crença no melhor; Naziaseno, paizinho amado, a quem carinhosamente chamam de Naco (um pedaço pequeno de qualquer coisa), cuja filosofia aprendida na feira embebida da sabedoria do povo simples me conduziu dos primeiros passos aos anos floridos de minha primavera; Jéssica (irmã) e Sophya (sobrinha), cuja presença me alegria a existência partilhada, testando paciência e teorias pedagógicas;

Às meninas da comuna com quem divido as delícias e agruras do viver no melhor lugar do mundo! Célia, filha amada, amiga, confidente, mulher e menina em seus 16 anos, e Brenda filha que me adotou, perdão pelas noites que as deixei dormir sem um beijo de boa noite. Quando o mundo pesa às costas, é para vocês que volto e sempre encontro colo e o pleno exercício da palavra sororidade;

Aos familiares e amigos e aos irmãos e irmãs que a vida me deu, com pedidos de perdão pelas ausências nos muitos momentos renunciados, quando a rigorosidade da vida acadêmica se impôs como prioridade;

A todas e todos que não se deixam silenciar, ante a injustiça e a negação dos direitos humanos na diversidade dos campos, águas e florestas da Amazônia paraense, dentre os quais destaco com estima e admiração os professores Carlos Renilton, Eula Nascimento e Salomão Hage, que representam com competência e humanidade o conjunto da militância social e acadêmica reunida no Fórum Paraense de Educação do Campo, inspiração maior de lutas unificadas e cotidianamente travadas pela existência da escola do/no campo, pública, gratuita e de qualidade;

À equipe da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal, que carinhosamente me acolheu durante o período de minha estadia como assessora responsável pelo Núcleo de Educação do Campo, espaço este criado para atender as obrigações institucionais e agora territorializado pela mística da militância, sem a qual teríamos facilmente perdido o foco na orientação e condução de pequenas, porém significativas mudanças estruturais;

Ao querido e companheiro Adriano Silva, humano de extrema coragem, admirável inteligência e sensibilidade elevada ao cubo (qualidades comuns aos que nascem sob o signo de câncer como nós!). Gratidão pelos aprendizados, risos, embates, desabafos, confiança, autonomia encorajada, experiências de vida possibilitada nos ramais que percorremos enquanto aproximávamos a SEMED das escolas... Como cantam os *sem terrinha* do MST: “Quem tem medo de formiga não assanha o formigueiro”. Assanhar o formigueiro, em tempos difíceis como esses, sem a companhia e condução de um líder como tu, certamente teria sido muito mais doloroso;

Aos professores assessores e assessoras da Coordenadoria de Ensino – SEMED Castanhal, de antes e de agora; gratidão pelos aprendizados socializados, diálogos, risadas, frustrações superadas, humanizações permeadas de carinho e comilança, gratidão pela preocupação manifestada, pelos cuidados cotidianos, por toda a força e paciência para comigo, sobretudo no decorrer dos últimos meses em que me dediquei à escrita desta dissertação entre os muitos compromissos profissionais; De modo particular aos queridos Edwin e Fábria, cuja calma, disponibilidade, gentileza, beleza e inteligência tornam o ambiente de trabalho produtivo e descontraído. Gratidão pela compreensão e confiança depositadas nas ações empreendidas coletivamente no tecer de nossas relações profissionais;

Às meninas do NEC: Lidiane e Macilene – gratidão por não me deixar esquecer um só momento o valor da autonomia e o exercício da disponibilidade permeada pela vontade de aprender a fazer com os outros e de outros modos;

Aos professores, diretores, coordenadores e trabalhadores das escolas do campo em Castanhal, com os quais convivi durante os últimos dois anos, gratidão pelas trocas possibilitadas, pelas parcerias firmadas, pela ousadia das proposições e pelas angústias suportadas, quando as amarras do sistema nos impediram no avançar de nossas pautas;

Aos maravilhosos e maravilhosas, eternos meninos e meninas do PIBID, antes bolsistas agora pedagogas e pedagogos espalhados por este Pará à fora... Em vocês deposito a esperança de que a práxis transformadora está a ocupar os espaços, rompendo com as velhas amarras das pedagogias amorfas;

À minha fiel e aguerrida torcida, irmãos e irmãs que a vida me deu: Família Maia, Joel, Dani e Nina... Cair pode ser doloroso, mas acreditar que terei com quem contar tem me lançado cada vez mais alto: Com vocês sigo destemida;

Ao amado e muito raro companheiro Ângelo Carvalho – Meu Camarada passarinho, companhia das madrugadas de insônia, de sonhos, vinho e poesia; Gratidão pela disponibilidade e ternura dos atos regados à leveza e firmeza existente na mística das palavras com que me tocas, intensificada nos últimos tempos quando nos encontramos em distâncias, tu e eu, empenhados nos esforços pelo construir de tessituras científicas, poéticas, geográficas e pedagógicas, firmando em nossas existências o assumir do compromisso militante que brota das lutas travadas em movimento, no Movimento de Educação do Campo;

Aos professores, funcionários e colegas de turma do PPGEAA, agradeço pela socialização dos aprendizados e almoços no CEMEC; De modo especial à querida Lora e Valdemar, pela gentileza e acolhimento nos dias difíceis de cansaço; Ao querido Rodrigo pelas lições de superação e Professor Euzébio, que apesar do pouco contato, não me deixará passar jamais sem a sacudida necessária, exigida pela rigorosidade do método científico!

De modo muito particular, agradeço ao querido João Batista, meu orientador, com pedidos de perdão por não ter sido boa orientanda - Certamente seria menos doloroso se o caminhar mais próximo a ti pudesse ter sido colocado como prioridade. Não foi como queríamos João, mas graças a você que não me deixou ficar na beira da estrada, chegamos juntos até aqui. Avante!

À unidade dos trabalhadores e trabalhadoras, companheiros e companheiras militantes dos movimentos sociais e sindicais do campo e da cidade, de forma particular ao Camarada Coração Frank Araújo, por me apresentar as lutas cotidianas do povo marujo e a leveza da religiosidade dos terreiros de umbanda; e ao admirável Comandante Lidenilson Sousa, reencontrado tempos depois de nossa juventude no contexto das ocupações das universidades - Gratidão por me devolver a crença no coletivo, agora firmado na esperança que brota das cirandas infantis, onde cultivamos as sementes crioulas do Movimento Camponês Popular no Pará;

(...)

MEMORIAL

O DIZER DE MINHA PALAVRA, DAS EDUCAÇÃO QUE ENTRELAÇA A VIDA¹

Nasci no dia 07 de julho do ano de 1984, as 16 horas na cidade de Castanhal, Estado do Pará. Filha de Naziaseno e Raimunda Célia, neta de Doca e Ceará, Anízio e Maria. Sobrinha de muito(a)s tio(a)s, prima de muito(a)s primo(a)s, mulher amazônida, aprendente desta vida na escola e fora dela. Somente recentemente aprendi a lição que tem me guiado nos tempos de agora e sobre a qual me dedico a tornar memória nas linhas que seguem.

Ainda criança, somos mandados à escola para aprender, e porque aprendemos, ensinamos o caminho da escola a nossos filhos; até que um dia, nos ensinam que tudo o que aprendemos sobre aprender na escola, é somente uma das muitas possibilidades do conhecimento humano. O conceito de *educações* provocou-me desde a entrada na academia. Oriunda de uma sociedade que por muito tempo trancafiou a educação no espaço escolar, cresci acreditando que para *ser gente* era preciso ir à escola para aprender. De fato, é verdade, se o problema de toda verdade não repousasse na certeza da incompletude: “Não se aprende só na escola” (Brandão, 2007 p. 9).

Mas se é necessário ir à escola para aprender, é fato que a educação escolar foi e continua a ser negada ou insuficientemente ofertada aos que não nasceram apadrinhados pelo capital. No Brasil, embora tenhamos conquistado avanços significativos, esse ainda é um direito limitado a poucos, principalmente se sujeito das classes populares, a quem historicamente se projetou um modelo de educação útil para empurrar alavancas e apertar parafusos, quando não à lida na roça.

A mim não foi diferente. Como muitos de minha geração, fui a primeira de minha família a adentrar à Universidade, pois mesmo no espaço urbano, são muitos os descaminhos que se cruzam nos caminhos da escola. Que não soe como lamento, pois não é. Apenas para dizer que foi exatamente nos “descaminhos” da escola que aprendi com as educações que existe solta entre os homens e na vida, por meio das incontáveis práticas e dos mistérios do aprender e do ensinar (BRANDÃO, 2007.)

Paralelamente à escola de Ensino Médio trilhei os caminhos do social. Me formei em movimento, iniciando a militância ainda na adolescência participando de grupos de jovens, inserida nos círculos de formação protagonizados pela Pastoral da Juventude (PJ) no Bairro Jaderlândia, periferia de Castanhal, fortemente influenciada pela Teologia da Libertação, vivenciada nos encontros organizados pelo Padre Paulo Vasconcelos.

Aos 17 anos, através de um teste vocacional galguei a vida religiosa na ordem das Irmãs Paulinas, motivada pelo gosto da vida comunitária, pela paixão à escrita e pela comunicação social. Desta experiência, muitos aprendizados que foram interrompidos devido à minha inclinação ao pensamento comunista, o que fez com que as irmãs me apresentassem o convite para "experimentar as outras coisas da vida". Assim tornei-me missionária, namorada e depois esposa de César, com quem tive uma filha – Célia Noêmia. Neste período, me filiei ao Partido Socialista Brasileiro, posteriormente exercendo cargo de presidência executiva no diretório municipal de Castanhal, por dois mandatos.

A vida comunitária, de certa forma me abriu os caminhos para o primeiro emprego. Por meio de processo seletivo fui admitida como servidora pública municipal aos 20 anos de idade, ocupando o cargo de Agente Comunitário de Saúde (ACS). Trabalhando e aprendendo o ofício no fazer da Atenção Básica no SUS, cheguei ao movimento sindical e por meio do SINDSAÚDE, adentrei às fileiras da formação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), onde me aproximei do movimento camponês organizado e das práticas de Educação Popular.

Nos anos que se seguiram, muitas vivências foram compartilhadas, amizades fortalecidas nas mobilizações da categoria dos ACSs por reconhecimento profissional... O retorno à sala de aula para ocupar um espaço na academia e qualificar os quadros e bases do movimento sindical foi um desafio posto durante a participação em um encontro de formação, pelo companheiro Ribamar Barroso, então secretário de formação da CUT/PA e atualmente presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Riba é um arquivo vivo e disponível do movimento sindical cutista; letrólogo de formação acadêmica, nesse ex-aluno de Paulo Freire, vi como em poucos, a

1 Parte desse texto encontra-se na introdução de meu TCC, defendido no ano de 2016, como requisito para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia, pela UFPA Campus Castanhal.

pedagogia freireana tão bem sentida e desenvolvida nas bases da formação sindical. Amava ouvir as análises de conjuntura, coerentes, realistas sem deixar de lado a esperança no humano transformador de estruturas, fazedor de sua história.

No ano de 2012, após 12 anos de conclusão do Ensino Médio, aos 29 anos de idade, mulher, esposa, mãe e filha de Célias, trabalhadora das bases do SUS, sindicalista, estudando nas madrugadas e nas horas calmas na sede do SINDSAÚDE em Castanhal, prestei e passei no vestibular da Universidade Federal do Pará.

Lembro com muitos detalhes do dia em que passei no vestibular. Como toda família em festa, a junção de panelas no almoço coletivamente improvisado foi também o sonho de muitos celebrados em minha admissão. Meu irmão Franco era o mais feliz. Comprou todos os ovos, farinhas e pistolas possíveis.

Minha aprovação também foi celebrada por todos os companheiros do movimento sindical. Era este o contexto de fomento das políticas e programas sociais do Governo Federal, de expansão da Educação Superior no Brasil. A meta era estudar para qualificar o debate social e político nas bases da formação sindical cutista. Escolhi o curso de Pedagogia no Campus da UFPA em Castanhal motivada pelas condições pessoais e estruturais impostas naquele momento. A racionalidade empregada na escolha custou o adiamento da vontade de estudar Sociologia, logo superado na primeira aula na faculdade, graças ao Professor Assunção Amaral que me apresentou Carlos Brandão e os fundamentos teóricos do curso de Pedagogia. Não se aprende só na escola, eu sabia! Era a Educação a minha área e respirava confiante a certeza de estar no curso certo.

Educações na feira, na aldeia, no quilombo, na escola, no posto de saúde, no sindicato, teoria e prática se entrelaçavam dia após dia. De forma direta, as experiências vivenciadas no trabalho e no movimento foram as bases de minhas reflexões no cursar do percurso acadêmico, adquirindo substancial relevância no contato com os referenciais teóricos da Pedagogia em Ambiente não Escolar. Foi exatamente nesse momento que compreendi e passei a explorar com mais afinco as possibilidades do acontecer educativo e da aplicabilidade pedagógica em múltiplos contextos, com ênfase nas práticas potencializadas no movimento social. Eu vivia o que as leituras expressavam! Me apaixonei pela Pedagogia, mas negava a escola.

Após os primeiros estágios em campo, eu estava certa de que seria *pedagoga fora da escola*. Porém, me deparei com o Edital de seleção de Bolsas pelo PIBID. Lembro que na leitura do papel fixado na parede, só enxerguei o termo *movimentos sociais do campo*.... Cheguei cedinho na entrevista, fui a primeira a entrar na sala onde estavam os professores João Batista e Renilton Cruz. Lembro com detalhes da entrevista. Em um breve diálogo, Renilton me fez duas perguntas, uma relacionada às disciplinas do curso e a outra foi: “Tu te enxergas futuramente como professora em uma escola na zona rural?” Respondi firmemente: “Inicialmente sim, mas posteriormente não!” Ele insistiu: “Por que não?” Respondi novamente: “Professor, eu estou encantada pela Universidade. E quero ser professora aqui, neste lugar”. Essa foi a primeira vez que vi a rigorosidade científica e a beleza da militância docente na pessoa de Renilton Cruz. João ao lado, complementou olhando meu curto histórico. “Ela vem da CUT”. Lembro-me deste dia como se fosse hoje. Era o ano de 2014. Dias depois, saiu a lista dos selecionados e meu nome estava lá. Outra festa. Eu era bolsista na universidade! Como eu ia me dedicar a bolsa trabalhando de manhã e estudando à tarde, eu não tinha a mínima ideia.

O PIBID me apresentou uma escola que até então eu não conhecia: a escola do campo, à noite, totalmente tomada pela pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. O mesmo grupo de famílias acampadas que eu convivera anos antes, que me apresentou a mística nos tempos vividos de meus 18 anos celebrados em um encontro de jovens populares na Escola Bosque em Outeiro, estava agora diante de mim, assentado e ocupando a escola do Assentamento João Batista II!

Com o avançar dos semestres, senti a necessidade de experimentar com mais afinco os espaços da escola, sem onerar o orçamento familiar. Entreguei o concurso público, deixei os expedientes na sede do sindicato, e como não pude ir para a sala de aula, consegui emprego como secretária no Centro Educacional Paulo de Tarso, escola onde minha filha estudava, sem saber exatamente nada do ofício de secretária. Fui confiando em que o curso de pedagogia me subsidiaria. Assim conheci a escola por dentro, da sala de aula à diretoria. Assim me encontrei e me encantei pela área técnica na gestão de sistemas de ensino. Aprendi na prática os processos de regulamentação das unidades e a dinâmica do trabalho de professores atuantes nas assessorias técnicas da SEMED de Castanhal e no Conselho Municipal de Educação. Lembro que frequentava esses espaços com bastante frequência. Quase toda

semana lá ia eu perguntar o que não sabia e sempre voltava com uma resposta. O exercício profissional como secretaria escolar no contato cotidiano com a Professora Olímpia Miranda foi, paralelamente ao curso de Pedagogia, uma faculdade à parte.

Neste período eu conciliava a função social de ser mãe, filha, irmã, tia e esposa com o trabalho pela manhã, as aulas à tarde e as atividades da Bolsa na Escola do Campo à noite, não necessariamente nesta ordem. Houveram dias em que precisei priorizar o trabalho na escola, em outros às atividades acadêmicas, onerando em muitos os momentos da vida familiar e conjugal. Célia, minha filha, crescia lindamente autônoma, independente de quase tudo! Entre a escrita de um artigo e outro, tirava um tempo para dedicar-me a ela, limpar as orelhas, dar o banho de sábado, olhar o caderno, organizar as roupas...

Com a chegada de Eula no PIBID, me vi melhor compreendida como mulher na Universidade. As ausências afetivas eram compensadas com a presença dos três professores coordenadores e com os demais bolsistas. Juntos, protagonizamos lindos e instituintes momentos de formação e militância pela Educação do Campo no Campus da UFPA em Castanhal. De modo particular, as místicas que produzíamos aprendidas e herdadas das vivências nos movimentos sociais foram o diferencial nos eventos que organizávamos. Juntávamos nos roteiros a pedagogia dos símbolos, gestos, músicas regadas a utopias com o arcabouço teórico construído junto aos referenciais do movimento.

O PIBID trouxe para a Universidade Federal do Pará em Castanhal o cheiro, a cor, o sabor e a presença dos sujeitos sociais populares da periferia da cidade e do campo; fomos ocupando esteticamente e teoricamente o espaço do saber pela pedagogia dos movimentos camponeses, pela Educação Popular. De forma particular, este foi um tempo de muita produção acadêmica, mas pouco consegui defender os produtos em eventos; quando não era a grana, era o trabalho na escola ou uma urgência de ordem familiar.

A intensidade das vivências acadêmicas articuladas ao Movimento Paraense de Educação do Campo e o trabalho na escola fez com que eu me afastasse fisicamente da ação sindical junto à categoria da saúde. Eu não tinha mais *o pertencimento, a identidade classista*, mas havia uma dívida a pagar e os vínculos com a CUT não se romperam. Com o avançar dos semestres acadêmicos, a exigência do processo de construção do projeto de pesquisa se intensificava. Mesmo inserida nas atividades e discussões do PIBID, a pedagogia do movimento sindical era muito forte, e diferente de todos os outros bolsistas, não elegi a Educação do Campo como temática de meu TCC. Voltei para a CUT para estudar, antes como militante, agora com olhos de pesquisadora!

Escrevi apaixonadamente o texto do meu TCC. Nas leituras das madrugadas sentia o próprio Engels me tomando pelas mãos, como que em um passeio, me conduzindo pelas ruas da velha Londres ao me contar da situação da classe trabalhadora nos primórdios da Industrialização. Eram os meses finais do ano de 2016, pleno contexto do movimento de ocupação das Universidades, no qual vivenciei ativamente. Era também o final do meu percurso na graduação. Eu não podia sair da Universidade sem viver, sem sentir o novo enfevecimento do movimento estudantil iniciado com os jovens secundaristas do IFPA. Estes meninos e meninas ensinaram aos universitários de Castanhal a bela lição de protagonismo e rebeldia, de como não se acomodar diante das imposições de classe.

Entre atos, aulas, reuniões de planejamento, embates com os contrários, apoios da vanguarda boa de luta, vi os estudantes das diferentes faculdades no Campus se integrar de fato, e o movimento estudantil se posicionar! Algumas noites eu dormia na ocupação, ia cedinho trabalhar na escola e a tarde retornava para a UFPA, visitando a minha casa de vez em quando. Depois de um mês de intensa atividade com os jovens da ocupação, me afastei para concluir o TCC, e fiquei na vanguarda do movimento.

Foquei na conclusão do texto e me frustrei imensamente no final do percurso. Vi o que não estava preparada para ver com a pesquisa, e diante das contradições humanas não aceitas, naquele momento, por opção, não compareci a defesa do trabalho no dia marcado por minha orientadora. Foi nesse momento que senti a doce acolhida do lado doce da Universidade materializada na figura e nos atos de Eula, Renilton e João, sem julgamentos, sem cobranças, em total liberdade, com confiança na autonomia depositada no decorrer do meu processo formativo e na escrita, com imenso respeito pelo meu tempo de autorreflexão e de escolha diante do que fazer. Eu só precisava tomar banho de igarapé para retomar o foco. Dois dias depois remarcamos a defesa.

O título do trabalho *Do Sindicato à sala de aula: Reflexões sobre formação sindical e escolarização de dirigentes da CUT/PA entre 2009 e 2015* mais do que uma pesquisa, foi a própria materialização do meu processo formativo! A dívida assumida foi paga e concluí “com excelência a

porra da faculdade custeada pelo suor dos trabalhadores”, como me fez prometer o Riba.

No dia 13 de janeiro de 2017, recebi um anel de formatura e um diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia das mãos dos Professores João Batista, Assunção Amaral, Patrícia Kimura e Eula Nascimento, esta última orientadora, amiga e confidente. Fui oradora de minha turma, e fiz o discurso descalço para lembrar a entrada da *prole*, dos filhos dos trabalhadores que estão a ocupar e transformar a Universidade pública brasileira com garra, ousadia, beleza, suor e sonho. Esse dia, mais que a celebração de minha formatura foi também a realização de minha família, de toda uma geração de trabalhadores pobres que também entrava pela primeira vez na universidade. De modo muito especial recordo da imagem do meu pai chegando no auditório, com os olhos marejados d’água filmando todas as cenas vividas em seu simples aparelho de celular.

No dia 05 de Fevereiro, usando uma calça jeans surrada, uma camiseta do PIBID, uma mochila velha nas costas e um bocado de ousadia regada a medo, adentrei à SEMED de Castanhal, indicada pelo Professor Carlos Renilton e recebida pelo Professor Adriano Silva - Secretário Municipal de Educação, para assumir a missão de coordenar os trabalhos no Núcleo de Educação do Campo. Um mês após, quando voltava de uma das agrovilas a bordo do ônibus escolar, recebi a notícia de admissão para cursar o Mestrado acadêmico no recém-criado Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA), na Universidade Federal do Pará. Diante de mim, dois projetos gigantescos, ambos igualmente requerendo dedicação exclusiva. Como eu ia estudar e trabalhar na SEMED ao mesmo tempo? Eu não fazia a mínima ideia, mas tinha a nítida noção dos esforços que seriam necessários e certeza do apoio que me seria dispensado.

A escrita desta dissertação, tecida às horas da madrugada sem bolsa de estudos ou licença aprimoramento, traz as marcas das experiências vivenciadas inquietamente a partir desse momento. Aqui se misturam reflexões sobre "as educações" que me perpassam em todos os lugares, porém fortemente influenciada pelas vivências desenvolvidas dentro de um espaço não escolar, assumido em paralelo à faculdade e no movimento social. Nestas memórias, onde se misturam a mulher militante, a pesquisadora e a gestora, sem qualquer intenção de desnudá-las do método exigido à escrita acadêmica, tenho como objetivo dizer que todo pesquisador é humanamente recortado pelos elementos do fenômeno que investiga, em processo constante de inacabamento. E daí reside a beleza da Ciência: Mesmo condicionada à sisudez do método, suas formulações não se limitam a uma ou outra posição, se não àquela que servirá para compreender e resolver os problemas que afligem os humanos, em suas afirmações e contradições manifestadas nas aventuras, delícias e agruras do existir, em sociedade.

Como matéria condicionada, somos ainda o resultado do tamanho de nossa curiosidade, persistência e ousadia, uma soma recortada por todos os outros. Por muitas noites, selecionei esse texto, deletando toda a produção, mas as lembranças de Marlison, o companheirismo e os cuidados das mulheres da comuna que confiam em mim mais do que eu, os sorrisos e abraços recebidos e o orgulho de pertencer ao mesmo coletivo que meus professores não me deixavam parar à beira da estrada por muito tempo. Então, teclava o desfazer e retomava à escrita novamente.

No período da escrita mais recente, redescobri minhas raízes camponesas, de forma inusitada, comendo pupunha com café em uma conversa com Cris, em uma das tardes de repouso mental entre uma tarefa. Neta de imigrantes nordestinos e agricultores pobres, ambos expulsos pelas condições desfavoráveis de permanência, uns vindos do sertão cearense, outros do pequeno município de Nova Timboteua, interior do Estado do Pará, meus avós chegaram à *cidade modelo do nordeste paraense* atraídos pela ideia de desenvolvimento que se anunciava pela construção da estrada de ferro na rota Belém-Bragança. Aqui fincaram morada próximo e na Avenida Altamira, rua que percorro todos os dias para chegar a meu local de trabalho. Lembro e imagino como era a vida na Castanhal daquela época onde os *colonos* existiam, no iniciar das feiras, da Praça Matriz, do pórtico da Barão do Rio Branco, dos trilhos da Maria Fumaça.

Cresci adornada pelos carinhos e cuidados de meus pais, primeiramente comerciantes e depois feirantes. Cresci apaixonada pelo campo de minha infância, o sítio de São Francisco, onde passava as férias escolares aos cuidados de meu irmão Franco, filho do primeiro casamento de minha mãe criado pelos meus avós maternos. Ele me conduzia nos banhos de igarapé, no escalar da ingazeira, no apanhar das goiabas e ameixas frescas que ficavam rente à casinha de madeira. Aprendi com ele sobre os passarinhos e a identificar “as plantas de cura” por entre os matos.

O campo da minha infância era o campo das brincadeiras de *fura e de casinha* com as primas de baixo das mangueiras, da fartura, do despertar cedo e do dormir na rede. Para nós, crianças da cidade,

o campo era o campo do brincar, das férias, do livrar-se da escola, para Franco, o campo era o campo do aprender sem desejar férias, do viver aprendendo no fazer pelo trabalho. Recordo com os olhos marejados que Franco não ia à escola, pois lá não existia. A escola para Franco era um velho livro de Ata de capa preta que o Dono do Sítio, Seu Miguel, lhe dera de presente junto com alguns lápis e canetas. No livro ele copiava atentamente o próprio nome, e quando o carro de Miguel surgia na porteira, ele corria ligeiro para mostrar a tarefa feira, o nome escrito aprendido nas lições mensais com o patrão professor.

Com muito ainda a colocar no papel, preciso fechar a escrita de memórias e começar a dizer da pesquisa de fato. E o faço demarcando nesta fase de minha jornada a luta interna e social pela preservação dos princípios aprendidos com meus pais, no movimento social, na universidade. Momento que marca a minha luta interna contra a institucionalização do pensamento que gera a ação. Deste momento, conservo as palavras de Sabino: *De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar.* Inundada pela esperança que me move, não sozinha a caminhar motivada pelos ditos freireanos, me juntando com outros pra fazer de outro modo e consciente de que nem tudo acaba quando termina! Fica vivo o sentimento da necessária continuidade, fazendo da *interrupção um caminho novo, da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sonho uma ponte, da procura um encontro.* E do encontro com o achado, o começo de uma nova busca, tendo a democratização do acesso aos bens produzidos coletivamente pela humanidade, como horizonte maior de quem se percebe caminhando na História junto à classe trabalhadora, em trincheiras que se erguem nos diversos espaços ocupados na luta social, pela dignidade humana.

Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em um erro. O erro na verdade não é ter um ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele
(FREIRE, 1996).

RESUMO

Nesta pesquisa apresentamos reflexões sobre o fechamento de escolas em localidades rurais no Pará. Embora recente a visibilidade do problema, estudos apontam que o fechamento de escolas acontece no Brasil desde os anos 60, porém vem crescendo consideravelmente sobretudo a partir da segunda metade da década de 1990, vinculada a políticas de governo de cunho liberal, na contramão dos avanços obtidos em termos de legislação. Diante do expressivo número de escolas paralisadas e extintas no Pará, o Fórum Paraense de Educação do Campo vem empreendendo um conjunto de esforços, mobilizando diferentes setores da sociedade para discutir as causas e as consequências do fechamento das escolas no campo. Dentre as ações, destacam-se a campanha nenhuma escola a menos e o Disk Denúncia contra o fechamento de escolas, sendo estas, estratégias de atuação junto ao Ministério Público do Estado no apontamento de possíveis irregularidades cometidas por governos nos processos que culminam com o fechamento de escolas, em desacordo com os procedimentos estabelecidos na Lei Federal 12.960/2014. Assim, objetivamos refletir o fechamento de escolas, a partir dos números e narrativas produzidas sobre o fenômeno em cinco municípios paraenses, tendo como referência os dados do Disk Denúncia contra o fechamento de escolas do campo. Para tal, estudamos o contexto de implementação das principais políticas e programas de educação formal direcionada às populações rurais no Brasil, estabelecendo relações com os índices de fechamento de escolas na atualidade; analisamos o processo técnico de geração dos indicadores oficiais sobre o fechamento de escolas no Sistema Educacenso e descrevemos as estratégias de luta contra o fechamento de escolas no Pará. Adotamos uma abordagem qualitativa na perspectiva do materialismo histórico, fazendo uso da pesquisa documental e entrevista narrativa. As abordagens estão ancoradas em relevantes autores que discutem a temática, vinculados ao Fórum Nacional de Educação do Campo. As análises revelam que o fechamento de escolas no Pará apresenta fatores similares aos indicados em outros Estados brasileiros, sendo os indicadores do fechamento constituído majoritariamente por escolas multisseriadas sob dependência administrativa dos municípios. Entre as causas apontadas estão a diminuição de matrículas no campo e a insuficiência de recursos financeiros, onde a nucleação com deslocamento de alunos a bordo do transporte escolar é uma das principais estratégias utilizadas pelos governos para a continuidade da oferta escolar nas comunidades impactadas. Concluímos que o exercício do direito à educação, apesar dos avanços obtidos nas últimas décadas no Brasil, vem se constituindo em meio a graves condicionantes estruturais, financeiros e políticos, atuando como impeditivos para a plena implementação de políticas públicas no interior dos municípios da Amazônia. Destacamos ainda que o fechamento de escolas no campo não tende a diminuir, enquanto a política pública de Educação do Campo não for seriamente discutida no interior dos sistemas de ensino e pelos órgãos de controle social, mediante diálogo direto com os sujeitos sociais do campo, em luta pela garantia da educação escolar pública, compreendida e afirmada como um direito de todos e dever do Estado.

Palavras-Chave: Políticas Educacionais. Educação do Campo na Amazônia. Fechamento de Escolas no Pará.

RESUMEN

Discurrimos en esta investigación reflexiones acerca del cierre de escuelas en pueblos de la provincia de Pará, en Brasil. Aunque la visibilidad del problema sea reciente, estudios presumen que el cierre de escuelas ocurre en Brasil desde los años 1960, sin embargo presenta crecimiento considerable desde la segunda mitad de la década de los 90, vinculada hacia políticas de gobiernos liberales, contrarios a avances obtenidos en legislación. Frente al significativo número de escuelas inmovilizadas y extintas en Pará, el *Fórum Paraense de Educação do Campo* ha estado ejecutando una serie de esfuerzos, movilizándolo a diferentes sectores de la sociedad para discutir las causas y consecuencias del cierre de la escuela rural. Entre las acciones, destacase la campaña *Nenhuma Escola a Menos* (No Menos Escuela) y el *Disk Denúncia* (Línea de Denuncia) contra el cierre de las escuelas, que son estrategias para actuar con el *Ministério Público do Estado* (Fiscalía del Estado) al señalar posibles irregularidades cometidas por los gobiernos en los procesos que culminan en el cierre de escuelas, en desacuerdo con los procedimientos establecidos por la *Lei Federal 12.960 / 2014*. Por lo tanto, nuestro objetivo es reflexionar el cierre de las escuelas, en función de los números y las narrativas producidas sobre el fenómeno en cinco municipios de Pará, utilizando los datos de la Línea de Denuncia contra el cierre de las escuelas rurales como referencia. Con este fin, estudiamos el contexto de implementación de las principales políticas y programas de educación formal dirigidos a las poblaciones rurales en Brasil, estableciendo relaciones con las tasas de cierre de escuelas en la actualidad; Analizamos el proceso técnico de generar indicadores oficiales sobre el cierre de escuelas en el *Sistema Educacenso* y describimos las estrategias para combatir el cierre de escuelas en Pará. Adoptamos un enfoque cualitativo desde la perspectiva del materialismo histórico, haciendo uso de la investigación documental y la entrevista narrativa. Los enfoques están anclados por autores relevantes que discuten el tema en Brasil, y en particular en la Amazonía de Pará. El análisis revela que el cierre de escuelas en Pará presenta factores similares a los indicados en otras provincias brasileñas, y los indicadores de cierre consisten principalmente en escuelas multigrados, bajo dependencia administrativa de los municipios. Entre las causas mencionadas están la disminución de matrícula en zonas rurales y recursos financieros insuficientes, siendo la nucleación, con desplazamiento de estudiantes a bordo del transporte escolar, las principales estrategias utilizadas por los gobiernos para la continuidad de la oferta escolar en las comunidades afectadas. Concluimos que el ejercicio del derecho a la educación en el/del campo, a pesar de los avances logrados en las últimas décadas, ha estado constituido por severas restricciones estructurales, financieras y políticas, que actúan como impedimentos para la plena implementación de políticas públicas en los municipios brasileños. También enfatizamos que el cierre de escuelas en el campo no tiende a disminuir, mientras que la *Política Nacional de Educação do Campo* (Política Nacional para la Educación Rural) no sea discutida en serio dentro de los sistemas educativos y por los órganos de control social, considerando diálogos directos con los sujetos sociales rurales, en la lucha por garantizar la educación escolar pública, entendida y afirmada como derecho de todos y un deber del Estado.

Palabras-Llave: Políticas Educativas. Educación Rural en Amazonía. Cierre de Escuelas en Pará-Brasil.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 - Estabelecimentos de Ed. Básica em Atividade por localização e dependência administrativa - Brasil 2007-2014.....	77
Quadro 2 - Estabelecimentos de Ed. Básica em Atividade por localização e dependência administrativa Pará 2007-2014.....	78
Quadro 3 - Estabelecimentos de Ed. Básica em atividade - Pará 2014-2017.....	80
Quadro 4 - Estabelecimentos de Ed. Básica em atividade Pará por R.I 2014-2017.....	81
Quadro 5 - Estabelecimentos de Ed. Básica Paralisados e extintos por Dependência Administrativa Pará 2014-2016.....	82
Quadro 6 - Estabelecimentos de Ed. Básica Paralisados e extintos por localidade - Pará 2014/2016.....	83
Quadro 7 - Estabelecimentos de Ed. Básica Paralisados e extintos por dep. Adm - Pará 2014/2016.....	83
Quadro 8 - Registro de denúncias - Disk Denúncia FPEC.....	99
Quadro 9 - Indicadores locais do Disk Denúncia 2016/2018.....	100
Quadro 10 - Motivos apresentados/posicionamento das comunidades impactadas.....	101
Quadro 11 - Respostas das prefeituras para o fechamento de escolas no campo	103

LISTA DE SIGLAS

CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos no Brasil
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EdoC	Educação do Campo
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPEC	Fórum Paraense de Educação do Campo
GEPERUAZ	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFPA	Instituto Federal do Pará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MEC	Ministério da Educação
PA	Estado do Pará
MP/PA	Ministério Público do Estado do Pará
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNATE	Política Nacional de Transporte Escolar
RI	Regiões de Integração
SDDH	Sociedade em Defesa dos Direitos Humanos
UFPA	Universidade Federal do Pará
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	União das Nações Unidas

SUMÁRIO

1	NOTAS INTRODUTÓRIAS: ASPECTOS GERAIS DA PESQUISA	20
2	POLÍTICAS E PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO RURAL/DO CAMPO: A ESCOLA PÚBLICA A SERVIÇO DO CAPITAL E A RESISTENCIA DOS MOVIMENTOS CAMPONESES NO BRASIL DO SÉCULO XX	32
2.1	Relembrar para reafirmar: Da Educação Rural à Educação do Campo em contextos de continuidade/reprodução/superação de conceitos em curso no Brasil	33
2.1.1	O Ensino Agrícola e a Educação Rural: Entre a economia agrária e a industrialização como projeto	34
2.1.2	Elitismo, reforma e intencionalidade: Os pioneiros da Escola Nova e o ruralismo pedagógico nas primeiras fases da Educação Rural	39
2.1.3	A “salvação” pela invasão: A Campanha Nacional de Educação Rural como programa educacional desenvolvimentista subordinada aos interesses do capital	40
2.1.4	A Educação Rural no Brasil dos generais: subordinação inscrita em letras de lei	44
2.1.5	A Educação como bandeira de luta no contexto da abertura democrática: novos sujeitos, novos movimentos	48
2.2	O movimento social, político e pedagógico no final da década de 90: Das lutas articuladas pela terra nasce a EdoC	51
2.3	Educação Rural X Educação do Campo: Continuidade ou rompimento?	57
3	PANORAMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARÁ: ENTRE OFERTA, DIMINUIÇÃO E FECHAMENTO DE ESCOLAS	63
3.1	Censo Escolar da Educação Básica como banco de coleta de dados estatísticos oficiais: Conceitos e processos a considerar	67
3.1.1	Situação de funcionamento das escolas no Sistema Educacenso	68
3.1.2	Localização das escolas: O rural e o urbano no Sistema Educacenso	71
3.1.3	Escolas com localização diferenciada	71
3.2	Fatores constitutivos do processo de paralisação/extinção de escolas no sistema Educacenso	74
3.3	Breves apontamentos sobre a cobertura de Educação Básica: Recortes da desigualdade nos caminhos da escola pública	77
3.3.1	A cobertura de Educação Básica no Pará	78
3.3.2	A rede de oferta por Região de Integração	81
3.4	Os números de um fenômeno.	81
3.5	Do capítulo, algumas considerações	86

4	O MOVIMENTO PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRAJETÓRIA DE CONSTITUIÇÃO E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO CONTRA O FECHAMENTO DE ESCOLAS NA ATUALIDADE	88
4.1	Movimento Paraense de Educação do Campo: Contexto, sujeitos, princípios e ações	88
4.2	A campanha nenhuma escola a menos e o Disk Denúncia contra o fechamento de escolas do Campo: formação, operacionalização e protagonismo dos sujeitos envolvidos	91
4.3	Os Seminários de combate ao fechamento de escolas no Pará: Avanços no debate e proposições de lutas articuladas	93
5	NARRATIVAS EM CURSO: NO DIZER DO SUJEITO, NOVOS ELEMENTOS PARA O DEBATE SOBRE O FECHAMENTO DE ESCOLAS NO PARÁ	98
5.1	Indicativos locais do fechamento de escolas: Apresentação, análise e discussão dos dados	98
5.1.1	Características das escolas fechadas	99
5.1.2	Eles fecharam a escola porque	100
5.1.3	Nós fechamos a escola porque	102
5.2	Causas do fechamento de escolas	105
5.3	Ante as causas, estratégias e consequências	108
6	ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES	115
	REFERENCIAS	119
	ANEXOS	124

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS: ASPÉCTOS GERAIS DA PESQUISA

O fragmento exposto no parágrafo único do artigo vinte e oito (28) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional² (LDB) suscita a problematização desta pesquisa acerca do fechamento de escolas³ em localidades⁴ rurais no Pará. Embora recente a visibilidade do problema, estudos apontam que o fechamento de escolas acontece no Brasil desde os anos 60, porém vem aumentando consideravelmente a partir da segunda metade da década de 1990, relacionado às medidas de governo de cunho liberal, como a política de nucleação e o deslocamento de alunos do campo com auxílio do transporte escolar, em detrimento da manutenção de escolas nas próprias comunidades (FERREIRA; BRANDÃO, 2017).

Com vistas a denunciar o expressivo número de escolas paralisadas e extintas em áreas de assentamento, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) criou no ano de 2015 no Estado do Paraná a Campanha *fechar escola é crime*, referendada pela Lei Federal Nº 12.960/2014. O dispositivo legal, fruto da mobilização dos movimentos sociais ligados ao campesinato, traz em sua determinação os procedimentos a serem seguidos na ocasião do fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, resguardando no processo a escuta da comunidade local, a apresentação de estudo técnico de impacto social pelas secretarias de educação e a manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2014).

No calor das lutas que envolvem as questões agrárias no Brasil e diante do expressivo número de 5.355⁵ escolas paralisadas e extintas no Pará, dentre estas 4.411⁶ situadas em localidades rurais, o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), expressão máxima do Movimento Paraense de Educação do Campo (HAGE; CRUZ, 2017), a exemplo do que acontece no Estado do Paraná, criou a campanha *nenhuma escola a menos*, e nesta o *Disk denúncia contra o fechamento de escolas do campo*. O Disk é um instrumento que atua junto ao Ministério Público do Estado do Pará (MP/PA), fornecendo informações coletadas por meio de denúncias de possíveis irregularidades cometidas pelos governos nos processos que

² Lei Federal Nº 9.394/1996

³ De acordo com o INEP, o fechamento de escolas é a paralisação temporária ou definitiva de atividades em um estabelecimento de ensino, em um determinado ano letivo. Neste estudo, os termos escolas, estabelecimentos e unidades de ensino são usados com o mesmo sentido.

⁴ Utilizo o termo *localidade* conforme designação do INEP no Sistema Censo Escolar, compreendendo a diversidade de espaços onde as escolas rurais estão inseridas.

⁵ No Brasil foram fechadas 110.873 escolas entre os anos 2000 e 2015, sendo 75.441 em localidades rurais (GEPERUAZ/FPEC, 2016).

⁶ Os números se referem a margem de tempo situada entre os anos de 2000 e 2015 – Dados disponibilizados pelo FPEC.

culminam com o fechamento de escolas, demarcando o posicionamento político do FPEC, frente às investidas das políticas neoliberais em curso no âmbito da educação.

O FPEC atua na mobilização dos segmentos populares, universidades e governos, objetivando a construção de estratégias em defesa da educação pública para os sujeitos do campo na Amazônia paraense (HAGE; CRUZ, 2017). Entre as ações protagonizadas pelo FPEC, destacam-se os seminários estaduais contra o fechamento de escolas, realizados nos anos de 2018 e 2019, nas dependências do campus da Universidade Federal do Pará (UFPA), em Castanhal.

De forma específica, os discursos proferidos nestes seminários externaram causas e consequências relacionadas ao fechamento das escolas, polarizando o debate entre os movimentos sociais reunidos no FPEC e governos. A denúncia pública dos movimentos se fundamenta no quantitativo de escolas fechadas nos últimos anos, apesar da existência de metas de universalização da Educação Básica previstas no Plano Nacional de Educação e dos altos índices de analfabetismo, sobretudo entre as populações que habitam o espaço rural, condicionados a um pacote de negligências e omissões históricas, onde as políticas públicas, quando existentes, vem se materializando pela implementação de programas e políticas assistencialistas e compensatórias (CRUZ, 2010).

No outro extremo, estão as justificativas apresentadas por representantes de governos, relacionando o fechamento de escolas à insuficiência de demandas como reflexo da migração das famílias camponesas para os espaços urbanos, a falta de recursos disponíveis em decorrência do modelo de financiamento da Educação Pública no Brasil, e mais recentemente, questões técnicas relacionadas às informações de alimentação do Sistema Censo Escolar.

Em torno dos números e dos discursos efervescidos, o agravamento do fenômeno acontece, sobretudo no âmbito dos sistemas estaduais e municipais de ensino, onde a legalidade da não oferta escolar em comunidades com baixa densidade populacional se sustenta em resoluções normativas aprovadas pelos conselhos de educação. Nestas resoluções, onde geralmente se manifestam concepções urbanocêntricas na orientação da organização dos sistemas, comumente aprovadas sem a problematização da realidade de abrangência das redes escolares no campo, há linhas que determinam quantitativos mínimos de matrículas para composição e oferta de turmas, desconsiderando as características das comunidades e seus territórios. Desta forma se legitima com o aval do controle social, a invisibilidade das especificidades da educação no campo, cujos reflexos vêm se arrastando historicamente na precariedade das estruturas físicas, logísticas e pedagógicas, das quais são frutos as

escolas/classes multisseriadas, discutidas insuficientemente pelos conselhos no ato de suas disposições, quando não, citadas unicamente para a regulamentação da política de nucleação escolar.

A política de nucleação escolar tem amarras que ceifam a autonomia de organização administrativa, financeira e pedagógica das escolas de menor porte⁷. Nestas unidades, onde a multisseriação geralmente é a única forma de ensino que existe na comunidade (HAGE, 2005) e vista por muitos como *um mal necessário*⁸, a garantia da oferta escolar tem se sustentado amargando um tratamento residual empenhado no âmbito da gestão pública, manifestando ausências e descontinuidades de políticas educacionais consistentes, voltadas ao enfrentamento dos principais problemas da educação no campo. Dentre os problemas, se listam a formação deficitária dos professores, a precarização dos vínculos de trabalho, as questões pedagógicas relacionadas aos calendários letivos, aos projetos, currículos e metodologias descontextualizadas, entre outros.

Estes são alguns dos elementos próprios da organização escolar que ainda existe em expressiva parcela dos municípios paraenses, caracterizando a continuidade do modelo de Educação Rural, traduzido pelo entendimento elitista e preconceituoso largamente difundido no Brasil de que os habitantes do campo, *os lá da colônia*⁹, não necessitam de educação formal mais ampliada, devido ao baixo nível técnico das atividades que desenvolvem (CRUZ; SOUZA, 2015).

Frente a negação de direitos, a situação que condiciona, mas não determina o fazer humano (FREIRE, 1996) forjou a educação que vem do povo para o povo. Antes da Educação Rural, entendida aqui como um modelo de educação vinculado a um projeto de sociedade e de campo pensado pelas elites rurais e urbanas para educar a classe trabalhadora de acordo com os interesses econômicos implementados no Brasil no decorrer do século XX, surgiram os primeiros espaços de educação, construídos, mantidos e organizados por iniciativa das próprias comunidades.

7 Termo utilizado no Sistema Educacenso para definir as escolas com menos de 50 alunos matriculados.

8 Expressão utilizada por um vereador no I Seminário de Educação do Campo, organizado pelo GESCEC em São Domingos do Capim - Pará, no ano de 2016. Embora assegurada na LBD como possibilidade de flexibilização do currículo escolar, a organização pedagógica em classes multisseriadas é comumente vista, inclusive pelos educadores, como sinônimo de atraso, sendo o modelo seriado conforme organizado na escola urbana, a solução. Existem vários estudos apontando as potencialidades pedagógicas das classes multisseriadas, com destaque para as produções do GEPERUAZ/UFPA.

9 Expressão utilizada por Carmem, professora de Castanhal Pará, na ocasião de uma reunião pedagógica promovida pelo NEC/SEMED.

Estas *escolas feitas por nós, para nós e para nossos filhos*¹⁰, geridas e gestadas por educadores populares, posteriormente ampliariam os horizontes das lutas camponesas, pelo direito à terra indissociável das condições de produção e de permanência nesta, dando início ao que hoje conhecemos por Educação do Campo (EdoC).

A Educação do Campo - termo utilizado atualmente por muitos, sem o reconhecimento dos princípios que a constitui (CALDART, 2016) - é um conceito político, construído pelos sujeitos sociais do campo como contraponto ao modelo da Educação Rural. Educação do Campo e Educação Rural são, portanto, conceitos antagônicos, presentes nas concepções e práticas de educação e de projetos de sociedade em curso e em confronto no Brasil, desde a segunda metade da década de 90.

Diferente e divergente da Educação Rural, a Educação do Campo nasce das lutas articuladas nacionalmente pelos movimentos sociais populares do campo, onde se destacam as experiências protagonizadas e sistematizadas nos acampamentos e assentamentos sob liderança do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Nesta concepção, a escola do campo é um espaço estratégico a ser ocupado e transformado, um território onde se desenvolve a formação dos sujeitos (crianças, jovens, adultos e idosos) ancorada nos princípios da Pedagogia do Movimento, na Educação Popular de raiz freireana e na Pedagogia Socialista (DALMAGRO, 2011), portanto, situada no campo contra hegemônico ao modelo de educação escolar vigente.

a) A construção da problemática

Da compreensão conceitual entre o antagonismo presente nos projetos de Educação e de campo, fortemente relacionados ao debate atual sobre o fechamento de escolas, surgiram as primeiras inquietações que embasam a problemática desta pesquisa, nascida a partir de estudos sobre as políticas de desenvolvimento rural com recorte nos programas educacionais direcionados às classes populares do campo, vivenciadas inicialmente nas experiências de formação sindical protagonizadas pelo movimento camponês reunido na Central Única dos Trabalhadores (CUT), e intensificadas ao decorrer de nosso percurso acadêmico trilhado na faculdade de Pedagogia, onde conhecemos e nos inserimos no Movimento Paraense de Educação do Campo, no momento em que se discutiam os alarmantes números do fechamento de escolas no Pará.

A forma como compreendíamos o fechamento de escolas, inicialmente pela ótica do

10 Expressão utilizada por uma professora de educação básica, na ocasião do encontro de formação de professores, promovido pelo Núcleo de Educação do Campo – SEMED Castanhal-Pará, no ano de 2018.

movimento social e da academia, ampliou-se intensamente quando passamos a atuar profissionalmente no sistema de ensino, em um espaço instituído no âmbito da gestão municipal, coordenando ações de assessoramento técnico e pedagógico para a organização da oferta escolar no campo, e conseqüentemente, lidando no exercício cotidiano com as possibilidades, as dificuldades e os desafios para a implementação das políticas públicas de Educação do Campo, e de modo particular, para a manutenção da rede escolar no campo, consideradas em suas especificidades em um contexto de diminuição de recursos financeiros, como reflexos do contingenciamento de repasses federais, com forte abalo nas áreas sociais, intensificados no Brasil dos últimos anos.

O exercício profissional aliado à revisão bibliográfica sobre a temática provocou-nos inúmeras inquietações, que após amadurecidas, resumimos na seguinte questão problema: Se a educação escolar é um direito público subjetivo e a negação deste, um agravo ao exercício pleno deste e dos demais direitos sociais, conforme assegurados na Constituição Federal, sendo o Estado o responsável direto pela sua garantia e os governos submetidos à observância legalmente instituída; então, o que explica o grande quantitativo de escolas fechadas na Amazônia paraense, um cenário onde se alarma graves índices de exclusão social, conforme constam registrados nos indicadores do Censo Escolar da Educação Básica?

b) Dos objetivos

À luz da problemática e após verificação da viabilidade temporal, de recursos logísticos e disposição de dados, em busca da resposta ao problema levantado, definimos os objetivos da pesquisa, sobre os quais nos propomos a refletir sobre o fechamento de escolas, a partir dos números e narrativas produzidas sobre o fenômeno em localidades rurais no Pará. Como objetivos específicos, buscamos estudar o contexto de implementação das principais políticas e programas de educação formal direcionada às populações rurais no Brasil do século XX, tecendo relações com o debate sobre o fechamento de escolas na atualidade; investigar o processo técnico de geração dos indicadores oficiais sobre o fechamento de escolas no Sistema Educacenso; analisar as estratégias de luta dos movimentos sociais contra o fechamento de escolas reunidos no FPEC e identificar fatores relacionados a ocorrência do fenômeno em 5 municípios paraenses, a partir das narrativas coletadas pelo Disk Denúncia contra o fechamento de escolas do campo.

c) Da natureza da pesquisa

Considerados os aspectos históricos, políticos e contextuais que envolvem o problema de uma pesquisa e os objetivos delineados para a compreensão deste (SILVERMAN, 2009),

situamos o presente estudo no campo das pesquisas orientadas pelo paradigma qualitativo. Um paradigma, seja este de natureza quantitativa ou qualitativa, pode ser entendido como um conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas, que orientam a construção de um pensamento e a investigação científica (CRUZ, 2010). Compreendendo as vantagens e as desvantagens das duas abordagens, optamos pela pesquisa qualitativa, embora façamos uso de dados quantitativos. Minayo (1993) sustenta que não há oposição entre os dados de natureza quantitativa e qualitativa, muito pelo contrário, estes se complementam, uma vez que a realidade a ser abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.

Na investigação qualitativa, a busca da compreensão do fenômeno se dá em toda a sua complexidade e em contexto natural de sua manifestação. Os dados não são analisados com intuito de testar hipóteses, mas privilegiar a compreensão dos comportamentos a partir da ótica dos sujeitos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para Cruz (2010) embasado na compreensão de Chizzotti (2003), os estudos qualitativos sustentam-se na afirmativa de que os fenômenos humanos são capazes de criar e atribuir significados às coisas e às pessoas nas interações sociais, e estas criações podem ser descritas e analisadas, prescindindo a quantificações estatísticas. Esse entendimento reforça a natureza qualitativa de nossa pesquisa, uma vez que os indicadores do fechamento de escolas nos auxiliaram na compreensão do fenômeno quantificado, antes, durante e após o contato com as narrativas.

d) Do método

Por compreendermos o valor simbólico atribuído à instituição escolar pelas sociedades modernas e intensificado nas sociedades contemporâneas, e cientes das lutas travadas pela classe trabalhadora para a democratização do acesso à educação escolar como um direito público subjetivo, partimos do pressuposto de que o fechamento de uma escola sucede à sua existência material em um determinado tempo e espaço. Essa compreensão situa o nosso objeto no campo dos estudos analisados pelo viés do materialismo histórico dialético.

No materialismo histórico dialético, método oriundo das formulações teóricas de Marx e Engels, cuja base de análise é o modo humano de produção social da existência, os fenômenos só podem ser compreendidos em processo de transformação (COLARES, 2011), sendo a teoria gerada desta compreensão o resultado da reprodução, no plano do pensamento, o movimento real do objeto (NETTO, 2011). Esta reprodução, porém, não é um reflexo mecânico da aparência do objeto em si, estático, mas decorre da ação ativa do sujeito que percebe o que o objeto é em sua essência processual.

Para Marx e Engels (2007, p. 94), no processo de uma pesquisa onde se busca perceber um determinado objeto, “não se parte partir daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados ou representados para a partir daí, chegar aos homens de carne e osso [...] do seu processo de vida real”. Parte-se do que é real e concreto, do material, da própria vida, para então, pelo processo de análise e síntese, se chegar às formulações conceituais e teorias como possibilidades de explicação do fenômeno objetificado. Nesta perspectiva, as formulações teóricas apresentam-se como o conhecimento do objeto, de sua estrutura e dinâmica, em sua essência real e afetiva, e que existe independentemente dos desejos do pesquisador.

Ocorre que, nas Ciências Humanas, área na qual nos situamos a relação sujeito/objeto não se dá de forma externalizada. Ambos estão implicitamente relacionados, o que extingue qualquer pretensão de neutralidade. O sujeito vive o objeto, se relaciona diretamente com ele. Daí decorre a dificuldade do pesquisador, motivado pela necessidade de fazer com que esta relação não interfira na objetividade e no compromisso com a veracidade das formulações teóricas. Este processo é caro e muito doloroso aos pesquisadores que se inserem nas fileiras da militância social e do compromisso humano.

Na compreensão do fenômeno objetificado pelo viés do materialismo histórico dialético, é de suma importância a clareza do papel do pesquisador. Além de se manter fiel ao objeto, este deve ser essencialmente ativo e capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticando-os, revisando-os constantemente, apoderando-se da matéria, em seus pormenores, analisando suas diferentes formas de desenvolvimento e perquirindo a conexão que há entre elas (MARX, 1968).

Nos estudos recentes sobre o fechamento de escolas, visualizamos frequentemente dois percursos: Um que segue a análise de dados estatísticos sem o contato do pesquisador com o ambiente natural de ocorrência do fenômeno, onde a escola foi fechada, e outro que prioriza o estudo de casos específicos, a partir do contato direto e em campo com fontes informantes locais. Entre os que seguem o primeiro caminho, percebe-se fortemente o embasamento técnico, comumente utilizado por sujeitos operadores de políticas e sistemas de ensino, mas que por vezes se esvaziam de reflexões sobre os impactos dos dados, gerados na vida dos sujeitos concretos. O segundo caminho é permeado de visões por vezes romantizadas, o que em nossa percepção, resulta em análises desvinculadas de contextos mais amplos.

A nosso ver, as pesquisas realizadas com dados estatísticos separados do contexto de ocorrência do fenômeno ou o contrário, embora tenham gerado resultados significativos e

relevantes contribuições acadêmicas, trazem o risco de camuflar fatores que ocorreram simultaneamente ao fechamento de uma escola, o que pode levar a interpretações equivocadas e não gerando direcionamentos de medidas efetivas e eficazes, inclusive para barrar o fechamento das escolas nas localidades onde estas estão situadas. Entendemos que os dois caminhos podem se entrecruzar e se complementar, e por esta razão, optamos pela tessitura de pontes entre as metodologias sinalizadas, possível nesta pesquisa graças à natureza dos objetivos pretendidos.

e) Das técnicas e instrumentos de coleta de dados, lócus e fontes de informação.

Para entendermos o fenômeno provocado pelo fechamento de escolas, optamos por organizar a metodologia em três fases, fazendo uso de pesquisa bibliográfica, documental e entrevista¹¹. De acordo com Silverman (2009), a combinação desses elementos ocorre com frequência, uma vez que podem ser usados tanto em estudos qualitativos quanto quantitativos, sendo a natureza da pesquisa o fator determinante do modo como cada um dos métodos será utilizado.

Assim, iniciamos a pesquisa bibliográfica¹² em busca de uma base teórica para sustentar/ou redirecionar nossas formulações primeiras. Nesta fase, filtramos produções acadêmicas desenvolvidas sobre o fechamento de escolas no Brasil e no Pará, optando por busca simples em bancos de dados virtuais, nos portais de Periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de 2014 e 2017. Verificamos que no bojo das produções sobre o fechamento de escolas, as pesquisas pautavam-se majoritariamente em análises quantitativas sobre os indicadores de paralisação e extinção de escolas informados pelo INEP, ou análises realizadas mediante estudo de caso, com apontamento de causas e consequências nas comunidades impactadas.

No período dedicado a esta ação, nos bancos que consultamos não encontramos pesquisas realizadas no Pará, porém, o contato com pesquisadores em outros contextos nos possibilitou a construção de uma base conceitual e contextual sobre a temática, sinalizando metodologias possíveis. Também nos possibilitou a ampliação do olhar sobre o impacto decorrente do fechamento de escolas, especialmente sobre o enfoque das políticas públicas educacionais e como estas se materializam, em correlação de forças político-ideológicas no

11 De acordo com Netto (2011, p. 26), o próprio Marx recorreu à utilização de distintas técnicas de pesquisa hoje caracterizadas como análise bibliográfica, pesquisa documental, entrevistas, análise de conteúdo [...], conhecesse, inclusive um minucioso questionário que ele elaborou, disponível em Thiollent (1986).

12 De acordo com Matos e Vieira (2001), toda pesquisa se inicia com uma pesquisa bibliográfica, sendo esta realizada a partir do levantamento de referências teóricas validadas analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos assim como o tipo e intensidade científicos, página de web sites.

interior dos sistemas de ensino nos Estados e municípios brasileiros.

A pesquisa documental caracteriza-se como uma técnica de coleta de dados onde a fonte de informação está restrita a documentos escritos ou não, produzidos pelo autor no momento de ocorrência do fato ou fenômeno, ou retrospectivamente (MARCONI; LAKATOS, 2009). Realizamos a pesquisa documental na Plataforma virtual do INEP, onde acessamos as Sinopses Estatísticas do Censo Escolar, utilizando como referência os anos de 2007 a 2017, objetivando analisar os indicadores da Educação Básica no marco temporal dos últimos dez anos. Em fase posterior, acessamos os dados disponibilizados pelo FPEC e pelo Disk Denúncia, em meio virtual e acervo físico.

A entrevista do tipo narrativa caracteriza-se como uma ferramenta não estruturada, visando à profundidade de aspectos específicos que emergem da história de vida do sujeito, refletindo o contexto na qual ele está inserido (MUYLAERT et al, 2014). Diferente da descrição, onde o sujeito encontra-se apartado do fato assumindo uma posição meramente descritiva, no processo narrativo, o sujeito encontra-se inserido na série de eventos por ele evocados, permitindo a reconstituição de acontecimentos sociais em nível macro, e a partir dos seus dizeres, podendo revelar aspectos do fenômeno antes desconhecidos (BENJAMIM, 1975).

O processo narrativo possui significativa eficácia, quando utilizado em pesquisas qualitativas, uma vez que aborda questões relacionadas às singularidades do campo de manifestação dos fenômenos e dos indivíduos pesquisados (MUYLAERT et al, 2014). Trata-se, portanto, de uma potencial ferramenta para favorecer a compreensão do fenômeno, comparando manifestações, sejam estas contrárias ou favoráveis ao ocorrido.

Inicialmente objetivávamos a coleta de narrativas em campo em um dos municípios paraenses, selecionado a partir das denúncias de fechamento de escolas recebidas pelo Disk Denúncia. Porém, as condições temporais, estruturais e financeiras necessárias à realização desta ação, somadas ao avançar das análises sobre as fontes documentais, nos levou a redirecionar a metodologia, quando detectamos que a escola selecionada para a pesquisa não constava informada como paralisada/extinta no Banco de Dados do INEP, mesmo com a comprovação do fechamento in loco, fato ocorrido no início do ano de 2016. A partir desta constatação, decidimos interromper a pesquisa de campo quando não conseguimos concluir a coleta de dados documentais necessário para um estudo de caso, na Secretaria de Educação do município denunciado, devido a troca da gestão municipal e a respectiva substituição dos servidores com os quais havíamos iniciado o processo de coleta das informações no início do ano de 2018.

Considerando a disponibilidade do tempo e as limitações de deslocamento¹³ para o acesso às fontes informantes selecionadas, optamos por duas possibilidades metodológicas na coleta das narrativas: a realização de entrevista aberta com horário e dia previamente agendados e a solicitação de material (áudio ou texto digitalizado) produzido pelo próprio informante, sem a presença do pesquisador. Dessa forma, após contato previamente estabelecido, enviamos por meio do aplicativo Watts App e/ou para o endereço de e-mail informado, um roteiro (anexo I) com orientação a ser observada no momento de produção da narrativa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo II), acompanhados da solicitação de devolução do material, após ciência e concordância com os termos estabelecidos.

Na utilização das narrativas orais e escritas coletadas, conservamos e eliminamos dados brutos, de acordo com os objetivos metodologicamente redirecionados. Entre o material selecionado, considerando o lugar de fala dos sujeitos e o envolvimento direto destes com os processos de fechamento de escolas, mantivemos as informações oriundas de técnicos censitários de secretarias municipais de educação, de professores e lideranças das comunidades impactadas pelo ato de fechamento da escola local e de lideranças vinculadas ao FPEC de diferentes municípios. Assim procedemos por considerar as narrativas geradas por estes sujeitos de relevante contribuição, somadas às análises dos indicadores estatísticos oficiais. Neste processo, do total de dez (10) contatos estabelecidos, sete (7) retornaram dentro do prazo estabelecido, sendo um (1) descartado por não atender os objetivos da coleta¹⁴.

O fato de estarmos diretamente inseridos nos espaços onde se tem discutido amplamente não somente os processos de fechamento, mas as estratégias utilizadas para a manutenção das escolas em atividade no campo, nos situa de forma direta na perspectiva da pesquisa-ação. A pesquisa-ação é um tipo de investigação social concebida e realizada em estreita associação do pesquisador com a situação do problema a ser compreendido e para o qual se busca uma solução de modo cooperativo ou participativo (MINAYO, 1994). Embora tenhamos o acúmulo de elementos característicos da pesquisa-ação, envolvendo diagnósticos, reflexões e planejamentos construídos com base na observação e análise de uma das faces de explicação para o fechamento de escolas, inferimos que esta não se constituía na técnica mais adequada, uma vez que não atendia aos objetivos que delineados para esta pesquisa.

13 Realizamos esta pesquisa sem afastamento de nossas atividades profissionais, sem financiamento de bolsa e sem a concessão de licença para aprimoramento.

14 Na coleta descartada, proveniente do município de Inhangapi, não havia narrativas produzidas pela própria fonte, somente uma nota escrita assinada por uma instituição, sem relação direta com o caso do fechamento de escolas.

f) Das bases teóricas

As abordagens estão ancoradas nas discussões tecidas pelos teóricos ligados ao debate das questões agrárias em diferentes campos de discussão, dentre os quais destacamos Ribeiro (2013), Santos (2018), Caldart (2002; 2012), Kollyng, Néry e Molina (1999). De modo específico, ligados a investigação do fechamento de escolas no Brasil, temos como base os estudos de Sousa et al (2016), Peripolli e Zóia (2011), Ferreira e Brandão (2017) e Correia (2018). Por reconhecermos os territórios como formadores de identidades, utilizamos as contribuições de autores que pensam as questões que envolvem o espaço rural a partir da e na realidade Amazônica, dentre os quais destacamos Hage (2005; 2009), Cruz (2010), Hage e Cruz (2015; 2017) e outros, cujas produções encontram-se reunidas no acúmulo de teses reunidas e defendidas pelo FPEC.

g) Organização do texto.

Com fins didáticos, organizamos o texto em quatro capítulos. O primeiro resulta de pesquisa bibliográfica sobre a oferta de educação formal para as populações rurais no Brasil, ao longo do século XX. Investigamos as políticas e programas educacionais, com ênfase nas concepções e intencionalidades para sustentar a compreensão dos termos Educação Rural e Educação do Campo, conforme apresentados na legislação educacional brasileira. Tecemos relações do debate sobre a garantia da Educação Básica para as populações rurais, os avanços conquistados pelos movimentos sociais em termos de legislação e suas contradições, manifestadas nos altos índices do fechamento de escolas no Brasil.

No segundo capítulo, em corroboração com os objetivos delineados, buscamos traçar um panorama do fechamento de escolas no Pará, utilizando como metodologia o comparativo dos estabelecimentos em atividade, possibilitado pela pesquisa documental realizada no Banco de Dados do INEP, gerados a partir dos Censos da Educação Básica.

O terceiro capítulo resulta de estudos sobre o movimento de Educação do Campo no Pará e as estratégias construídas contra o fechamento de escolas na atualidade. Situamos as mobilizações do FPEC e a constituição do Disk Denúncia contra o fechamento de escolas do campo, seus avanços e contribuições na discussão sobre as causas, consequências e nas justificativas alegadas pela ação do Estado, frente a interrupção/negação dos serviços públicos desenvolvidos nas escolas e comunidades.

No quarto capítulo procedemos à apresentação, análise e discussão dos dados obtidos a partir dos registros do Disk Denúncia, seguidos dos resultados obtidos na pesquisa, seguido de considerações finais.

O arcabouço teórico e prático acumulado no processo de construção desta pesquisa nos leva a compreensão de que o fenômeno envolto no fechamento de escolas, em especial, nas localidades rurais no interior dos pequenos municípios paraenses, cuja operacionalização dos serviços públicos existe permeada por arranjos e rearranjos compensatórios materializados nas ações de governos clientelistas locais, exige para além da análise, compreensão e explicação, a proposição de estratégias concretas e viáveis de intervenção na realidade observada.

Nestes tempos nebulosos onde a ousadia parece limitada, o texto que segue é fruto de discussões tecidas nas estradas trilhadas pelo humano coletivo em suas lutas históricas, desenvolvidas no contato com a militância social, profissional e acadêmica junto aos sujeitos sociais reunidos no FPEC e na escola de Educação Básica. Escritos que tem suas raízes fincadas nas experiências vivenciadas no percurso acadêmico na graduação enquanto bolsista de iniciação à docência, onde aprendemos a (re) acreditar na escola e, de modo particular, na Escola do Campo reconhecida em seu conceito político, humanizadora e potencializadora de outros campos possíveis. Escritos que trazem as marcas da intensa busca pela fidelidade aos ideais aprendidos junto aos povos lutadores da Amazônia, na condução da práxis cotidiana, onde nos desafiamos a trabalhar pelo reconhecimento e implementação da Educação do Campo, enquanto política pública de Estado.

2 POLÍTICAS E PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO RURAL/DO CAMPO: A ESCOLA PÚBLICA À SERVIÇO DO CAPITAL E A RESISTÊNCIA DOS MOVIMENTOS CAMPONESES NO BRASIL DO SÉCULO XX

No auge da Terceira Revolução Industrial, gestada na contemporânea sociedade capitalista e seus princípios mercadológicos, empurrados goela abaixo a ferro, fogo e ultimamente defensivos agrícolas, o imperialismo norte-americano a que se sujeitaram os governos brasileiros desde as primeiras fases de nossa industrialização, reflete nos dias atuais as perversas influências de mais um golpe (FRIGOTO; CIAVATTA, 2016), agarrando-nos pelo temor de seus tentáculos bélicos e lançando-nos em um complexo contexto, rodeado por fantasmas não mortos que rondam sem piedade, os territórios educativos das diversidades/diferenças.

Desde o golpe de 1964 que elevou os militares ao poder, e mesmo após a redemocratização do país nos anos finais da década de 80, a soberania popular como fins de um discurso democrático, ainda que com um breve suspiro de folga no decorrer dos anos 2000, tem sido largamente atacada pela classe conservadora, em detrimento de um projeto de desenvolvimento nacional de cunho neoliberal, cada vez mais caro e sem voltas.

No campo, as investidas do capital impulsionadas na segunda metade do século XX, pela introdução em larga escala de variedades modernas de alta produtividade agrícola conhecida como Revolução Verde se intensificaram, contribuindo com a marginalização de um grande contingente da população rural, sendo veículo de desigualdade social e entrave para a Reforma Agrária (PEREIRA, 2012). Remonta deste período, a marginalização em larga escala das populações rurais, excluídas de acesso a serviços públicos básicos, entre eles a educação escolar.

Neste contexto, a escassez de condições de permanência das famílias camponesas em suas terras deu origem a uma intensa onda migratória, que culminou com o inchaço das grandes cidades e o agravamento dos problemas de ordem social, ainda nos dias de hoje fortemente arraigados. Os que teimaram em permanecer no campo seguiram desapropriados, inicialmente das suas ferramentas de trabalho e posteriormente de suas matrizes de produção, restando-lhes a dureza da vida na roça, a escolinha e algumas perspectivas embrionárias de outro projeto de sociedade, que se ergueria valente em contraposição a uma tendência dominante que anunciava o fim do campesinato no Brasil (KOLLYNG; NERY; MOLINA, 1999).

Este capítulo é o recontar de histórias que se escrevem na História das lutas pelo acesso à educação e pela escola pública no Brasil, travadas pelas e com as populações que se

reconhecem inseridas no conceito de camponês; Um conceito politicamente ressignificado pelos movimentos e organizações sindicais e sociais do campo, que no final do século XX, assumem a Educação Básica do Campo como bandeira de luta, protagonizada pelo direito de participar da construção dos processos educativos desenvolvidos na escola e fora dela, por tempos negado (CALDART, 2012; RIBEIRO, 2013).

Utilizando como base os estudos que tratam da Educação Rural no Brasil do século passado, apresentamos uma abordagem sobre a experiência de ensino disseminada nos patronatos agrícolas das primeiras décadas; passando pelo debate fomentado pelo escolanovismo em defesa do ruralismo pedagógico nas décadas de 30/40. Seguimos a cronologia estudando o contexto de implementação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e os programas de adequação dos camponeses ao novo modelo de desenvolvimento, até a abertura democrática do país nos anos finais da década de 80. Concluímos o capítulo com a mudança do tratamento dispensado na legislação educacional, no que se refere à oferta da educação escolar para os sujeitos sociais do campo, conforme escrita na Constituição Federal de 1988, reclamada pela proposição de um novo conceito, para um novo paradigma: A Educação do Campo.

Nos tópicos que seguem, transitaremos brevemente por esses períodos, ressaltando a essência pedagógica, os sujeitos sociais e a intencionalidade dos programas e políticas implementados, sinalizando o contexto de constituição do Fórum Nacional de Educação – FONEC - e suas ramificações na Amazônia Paraense, com ênfase no debate sobre o fechamento de escolas e as estratégias atuais das campanhas protagonizadas pelo movimento paraense de EdoC, dentre as quais se insere o Disk Denúncia.

2.1 Lembrar para reafirmar: Da Educação Rural à Educação do Campo em contextos de continuidade/reprodução/superação de conceitos em curso no Brasil

As concepções que permeiam a educação e a escola pública no Brasil, especificamente voltadas às populações rurais, atravessam tempos e práticas entre a dialética de conceitos, expressando continuidades/reproduções e rompimentos. A Educação Rural e a Educação do Campo se constituem e se inserem nessa dialética.

Nas décadas que se estendem ao longo do século XX, as iniciativas do Estado destinadas ao atendimento educacional das populações rurais, estiveram pautadas em concepções de sociedade que percebiam o campo como um espaço social economicamente atrasado, passível de ser transformado, a fim de que se garantisse o êxito do projeto desenvolvimentista, que

transformaria as bases da economia nacional de cunho agrário exportador para a industrialização urbana, acelerada a partir da década de 1930 (REZENDE, 1998). Resulta deste processo a histórica marginalização das populações do campo, onde o modelo de desenvolvimento adotado pelo Estado e suas elites, “priorizou o crescimento e a individualização econômica da cidade em detrimento das questões sociais no e do campo” (Carvalho, 2009, p. 12).

Assim, os programas educacionais, quando existentes, refletiram um tratamento preconceituoso sobre o homem e a mulher do campo, destinando-se em um primeiro momento ao desenvolvimento de ações voltadas à contenção do êxodo rural e dos agravos sociais ocasionados a partir deste; e em outros, objetivaram à preparação dos camponeses à integração da produção agrícola, subordinada à agricultura capitalizada e à qualificação mínima do proletariado, exigido em decorrência dos avanços do capitalismo no campo (CRUZ, 2010). Reflexo das concepções que embasaram esses programas persiste nos tempos atuais, porém confrontadas pelas organizações sociais e sindicais do campo, cujas pautas se inscrevem nas páginas que contam a História da Educação no Brasil do século XX.

Alguns autores, ao se referir aos modelos de educação formal¹⁵ como tratamento direcionado pelo Estado, seguem cronologias cujas características se desenvolvem de acordo com as forças econômicas e produtivas em cada momento histórico. Ferreira e Souza (2015), por exemplo, ao se reportar à oferta de educação para as populações rurais, destacam períodos com base no debate paradigmático entre os programas e políticas referenciados na legislação brasileira, apresentados como: Ensino Agrícola, Educação Rural e Educação do Campo.

2.1.1 O Ensino Agrícola e a Educação Rural: Entre a economia agrária e a industrialização como projeto.

O Ensino Agrícola, como experiências educativas aproximadas conceitualmente da Educação Rural, surge no século XIX no reinado de D. João VI (ALVES, 2008 *apud* RIBEIRO, 2013) e se fortalece no início do século XX, nos primórdios da industrialização brasileira. Na

15 Compreendemos a Educação em seu sentido amplo, como processo de formação humana, que se desenvolve em múltiplos contextos, tal como o conceito apresentado por Brandão (1996) e preservado no artigo 1º da LDB. Porém, nesta pesquisa, ao se referir a educação escolar como direito público subjetivo a ser assegurado pelo Estado, utilizaremos a expressão educação formal conforme a compreensão de Libâneo (2007). Para esse autor, a educação como fenômeno, se manifesta nas modalidades formal, não formal e informal, de forma intencional e não intencional. A educação formal é aquela que acontece de forma estruturada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, toda a educação desenvolvida em instituições oficiais de ensino, é tipicamente educação formal.

primeira metade do século, esta modalidade de ensino (educação primária) era ofertada em abrigos para os excluídos da sociedade, oriundos das regiões urbanas e rurais. As primeiras escolas pensadas pelo Estado para os camponeses brasileiros foram as escolas de agricultura, os asilos agrícolas, e posteriormente, os patronatos agrícolas (CARVALHO, 2009).

Nos Patronatos Agrícolas, os currículos formativos envolviam rotinas de trabalhos físicos e conteúdos programáticos que reforçavam a condição de subalternidade das classes desfavorecidas ante os interesses agrários das elites dominantes, por meio da educação, entendida e utilizada como um instrumento de poder material e simbólico na promoção ideológica da noção de progresso (Ferreira; Souza, 2015, p. 33).

No período de 1918 a 1926, foram fundados 20 patronatos agrícolas em todo o Brasil, distribuídos geograficamente conforme os interesses, as necessidades e o peso político das elites rurais e urbanas das unidades da união, sendo estes localizados nos Estados de Minas Gerais, São Paulo, Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Sul, Pará e em Santa Catarina (CARVALHO, 2009).

No Estado do Pará, o Patronato Agrícola Manuel Barata¹⁶ foi fundado no ano de 1922, no período de decadência do ciclo da borracha. Com a crise da borracha instaurada, a migração dos que viviam do trabalho nas plantações ameaçava toda a estrutura da sociedade paraense que residia na capital Belém, à época sem condições estruturais para receber os imigrantes, ocasionando inúmeros problemas de ordem social gerados pela ocupação desordenada da cidade. Neste contexto, a Instituição tinha como principal objetivo “transformar a los huérfanos menores “delincuentes”, que vagaban por las calles y fueron capturados por la policía, en capataces de campo, con el uso de corrección y disciplina” (Souza, 2015, p. 66).

Ainda de acordo com Souza (2015), a localização dos patronatos, a exemplo do Manuel Barata que ficava na Ilha de Caratateua, Distrito de Outeiro, distante da cidade, era motivada pela metodologia utilizada na instituição, dificultando a fuga dos menores internos.

Longe de ser considerada como um mecanismo destinado à inserção social, a educação oferecida nos patronatos agrícolas era marcada por visões preconceituosas do mundo urbano sobre o mundo rural, funcionando como instrumento de controle das elites sobre a classe trabalhadora do campo que migrava para as cidades em busca de melhores condições de sobrevivência, atraídas pelos vislumbres, mas não absorvidos em totalidade pelas indústrias recém-instaladas. Para as elites da época, a migração além de representar riscos à ordem

16 Carvalho (2009) apresenta um relevante estudo sobre a transição histórica do Patronato Manuel Barata como instituição formal de ensino, até chegar ao atual Instituto Federal do Pará, localizado na cidade de Castanhal.

pública, também poderia ocasionar a falta de mão de obra para o trabalho nas lavouras, necessitando, portanto, da intervenção do Estado.

Para Carvalho (2009), a criação dos patronatos agrícolas representava para o Estado a tentativa do equilíbrio social entre a população urbana e rural, pois objetivava fixar os trabalhadores no campo, o que em tese resolveria os problemas sociais da cidade, que no início do século XIX, já se apresentavam preocupantes, decorrente do modelo de desenvolvimento adotado e seguido pelas elites dirigentes oligárquicas e urbanas do país. Assim, finalidade da tarefa educativa desenvolvida nos patronatos unia interesses nem sempre aliados, particularmente oriundos dos setores agrário e industrial, uma vez que se pretendia, pela educação, salvar e regenerar os trabalhadores à luz da noção e do modelo de cidadania, sintonizando educação e trabalho na tarefa de purificar e disciplinar os que se concebiam vindos de atividades degradantes (BRASIL, 2013).

Desta forma, pelas vias da intencionalidade do caráter educativo, se materializava a garantia de uma poderosa contribuição ao desenvolvimento em cada região agrícola, ao mesmo tempo em que se objetivava à transformação de crianças pobres em cidadãos de bem, por meio da oferta de “oportunidade” para o aperfeiçoamento de funções laborais, em troca da lealdade subalterna às condições do trabalho como garantias de produtividade e geração de lucro nos espaços rurais (CRUZ, 2010).

A partir da década de 30, em decorrência do processo de industrialização, as reconfigurações do Capitalismo no contexto da sociedade brasileira demandaram novos domínios sobre os meios de produção, e a educação do Estado passa a assumir novas intencionalidades, diante da garantia da educação formal inscrita como um direito constitucional nas legislações anteriores, embora tratado com especial atenção somente a partir do texto de 1934.

A Constituição de 1934 foi fortemente influenciada pelas ideias expressas no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, e trouxe grandes inovações, se comparadas aos textos anteriores. O texto expressa claramente os impactos de uma nova relação de forças que se instalou na sociedade brasileira, a partir das insatisfações de vários setores sociais, em um período de grandes reformas educacionais, sobretudo no âmbito do ensino secundário e superior. A Constituição, como se esperava, não se furtou a falta de referência ao atendimento escolar no campo, especificando inclusive, porcentagem de recursos destinados para tal no orçamento anual da União, dos Estados e dos Municípios (BRASIL, 2013).

Assim, a oferta da educação estatal seguia atrelada ao modelo de sociedade que se

buscava consolidar no Brasil, regida pelo espírito do desenvolvimentismo industrial instaurado pelo Estado Novo¹⁷. Em 1937, uma nova Constituição foi promulgada e sinalizava para a importância da Educação profissional, exigindo a formação de um ser humano apto a servir ao processo de industrialização iniciado (RICCI, 1999). Neste contexto surgiu a educação profissionalizante, direcionada à formação das classes menos favorecidas, sendo o Estado o responsável pela sua execução tanto no espaço rural quanto no urbano.

Para atender os preceitos da nova diretriz constitucional, foram fundadas e/ou reconfiguradas¹⁸ instituições estatais, assim como possibilitados os subsídios para o desenvolvimento desta em organizações da iniciativa privada e de outras esferas administrativas, conforme expressos nos artigos 129 e 132 da referida Constituição:

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especificidade, escolas de 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 [...] O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação (BRASIL, 1937).

Como vemos, as concepções que embasam a oferta de educação formal pelo Estado nas décadas decorridas na primeira metade do século XX, para as classes populares constituídas por camponeses subservientes e suas gerações futuras somados ao proletariado urbano, não abandonaram as influências das práticas educativas pensadas e desenvolvidas nos patronatos de tempos anteriores. Ao se reportar ao ensino desenvolvido nas instituições que perduraram até meados do século XX, Pereira (2012, p. 286) aponta como o ideário expresso na existência dos patronatos o atendimento “aos órfãos e desvalidos a serem redimidos e salvos pelo saber trabalhar para o capital”, fosse nas fábricas ou nas lavouras.

Sustentado nos estudos de Leite (1999), Cruz (2010) afirma que as concepções que permeiam a intencionalidade do ensino agrícola dos patronatos, continuam sendo alimentadas no Estado Novo, pelo elitismo preconceituoso de outrora, porém, agravado pela “ideologia da

17 O Estado Novo denomina historicamente o governo de Getúlio Vargas no Brasil, correspondente ao período de 1937 a 1945.

18 A exemplo do que acontece com o Patronato Agrícola Manoel Barata no Pará. Entre as décadas de 1930 a 1960, na vigência da Lei Nº 9.613 de 20/08/1946, denominada de Lei Orgânica do Ensino Agrícola, a instituição deixou de oferecer a formação correccional e passou a oferecer um ensino voltado para a qualificação de mão de obra, tal como exigência da nova Constituição (FERREIRA; SOUZA, 2015).

defesa da nação” (Leite, 1999, apud Cruz, 2010, p. 244). De acordo com os autores, a interferência mais estruturada nas escolas rurais, neste período, visava para além da fixação dos camponeses pobres no seu devido lugar, a formação de mão de obra para as empresas agrícolas e a orientação ideológica que marcava o regime ditatorial em curso no país.

Nas reformas constitucionais que se seguem no decorrer do século XX, a Educação Rural aparece referenciada na legislação brasileira até muito recentemente. Observadas as características e finalidades para as quais foram pensadas e direcionadas, encontra-se entrelaçada ao que aqui descrevemos como ensino agrícola; e como objeto de estudo, diz respeito à escolarização elementar na zona rural¹⁹, de caráter primário e obrigatório, conforme contemplado na Constituição de 1934.

Sobre a Educação Rural, Ferreira e Souza (2015) a compreende

[...] historicamente como processo desvinculado das raízes dos sujeitos educativos, sendo um instrumento de subalternização, e da concepção do espaço rural como o lugar de atraso e da educação como possibilidade de modernização dos indivíduos e coletividades, associada à ideia de manutenção da dominação e subjugo (Ferreira e Souza, 2015, p. 33).

Assim, o que atrela o Ensino Agrícola ao conceito de Educação Rural é exatamente os sujeitos políticos envolvidos, em especial o Estado; e para os quais estas foram direcionadas nas primeiras décadas do século XX, onde os objetivos definidos e alinhados aos interesses do modelo econômico vigente visavam o atendimento de demandas criadas em atenção às necessidades dos mercados interno e externo, em detrimento da garantia da escolarização como um direito do homem e da mulher do campo (SANTOS, 2018; RIBEIRO, 2012). Nesses moldes, a Educação Rural seguiria nas próximas décadas embasando as concepções e métodos dos programas educacionais e na legislação brasileira ao longo de todo o século XX.

2.1.2 Elitismo, reforma e intencionalidade: Os pioneiros da Escola Nova e o ruralismo pedagógico nas primeiras fases da Educação Rural.

O ruralismo pedagógico foi uma corrente de pensamento surgido as décadas de 30/40 a partir das críticas do escolanovismo, cuja proposta era “uma pedagogia diferenciada” para as populações rurais, defendendo a responsabilidade do Estado para com a educação formal, por

¹⁹ Segundo Ribeiro (2013) a escolarização elementar de 1ª a 4ª série ofertada através de classes multisseriadas aos filhos dos agricultores e que aparece como apêndice na legislação brasileira até os anos de 1990 é identificada como Educação Rural nos estudos de Damasceno (1993; 2004); Gritti, (2003); Leite (1999); Calazans (1993); Rodrigues (1991) e Speyer (1983).

meio de programas que contribuíssem com a fixação das populações camponesas no campo. Vinculava a ação educativa à produção agrícola, a fim de preparar os filhos dos agricultores para a permanência e a continuidade do trabalho na zona rural (RIBEIRO, 2012).

O Ruralismo Pedagógico contrapunha-se à escola rural eminentemente literária, de orientação urbana, que parecia contribuir com o desenraizamento do camponês. O argumento utilizado baseava-se no fracasso da educação que existia no Brasil rural das décadas anteriores, comprovado pelo grande número de analfabetos existentes nas primeiras fases da industrialização brasileira.

Para Prado (1995, p. 06), o ruralismo pedagógico consistia

[...] na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes encontram-se diluídos entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana.

De acordo com o autor, a escola perspectivada pelos defensores do ruralismo pedagógico reunia a defesa de interesses de grupos específicos, pois, além de se voltar para a instrução agrícola, visava a adequação do indivíduo ao meio, pelo que se dizia ser a “valorização do homem rural”. Para os que seriam ensinados a permanecer nas terras onde viviam, a educação precisava ser prática e “[...] não deveria encher o cérebro de conhecimentos especulativos”, uma vez que o objetivo era “tornar o indivíduo capaz de adquirir a sabedoria de se aplicar a um trabalho proveitoso” (Prado, 1995, p. 13).

As influências do movimento escolanovista se materializaram nas intenções do Estado Brasileiro e no texto da nova Constituição Federal. Embora renovador, a formação de “uma mentalidade do homem do campo”, por meio dos objetivos expressos nos programas educacionais baseados na Constituição de 1934, traziam como pano de fundo a reversão dos importunos sociais ocasionados pelo movimento migratório com conseqüente inchaço dos centros urbanos e o esvaziamento dos espaços rurais. Em detrimento de uma educação de qualidade para estas populações, primou-se pela atenção aos interesses econômicos e ideológicos das elites rurais e urbanas, onde a oferta da qualificação para o trabalho como motor de fixação do homem e da mulher no campo carregava a intencionalidade de uma permanência obediente e necessária, camuflando a falta de investimentos públicos.

Na chave de tempo que corresponde aos anos de 1930 e 1945, a sociedade brasileira viu nascer vários órgãos relacionados à educação e uma sequência de eventos que viriam a mudar a forma e a história da educação no Brasil, com ênfase na educação da população adulta das

classes pobres, que precisava ser incorporada no plano de desenvolvimento nacional (BARREIRO, 2010).

Este olhar do Estado para com a educação visava a acomodação de tensões e viria a se estender progressivamente em todas as áreas. Porém, ao mesmo tempo em que o Estado brasileiro encaminhava decisões sobre a sua atuação no sentido da ampliação e do enriquecimento dos chamados direitos de cidadania, a questão social permanecia relativamente desvinculada dos grandes projetos econômicos, e fortalecia-se a dicotomia do olhar sobre o campo e a cidade (BEISIEGEL, 1974).

As percepções que se tinha sobre o sujeito camponês, além de enxergá-lo como um entrave ao desenvolvimento por sua suposta “ignorância” e “ingenuidade”, o considerava “presa fácil” para a subversão (SANTOS, 2018). No contexto pós-guerra, quando se alargaram as parcerias internacionais, sobretudo entre Brasil e Estados Unidos, se fazia necessário um controle estatal sobre essa população para combater as ideias comunistas já presentes na América Latina, e assim garantir a ordem para o progresso e desenvolvimento da sociedade brasileira. Os programas de extensão e/ou Educação Rural foram o ápice desta parceria.

Autores como Leite (1999) e Calazans (1981) sustentam que os programas de extensão/e educação rural foram implementados como estratégias de intervenção para superar o atraso dos conhecimentos e técnicas utilizadas na pequena agricultura brasileira, de base familiar. A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) foi o principal programa deste período.

2.1.3 A "salvação" pela invasão: A Campanha Nacional de Educação Rural como programa educacional desenvolvimentista subordinada aos interesses do capital

A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), subordinada ao Departamento Nacional do Ministério da Educação com apoio e financiamento de organismos internacionais, foi criada em 1952 no segundo governo do presidente Getúlio Vargas, oficializada em 1956 no governo de Juscelino Kubitschek e extinta em 1963.

Para Barreiro (2010), a CNER se constitui na primeira iniciativa de ação sistematizada para o campo²⁰, de caráter nacional, que rompe com práticas e experiências descontínuas,

20 Diferentemente de outros estudos que a citam ou a analisam tendo como foco a emergência de programas educativos, práticas extensionistas no contexto das formulações teóricas no período ou como uma campanha de alfabetização de adultos, tais como apresentados por Carvalho (1977); Calazans et al. (1979, 1981, 1985); Fonseca (1985); Amann (1987); Paiva (1987), Barreiro (2010) analisa a CNER em seu conjunto, enquanto política para o campo.

anteriores a ela. O objetivo deste programa era a adequação do homem do campo ao plano de desenvolvimento econômico por meio da educação de base, em um contexto profundamente marcado pela ideia de progresso, decorrente do desenvolvimentismo industrial, com desdobramentos na agricultura e conseqüentemente nos modos de vida no campo. A referida autora ressalta que a ideia de progresso expressada no programa

[...] acentuou valores centrados na cultura urbana, em detrimento da cultura do campo, reforçando extremos valorativos dessa cultura pela formulação de estereótipos negativos sobre o homem do campo, tais como, ingênuo, preguiçoso, doente, rústico, atrasado, desambicioso, entre outros. A combinação de fatores externos e internos ao nosso país permitiu a criação de diferentes programas para o desenvolvimento das populações carentes, em particular para o campo (2010, p. 14-15):

No contexto pós segunda guerra, o pensamento político era de polarização das relações entre os países, que se encontravam divididos entre os blocos capitalista e socialista. O Brasil estreitou as parcerias internacionais, especialmente, com os Estados Unidos, passando a receber ajuda norte-americana. Objetivando a inserção das populações carentes no projeto desenvolvimentista, o Governo Federal incluiu no pacote da "salvação" os territórios rurais, cujas populações deveriam ser salvas pela educação, com vistas à superação de seu estágio de ignorância, conforme manifestava o pensamento social hegemônico difundido na época.

A partir de 1950, a industrialização passou a ocupar de forma mais abrangente, uma alternativa de desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Neste período, fora definido

[...] um programa de desenvolvimento capitalista da agricultura, um bloco integrado de inversões visando à indústria pesada, um projeto de desenvolvimento urbano e de vinculações orgânicas entre o campo e as cidades e, finalmente, uma concepção de "integração" das massas trabalhadoras urbanas no processo de desenvolvimento, através de políticas específicas de bem-estar social (DRAIBE, 1985, apud BARREIRO, 2010, p. 22)

Segundo as autoras, a "novidade" introduzida pelos dirigentes políticos que assumiram o governo em 1951 foi a de que pela primeira vez, de modo explícito, integrado e compatibilizado, essas questões foram equacionadas e pensadas como parte de um todo orgânico, superando o modo fragmentado e parcial com que haviam sido tratadas até então.

A política do Governo se fortalecia baseada na industrialização modernizadora, porém não restrita ao meio urbano. O contexto internacional de valorização da Teoria do Capital Humano e da valorização da mão de obra, onde a educação passou a ser vista como um pré-

investimento necessário ao desenvolvimento social, refletiram no projeto progressista iniciado com Juscelino Kubitschek, provocando a intensificação das mudanças na estrutura econômica e social do campo no Brasil. Se na cidade se produzia em escala emergente, era imprescindível preparar o campo e os camponeses para produzir de outro modo e obedientes, o que demandava ações efetivas no planejamento educacional brasileiro.

O tratamento dispensado à educação das massas neste contexto, não pode ser visto como de boa vontade, uma vez que o objetivo era o aparelhamento do Estado convenientemente adequado para a formação de mão de obra necessárias às novas exigências do mercado capitalista. Assim, o braço do Estado se estendia às populações marginalizadas pela educação, cuja função “retificadora” seria preparar as populações rurais para se adaptarem ao processo de subordinação ao modo capitalista, uma vez que este assumia contornos mais definidos, combinando a expulsão das famílias camponesas de suas terras com a formação de mão de obra para as indústrias nascentes (RIBEIRO, 2013).

Seguindo a cartilha do capitalismo internacional, os primeiros sinais do progresso do campo brasileiro chegaram não pela educação includente, mas pela mecanização da agricultura com o uso do trator e pela abertura de estradas e rodovias, alinhada às iniciativas de promoção de capacitação da agricultura, apoiada na modernização da produção rural e no investimento para melhorias de técnicas, abertura de créditos e financiamentos.

No plano internacional, a criação da UNESCO no clima ideológico do pós-guerra, via na educação o caminho para propiciar a elevação das condições de vida e o combate à pobreza, estimulando a realização de programas nacionais de educação de adultos analfabetos, que passaram a ser desenvolvidos sob a designação de Campanhas.

No Brasil, a CNER definia a “Educação de Base ou Educação Fundamental como um processo de mudança cultural, um reagente poderoso capaz de arrancar da inércia e da rotina populações inteiras” (Barreiro, 2010, p. 26).

Nos documentos oficiais da CNER analisados por Barreiros (2010), afirmava-se que a educação seria eficiente, na medida que despertasse “a força renovadora” de costumes, de práticas e de padrão de vida latente em todas as comunidades, o que se conseguia mediante a exploração dos recursos científicos disponíveis (RCNER, 1954, *apud* BARREIRO, 2010)

Ao se referir ao contexto de implementação da CNER, Santos (2018) assinala que as mudanças ocorridas na vida das populações camponesas incluíam desde a construção, organização e decoração de suas casas até o auxílio na forma como estes deveriam se comunicar em público. Este processo era idealizado e executado por meio de propostas educativas que

atendiam aos interesses do Estado, orientado e assessorado por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e da Cooperativa Americana de Remessas para o Exterior (CARE).

A participação dos camponeses nas estratégias do programa se restringia a “aprender e implementar o que os “missioneiros” ensinavam”, a fim de que, educados, deixassem de ser “empecilhos” para o desenvolvimento e o progresso do país (Santos, 2018, p. 190).

Para atender a tais objetivos, a CNER se estruturava em quatro setores: a) os *Estudos e Pesquisas* de caráter social e ambiental do local onde o programa seria implantado; b) o *Treinamento* pela formação do pessoal técnico e pela organização dos cursos de educação para professores e líderes locais; c) as *Missões Rurais* para assistência e supervisão das atividades das missões rurais e admissão de técnicos formados a partir dos cursos e d) a *Divulgação*, cujo objetivo era elaborar e divulgar as informações, promover a difusão educativa e preparar o material sobre educação de base. Dos quatro eixos, as Missões Rurais de Educação era o grande suporte da CNER, desenvolvidas nos Centros Sociais de Comunidade, sendo referenciadas pedagogicamente nas missões culturais mexicanas (BARREIRO, 2010).

As Missões Rurais de Educação objetivavam “[...] levantar o nível da comunidade onde operavam, lançando mão, exclusivamente, de técnicas educacionais” (RCNER, 1955, *apud* BARREIRO, 2010, p. 53). As equipes eram compostas por profissional médico, agrônomo, assistente social, educador, dentista, veterinário, enfermeira, agente de economia doméstica, técnico de rádio, técnico de cinema, motorista e outros e dependendo das necessidades, empregavam quatro técnicas principais de trabalho: a organização de comunidade, o serviço social de grupo, a educação sanitária, a extensão agrícola e cooperativismo. Esses profissionais desenvolviam o trabalho das missões, divididas em três fases: a) diagnóstico da região, com o levantamento dos problemas; b) o planejamento dos trabalhos; c) a atuação/intervenção dos técnicos e a formação de lideranças locais que materializariam os objetivos do programa (BARREIRO, 2010).

Ao discutir as concepções de políticas públicas e a identidade da escola e da Educação Rural no Brasil, em referência aos serviços de extensão/educação sob os moldes da CNER, Cruz (2010) utilizando-se dos estudos de outros autores como Leite (1999) e Calazans (1981) argumenta que os programas de extensão de bases compensatórios desenvolvidos a partir dos anos 50 do século XX, possuíam um caráter fortemente interventivo, preconceituoso e insuficiente. De acordo com os autores, ao utilizar-se do caráter formativo da educação enquanto processo de inclusão (e quando negado, de exclusão), o Estado agiu de acordo com

os interesses hegemônicos, intervindo para a adequação do homem do campo às novas tecnologias implementadas no setor agrícola, intervenção esta insuficiente, na medida em que se propôs o desenraizamento cultural do agricultor tradicional, sem com isso lhes assegurar uma colocação no setor dito moderno da agricultura (CRUZ, 2010).

Assim, as ações do Estado para com a educação das populações do campo, sucessivamente ofertadas pelo Governo Federal ao longo do século XX, em caráter de programa, a exemplo da CNER, demonstram que as ações educativas voltadas para às populações do campo não se apresentavam como um problema realmente significativo, a ponto de integrar uma política global e contínua integrada ao projeto de educação nacional. Corroborado por Leite (1999), Cruz (2010) sustenta que:

[...] da mesma forma que as iniciativas anteriores, a CNER não ultrapassou a visão limitada sobre o meio rural brasileiro, assim como não colocou em debate as maiores dificuldades enfrentadas pelos camponeses, pois para atender aos interesses da modernização do campo, a sua pedagogia “desconsiderou as contradições naturais dos grupos camponeses, ou mesmo seus elementos integrativos, quer políticos sociais ou culturais” (Leite, 1999, *apud* Cruz, 2010, p. 246).

Os registros históricos expressos nos estudos realizados pelos autores citados neste tópico demonstram que as concepções que embasaram a CNER, pelo fato de analisar o rural a partir do espectro urbano, e mais preocupante, de fora do Brasil, embora fortemente estruturada pelo Estado, fez com que esta não avançasse para além dos primeiros anos da década de 1960. Apesar dos objetivos e métodos utilizados pelo programa, destinados à fixação dos camponeses no campo, com vistas a estagnação/reversão compensatória do êxodo rural, onde a educação estava voltada para o exercício dos valores cívicos, este não cessou, do contrário se fortaleceu nas décadas seguintes.

Assim, o espírito desenvolvimentista gestado e nascido na primeira metade da década do século XX permaneceu nas décadas posteriores e os programas educacionais continuaram marcados pelas influências estrangeiras, voltando-se, porém, para o fortalecimento da concepção de comunidade e integração, pautados em projetos que contemplavam, entre suas ações, a educação para o desenvolvimento comunitário (SOUSA, 2018).

2.1.4 A Educação Rural no Brasil dos gerais: subordinação inscrita em letras de lei.

Os primeiros anos da década de 60 foram marcados por uma grande agitação, tanto no Congresso Nacional quanto nas ruas, na cidade e no campo. O Brasil amargava uma conturbada

transição política que se deu entre o final do governo do Presidente Juscelino Kubitschek (sem o cumprimento das metas progressistas), o curto governo de Jânio Quadros renunciado sete meses após a sua posse, a chegada de João Goulart ao palácio do planalto e o desfecho de seu governo, com o golpe civil-militar de 1964. O cenário estava inflacionado economicamente e socialmente “efervescido” pelo avançar da organização das classes populares (REZENDE, 1994).

No âmbito educacional, a influência do capital norte americano alimentadas pela ideologia da segurança nacional se fortalecia por meio das agências de apoio ao desenvolvimento, objetivando a formação de uma mentalidade de respeito e valorização do setor agrícola, com pretensões de igualar a produção brasileira aos países desenvolvidos. A Revolução Verde chegara e se expandia largamente.

Para Mônica Pereira (2012), a Revolução Verde é o período que demarca a introdução em larga escala de variedades modernas de alta produtividade em países subdesenvolvidos, como o Brasil. Este ciclo de inovações surge no contexto da Guerra Fria, com aumento da produtividade agrícola por meio de tecnologias de controle da natureza, de base científica-industrial, como solução para enfrentar a fome das populações mundiais. Os defensores da Revolução Verde consideravam que o problema da pobreza e da fome do mundo era um problema decorrente das matrizes de produção de alimentos, daí que a solução seria a modificação das matrizes produtivas tradicionais, até então, tidas como arcaicas.

Dessa forma, foi concebido um “pacote tecnológico” que envolvia insumos químicos, sementes geneticamente modificadas em laboratórios, irrigação e aragem mecanizada e a utilização de grandes extensões de terra necessárias à difusão tecnológica, combinadas a “uma base ideológica de valorização do progresso” (Pereira, 2012, p. 685). Esta nova tecnologia implantada nos campos conheceu o seu êxito em meados dos anos 60, alcançando resultados de grande produtividade, embora a custos impagáveis e perdas irreparáveis devido aos grandes impactos gerados, de ordem social e ambiental.

A tecnologia introduzida no campo financiada pelo capital estrangeiro substituía rapidamente as formas de cultivo dos agricultores, milenarmente aprendidos e ensinados de geração em geração. A produção antes de base familiar passara a ser orientada por técnicos e vendedores do pacote moderno, perpassando desde o processo de preparação do solo à escolha da cultura a ser cultivada, revolucionando a forma como as famílias viviam e se organizavam centradas no trabalho com a terra, conforme assinala Pereira (2012):

A seleção de variedades vegetais, realizada desde o início da agricultura, passou a ser controlada em laboratórios, com a seleção de linhagens vegetais que passaram a ser chamadas de variedades melhoradas. Também ocorreram transformações da matriz energética de produção, com a introdução de combustão interna, no lugar da tração animal, fonte de energia de base renovável da agricultura tradicional camponesa. Foram modificadas radicais e que transformaram a base da agricultura: o conhecimento milenar prático foi substituído pelo conhecimento científico; os ciclos ecológicos locais, pautados nos recursos endógenos foram substituídos por insumos exógenos industriais; o trabalho que era realizado em convivência com a natureza foi fragmentado em partes – agricultura, pecuária, natureza, sociedade – e, cada parte passou a ser considerada em separado, quebrando-se a unidade existente entre ser humano e natureza (Pereira, 2012. p. 686).

Estudiosos das questões agrárias no Brasil, dentre os quais se destaca o Professor Bernardo Mançano Fernandes (2002), afirmam que as transformações ocasionadas pela Revolução Verde contribuíram para a marginalização de grande parte da população rural, uma vez que, ao subordinar os meios de produção tradicional às empresas e corporações capitalistas detentoras dos insumos tecnológicos, sem condições de concorrência, as famílias que viviam do trabalho na terra seguiram obrigadas a trilhar as rotas da migração para os centros urbanos. De acordo com este autor, o processo de migração forçado pode ser compreendido como um processo de desterritorialização, ou seja, a substituição do campesinato pelo novo modelo de produção agrícola, tendo como suporte a formação da mão de obra pelo Estado, assegurada inclusive na nascente legislação nacional.

Logo no início da década de 60, após treze (13) anos de intensos debates sobre a educação escolar pública e privada, a primeira LDB foi aprovada (BRASIL, 2013). A Lei 4.024/61, tal como o texto constitucional de 1946, trouxe referências em alguns artigos à educação rural, dentre os quais estavam a cobranças às empresas agrícolas com vistas à garantia de vagas no ensino primário para os trabalhadores e seus filhos; referências à formação dos docentes para a sua integração ao espaço rural; orientações às instituições de ensino para o desenvolvimento de ações com vistas à adaptação do homem à vida e ao trabalho no campo e, a garantia do ensino técnico de nível médio agrícola com duração de sete anos, divididos entre o período ginásial e o colegial, ambos com 4 e 3 anos respectivamente (ibid.).

Ao analisar as questões sinalizadas na primeira LDB, Soares (2002) e Cruz (2010) tecem críticas importantes chamando a atenção para dois fatores, de modo particular: as intenções do Estado voltadas para a Educação Rural e o teor do texto apresentado na legislação. De acordo com esses autores, o primeiro fator se justifica com o segundo, pois o despertar dos interesses do Estado pela escolarização das populações rurais, conforme apresentado na LDB, no momento em que o foco do projeto desenvolvimentista nacional estava direcionado para o setor

urbano e para a economia industrial se refletiu no tratamento da Educação Rural escrito na letra da lei, não abandonando a tendência de educação adaptada e demonstrando a continuidade da visão interventiva do urbano *estrangeirado* sobre o rural nacional.

Os autores sustentam ainda que a primeira versão da LDB não trouxe em nenhum de seus artigos, uma percepção que evidenciasse a racionalidade da educação no âmbito do processo de desenvolvimento, que de fato correspondesse aos interesses da população rural (SOARES, 2002; CRUZ, 2010).

Corroborando com os autores citados acima, Marlene Ribeiro (2013) assentada nos estudos de Calazans et al (1981) e Calazans (1993), sustenta que as políticas sociais destinadas aos sujeitos do campo, em particular à educação de caráter formal no Brasil, tiveram maior incremento e volume de recursos estatais, quando havia, por parte do capital internacional, interesses ligados à expropriação da terra e à consequente proletarização dos agricultores. Dessa forma, ao associar a implantação de um modelo de produção agrícola com geração de dependência científica e tecnológica das classes desprovidas de capital, a formação de “uma força de trabalho disciplinada” e “de consumidores dos produtos agropecuários”, o Estado estaria agindo tanto para eliminar os saberes acumulados pela experiência do camponês brasileiro no trabalho com a terra, cuja extinção era tida como necessária para a modernização da estrutura agrária, quanto para controlar as estratégias de um possível avanço de organizações comunistas no campo (Ribeiro, 2013, p. 171-172).

Durante o governo dos generais, as práticas educativas desenvolvidas nos espaços rurais estavam intrinsecamente ligadas ao projeto de desenvolvimento econômico e assentadas na compreensão dos valores da modernidade. Como tal, entendia-se que, com a chegada do capitalismo no campo, seus habitantes deveriam incorporar os valores da modernidade, conforme vivenciados nos centros urbanos. Nesse contexto, houve um acentuado processo de subordinação da agricultura à indústria e o desenvolvimento estrutural das comunidades rurais passou a ser pensado a partir do modelo urbano, ou seja, do centro moderno para a periferia atrasada. Assim, as comunidades mais desenvolvidas seriam aquelas com maior capacidade de adaptação “ao jeito citadino de viver e produzir” (Cruz, 2010, p. 248). Dessa adaptação, decorre o modelo de oferta da organização escolar no meio rural, como fragmento do modelo da escola urbana.

Em estudos realizados sobre os conteúdos dispostos em recursos didáticos voltados à educação das crianças camponesas no período da ditadura, Rodrigues (1991) constata a intencionalidade da aculturação nas práticas de ensino, reproduzidas e orientadas pelos

programas existentes na época. De acordo com a autora, os conteúdos descontextualizados das reais necessidades de trabalho e da produção da vida camponesa eram utilizados para perpetuar a subordinação das gerações trabalhadoras rurais aos interesses das elites dominantes (RODRIGUES, 1991), demonstrando assim que as relações sociais, econômicas e políticas decorrentes do período de vigência da ditadura militar, caracterizaram-se pelo fortalecimento e consolidação de uma política econômica adequada aos interesses do capital internacional e nacional, com intervenção do Estado na política educacional, sendo esta a própria expressão da hegemonia burguesa.

Ainda no período da Ditadura Militar, foi apresentado o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto – PSECD e nele, a criação do Programa Nacional de Ações Educativas e Culturais – PRONASEC. Esse programa trazia a previsão da expansão da escolaridade e a criação de políticas sociais que perspectivavam a distribuição de melhorias sociais e a utilização de metodologias de ensino a partir da realidade dos camponeses. Porém, mesmo esse programa, “cheio de boas intenções” para com a educação das populações rurais, não foi capaz de superar a visão urbanocêntrica do Estado no período da Ditadura Militar (CRUZ, 2010).

Em análise sucinta do PRONASEC, Cruz (2010) aponta a ineficácia desse programa atrelada à formação desfocada dos professores, a precariedade dos prédios escolares e a inadequação dos recursos didáticos, sobretudo no atendimento decorrente da realidade existente nas classes multisseriadas. Tais condicionantes educacionais seriam denunciados, mas não enfrentados e/ou superados em sua totalidade nas décadas posteriores, onde a abertura democrática do país inseriu no bojo das lutas camponesas palavras de ordem, animadas pela crença sustentada na ideia do direito a ter direito, sendo a Educação em seus aspectos políticos e pedagógicos uma forte bandeira das lutas articuladas.

2.1.5 A Educação como bandeira de luta e a abertura democrática no Brasil: Novos sujeitos, novos movimentos.

Até aqui nos detivemos a falar da Educação Rural como um projeto de educação pensado pelas elites urbanas, e implementado pelo Estado, à serviço do capital nacional e internacional. Convém ressaltar que esse processo não se deu, em um todo, de forma passiva, sem a resistência dos movimentos sociais populares. Tomemos como sequência de nossas reflexões o movimento das relações de forças organizadas na sociedade brasileira no último

período da Ditadura Militar²¹ e as resistências construídas no seio das organizações e movimentos sociais populares, em torno da educação, com ênfase nas experiências disseminadas no campo.

As décadas de 60 e 70 do século XX serviram de palcos para uma explosão da juventude em nível mundial. Os estudantes deste período começaram a tecer críticas sobre os valores morais e políticos vigentes, e impulsionados pela utopia da construção de um novo mundo, lideraram revoltas em Berlim, em Praga, em Roma, no México e nos Estados Unidos. Em terras latinas, se intensificou a participação da juventude na organização popular, no campo e na cidade. No Brasil, o crescimento do movimento operário, camponês e popular incentivava a multiplicação de grupos de orientação anticapitalista, empunhando a bandeira da social democracia (BORAN, 2011).

Nos anos finais da década de 70, o Brasil foi marcado por um conjunto de valores e discursos que escreveram os novos rumos de sua História. E foi exatamente nesse contexto de difícil movimentação política, e em plena Ditadura Militar, onde o governo reprimia pelo uso da força e da violência qualquer um que se contrapusesse ao projeto desenvolvimentista baseado na ordem e no progresso, que emergiram novos protagonistas no palco das lutas sociais, e que devido a autonomia de suas organizações frente ao Estado e às organizações sociais existentes na época, ficaram conhecidos como os novos movimentos sociais (GOHN, 2000).

Os novos movimentos sociais, embora se diferenciassem pela heterogeneidade e diversidades de suas reivindicações, tinham em comum o objetivo da construção de novas referências para a sociedade brasileira. As pautas de reivindicações desses movimentos incluíam a liberdade e autonomia das organizações sindicais, os direitos dos moradores de bairros, dos negros, das mulheres, das comunidades de base ligada à Igreja Católica, dos trabalhadores rurais, etc. Esses coletivos lutavam contra a Ditadura, mas também pela participação no espaço político e pelo acesso aos serviços sociais que lhes eram negados, listando entre estes, a educação escolar no campo e na cidade.

O que define os movimentos surgidos a partir da década de 70 são as novas configurações sociais adotadas pela classe trabalhadora e o delineamento de novos padrões de

21 O período do Regime Militar no Brasil corresponde aos anos de 1964 a 1985. Deste período a História brasileira ainda oculta muitos episódios dramáticos envolvendo violência física, psicológica e social. Muitas vítimas deste Regime ainda se encontram silenciadas, apesar da instauração da CPI da verdade - uma comissão parlamentar que investiga os crimes do Estado brasileiro contra os direitos humanos, aprovada em 2011 pela Presidente Dilma Rousseff. Dentre as principais funções desta CPI está a investigação das violações de direitos humanos acontecidos no Brasil entre 1937 e 1985, com enfoque especial nos períodos correspondentes aos dois mandatos de Getúlio Vargas e na Ditadura Militar.

ação coletiva. Esses padrões eram seguidos principalmente por meio de três agências ou centros de elaboração discursiva, que caídas no descrédito popular, passaram a investir na busca de novas fontes de sobrevivência social (SADER, 1995).

De acordo com Sader (1995), essas agências foram: a) a Igreja Católica, que diante da perda de influência junto às classes populares faz surgir as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs); b) os partidos de esquerda que, desarticulados pela Ditadura foram obrigados a buscar novas formas de articulação com os trabalhadores, e c) os sindicatos, cuja estrutura esvaziada, fez surgir o novo sindicalismo.

Embora atuassem em segmentos diferentes, as agências tinham em comum a utilização do cotidiano do local do trabalho, fosse esse na fábrica ou na roça, para formar nos sujeitos uma consciência política frente às condições nas quais estavam submetidos. Estas agências foram fundamentais para que os novos movimentos e suas respectivas lideranças pudessem sobreviver ao cerco da Ditadura Militar.

No cerne destas agências, se abrigava uma multiplicidade de práticas educativas alternativas, surgidas antes mesmo dos novos movimentos sociais, que já se opunham ao modelo da Educação Rural do Estado, voltadas para a educação de adultos. Entre a efervescência política e as mordidas da Ditadura, as emergências das demandas dos coletivos, autonomamente organizados no interior dos novos movimentos sociais, se fortaleceram as bases de um arcabouço pedagógico novo, conhecido como Educação Popular, em grande parte preconizado pelo Professor Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (MUNARIM, 2008).

A Educação Popular, de matriz freireana, como educação dos desvalidos criados pela estrutura social desigual, nasce das contradições humanas e dos embates travados contra a negação da própria educação. É esta concepção de educação do próprio povo, forjada no calor das lutas sociais e sustentada no reconhecimento dos saberes e fazeres dos sujeitos coletivos, que alimentará as experiências surgidas em contraposição aos programas e políticas de Educação Rural, presentes até então.

O movimento camponês alimentado pelas matrizes teóricas e metodológicas da Educação Popular passou a adquirir novos contornos reclamados pelas novas demandas a partir da promulgação da Constituição Cidadã de 1988. Nesta direção, a luta pela terra vinculada à luta pela garantia da *educação pública, gratuita e de qualidade para todos* passou a ser travada no campo das políticas públicas, envolvendo sujeitos coletivos ligados às questões agrárias que agiam estrategicamente, combinando ações por dentro e por fora do próprio Estado

(MUNARIM, 2008), conforme veremos em sequência.

2.2 Um novo movimento social, político e pedagógico surgido no final da década de 90: Das lutas articuladas pela democratização do acesso a terra, nasce a Educação do Campo.

Nos últimos trinta anos, os movimentos sociais e sindicais do campo no Brasil, tem se organizado e protagonizado um dinâmico processo de lutas pela garantia do direito à terra e as condições de permanência nesta. Este processo que se inicia na segunda metade do século e se intensifica no contexto da redemocratização política, reúne diferentes movimentos agrários, organizados em torno de uma luta comum: A democratização da posse da terra, como fins da Reforma Agrária Popular²² (STEDILE, 2012).

A conjuntura política do país nos anos finais da década de 80 trouxe à tona o debate em torno dos direitos civis, escritos na nova Constituição Federal, o que possibilitou a reconfiguração e a criação de novas demandas reclamadas pelos movimentos sociais. Alinhados às lutas camponesas deste período, destacam-se os movimentos que se organizaram em torno da Via Campesina no Brasil²³, dentre os quais está o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra²⁴ (MST), reconhecido internacionalmente por apresentar em suas pautas a associação direta da luta por território vinculada à educação.

A conquista dos assentamentos rurais e as experiências acumuladas pelo MST em suas escolas itinerantes, bem como a própria existência do MST como um movimento de luta pela terra e por direitos correlatos, no mesmo contexto de amplas lutas do movimento docente no Brasil em torno da questão da educação pública, gratuita e de qualidade para todos, conforme expressa na nova LDBEN, criaram as condições favoráveis para a discussão do conceito e do modelo Educação Rural, dando origem a um *Movimento Nacional de Educação do Campo* (MUNARIM, 2008).

Ao discorrer sobre a trajetória deste movimento, em artigo publicado no ano de 2008,

22 Como programa de governo, a Reforma Agrária tem como objetivo democratizar a propriedade da terra na sociedade, distribuindo-a a todos os que queiram nela trabalhar. No Brasil, os processos decorrem pela desapropriação, onde o Estado requer de forma compulsória a propriedade privada mediante indenização ou por compra negociada com o fazendeiro (STEDILE, 2012).

23 A Via Campesina é uma organização mundial fundada em 1992 e presente em vários países da Europa, Ásia, África e América, que trabalha na articulação de movimentos camponeses em defesa da agricultura familiar em pequena escala e agroecológica (FERNANDES, 2012).

24 O MST é um movimento que agrega em suas bases diferentes categorias populares, se constituindo pela espacialização e territorialização, onde a ocupação de latifúndios improdutivos é a principal estratégia utilizada pelo movimento para forçar a Reforma Agrária. Embora a fundação do MST remonte ao ano de 1984, sua existência só se fez reconhecida nacionalmente a partir do início da década de 90, quando se intensificaram os atos de ocupação de áreas improdutivas no Brasil, forçando o Governo Federal à realização de uma ampla política de assentamentos rurais (FERNANDES, 2012).

Antônio Munarim aponta um conjunto de razões que justificam o seu surgimento na segunda metade da década de 90 do século XX, apresentando evidências que o caracterizam como um movimento de cunho sócio-político e ao mesmo tempo de renovação pedagógica. No referido artigo, o autor aponta momentos históricos que demarcam a ação dos sujeitos que estão na base de constituição do movimento, que motivados pelo contexto vivido, passaram a protagonizar importantes eventos que impactaram no tratamento empregado pelo Estado, no que se refere à oferta da educação escolar às populações rurais, tendo a luta pela Reforma Agrária como pano de fundo.

A realidade de abandono retratada pela falta de políticas públicas e pela precarização dos serviços públicos existentes nos acampamentos e assentamentos rurais vivenciadas pelos camponeses, paralelamente ao fortalecimento dos movimentos e organizações sociais do campo, assim como a compreensão destes como sujeitos de direitos, conforme assegurado no texto constitucional de 1988, motivou as lideranças e educadores, com destaque para a atuação do MST²⁵, a iniciarem uma ampla articulação para discutir as condições da oferta da educação escolar nestes territórios (FERNANDES, 2012). Esse processo resultou na realização do 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, realizado em julho de 1997, na cidade de Brasília, tendo como entidades organizadoras, além do MST, a UnB e o UNICEF.

Os meados da década de 1990 se constituem o momento histórico em que começou a nascer o que estou chamando de Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil. Nesse contexto, o “1º Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária “(1º ENERA) realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília pode ser eleito como fato que melhor simboliza esse acontecimento histórico. O “*Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*”, lançado na ocasião do evento pode ser considerado a certidão de nascimento (Munarim, 2008, p. 59 – Grifos do autor)

Do entusiasmo vivido no 1º ENERA, surgiram as provocações desafiadoras para o desenvolvimento de “um trabalho mais amplo sobre a educação a partir do mundo rural”, que levasse em consideração o contexto do campo e suas formas específicas de organização. Das provocações emanadas no 1º ENERA resultou a proposição de realização de uma Conferência

25 O MST, sem dúvida pode ser considerado o movimento social de fundamental importância para o início do Movimento Nacional de Educação do Campo, sendo que outros movimentos camponeses se somaram mais tardiamente, dentre estes o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MCC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (CONTAG), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e outras organizações de âmbito local (MUNARIM, 2008).

Nacional (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

A 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo Por uma Educação Básica do Campo foi realizada no ano seguinte, na cidade de Luziânia/GO, tendo como entidades promotoras além do MST, UnB e UNICEF, a Conferencia Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB) e a União das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO).

A realização desta Conferencia é o segundo marco na história do movimento nacional de Educação do Campo, de fortalecimento de articulação política e elaboração de ideias culminando na produção em um documento final onde se apresenta um conjunto de propósitos e ações a serem perseguidos pelos signatários do movimento nos diversos espaços de atuação (MUNARIM, 2008). Na essência do documento, se apresentam as bases para a elaboração de uma proposta de Educação Básica no campo, afim de romper com o silenciamento histórico da escola pensada para os povos do campo, conforme escrito na legislação educacional brasileira, retratando os programas de cunho assistencialistas e compensatórios existentes até então.

Com o avançar dos anos, outros marcos foram se constituindo na história do movimento. Munarim (2008) cita dois processos políticos importantes, cujos resultados afetam a Educação do Campo, e se desenvolvem no interior do Estado Brasileiro: A aprovação do Plano Nacional de Educação, em 2001 pelo Congresso Nacional e a Resolução CNE/CEB nº 1, instituindo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no ano de 2002.

No mesmo ano da aprovação das Diretrizes, especificamente no mês de novembro, a o Movimento realiza o 1º Seminário Nacional, destacando a ampliação do horizonte a ser perseguido e simbolizado pela mudança do nome empregado nos cadernos da coleção produzida pela Articulação, antes denominada *Por Uma Educação Básica do Campo* para *Por Uma Educação do Campo*. Esta mudança retrata a luta do movimento abarcando agora não somente a Educação Básica, mas todos os níveis e modalidades da educação, escolar e não escolar, conforme assinala Nery (in: Kolling; Cerioli e Caldar (2002, p. 7):

Estamos mudando para deixar claro em nosso nome que a educação que queremos vai além do final do Ensino Médio e também dos limites da escola formal. A luta, portanto, continua e cada vez mais intensa alargando horizontes e obtendo conquistas bem substanciais

Na medida em que se avançam as proposições do Movimento, significativos avanços foram obtidos em termos de organização e articulação, a fim de se fazer cumprir as Diretrizes Operacionais, que desde a sua aprovação em abril de 2002, jazia desconhecida pelo MEC. É

neste contexto que a realização do Seminário Nacional, apresenta sua importância política na medida em que busca concretizar uma agenda articulada que previa a construção de estratégias combinando ações por fora e por dentro do Estado, possibilitado pelo advento de um governo que se mostrava sensível às propostas e princípios do Movimento, conforme assinala Munarim (2008, p. 65):

A mudança, no âmbito Federal, de um governo explicitamente contrário aos pleitos do Movimento de Educação do Campo, por um Governo, que na origem se mostrava sensível àquelas propostas e princípios, é motivo de intenso processo de mobilização dos sujeitos sociais do campo. Sem dúvida trata-se de um momento histórico rico em oportunidades ao pleito desses sujeitos [...]. Instala-se nesse primeiro momento do Governo Lula, pelo menos potencialmente, as condições de mobilização dos recursos de governo à efetivação de propostas que a agenda do Movimento de Educação do Campo já acumulava, com destaque para as definições das Diretrizes Operacionais. O Governo Federal – Governo Lula – é instado a fazer o Estado cumprir o seu dever constitucional.

Motivados pela possibilidade de avanços em suas reivindicações, entre os documentos produzidos no 1º Seminário Nacional pelo Movimento de Educação do Campo, destacam-se um conjunto de “Propostas de ação para o novo governo”, refletidas à luz das Diretrizes Operacionais e nos desafios impostos frente à sua implementação (Kolling; Cerioli; Caldar, 2002, p. 15).

Em agosto de 2004, o Movimento realizou a 2ª Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, onde se afirmou a luta pela Educação do Campo como uma Política Pública, demarcando um rito de passagem na relação entre o Estado Brasileiro e as organizações sociais do campo no que concerne à educação escolar (MUNARIM, 2008). Neste contexto, a Educação do Campo passa a permear a agenda do Governo Federal, com a instituição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no âmbito do MEC, que entre as suas atribuições, destinou-se também aos cuidados da Educação do Campo. Com a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo dentro da SECAD, a Educação do Campo, gestada, parida e alimentada no seio dos movimentos sociais organizados em torno da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, passa a existir de forma institucionalizada. As estratégias adotadas pelo Movimento convergiram para a operacionalização das propostas construídas, utilizando-se para tal as estruturas do próprio Estado, tal como postura Munarim (2008, p. 67):

A realização de seminários estaduais de educação do campo, por exemplo, que ocorreram nesse período organizados pela SECAD/Coordenação de educação do

campo, a depender da ótica a ser tratada, pode ser considerada parte estratégica do Movimento na medida que as organizações e movimentos sociais participam de amplo processo de conversação no âmbito dos locais. Isto é, o Movimento de educação do campo ganhou capilaridade nacional efetiva durante dois anos de um processo de construção de propostas de políticas públicas, programas de governo etc., numa interação entre as três esferas do Estado e as organizações sociais do campo situados nos estados e município.

É notório lembrar que, com o avançar da organização social e das estratégias políticas articuladas pelo Movimento Nacional de Educação do Campo, a partir de 2004, um conjunto de legislações foram conquistadas, sendo os desafios de sua implementação acompanhada pelos seus signatários, ora atuantes dentro dos espaços de governo instituídos nos Estados e municípios, à exemplo da SECAD/MEC, ora mobilizando forças externas pressionando o Estado pela sua efetivação.

Os esforços empregados até aqui, na tentativa de apresentar uma reconstituição histórica do Movimento Nacional de Educação do Campo, permitem-nos enxergar com mais nitidez os dois aspectos sinalizados por Munarim (2008) e que permeiam os principais conceitos e as pautas defendidas por este movimento ao longo de sua constituição: Um de cunho sócio-político e outro pedagógico, ambos intrinsecamente relacionados, defendidos por seus referenciais teóricos e conservados nos marcos normativos que embasam o que temos compreendido como Educação do Campo.

Nas Diretrizes operacionais, a identidade da Educação e da escola do Campo é reconhecida a partir de suas especificidades, assentadas na afirmativa legal de que as populações do campo têm direito aos processos de escolarização (educação formal) sintonizados com a diversidade de seus modos de existir (HAGE; LIMA; DUSTAN, 2017).

Em 2010, com a aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 2010, o reconhecimento das especificidades da EdoC se amplia e esta se torna modalidade da Educação Básica²⁶, desenvolvida nas instituições de ensino, ratificando as adequações estabelecidas no artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Para Hage, Lima e Dustan (2017), o fortalecimento da Educação do Campo a partir destas resoluções, se dá na medida em que a normativa vincula a identidade da escola às especificidades e diversidades do campo, compreendido como um território, em todos os seus aspectos (sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia), acolhendo nos processos de educação formal as novas formas de organização

26 No espírito da legislação vigente, as modalidades da Educação Básica são Educação do Campo, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação Escolar Indígena e a Educação a Distância (BRASIL, 2010.)

e metodologias próprias à realidade do campo, tais como a Pedagogia da Terra e a Pedagogia da Alternância.

Segundo esses autores, tais metodologias apresentam possibilidades de desenvolvimento do trabalho pedagógico fundamentado nos princípios da sustentabilidade e visam assegurar a permanência das futuras gerações nos territórios rurais, diferindo-se dos programas de Educação Rural experienciados nas décadas anteriores.

Ainda em 2010, com a aprovação do Decreto Presidencial Nº 7.352/2010, a EdoC assume o status de Política de Estado, e com base neste dispositivo se afirma a identidade das escolas do campo, a partir das características de localização em áreas rurais, conforme a definição oficial do IBGE, assim como a demanda por elas atendida. No espírito deste decreto, a escola do campo é aquela situada em área rural, conforme definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente as populações do campo (BRASIL, 2010).

Como fruto do protagonismo de sujeitos coletivos organizados, cujas conquistas seguiram substituindo o termo Educação Rural na letra da lei e nomeando o modelo de ensino ofertado às populações do campo, e apesar do reconhecimento de suas especificidades alinhadas às demais modalidades nas etapas da Educação Básica, inclusive com referências legais de intervenção direta na adequação de metodologias, materiais didáticos, no fomento dos recursos públicos e na reestruturação dos espaços educativos, a Educação do Campo não tem tido suas conquistas implementadas em totalidade, no contexto das escolas de Educação Básica no Brasil, inclusive naquelas situadas em áreas de assentamentos rurais, conquistados mediante processos de luta pela Reforma Agrária.

Em corroboração com afirmativa acima e aproximando ainda mais a discussão do objeto de nossa pesquisa, inferimos que há uma dualidade de conceitos permeando o cotidiano das escolas no campo, conforme existem identificadas pelo Decreto Federal Nº 7.352/2010. Esta dualidade se situa no campo dos paradigmas inscritos nos conceitos de Educação Rural e Educação do Campo, sendo os contextos onde cada projeto se manifesta influenciado pela intencionalidade dos projetos, de forma incisiva, pelos sujeitos locais, sejam estes ativos na luta pela garantia dos direitos ou passivos frente à ofensiva e omissão do Estado.

Considerando as marcas históricas da negação dos direitos sociais, de forma particular, à educação direcionada às populações do campo no Brasil, no decorrer do século XX, questionamo-nos sobre o conceito que melhor define a materialidade dos programas e das políticas educacionais existentes nas localidades onde as escolas estão sendo fechadas. Seriam

estas escolas rurais ou escolas do campo? Sobre essa questão, nos deteremos brevemente no próximo tópico.

2.3 Educação Rural X Educação do Campo: Continuidade ou rompimento?

Retomamos a escrita deste tópico aproximando-nos de contribuições filosóficas para compreender a questão conceitual que se coloca entre os programas de Educação Rural e a Política de Educação do Campo, conforme se manifestam no decorrer do século XX. Compreendemos que esta questão existe relacionada aos sujeitos e processos sociais, refletindo a correlação de forças entre movimentos sociais e governos no debate atual sobre a garantia da oferta de Educação Básica nas localidades rurais, o que incide diretamente nas decisões de manutenção ou fechamento de escolas.

Considerando as afirmações teóricas que apresentam a Educação do Campo como um conceito político, e como conceito político vem sendo construído nos movimentos que se organizam em torno das lutas pela Reforma Agrária, em contraposição à manutenção das estruturas fundiárias presentes no Brasil (FONEC, 2012), iniciamos pelo que os filósofos dizem sobre o conceito de conceito. Segundo Deleuze e Guattari (1992):

Não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual. Não há conceito de um só componente [...]. Todo conceito é ao menos duplo, ou triplo, etc. Também não há conceito que tenha todos os componentes, já que seria um puro e simples caos: mesmo os pretensos universais, como conceitos últimos, devem sair do caos circunscrevendo um universo que os explica (contemplação, reflexão, comunicação...). Todo conceito tem um contorno irregular, definido pela cifra de seus componentes (Deleuze; Guattari, 1992, p.27).

O surgimento (pela Filosofia) e a proposição (pela Ciência) de um conceito, não é acontecimento casual. Nasce das percepções do humano sobre si e de sua consciência de ser sobre o mundo em relação com o outro. Nasce em um tempo histórico, mas não se encerra nele. Um conceito (nas ciências sociais) pode atravessar tempos e fronteiras, nortear as ações do humano em sua aventura de existir perpassada pela educação em processo de humanização, seja este conduzido para o usufruto do bem comum ante à socialização dos meios de produção, conquistados pela capacidade do humano de conviver e transformar a natureza, ou para a constituição das desigualdades sociais, cuja base é a exploração do humano pelo humano, tal como se apresenta na estrutura molar da sociedade capitalista.

Todo conceito tem uma história recortada pelos pedaços de outros conceitos surgidos a

partir da reflexão de um problema, para o qual se busca a compreensão e solução (DELEUZE; GUATTARI, 1992). As formulações de Marx e Engel (2008) indicam que a história da humanidade, é a história da luta de classes, onde os grupos dominantes infligiram e infligem sobre os dominados a sua ideologia, sendo a educação uma ferramenta poderosa utilizada para tal. Dessa compreensão surge uma solução, adequada e questionada, considerando a posição social dos sujeitos.

A questão que se coloca aqui é, sob que condições um conceito existe em correlação ou em sobreposição a outro. Quem é a Educação Rural para a Educação do Campo e até que ponto a primeira está passível de ser substituída pela segunda? Autores que estudam as temáticas apontam convergências na compreensão dos conceitos, porém sinalizam nas experiências analisadas continuidades, articulações e rompimentos, sendo a compreensão dos elementos constituintes de cada um, a chave para definição do conceito que se inscreve.

Como objeto de estudos e pesquisas, a Educação Rural é definida como um conceito tratado (como apêndice) na legislação educacional brasileira até os anos de 1990, caracterizada pela escolarização elementar, oferecida através de classes multisseriadas de 1ª a 4ª série aos filhos dos agricultores. Mas apesar da alteração do termo na letra da lei, este ainda é utilizado por algumas organizações sociais e sindicais, para denominar modalidades de educação direcionada à população rural na atualidade, conforme afirma Marlene Ribeiro (2013):

Trabalhadores rurais sindicalizados de algumas regiões do país, incluindo os do Rio Grande do Sul, permanecem com o conceito de educação rural, demarcando a realidade da cultura e do trabalho da zona rural, embora participando das discussões e conferências de educação do campo [...]. As organizações não governamentais e a Universidade Estadual de Feira de Santana/BA desenvolvem um trabalho pedagógico com as populações rurais de vários municípios dos Estados da Bahia e Pernambuco. Nesse trabalho em que encontram dificuldades pela não aceitação de uma proposta diferenciada, argumentando que “a educação há de ser obrigatoriamente geral”, mantêm-se a denominação educação rural (Baptista, 2003; Baptista, 2005, p.08). Para conquistar “A educação Rural que queremos é preciso mudar a escola que temos”, afirmam (Ribeiro, 2013. p. 39-40).

Ainda segundo a autora, como fragmentos de um conceito recortado, a Educação Rural continua a aparecer em obras, mesmo produzidas por estudiosos que acompanham a discussão sobre Educação do Campo, pois se esta representa a luta pela terra e a perspectiva de um projeto popular de sociedade construído pelos e para todos os trabalhadores, a escola de educação básica atual ainda está situada nas áreas rurais, enfrentando enormes desafios e ainda se encontra organizada em classes multisseriadas (idem, 2013).

Em Batista (2003), citada por Ribeiro (2013) observa-se a utilização da denominação

Educação Rural, porém, ao mesmo tempo em que a autora levanta questionamentos sobre a realidade das escolas rurais, suas análises também apontam para outros entendimentos:

Apesar dessas limitações, se começa a acreditar que esse papel exercido pela escola até agora pode ser revertido; existem experiências bem-sucedidas nesse campo e que essa questão está começando a ser pauta na agenda, não só do movimento sindical rural, como de todos os que querem construir a sustentabilidade do desenvolvimento. Não se trata de uma ingenuidade pedagógica de esperar da escola o que ela não pode dar, mas de redesenhar um outro papel para as sociedades que querem optar por outro modelo de desenvolvimento, diferente do que nos tem sido proporcionado (Batista, 2003. p. 19 *apud* Ribeiro, 2013).

Este redesenhar de outro papel, conforme vimos no tópico anterior, tem sua gênese nos anos que se seguem à segunda metade da década de 90. Contrapondo-se ao rural como sinônimo de atraso, os “movimentos sociais populares rurais/do campo” (Ribeiro, 2013. p. 41), com destaque para o MST, incluíram a educação como uma das suas demandas associadas a um projeto de sociedade, demandando a atenção do Estado no que se refere a oferta de educação nos territórios rurais, em especial nas áreas de acampamentos e assentamentos conquistados à época.

As primeiras referências sobre a dicotomia dos conceitos e substituição do termo *rural* por *campo* remontam os primeiros passos de constituição da *articulação nacional*, que naquele momento estava voltada para a Educação Básica. No texto-base da I Conferência Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, constam os motivos para a substituição:

Utilizar-se-á a expressão *campo* e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas **quando discutimos a educação do campo, estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo**, sejam camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (Kolling, Nery e Molina, 1999, p. 14, grifo nosso).

A preocupação expressa na substituição dos termos, para além de um sentido semântico, naquele contexto, trazia a questão da ressignificação do conceito de camponês, conforme foi sendo utilizado pelo Estado na proposição dos programas e políticas e no imaginário da sociedade brasileira no decorrer do século XX. O conjunto de variações expressas nos dicionários em sua maioria, inclusive perdurando na atualidade, carregados de sentidos pejorativos, classificando o homem e a mulher do campo como “atrasados, preguiçosos, ingênuos e incapazes” deveria ser substituído para dar lugar aos sujeitos da Educação do

Campo: “o homem, a mulher, a família que trabalha na terra” (Kolling; Nery; Molina, 1999, p. 17).

Marlene Ribeiro, em artigo publicado em 2012, abre o debate sobre a Educação Rural e a Educação do Campo chamando a atenção para a identificação dos sujeitos propositores e para os quais ela se destina. De acordo com a autora, utilizando-se dos estudos de Petty, Tombim e Vera (1981) os destinatários da Educação Rural é a população formada pelas pessoas que têm no trabalho agrícola o principal meio de sustento. São, portanto, os trabalhadores e as trabalhadoras e seus filhos e filhas, os sujeitos que residem nas áreas rurais o público-alvo da Educação Rural proposta pelo Estado sem a sua participação.

Por sua vez, a Educação do Campo nasce como um paradigma forjado na luta pela posse da terra e pelas condições de reprodução do campesinato no Brasil. Nasce como fruto de

[...] uma articulação nacional das lutas dos trabalhadores rurais do campo pelo direito à educação, materializando as ações de *disputa pela formulação de políticas públicas no interior da política educacional brasileira* que atendam aos interesses sociais dos trabalhadores campo, em especial, dos camponeses ou das famílias e comunidades vinculadas ao trabalho de base camponesa (Caldart, 2012, p. 319, Grifos da autora).

Como contraponto à Educação Rural, a Educação do Campo visa o rompimento com o tratamento residual do ensino direcionado às áreas rurais ao longo da história da educação brasileira. Assim, as novas configurações do espaço rural brasileiro e as políticas públicas conquistadas a partir de então, trazem na garantia do direito à educação dos povos do Campo, especialmente efetivada na escola pública, as especificidades demandadas pelos movimentos populares, onde o campo, para além de um espaço geográfico historicamente destinatário das sobras da cidade, passa a ser percebido como um território de possibilidades, onde se desenvolvem culturas, tecnologias e um forte movimento de renovação pedagógica, formado e formador de identidades reunidas em torno da crença no direito a ter direito a uma educação que seja *no e do* campo: O povo tem direito a ser educado no lugar onde vive e tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar, e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas reais necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002).

Nos estudos de Barreiros (2013) sobre as missões rurais desenvolvidas nas décadas de 50 e 60 no Brasil, já mencionados neste estudo, podemos verificar a necessidade do debate que surgia no contexto dos anos 90, sobre a materialidade em que os conceitos foram se constituindo. A autora apresenta registros de uma pesquisa realizada pela Missão Rural de São João Del Rei no Estado de Minas Gerais, na qual o camponês aparecia retratado da seguinte

forma:

O homem do campo é antes de tudo um sujo. Não que o queira, mas porque não sabe viver limpo e não sabe por que não lhe ensinaram isso. Os pés do rurícola sustentam a nudez conseqüente à sua ignorância, as suas pernas desprotegidas constituem para os répteis e insetos uma presa indefesa. Desde pequeno o rurícola habitua-se a andar descalço. Mesmo possuindo calçado, ele só o usa aos domingos ou dias de festa para ir à cidade. Voltando dela, no meio da estrada, o camponês retira o calçado para não gastar (RCNER, 1955, v.2, p.82 *apud* Barreiro, 2010, p. 112).

E segue:

Ainda nesse município, ao descrever a higiene no trabalho, os técnicos associam o estado de espírito do camponês a sua pobreza e saúde. “Saindo pela manhã, este indivíduo infeliz pelo baixo padrão de vida que arrasta e pelas doenças que amarguram sua existência, volta somente ao entardecer. Neste dia ele comeu mal, trabalhou mal e arruinou mais um pouco a sua estrutura orgânica” (idem, *ibid.*).

Esta percepção representada pelos técnicos do Estado à época (do camponês que é triste porque é doente, e é doente porque é sujo, e sujo porque preguiçoso, preguiçoso se torna pobre e para vencer a pobreza precisa ser ensinado a trabalhar) que é própria da visão etnocêntrica em que se sustenta a visão do urbano brasileiro sobre o mundo rural, justificando inclusive a necessidade de transformação cultural pela lógica da sobreposição de saberes e de culturas e utilizando-se da obrigatoriedade do Estado para com a educação formal, ainda é presente e se manifesta nos estereótipos reproduzidos pela sociedade, inclusive na e pela escola.

Nesse sentido, as reivindicações em torno da educação e da escola do campo por seus protagonistas, se apresentam como elementos de um conceito que traz a possibilidade real de rompimento e substituição das intencionalidades históricas da educação na escola rural como sinônimo de atraso. Porém, a substituição desta educação historicamente submetida às “adequações” implementadas pelos programas educacionais no decorrer do século XX, tem sido acompanhada de inúmeros desafios, a serem enfrentados, tanto no campo político quanto no campo pedagógico.

Apesar das conquistas legais obtidas a partir da luta articulada dos movimentos sociais do Campo no Brasil, especificamente sintetizadas no artigo 28 da LDB, o cenário atual da educação escolar nos territórios rurais, tem evidenciado a insuficiência desse reconhecimento nas ações governamentais, prevalecendo ainda as concepções sustentadas pelo ruralismo pedagógico e os vestígios da Educação Rural das primeiras décadas. Conforme postulam Hage, Lima e Dustan (2017, s/p.):

De fato, a história da educação nos territórios rurais brasileiros evidencia a quase ausência de políticas educacionais referenciadas nas realidades do campesinato. O ruralismo pedagógico se faz presente e evidencia a realidade urbanocêntrica da sociedade, que se efetivou nas políticas governamentais com o objetivo de “modernizar” e levar o país ao “progresso” pela educação, estendendo a escolarização para as camadas médias e pobres da sociedade. Assim, mesmo considerando a relevância da legislação que regulamenta a Educação do Campo, o que se constata é a situação educacional desigual dos territórios rurais: intensa expulsão da terra, não efetivação das políticas públicas, ausência do reconhecimento dos saberes do campo e crescimento do processo de nucleação nestes territórios, promovendo o fechamento de muitas escolas do campo.

O enfrentamento dos desafios atuais para a implementação da legislação que versa sobre a Política de Educação do Campo, com vistas à garantia da educação como um direito das populações, tem constituído as principais ações do Fórum Nacional de Educação do Campo. Dentre esses desafios, está a intervenção mais efetiva das agendas do movimento nas redes públicas de ensino, uma vez que são estas as responsáveis pelo atendimento da escolarização dos sujeitos do campo nos vários níveis e modalidades de ensino na Educação Básica (HAGE; CRUZ, 2014), e são exatamente estas as redes onde mais largamente tem se evidenciado o fechamento de escolas em todo o Brasil, conforme veremos no próximo capítulo.

Em terras cabanas²⁷, os sujeitos sociais reunidos no FPEC vêm empreendendo um conjunto de esforços no intuito de compreender e enfrentar os desafios que se lançam diante de graves indicadores gerados, dentre os quais estão os alarmantes números do fechamento de escolas públicas no campo.

De acordo com Colares (2011), a incidência dos fenômenos em âmbito local não precede os contextos maiores, mas sofre diretamente a influência destes. Desta forma, o fechamento de escolas tem se apresentado como um fenômeno social e histórico, existindo na contramão das conquistas obtidas pelos sujeitos sociais do campo, sendo as causas originadas em nível macro, com reflexos diretos na organização das pequenas comunidades rurais. No próximo capítulo, nos deteremos à apresentação de um panorama da Educação Básica no Pará, a fim de identificar o perfil das escolas que estão sendo fechadas e as regiões onde o fenômeno vem ocorrendo com maior incidência.

27 Termo comumente utilizado por sujeitos e movimentos sociais no Pará, para se referir ao espaço geográfico paraense, palco do levante popular da Cabanagem.

3 PANORAMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARÁ: ENTRE A OFERTA, DIMINUIÇÃO E FECHAMENTO DE ESCOLAS

O Pará é o segundo maior Estado em extensão territorial do Brasil. Possui uma região geográfica heterogênea aproximadamente estimada em 1.248.000 Km², equivalente a 14,66% de todo o território nacional. De acordo com os dados do último censo realizado pelo IBGE (2010), ocupavam a vastidão desse território 7.581.051²⁸ habitantes distribuídos em 143²⁹ municípios.

No ano de 2008, com vistas à implantação da Política de Planejamento Participativo, o Governo do Estado, à época ocupada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) propôs uma nova divisão regional, justificando que as duas regionalizações oficiais anteriores (mesorregiões e microrregiões) não mais refletiam a realidade paraense, de dimensões grandiosas e dispare. A nova divisão teve como principal finalidade a criação de espaços dialógicos, onde os municípios pudessem participar ativamente do processo de discussão de políticas e programas de gestão, visando a diminuição das desigualdades regionais (PARÁ, 2008).

Por meio do Decreto Nº 1.066, de 19 de junho de 2008, o novo mapa regional foi desenhado, dividindo o território paraense em 12 Regiões de Integração (RI). Nesta divisão, foram considerados os critérios de semelhanças de ocupação dos territórios, o nível social, o dinamismo econômico, o espaço físico e as economias locais.

Todas as 12 regiões e seus respectivos municípios se situam na Amazônia, área internacional que ocupa 50% do continente sul-americano. No Brasil, a Amazônia corresponde a 59% de todo o território nacional, englobando além do Pará, todos os Estados da Região Norte³⁰ e parte do Mato Grosso e do Maranhão.

Dada a sua geografia, o Pará reúne na diversidade de seus municípios os traços marcantes da heterogeneidade amazônica que se expressam de forma significativa no cotidiano da vida, do trabalho, nas relações sociais, culturais e educacionais de seus habitantes (HAGE, 2005). Mas apesar da vasta multiculturalidade e exuberante riqueza, as populações que aqui habitam vêm atravessando um histórico processo de exclusão, onde a exploração dos recursos naturais advinda da extração dos minérios, dos recursos hídricos e da biodiversidade não tem retornado em formato de bens de uso comum, posicionando o Estado entre os piores Índices de

28 De acordo com o IBGE, a estimativa da população do Pará, no ano de 2018, é de 8.513.497 habitantes.

29 No ano de 2013 o estado do Pará passou a ter 144 municípios, com a emancipação política de Mojuí dos Campos, antes distrito vinculado ao Município de Santarém.

30 A Região Norte do Brasil é formada por 7 estados: Acre, Amazonas, Amapá, Para, Rondônia, Roraima e Tocantins.

Desenvolvimento Humano do Brasil³¹ (SDDH, 2013).

No que se refere à média de anos de estudo entre os adultos e os anos esperados de escolaridade para as crianças, utilizados como cálculo para se medir o IDH de uma população, se comparado aos outros estados brasileiros, o Pará está na 5º pior posição, embora a garantia da educação escolar ocupe um expressivo tempo nos discursos dos porta-vozes dos sucessivos governos que vem disputando sucessivamente os rumos do Estado.

A realidade dos fatos transfigurados nas estatísticas educacionais vem demonstrando que o discurso está muito aquém das prioridades. Ao longo dos anos, o que se observa são os permanentes retratos da desigualdade e a não uniformidade na garantia do direito à educação, com inúmeras limitações nos caminhos da escola pública.

No parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em aprovação ao texto norteador das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a educação (escolar) aparece como “um direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em amplitude o direito à cidadania”, direito este que possibilita o acesso a todos os outros direitos a todo o ser humano que o reclamar, sem distinção de grupos ou classes sociais (Brasil, 2013, p.17).

Esta educação entendida como um direito e como tal, não pode ser confundida como uma necessidade, carência ou interesse particular, muito menos como um bem de consumo ou mercadoria, só se completa plenamente se trouxer como princípios básicos a garantia do acesso, as condições de permanência e a qualidade dos serviços ofertados, o que não ocorre em boa parte da rede escolar no Pará (ARAÚJO, 2013). De modo particular, na esfera municipal somente entre os anos de 1995 e 2000 foi que o Ensino Fundamental de quinta (5ª) a oitava (8ª) série pode ser ofertado nas sedes de todos os municípios paraenses, e ainda nos dias atuais, o acesso aos anos finais desta etapa não é garantido em boa parte das comunidades rurais, condicionando os estudantes do campo a uma média de estudos de apenas cinco anos (idem, 2013), a exemplo do que acontece em localidades rurais de municípios como Primavera, Sapucaia e Soure, cujos dados do Censo de 2017 demonstram a ausência total de matrículas nesta etapa de ensino.

Ao discutir as estatísticas oficiais, Hage e Cruz (2014) demonstram as fragilidades na garantia da educação escolar no Brasil rural. Os autores apontam que, no ano de 2010, entre os

31 Em 2018 o Pará ocupava a 9ª posição do ranking dos estados brasileiros com pior IDH. Dos 144 municípios paraenses, nenhum foi classificado com IDH muito alto e apenas 4 com IDH alto, 187 foram classificados com IDH baixo, 8 municípios possuem IDH muito baixo e 44 dos municípios paraenses foram classificados com IDH médio (Disponível em www.cidades.ibge.gov.br último acesso em 25 de abril de 2019).

30 milhões de pessoas que habitavam os territórios rurais brasileiros (15,22% do total da população), apenas 5.899.899 acessaram a escola em uma das etapas da Educação Básica, o que equivale a dizer que “de cada 10 brasileiros que vivem no campo, apenas dois tem o seu direito à educação assegurado, conforme prevê e estabelece os marcos regulatórios existentes” (Hage; Cruz, 2014, p.12).

Em plena vigência do Plano Nacional de Educação³², aprovado em 2014, com previsão de metas e estratégias definidas, inclusive para as populações rurais, os relatórios dos censos apontam que a oferta de Educação Básica, iniciada obrigatoriamente aos quatro (4) anos de idade, a Educação Infantil é uma das mais baixas do Brasil, apesar da evolução no quadro de matrículas nesta etapa de ensino (PNAD, 2016). Os indicadores apontaram ainda a desigualdade na garantia da implementação da oferta escolar entre os territórios urbanos e rurais, ao demonstrar que 75,3% do atendimento em creches brasileiras concentram-se nas localidades urbanas (HAGE; CRUZ, 2014).

A contradição é latente quando se constata que entre os piores índices do Brasil, o Pará apresenta o melhor índice entre os Estados da Região Norte, revelando a disparidade na efetividade das políticas educacionais entre as regiões brasileiras e nestas, entre seus Estados e municípios. Obviamente, os números diferem de uma região para outra, ao passo que, enquanto municípios da Região Metropolitana e na Capital Belém concentram a maior rede de oferta na Educação Infantil, em áreas rurais de grande parcela dos municípios paraenses, não há atendimento em creches ou mesmo pré-escola para as crianças pequenas de até cinco (5) anos.

No Ensino Fundamental, das 71,5% escolas brasileiras com oferta de Educação Básica ativas em 2017, 115,4 mil ofertaram os anos iniciais e 62,4 mil possuíam oferta dos anos finais. De acordo com os dados do INEP (2018), há praticamente duas escolas com oferta de Ensino Fundamental nos anos iniciais para cada uma de anos finais, sendo os municípios os responsáveis pela maior cobertura nesta etapa de ensino.

Entre as escolas de Educação Básica ativas no Pará, o maior quantitativo concentra-se nas localidades rurais, porém, a maior concentração de matrículas está nas localidades urbanas. Enquanto nas localidades urbanas os índices de matrículas entre anos iniciais e anos finais caminham em vias paralelas (537.562 para 422.082), no rural, a comparação se distancia e para cada duas matrículas nos anos iniciais, há uma matrícula nos anos finais (314.481 para 180.265), o que evidencia o fortalecimento da continuidade da política de nucleação nos anos

32 Lei Federal Nº 13.005/2014.

finais do Ensino Fundamental, com deslocamento de alunos extracampo.

No Ensino Médio, 95,5% das matrículas em escolas brasileiras no ano de 2017, encontravam-se nos centros urbanos. O disparate da (ir) responsabilidade para com a oferta desta demanda, prioritariamente atribuída aos Estados, também tem se dado pelo fortalecimento da política de nucleação escolar com deslocamento de alunos extra campo, quando não, pela implementação de modelos com oferta de Ensino Médio a distância, a exemplo do Sistema Educacional Interativo (SEI) proposto pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará, que em se tratando da realidade de grande parte dos municípios no interior do Estado, não apresenta eficácia operacional ou mesmo pedagógica, uma vez que não atende as demandas de aprendizagem oriundas das comunidades rurais.

No que se refere ao Ensino Médio com cursos de Educação Tecnológica e Profissional, a tímida presença desta oferta acontece na Rede Federal, que nos últimos anos vem caminhando a passos curtos, apesar dos impulsos advindos pela interiorização dos Institutos Federais (IFs), e de parcerias firmadas nas localidades rurais, por iniciativas das organizações camponesas, cujas mobilizações e lutas pela democratização do acesso ao ensino (básico e superior) tem se avolumado por todo o Brasil.

Dito isto, em atenção aos objetivos delineados nesta pesquisa, buscamos neste capítulo identificar o perfil das escolas que estão sendo fechadas no Pará e as regiões onde este fenômeno vem ocorrendo com maior incidência. Para tal, seguimos a metodologia sinalizada nos estudos de Souza et al (2016), ressaltando a diferença entre a diminuição e o fechamento de escolas, considerando a existência de um movimento dialético que ocorre no interior dos municípios em seus sistemas de ensino, causado pela abertura de novas unidades.

A partir desta metodologia, propomo-nos a apresentação de um panorama da cobertura de Educação Básica no Pará, construído a partir dos registros de estabelecimentos ativos, para então, chegarmos aos números do fechamento de escolas. Por meio de análises comparativas, articulamos os dados nacionais e estaduais destacando as regiões com maior percentual de diminuição.

Os dados foram extraídos das Sinopses Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo MEC/INEP nos anos estudados e no Banco de dados do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ/UFPA), sendo organizados e apresentados em quadros, complementados com narrativas orais e escritas coletadas no decorrer do desenvolvimento da pesquisa.

Antes da apresentação do panorama, compreendemos ser relevante a descrição do

processo de coleta e o tratamento das informações reunidas no Sistema Educacenso, uma vez que estas se situam no centro do debate sobre o fechamento de escolas na atualidade. Assim, objetivamos verificar a existência de questões apontadas por representantes de governos, quando associam o número do fechamento de escolas à fatores técnicos, decorrente das informações prestadas pelas secretarias de educação dos municípios no ato de preenchimento do Censo Escolar.

3.1 O Censo Escolar da Educação Básica como banco de dados estatísticos oficiais: Conceitos e processos a considerar

No espírito da legislação vigente, a educação formal, desenvolvida nos estabelecimentos de ensino, encontra-se organizada em níveis, etapas e modalidades. A Educação Básica é o primeiro nível e compreende as etapas da Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BRASIL, 1996). Anualmente, o Ministério da Educação (MEC) por meio do INEP, tem a obrigatoriedade de realizar o Censo da Educação Básica e Superior, sendo os dados coletados os componentes da maior base estatística educacional oficial, amplamente utilizada em pesquisas e como parâmetro para o desenvolvimento de políticas públicas e fomento de programas federais.

Na realização do Censo, o conceito de estatísticas educacionais oficiais utilizados pelo INEP adequa-se a definição adotada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e segue a apresentação do Código de Boas Práticas das Estatísticas do IBGE, compreendendo estas como informações produzidas e disseminadas por agências governamentais, em bases regulares regidas pela legislação e/ou regulamentos administrativos sujeito ao cumprimento de um sistema padronizado de conceitos, definições, unidades estatísticas, classificações, nomenclaturas e códigos, que visam retratar as condições econômicas, sociais e ambientais; fornecer subsídios para o planejamento, execução e o acompanhamento de políticas públicas, assim como propiciar suporte técnico para a tomada de decisões e consolidar o exercício da cidadania (INEP, 2017).

De acordo com o INEP (2018), a geração de estatísticas oficiais obedece a um processo sistemático que se inicia com a coleta e segue para a organização, tratamento, descrição, análise e divulgação de dados referente a um fenômeno estudado em uma determinada população ou amostra desta. No âmbito educacional brasileiro, a coleta de informações do Censo, de caráter declaratório e descentralizado, é feita por meio de um sistema eletrônico chamado Educacenso, que funciona em regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os

municípios, englobando obrigatoriamente todas as instituições de Educação Básica, públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos.

As informações prestadas ao Censo são de responsabilidade das autoridades executivas e dos representantes legais (gestores) das instituições de ensino, no âmbito dos entes federados. A confiabilidade das informações se dá mediante assinatura de um termo de compromisso, sendo estas referenciadas em

[...] documentos que garantam a confiabilidade das informações prestadas, tais como ficha de matrícula do aluno, diário de classe, livro de frequência, histórico escolar, regimento escolar, documentos de enturmação de professores, projeto político-pedagógico (PPP), entre outros. Isso possibilita que, a qualquer momento, as informações declaradas ao Censo possam ser confirmadas pelo MEC, pelo Inep, pelos órgãos de controle, acompanhamento e fiscalização, e pelo Ministério Público (INEP, 2017, p. 08).

Em caso de informações equivocadas, o responsável pela instituição responde administrativa, civil e penalmente, se comprovada a omissão ou co-omissão (obrigação ou incumbência), dolo ou culpa, nos termos da Lei nº 8.429, de 02 de junho de 1992. Esta lei dispõe sobre as sanções aplicáveis aos agentes públicos no exercício de mandato, cargo, emprego ou função na administração pública direta, indireta ou fundacional (INEP, 2017).

Este quesito garante um certo zelo para com a confiabilidade das informações geradas pelas instituições, uma vez que há a obrigatoriedade da indicação do gestor escolar no momento de autenticação da escola no Sistema Educacenso, vinculando este pelo nome e número de cadastro de pessoa física (CPF), conforme inscrição no Ministério da Fazenda.

3.1.1 Situação de funcionamento das escolas no Sistema Educacenso

a) Escolas em atividade

Depois de realizada a autenticação da escola no Sistema Educacenso, inicia-se a fase de atualização do cadastro e a coleta das informações para o ano de referência do Censo Escolar. Nesta fase é informada a situação de funcionamento da escola no ano letivo em questão, podendo esta estar: *em atividade*, *paralisada* ou *extinta*. Às escolas em atividade, são vinculadas informações de localização, dependência administrativa, matrículas, turmas e docentes, considerando as etapas e as modalidades da Educação Básica atendidas naquela unidade.

b) Escolas paralisadas e extintas

Por se tratar de estabelecimentos com atividades suspensas temporariamente, no momento de coleta do Censo Escolar, as escolas paralisadas recebem a atualização de dados de localização e dependência administrativa, porém não tem vinculação de matrículas de alunos ou profissionais no ano de referência de realização do Censo.

Os registros das escolas paralisadas são cumulativos, permanecendo no sistema por um período de tempo, geralmente fixado entre três e cinco anos, dependendo do Sistema de Ensino da qual a escola está vinculada. Após esse período, se a escola não for reaberta e receber matrículas de alunos e docentes, esta passa a ser informada como extinta.

As escolas paralisadas e extintas no Sistema Educacenso até a data de referência do Censo Escolar para cada ano, recebem a atualização nos campos de localização e dependência administrativa, acrescida da informação de paralisação/extinção, podendo a ação de desativação ter ocorrido no mesmo ano do Censo ou em anos anteriores; após a fase de alimentação das informações, o sistema eletrônico abre o campo de *fechamento da escola*, finalizando o processo de coleta com a emissão de um comprovante.

Importante ressaltar a diferença entre os processos de fechamento de escolas e paralisação/extinção de escolas no sistema Educacenso. O fechamento de escola no sistema é o processo de finalização das informações da unidade, com a geração do comprovante. A desativação decorre da informação de paralisação/extinção das unidades no sistema após.

Em se tratando de escolas públicas, a informação de desativação temporária ou definitiva deve ser precedida de comunicação expressa de acordo com as resoluções fixadas pelos órgãos normativos de cada Sistema de Ensino. No Sistema de Ensino Estadual do Pará, por exemplo, o processo de desativação de escolas públicas encontra-se atualmente regulamentado pela Resolução do Conselho Estadual de Educação N° 219, de 04 de abril de 2019, onde se estabelece a duração do processo em um prazo máximo de três anos, destacando o seguinte procedimento:

Caso a desativação ocorra por solicitação do poder público competente, este deve **comunicar**, com justificativa, a decisão ao CEE/PA, aos alunos e a seus responsáveis, com pelo menos seis meses de antecedência, devendo a referida desativação efetivar-se após o término do ano letivo em curso (CEE/PA, 2019, art. 6° - grifo nosso).

Conforme disposição no artigo 8° da LDB, a organização dos sistemas de ensino acontece em regime de colaboração, sendo resguardada a autonomia de organização administrativa das esferas federadas. Neste sentido, os municípios com sistema de ensino

próprio podem construir regras específicas para orientação de procedimento, desde que estas não firam a legislação em vigor.

Até 2014, os processos de desativação de escolas, quando regulamentados pelos Sistemas de Ensino e conseqüentemente informados ao Censo Escolar, eram comuns a todas as unidades, fossem essas urbanas ou rurais. Com a aprovação da Lei Federal Nº 12.960/14, tais processos se diferenciaram e o ato de extinção de escolas do campo, indígenas e quilombolas passou a ser precedido de procedimentos específicos, inscritos no parágrafo único do artigo 28 da LDBEN:

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, s/p)

De acordo com o disposto na legislação, a decisão do fechamento das escolas relacionadas deve obrigatoriamente passar pelos membros dos Conselhos de Educação. Neste sentido, são estes os sujeitos sociais os principais responsáveis pelo acompanhamento e deliberação legal sobre o fechamento das escolas. Em nossas leituras exploratórias tecidas no decorrer desta pesquisa, observamos que decorridos cinco anos desde a existência dos procedimentos previstos na Lei 12.960/2014, estes ainda são desconsiderados em grande parte dos municípios paraenses, conforme informações prestadas nas denúncias apresentadas pelos movimentos sociais.

Tomando como exemplo o acompanhamento dos indicadores de fechamento de escolas no município de Castanhal³³, observamos que as escolas paralisadas e extintas em anos anteriores e por período superior ao estabelecido pelo Conselho Municipal de Educação, continuaram a retornar no Sistema Educacenso. Ao investigar os procedimentos seguidos pelos técnicos censitários, identificamos que ao informar a desativação de uma escola no Sistema, os técnicos emitiam relatórios descrevendo o processo de paralisação/extinção munido de justificativas, encaminhadas para a ciência do secretário de educação, com posterior envio direto deste documento direto para o setor do INEP na SEDUC/PA. A partir da análise deste procedimento, inferimos hipoteticamente que as escolas informadas como extintas em anos anteriores neste município, retornaram no Sistema Censo Escolar devido a ausência dos Decretos de extinção, de responsabilidade do gestor municipal, com posterior comunicado e

33 O procedimento citado foi observado pela autora no exercício da função de técnica da SEMED Castanhal, no ano de 2017.

encaminhamento do mesmo ao setor responsável no âmbito superior.

A partir deste fato, sinalizamos a necessidade de maior fomento na formação continuada envolvendo os técnicos no interior das secretarias de educação, assim como dos conselheiros em atuação nos órgãos do controle social dos sistemas de ensino, sobre os procedimentos legais a serem seguidos, fiscalizados e penalizados, quando o fechamento de escolas não puder ser evitado, ou ocorrer em desacordo com o estabelecido na legislação em vigor.

3.1.2 Localização das escolas: O urbano e o rural no sistema Educacenso

No Sistema Educacenso, a localização (ou zona) da escola é a demarcação geográfica defendida pelo IBGE, podendo ser esta urbana ou rural. As áreas urbanas correspondem as cidades (sedes municipais), as vilas (sedes distritais) ou áreas rurais isoladas e o rural se aplica a todas as áreas situadas fora do perímetro urbano dos municípios³⁴ (IBGE, 1996).

Os critérios utilizados pelo IBGE para definição das localidades urbanas e rurais no Brasil encontram-se fundamentadas no Decreto-lei Nº 311/1938, instituído ainda no período do Estado Novo e tem sido fortemente questionado por estudiosos das questões agrárias, dentre os quais se inserem Veiga (2002) e Abramovay (2000). De acordo com Cruz (2010), esses autores afirmam que os critérios utilizados na definição dos espaços a partir do paradigma oficial, cuja base de análise é o percentual da população residente nas localidades, sobrevalorizam a urbanização e escondem um mundo rural muito maior e muito mais importante do que o geralmente aceito.

Mais do que uma mera definição da localidade da escola, o conceito de urbano e rural no Sistema Educacenso, se estende para a designação das características das redes de oferta, uma vez que sofrem diretamente os reflexos do fomento e execução das políticas públicas, com cálculos diferenciados no repasse de recursos financeiros para a execução dos programas e políticas federais, tais como Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

3.1.3 Escolas com localização diferenciada

Além de urbano e rural, o Sistema Educacenso apresenta a opção “localização diferenciada”, abrangendo neste conceito todas as escolas localizadas em áreas de

34 O Perímetro urbano é definido por lei municipal e tem como base o plano diretor do município, sendo este o principal instrumento da política de desenvolvimento e expansão urbana (INEP, 2018).

assentamento, as terras indígenas, as terras ocupadas por povos remanescente de quilombo, as unidade de uso sustentável, as unidade de uso sustentável em terra indígena, as unidade de uso sustentável em terra ocupada por populações remanescentes de quilombo, e ainda a opção não se aplica, para compreender as situações em que a escola não se encontra em nenhuma dessas localidades (INEP, 2017).

Sobre localização diferenciada das escolas, estudos realizados pelo GEPERUAZ/UFPA têm enfatizado veementemente as características marcantes dos territórios urbanos e rurais da Amazônia, nesse último onde existem instaladas estruturalmente a grande maioria das escolas no Pará.

De acordo com os dados apresentados por Hage (2005) com base nos indicadores do Censo Escolar de 2006, das 9.483 escolas rurais existentes no Pará, 37,4% estavam situadas em comunidades rurais; 26,6% em comunidades ribeirinhas; 17, 7% localizavam-se em vicinais; 9,4 % em assentamentos; 3,9 em colônias agrícolas; 2,3 % em comunidades quilombolas; 0,12 % escolas localizadas em fazendas³⁵; 1,1% em comunidades indígenas; 0,12% em comunidades praianas e 0,8% em comunidades garimpeiras (HAGE, 2005).

Citadas a título de exemplo, as escolas com localização diferenciada encontram-se inseridas entre os objetos de atenção do próprio Estado, ao considerar na legislação em vigor a diversidade do campo e de suas populações como sujeitos de direito à políticas públicas diferenciadas, como a Educação do Campo, cuja materialidade educativa valoriza o respeito pelas identidades culturais construídas na relação das populações com seus territórios, que no caso da Amazônia, engloba os espaços constituídos pela diversidade de campos, águas e florestas, o que requer estrutura logística diferenciada para a manutenção destas em atividade.

3.1.4 Dependência administrativa das escolas

A dependência é o âmbito de subordinação administrativa da unidade, podendo ser federal, estadual, municipal ou privada, distribuídas entre mantenedoras de direito público e privado³⁶.

No sistema Educacenso, as escolas com dependência administrativa privada se dividem em cinco categorias, sendo estas: a) Particular - instituída e mantida por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, presidindo de cobranças pelos serviços educativos

35 O estudo aponta 120 unidades entre 9.483. Na transcrição para porcentagem o quantitativo aparece como 0,12 e não como 1,4 como inferimos que seja.

36 Pessoa física ou jurídica que fornece os recursos necessários para o funcionamento de uma escola, podendo ser mantida com recursos públicos ou particulares.

prestados; b) Comunitária – instituição mantida por um grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, sem fins lucrativos; c) Confessional – instituição mantida por grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específica e; d) Filantrópica - instituída por pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, reconhecidas como entidades beneficentes de assistência social com a finalidade de prestação de serviços na área de educação; d) ³⁷Conveniada com o poder público – são instituições privadas que celebram acordo com o poder público para a realização de objetivos de interesse comum, mediante a mútua colaboração, podendo compreender acordos de cooperação técnica, os repasses de recursos, a prestação de serviços, entre outros (INEP, 2017).

As categorias administrativas das unidades mantenedoras de ensino encontram-se embasadas no artigo 19 da LDBEN. Compreendê-las em suas características a partir dos conceitos que as insere no sistema Educacenso possibilita uma melhor visualização das redes de oferta, assim como o entendimento dos fatores que levam ao fechamento das unidades, haja vistas a existência de causas distintas em cada processo, passível de verificação somente se estudadas particularmente, caso a caso.

3.2 Fatores constituintes no processo de paralisação/extinção de escolas no sistema Educacenso e reflexos no quantitativo anunciado

O entendimento do processo e dos conceitos utilizados na coleta dos dados sobre os estabelecimentos de Educação Básica pelo Censo Escolar, em especial ao número constitutivo do fechamento de escolas, tem se tornado um elemento importante nas análises de nosso estudo, uma vez que se trata de informações específicas que ocorrem no contexto de cada município. As contribuições nos levam a ampliação de leituras sobre as estatísticas geradas, uma vez que sofrem diretamente os reflexos de questões técnicas relacionadas ao sistema Educacenso, assim como de orientações regulamentadas pelos sistemas de ensino, onde se encontram fixados os critérios e limites temporais entre os estágios de abertura, paralisação e extinção de unidades, conforme vemos na narrativa³⁸ abaixo:

Antes, a gente recebia a informação para paralisar a escola por dois anos seguidos, e

37 O convênio a que se refere o INEP é o realizado entre entidade pública – secretaria de educação estadual ou municipal – e privada sem fins lucrativos, com vistas a descentralizar a execução de programa ou projeto na área educacional, com duração definida. Suas regras são disciplinadas no art. 116 da Lei nº 8.666/1993, que institui normas para licitações e contratos da Administração Pública (INEP, 2017).

38 As informações advindas das narrativas produzidas por técnicos foram obtidas em fase exploratória da pesquisa. Utilizamos a entrevista aberta com a gravação e transcrição de áudio. Os nomes utilizados são fictícios.

teve um ano que foi para três [...]. Depois desse tempo, se não reabrisse a escola, se não tivesse informação de matrículas lá, a gente informava ela como extinta e ela saía da lista de paralisada. Depois que ela era informada como extinta, era o próprio INEP que era responsável para migrar a informação do sistema. Isso mudou de uns anos para cá, e as escolas que foram extintas voltaram e nós continuamos informando no Censo [...]. Junto com a informação, nós da secretaria fizemos um documento que foi assinado pelo nosso secretário e depois, no outro ano ele tem que fazer um documento de extinção dessas escolas (Maria. Tec. Censitário).

O conteúdo da narrativa aponta claramente a existência de procedimentos a serem seguidos no processo de informação de paralisação e extinção de uma escola no sistema Educacenso, independentemente de sua localidade, porém também sugere que as mudanças nos trâmites podem estar relacionadas diretamente à aprovação da Lei 12.960/2014.

Considerando o perfil dos estabelecimentos paralisados e as justificativas apresentadas em estudos sobre o fechamento de escolas que envolvem a escuta de agentes técnicos e gestores locais, comumente associadas às condições de precariedade estruturais e financeiras relacionadas ao modelo de financiamento da Educação Básica no Brasil, tais como em Santos (2017) e Correia (2018), compreendemos que uma vez declarada como paralisada, dificilmente a escola retorna ao mapa das escolas em atividade, seguindo para o estágio de extinção. Contudo, caso ocorra a reativação da unidade, possível somente para as escolas paralisadas, há outro procedimento a ser adotado, a exemplo do estabelecido no artigo 8º pela Resolução do CEE/PA nº 219/19, no caso das escolas da rede pública de ensino:

A reativação é o ato mediante o qual o CEE/PA autoriza um estabelecimento público de ensino desativado em caráter temporário, a reiniciar suas atividades [...]. O diretor do estabelecimento de ensino deve encaminhar requerimento fundamentado ao CEE/PA, requerendo a reativação de etapas/modalidades da Educação Básica [...] acompanhado dos seguintes documentos: I – cópia da Resolução de autorização em vigor das etapas e/ou modalidades da Educação Básica [...] que deseja reativar ou pedido de autorização [...], caso a mesma esteja vencida; II – cópia da resolução que concedeu a desativação temporária [...]. O pedido de reativação [...] deve ocorrer dentro do prazo concedido no ato de desativação (CEE/PA, 2019,s/p).

Outro elemento que se acrescenta ao quantitativo de escolas informadas como paralisadas/extintas no Censo Escolar e que tem relação direta com as alterações de ordem técnica, decorre da mudança de nomenclatura. Esse fato comumente se efetiva no momento de inauguração de reformas ou construção de novas unidades em uma mesma localidade, conforme aponta a narrativa abaixo:

Essa escola era ali. Não era esse nome não. O nome dela era Dom Milton. Aí ela era muito ruim, muito precária mesmo. Então nós trouxemos o prefeito e ele viu que ela precisava ser reformada e ampliada, pois não cabiam todas as crianças na sala e

molhava muito. Quando a reforma acabou, ele inaugurou, mas colocou outro nome. A comunidade ficou muito revoltada e só quem foi para a inauguração foi oito pessoas. Eles queriam era só que a escola melhorasse, mas não que tirassem o nome dela para colocar outro que ninguém sabe nem quem são (Alexandre, liderança comunitária em uma região rural).

Não intencionamos neste estudo tratar de questões relacionadas ao fechamento de escolas decorrente de mudanças de nomenclaturas, embora compreendamos ser relevante a abordagem da questão para compreender os processos de desterritorialização das comunidades, a partir da dinâmica política desenvolvida nos espaços escolares como elementos do debate sobre a identidade das escolas e das comunidades nas quais elas estão localizadas. Ante a limitação desta pesquisa, nos deteremos somente aos reflexos do procedimento que impacta na informação de desativação da unidade no Sistema Educacenso.

De acordo com a narrativa abaixo, não há no sistema Educacenso a opção *alteração de nomenclatura* para escolas em atividade. Por esta razão, as estruturas com as nomenclaturas antigas são informadas como paralisadas e depois extintas no Censo Escolar, processo que acontece paralelamente à abertura de uma nova unidade, com geração de um novo código INEP:

Quando uma escola é reformada ou se constrói outra próxima, mas na mesma comunidade, geralmente eles colocam outro nome mais atual, ou de alguém que eles querem homenagear. Aí a antiga tem que ser informada no censo como encerrada e outro número é gerado, pois não pode a mesma escola ter dois nomes e dois INEP (Luzia, Tec. Semed).

Nesta direção, os procedimentos sobre o fechamento de uma escola no Sistema Educacenso, quando vinculado a mudança de nomenclatura, podem apontar para a reorganização de oferta nas redes de ensino. Neste caso, o fechamento de uma escola pode ocorrer simultaneamente à abertura de uma nova unidade, tanto em espaços rurais quanto urbanos, interferindo no quantitativo de escolas paralisadas e extintas que são informadas nos Censos, anualmente.

Em pesquisa realizada no Estado de Goiás, Souza et al (2016) chama a atenção para a metodologia comumente utilizada nos estudos recentes sobre o fechamento de escolas. De acordo com os autores, a diminuição do quantitativo de escolas não é o mesmo que fechamento de escolas, e isso se dá pelo fato de que pode haver nos territórios um outro movimento, o de abertura de unidades que tende a mascarar o número de escolas fechadas.

Embora na ideia de diminuição esteja explícita a possibilidade de fechamento, para se chegar ao número de escolas fechadas, os autores apontam como metodologia, a análise dos

dados de escolas ativas, paralisadas e extintas de cada localidade (municípios, estados), comparados ano a ano (Sousa et al, 2016).

Seguindo a metodologia assinalada pelos autores, nossas análises comparativas realizadas a partir do quantitativo de estabelecimentos ativos com recortes regionais, conforme apresentaremos no tópico posterior, nos embasa a visualização de um movimento de aberturas de escolas, ocorrendo simultaneamente ao fechamento das unidades nos municípios.

Esta compreensão, em nenhum momento diminui a gravidade do quantitativo de escolas fechadas, conforme as denúncias apresentadas pelos movimentos sociais, pois o número de escolas abertas é relativamente inferior ao número de escolas fechadas (Souza et al, 2016), porém, chama a atenção para a veracidade do sinalizado por representantes de governos, alertando para o fato de que, por traz do expressivo quantitativo de escolas fechadas, há também questões técnicas relacionadas a geração das informações que alimentam o Sistema Educacenso, e que precisam ser levadas em consideração, a fim de evitar equívocos de interpretação ou mesmo tendenciar as discussões em torno do fenômeno que se alastra, sobretudo nas localidades rurais, onde ainda existe uma grande parcela da população brasileira, com destaque para as estatísticas de analfabetismo entre os jovens e adultos, impedida de adentrar à escola, e quando não, limitada ao aprendizado das letras somente até o final dos primeiros anos do Ensino Fundamental (HAGE; CRUZ, 2014).

Para além das interpretações decorrentes de ordem técnica, compreendemos que o fechamento de escolas no campo acentua a negação de direitos, uma vez que limita o acesso e condiciona a permanência das jovens gerações camponesas. Estas, movidas pela esperança de melhoras das condições de vida, o que se acredita conseguir pelo *ensino da escola que tira a gente do cabo da enxada e da dureza da vida na roça*³⁹, são condicionados desde pequenos ao uso do *ômbus amarelinho*⁴⁰, nas rotas penosas do transporte escolar.

Para os teóricos ligados ao Movimento de Educação do Campo, a educação escolar não comporta toda a educação, porém, se constitui em um direito social a ser garantido pelo Estado a todos o que a ele reclamar (KOLLING, NERY E MOLINA, 1999). Neste sentido, a luta pela garantia da educação, como direito público e subjetivo, incorpora a ideia de que todos têm o direito de acessar a escola, da Educação Infantil até o final do Ensino Médio, garantindo a estes as condições do acesso e de permanência na escola, assim como a processos educativos que

39 Expressão utilizada por Dinho, agricultor familiar do município de Nova Timboteua/PA.

40 Expressão utilizada por Marlison, estudante do 2º ano, de uma escola municipal de Castanhal. Mantivemos a escrita da pronuncia original, cujo termo faz referência ao transporte escolar proveniente do Programa Caminhos da Escola, conforme modelo padronizado pelo FNDE.

dialoguem com as reais necessidades de formação humana, seja na cidade ou no campo, o que requer a existência de escolas ativas e aptas ao atendimento das demandas educacionais nas próprias comunidades.

No próximo item, seguiremos a apresentação de um panorama da cobertura de Educação Básica, a fim de visualizar as características da oferta escolar e o quantitativo de estabelecimentos diminuídos, objetivando retratar as redes de ensino nas regiões paraenses onde o fechamento de escolas vem acontecendo com maior incidência.

3.3 Breves apontamentos sobre a cobertura de Educação Básica no Pará: Recortes da desigualdade nos caminhos da escola pública

Nos últimos dez anos, as estatísticas oficiais vêm demonstrando acentuadas mudanças ocorridas no interior do Sistema Educacional Brasileiro, no que se refere a oferta de Educação Básica. Este fenômeno apresenta características simultâneas que se revelam de formas distintas, se consideradas a localização dos estabelecimentos em atividade, pois enquanto se diminui o quantitativo destes em localidades rurais, se elevam os números em localidades urbanas.

Esta afirmação encontra-se sustentada no quadro 1, onde traçamos um comparativo dos estabelecimentos de Educação Básica no Brasil por localidade e Dependência Administrativa, na margem de tempo correspondente a última década, com intervalo de três a quatro anos, compreendendo o período de importantes avanços na legislação educacional brasileira, incluindo-se a esta a aprovação de dois Planos de Educação, com previsão de metas de universalização do ensino em todas as etapas da Educação Básica.

Quadro 1 - Estabelecimentos de E.B em Atividade por localização e dependência administrativa - Brasil 2007/2017.

Dep. Adm	Municipal		Estadual		Federal		Privada		Total
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	
Ano									
2007	51.093	81.361	26.762	6.353	198	46	31.968	626	198.397
2010	53.376	72.770	26.167	5.993	285	59	36.723	566	194.939
2014	56.444	61.353	25.280	5.478	470	73	38.938	637	188.673
2017	<u>58.345</u>	<u>54.545</u>	25.109	5.410	607	92	39.381	647	184.146

Fonte: Sinopses Estatísticas do Censo Escolar INEP/MEC.Org. Josiane Nascimento.

Até o ano de 2014, os estabelecimentos municipais rurais eram maioria, fato não

observado nas estatísticas de 2017. Esta reversão histórica dos indicadores se materializa na medida em que o quantitativo de estabelecimentos municipais urbanos se torna superior ao quantitativo de estabelecimentos rurais, não observado no Brasil nos recortes dos anos anteriores.

No que se refere à dependência administrativa por localidade, a maior rede de oferta de Educação Básica no Brasil é a municipal, seguida pelas redes estadual e privada. Observa-se nas localidades urbanas o crescimento de todas as redes, com exceção da estadual. Já na localidade rural, há redução das redes municipal e estadual e elevação do quantitativo nas redes federal e privada. Enquanto na localidade rural, a rede municipal é a responsável pelo maior número de estabelecimentos no Brasil, na localidade urbana o maior quantitativo se dá pelos estabelecimentos da iniciativa privada, seguida pela rede estadual.

A diminuição das redes municipal e estadual se acentua em localidades rurais, ao passo que se elevam os estabelecimentos privados e federal em ambas as localidades, porém com ênfase na localidade urbana.

3.3.1 A Cobertura de Educação Básica no Pará

No Pará, embora a Rede de oferta de Educação Básica seja majoritariamente constituída por estabelecimentos rurais, apresentando características diferenciadas se comparada ao perfil nacional, o fenômeno de diminuição de escolas nas localidades rurais e elevação nas localidades urbanas também se manifesta.

No quadro 2, observa-se uma redução direta de 1.391 estabelecimentos ativos com oferta de Educação Básica no Estado entre os anos de 2007 e 2017, sendo o período entre 2010 e 2014 onde mais se registra os números desta diminuição, fato que também se revela nos indicadores nacionais (ver quadro 1).

Quadro 2 - Estabelecimentos de E.B em atividade no Pará – 2007/2017 por Localidade e Dependência Administrativa

	Municipal		Estadual		Federal		Privada		Total
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	
2007	1.785	8.965	746	308	9	-	512	25	12.350
2010	1.877	8.474	738	232	14	-	665	32	12.032
2014	2.034	7.580	716	175	17	1	876	38	11.437
2017	2.060	7.112	747	139	22	1	865	26	10.972

Fonte: Sinopses Estatísticas do Censo Escolar INEP/MEC.Org. Josiane Nascimento.

Sobre as características das escolas com oferta de Educação Básica no Pará, há vasta

produção na literatura científica, dentre as quais se destacam as análises de pesquisadores reunidos no GEPERUAZ/UFPA, cujas denúncias tornam públicas a realidade em que se encontra a educação no meio rural da Amazônia paraense. De modo particular, a pesquisa realizada por Hage (2005), sobre a oferta de Educação Básica nos territórios rurais paraenses, revela que a oferta desta etapa é constituída predominantemente por escolas multisseriadas com oferta do primeiro segmento do Ensino Fundamental, sendo esta forma de organização pedagógica das turmas a maior responsável por absorver as matrículas na Educação Básica no campo.

Observando o quantitativo de estabelecimentos em atividade nos anos utilizados como referência nesta pesquisa, verificamos que a redução destes no Pará, vem acontecendo com maior incidência nas localidades rurais, sob dependência administrativa dos municípios. Considerando as afirmações de Hage (2009) tecidas a partir dos indicadores do INEP (2006), e com base nas características dessa rede de oferta, inferimos que o indicador do fechamento de escolas no Pará, encontra-se constituído majoritariamente pela desativação de escolas multisseriadas:

[...] as escolas exclusivamente multisseriadas passaram de 62.024 em 2002 para 50.176 em 2006 e as matrículas nesse mesmo período passaram de 2.462.970 para 1.875.318; representando respectivamente 60,6% dos estabelecimentos de ensino e 32,4% da matrícula no meio rural do país (INEP/ MEC, 2006). (Hage, 2009, p.7).

No quadro três (3), apresentamos a sequência estatística dos estabelecimentos em atividade no Pará entre os anos 2014 e 2017, a partir da metodologia sinalizada por Sousa et al (2016). O movimento dialético conforme observado pelos autores em outro contexto de pesquisa também se manifesta, caracterizado no Pará pela diminuição e elevação do quantitativo de estabelecimentos em localidade urbana e redução dos estabelecimentos em todas as redes em localidade rural, com exceção da rede federal que se encontra estagnada.

Utilizando o critério de subtração simples ano a ano, observamos que nesta margem de tempo, houve a redução de 56 estabelecimentos municipais rurais, enquanto que no meio urbano, o número é de 6.

Quadro 3 - Estabelecimentos de Educação Básica em atividade no Pará – 2014 a 2017 por localização e dependência administrativa

Dep. Adm	Localidade	2014	2015	2016	2017
Municipal	Urbana	2.034	2.083	2.099	2.060
	Rural	7.580	7.374	7.240	7.112
	Total	9.614	9.457	9.339	9.172
Estadual	Urbana	716	716	712	747
	Rural	175	159	144	139
	Total	891	875	856	886
Federal	Urbana	17	21	23	22
	Rural	1	1	1	1
	Total	18	22	24	23
Privada	Urbana	876	838	866	865
	Rural	38	35	30	26
	Total	914	873	896	891
TOTAL GERAL		11.437	11.227	11.115	10.972

Fonte: Sinopses Estatísticas do Censo Escolar INEP/MEC.Org. Josiane Nascimento.

As estatísticas das redes de oferta por dependência administrativa, devido a sua localização, possuem particularidades que precisam ser consideradas em uma análise mais detalhada. Em atenção aos objetivos deste estudo, limitamo-nos a inferir que, enquanto as instituições geridas pela iniciativa privada, observadas as finalidades de sua entidade mantenedora, em território urbano, podem concentrar turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, além das instituições que compõem o Sistema S⁴¹, nas localidades rurais, destacam-se entre as mantenedoras de iniciativa privada, as instituições geridas e organizadas por associações e cooperativas de trabalhadores, voltadas à educação de jovens e adultos camponeses, com atendimento das demandas no Ensino Médio Técnico e profissionalizante, onde se inserem experiências embasadas na Pedagogia da alternância⁴², desenvolvidas nas Casas Familiar Rural, as Escola Familiar Agrícola, os Centros de Formação por Alternância, etc.

41 O Sistema S é composto pelas instituições mantidas pelo SESI, SESC e SENAI, que embora de origem federal, no sistema Educacenso se inserem entre as entidades mantenedoras de iniciativa privada.

42 De acordo com Carvalho (2009), a Pedagogia da Alternância é um pressuposto metodológico usado como alternativa no processo de formação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA e da Educação do Campo, sendo indispensável para assegurar a permanência dos (as) jovens com sucesso na escola, uma vez que adota a flexibilização do calendário escolar, organizado em sintonia com a realidade camponesa e do cotidiano de jovens e adultos agricultores (as).

3.3.2 A Rede de oferta, por Região de Integração.

Prosseguindo a metodologia, comparamos o quantitativo de estabelecimentos ativos com oferta de Educação Básica no Pará, agrupando os números dos municípios por regiões de integração, em soma simples entre os anos de 2014 e 2017, conforme dispomos no quadro quatro (4) a seguir:

Quadro 4 - Comparativo de estabelecimentos de E.B em atividade – por Região de Integração. Pará – 2014/2017

Região de Integração	2014	2017	Valor de Diminuição	Valor de Aumento
Baixo Amazonas	1.583	1.532	- 51	-
Tocantins	1.388	1.339	- 49	-
Marajó	1.385	1.295	- 90	-
Guamá	1.138	1.077	- 61	-
Rio Capim	1.130	1.100	- 30	-
Metropolitana	1.105	1.111	-	+ 6
Caeté	842	797	- 45	-
Xingu	801	763	- 38	-
Carajás	707	679	- 28	-
Tucuruí	491	439	- 52	-
Araguaia	478	466	- 12	-
Tapajós	389	373	- 16	-
TOTAL	11.437	10.972	472	-

Fonte: Sinopses Estatísticas do Censo Escolar INEP/MEC.Org. Josiane Nascimento.

No ano de 2014, as regiões do Baixo Amazonas, Tocantina, Marajó, Guamá e Rio Capim concentravam o maior quantitativo de escolas de Educação Básica em atividade. Em linhas gerais, todas as regiões com exceção da metropolitana, há registros de diminuição⁴³, porém, estes se evidenciam mais largamente nas regiões do Marajó, Guamá, Tucuruí, Baixo Amazonas e na Região Tocantina.

No recorte estatístico composto pela amostra das redes de oferta em localidade rural nas cinco regiões de maior incidência de diminuição de escolas, observamos que este se efetiva em todas as redes, com ênfase absoluta na dependência administrativa municipal. Dito isto, partimos para o próximo tópico, onde apresentaremos os indicadores das escolas informadas como paralisadas e extintas no Sistema Educacenso, objetivando estabelecer relações entre a diminuição e o fechamento das unidades.

3. 4 Os números de um fenômeno, entre processos de paralisação e extinção de escolas

Neste tópico, utilizamos como base os dados de fechamento de escolas disponíveis e

43 Nestes números, estão inseridos os registros de estabelecimentos de todas as redes em ambas as localidades.

disponibilizados pelo FPEC referente aos anos de 2014, 2015 e 2016, por meio dos quais exporemos brevemente a metodologia utilizada para a compreensão dos indicadores que alimentam o sistema Educacenso e de como estes são lidos pelos sujeitos que se inserem no debate atual do fechamento de escolas no Pará.

Na forma bruta como nos foram enviados, os primeiros dados quantitativos do fechamento de escolas estavam dispostos no formato de planilhas Excel, extraídos a partir dos microdados do INEP. A disposição das informações continha o código do município, o nome dos estabelecimentos de ensino, o número de estabelecimentos que funcionavam no mesmo prédio, seguidas das informações de localidade (urbana e rural) e dependência administrativa (federal, estadual, municipal e privada).

Nesta fase, o primeiro passo da metodologia foi identificar por meio dos códigos de identificação do IBGE, os municípios das quais as informações se referiam. Após, organizamos os dados dos cento e quarenta e quatro (144) municípios agrupados com base no desenho geopolítico das Regiões de Integração do Estado, para cada ano. Esse processo resultou na geração de setenta e oito (78) tabelas, seis para cada R.I, sendo duas para cada ano, organizadas pela situação de funcionamento (paralisada e extinta). As setenta e oito (78) tabelas geraram outras seis (6), duas para cada ano, organizadas por situação de funcionamento, condensando as informações dos municípios agrupados pelas R.I.

A conclusão do processo se deu pela sistematização das informações de seis tabelas em duas (2), o que nos permitiu visualizar o número de estabelecimentos informados ao Censo como paralisados e extintos no Pará, organizados por localidade e dependência administrativa nos anos de 2014, 2015 e 2016. Nos quadros a seguir, apresentamos a síntese desse processo:

Quadro 5 - Estabelecimentos de Educação Básica desativados no Pará - por dependência administrativa

Dependência administrativa	Situação conforme informadas ao censo					
	Paralisados			Extintos		
	2014	2015	2016	2014	2015	2016
Federal	0	0	0	0	0	0
Estadual	113	70	69	30	69	21
Municipal	1.846	1.746	1.870	312	318	76
Privada	140	97	33	38	64	144
Total	2.099	1.913	1.916	380	451	241

Fonte: FPEC/Microdados - Censo Escolar. Acesso Dez. 2016. Org. Josiane Nascimento.

Quadro 6 – Estabelecimentos de Educação Básica desativados no Pará por localidade

Situação conforme informada ao Censo						
	Paralisados			Extintos		
Localidade	2014	2015	2016	2014	2015	2016
Urbano	268	194	157	56	352	88
Rural	1.831	1.719	1.815	324	99	153
Total	2.099	1.913	1.916	380	451	241

Fonte: FPEC/Microdados Censo Escolar. Acesso Dez. 2016. Org. Josiane Nascimento.

Na análise dos dados brutos, observamos que os números apresentados não se constituíam somente por acréscimos, mas também por acúmulos. Observamos cada escola informada como paralisada e extinta no Censo Escolar por município, ano a ano e assim percebemos que alguns estabelecimentos informados em 2014, constavam ainda nos anos subsequentes, explicando-se o fato pelas regras dos procedimentos de paralisação e extinção em cada sistema de ensino, conforme mencionamos anteriormente.

Observamos ainda que a superioridade do quantitativo de escolas paralisadas e extintas se confirma na esfera municipal em localidade rural, corroborando com as informações de diminuição do quantitativo de estabelecimentos ativos, no recorte de tempo apresentado.

No 2º Seminário de combate ao fechamento de escolas realizado no início do ano de 2019, o FPEC socializou dados atualizados de paralisação e extinção de escolas no Pará. Considerando a dialética presente nos processos de geração dos indicadores, transcreveremos no quadro sete (7) as informações disponibilizadas pelo FPEC, favorecendo uma melhor compreensão do fenômeno que estudamos em sua manifestação quantificada.

Quadro 7 - Escolas paralisadas e extintas no Pará

Situação das escolas	2014	2015	2016	2017
Paralisadas	658	878	624	2.058
Extintas	380	451	241	181
Extinta nos anos anteriores	1.935	2.315	2.766	3.007

Fonte: GPERUAZ/ICED-UFPA/INEP - Censo Escolar. Acesso: 29 de Abril de 2019.

Conforme vemos, há uma movimentação considerável entre o número de escolas paralisadas e extintas, sobretudo na margem de tempo que se situa entre os anos de 2014 e 2015. Este dado nos leva a inferir influências diretas da sanção da Lei 12.960/14⁴⁴, o que pode ter

44 A Data de sanção da Lei é 23 de março de 2014. O fechamento do Censo Escolar, após retificação das informações ocorre geralmente no mês de agosto de cada ano.

pressionado as secretarias de educação a atualizar as informações no Sistema Censo Escolar, assim como pode ter gerado a expedição em massa dos atos de extinção das escolas acumuladas no sistema nos anos anteriores à 2014.

Nos números apresentados no documento do 2º Seminário, um dos indicadores mais agravantes diz respeito ao ano de 2017, quando se afirma que, entre as escolas fechadas, neste ano, conforme os dados do Censo Escolar, 69,6% das extinções e 90,9% das paralisações são provenientes de processos de escolas situadas em localidade rural (FPEC, 2019). O quantitativo de paralisação e extinção, assim como o crescimento em escala das escolas informadas como extintas nos anos anteriores à realização do Censo, revela que entre as escolas que fecham, não há redução de números. Estas, uma vez extintas não voltam a reabrir, embora se tenha registros de reversão de processos de paralisação, geralmente associados às escolas localizadas em assentamentos rurais, com a presença de uma forte organização da comunidade local, tais como os citados no estudo realizado por Correia (2018).

As consequências e as contradições dos números que o fechamento de escolas tem produzido se fazem latentes, quando se considera as disparidades existentes nas redes de oferta observadas pelo movimento social e no interior dos sistemas de ensino. As proporções do fenômeno se espalham e se acirram e de certa forma se complementam, pois enquanto a militância social denuncia o tratamento insuficiente do Estado para com a educação das populações rurais, entre os representantes de governos, as justificativas se concentram em questões financeiras como resultado do modelo de financiamento da Educação Básica (TORRES; SILVA; MORAES, 2014), sendo este um dos principais fatores condicionantes da garantia do direito à educação, ante a quantidade de alunos oriundos das regiões com baixa densidade populacional (BORGES, 2017).

Embora façamos a defesa da manutenção das escolas, sobretudo nas pequenas comunidades, haja vistas a função social que esta desempenha e o entendimento da educação como um direito público subjetivo, o avançar das pesquisas vem demonstrado os elementos condicionantes que esta oferta enfrenta, o que não pode prescindir da existência de análises empíricas tecnicamente embasadas, para desnudar o fenômeno de quantificações inflacionadas ou mesmo tecer defesas de *escolas que não existem*⁴⁵.

Nossas análises sobre a geração de indicadores oficiais nos demonstraram que os fatores técnicos decorrentes do sistema Educacenso precisam também ser considerados nas pesquisas

45 Expressão utilizada por um representante de governo, ao se referir aos casos de duplicação de INEP no sistema Educacenso no 1º Seminário de Educação do Campo na UEPA/Campus Vigia.

sobre o fechamento de escolas, a fim de desmistificar olhares construídos a partir do espantoso registro estatístico, sem, contudo, diminuir a gravidade do problema anunciado pela diminuição e confirmado pelos números de paralisação/extinção de escolas públicas, conforme vem ocorrendo em todas as regiões paraenses.

A articulação de informações possibilitadas pela discussão dos dados quantitativos e qualitativos, assim como o amadurecimento das formulações teóricas que se avolumam nas pesquisas existentes, sejam estas geradas a partir de estatísticas ou estudos de casos específicos, nos levam a refletir sobre a necessidade de se avançar nos estudos das metodologias que estão sendo utilizadas para se explicar o fenômeno quantificado. Somadas a essa questão, os números do fechamento de escolas tem sido pautas constantes nas discussões dos movimentos sociais e nos espaços de governo, onde se gestam as políticas educacionais. Tais pautas apresentam consequências drásticas para as comunidades impactadas, apontando para a necessidade de se avançar na compreensão do fenômeno estudado a partir de suas causas, exigindo soluções efetivas.

Para além do olhar técnico, os indicadores do fechamento de escolas retratam de forma evidente a carência do tratamento empenhado pelo Estado às populações rurais ao longo dos anos, conforme demonstramos no primeiro capítulo deste estudo. Particularmente no Estado do Pará, os números se alastram acompanhados da precarização dos serviços básicos minimamente oferecidos e sem nenhuma articulação entre os órgãos de governos para a garantia dos direitos sociais, sejam estes provenientes das demandas de saúde, saneamento, abastecimento de energia e água, redes de comunicação, segurança e assistência social.

Esta situação motiva as denúncias dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, manifestadas pela revelação das marcas do viver condicionado, em muitas comunidades rurais na Amazônia, onde a escola não é somente uma escola. A escola de Educação Básica, em suas características físicas e pedagógicas já citadas anteriormente, da forma como existe na grande maioria dos territórios rurais, é também a única representação do poder público naquela comunidade (CRUZ, 2010). Assim, ao se fechar uma escola, o Estado impõe uma depressão social e econômica à comunidade, uma vez que o fechamento não vem desacompanhado de outras estratégias impositivas, interferindo diretamente nas dinâmicas sociais e culturais das comunidades e da sociedade como um todo (FPEC, 2019).

3.5 Do capítulo, algumas considerações

Elencamos como objetivos deste capítulo, a identificação do perfil das escolas fechadas no Pará e as regiões onde este fenômeno vem ocorrendo com maior incidência. Metodologicamente, optamos pela apresentação de uma visão panorâmica sobre a cobertura de Educação Básica no Pará com ênfase no quantitativo dos estabelecimentos em atividade, procedimento este antecedido pela descrição do processo técnico de coleta e tratamento das informações utilizadas no Censo Escolar como banco oficial de dados estatísticos educacionais. Desta feita, alguns resultados se apresentam e pensamos ser importante já mencioná-los a fim de favorecer a metodologia continuada nos próximos capítulos.

Entre os pontos a considerar, chamamos a atenção para a compreensão da diferença entre as redes de oferta em suas características de localização e dependência administrativa, uma vez que os fatores que levam a diminuição de escolas urbanas diferem consideravelmente dos fatores que levam ao fechamento de escolas rurais, da mesma forma que o fechamento de instituições privadas em localidades urbanas difere, inclusive politicamente, do fechamento de instituições privadas no meio rural. A partir dessa observação, tecemos algumas observações embasadas nas análises realizadas até aqui, conforme apresentamos nas formulações abaixo:

a) Entre os anos de 2007 e 2017, a maior cobertura de estabelecimentos em Educação Básica no Brasil e no Pará é a municipal. Esse número vem diminuindo consideravelmente em todos os anos, caracterizado pela redução do quantitativo em localidade rural e elevação nas localidades urbanas;

b) No ano de 2017, há uma reversão histórica revelada pela redução dos estabelecimentos municipais rurais no Brasil, que até o ano de 2014 figuravam como maioria, já sinalizando causas relacionadas ao fomento de programas e políticas neoliberais implementadas e intensificadas no Brasil nas últimas décadas;

c) A incidência de diminuição de estabelecimentos de Educação Básica no Brasil, com reflexos no contexto paraense acontece na dependência administrativa municipal em localidades rurais, sendo o auge desse fenômeno observado entre os anos de 2010 e 2014;

d) Sobre a cobertura de Educação Básica no Pará, as regiões onde se concentram os maiores número de estabelecimentos ativos são o Baixo Amazonas, o Tocantins e o Marajó, com destaque para a maior rede municipal rural; concomitantemente, as regiões onde se observa o maior quantitativo de escolas diminuídas são: Marajó, Guamá, Tucuruí, Baixo Amazonas e Tocantina, sendo os indicadores destas composto majoritariamente por escolas públicas em

localidades rurais sob dependência administrativa municipal;

e) As características das redes de oferta, onde se observa os indicadores da diminuição, se confirmam no quantitativo de escolas paralisadas e extintas, conforme constam informadas no Censo Escolar. A partir dos recortes temporais utilizados nesta pesquisa, podemos estabelecer os primeiros elementos constitutivos do perfil das escolas que estão sendo fechadas no Pará.

Nossas formulações tecidas em bases empíricas e no contato com outros autores tem nos revelado que o fechamento de escolas, de turmas e turnos não acontece sem a reação dos sujeitos locais. Ao se referir a esta reação, Peripolli e Zoia (2011) relatam a defesa das escolas pelas comunidades, ressaltando o papel social que esta possui ante a inexistência de outros espaços físicos:

Os nossos trabalhos de campo mostram que os camponeses resistem a todo custo à tentativa e/ou qualquer ato que sinalize o fechamento de uma escola dentro das comunidades. É com razão, uma vez que a escola (mesmo a “escolinha”) tem um significado muito maior do que quem a vê, simplesmente como uma (mais uma) escola. Uma escola no campo representa o centro irradiador das comunidades. Ali, ao seu redor, é que tudo acontece: encontro das pessoas em datas festivas (festas de santos); da reza da missa e/ou do terço (novena/culto); da palestra dos agentes de saúde, do sindicato, da cooperativa; do comício em tempo de campanha política; da quermesse; etc... Há também o futebol, a cancha de bocha, o mercadinho/ “bolicho”, a reunião dançante aos finais de semana, espaço de encontro da juventude com poucas opções de lazer (PERIPOLLI; ZOIA, 2011, p.197).

Ao longo das últimas décadas, vários coletivos em todo o Brasil vêm se organizando para discutir o problema e impedir o fechamento das escolas no campo. No Pará, as estratégias se potencializam pelo protagonismo do FPEC, atuando na organização de ações articuladas com os diversos segmentos sociais. Atualmente, a campanha contra o fechamento de escolas do campo e o Disk Denúncia se constitui em importantes estratégias nas lutas travadas pela educação pública no Estado do Pará, sendo este um elemento indissociável no debate acerca de nosso objeto de estudo, portanto apresentado no próximo capítulo.

4 O MOVIMENTO PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRAJETÓRIA DE CONSTITUIÇÃO E ESTRATÉGIAS CONTRA O FECHAMENTO DE ESCOLAS NA ATUALIDADE

Neste capítulo nos propomos à construção descritiva e não neutra, dos elementos que se apresentam associados à ação do Estado que resulta no fechamento de escolas em localidades rurais no Pará, ação esta que não vem acontecendo sem a manifestação do contrário impactado, originando estratégias de impedimento e/ou reversão. Nesta perspectiva, objetivamos estudar o fechamento de escolas a partir do Disk Denúncia, instrumento utilizado pelo FPEC nas estratégias contra o fechamento de escolas públicas. Por meio da análise das narrativas coletadas mediante às denúncias recebidas, pretendemos chegar às características detalhadas das escolas e a justificativas apresentadas para o ato, a partir da ótica das comunidades impactadas e dos governos locais.

Pensamos ser esta uma abordagem relevante, uma vez que possibilita o mapeamento de causas e consequências, favorecendo o delineamento de ações e estratégias mais efetivas, surgidas tanto nos espaços de governos quanto nos movimentos sociais e na academia, potencializando o desenvolvimento de responsabilidades articuladas entre os setores, com vistas à garantia da educação escolar com qualidade aos sujeitos do campo.

Para identificação das narrativas utilizadas neste capítulo, solicitamos às fontes informantes que escolhessem nomes pelos quais gostariam de ser identificadas. Na identificação das escolas fechadas utilizamos os nomes dos bolsistas e voluntários do Disk Denúncia e para as informações oriundas dos governos, utilizamos o código de identificação do INEP como referência ao município denunciado. Assim, acredita-se estar preservando o lugar de fala dos sujeitos, reconhecendo o direito deste de dizer a sua palavra (FREIRE, 1996), além de registrar pela operacionalização do Disk, o protagonismo do humano coletivo na construção da história do Movimento de EdoC no Pará.

4.1 O Movimento Paraense de Educação do Campo: Contextos, sujeitos, princípios e ações.

O Movimento de Educação do Campo, nascido na última década do século XX no Brasil, é fruto da luta de homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras do campo que tem se articulado nacionalmente e protagonizado um dinâmico processo de lutas em busca da garantia de direitos, dentre os quais se destacam o uso social da terra e a educação (HAGE; CRUZ, sd). No Pará, as origens desse movimento remontam o ano de 2003, quando na antiga

Escola Agrotécnica Federal em Castanhal, hoje Instituto Federal do Pará (IFPA), representantes de movimentos sociais, sindicatos e universidades se reuniram para discutir a realidade educacional dos camponeses no nordeste paraense.

Essa primeira mobilização culminou com a proposição de um evento⁴⁶, posteriormente realizado na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) em fevereiro de 2004. Deste evento, resultou a Carta de Belém, documento considerado a certidão de nascimento do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC, 2014 *apud* HAGE 2015).

O FPEC é o marco que regulamenta o movimento de EdoC no Pará e se constitui como um espaço de socialização de debates e resistências coletivas, atuando na reivindicação dos direitos humanos fundamentais para o exercício pleno da cidadania efetivada pela garantia da educação, mas não uma educação qualquer. Para Pereira (2017), a educação reclamada pelos sujeitos sociais reunidos no FPEC, é aquela que existe diferente dos modelos como foram pensados os programas desenvolvidos na realidade urbana e implementadas nas escolas rurais da Amazônia, educação nascida no interior do território camponês, construída e concretizada a partir dos sujeitos do direito à educação.

Desta forma, princípios, valores e concepções político-pedagógicas defendidos pelos sujeitos e movimentos sociais reunidos no FPEC estão voltados para a defesa, implementação, apoio e fortalecimento de políticas públicas, estratégias e experiências de Educação do Campo e desenvolvimento rural com qualidade social para todos/as paraenses, sobretudo para as populações que constroem suas condições de vida, assentadas na relação do trabalho na terra (HAGE, 2005).

Para que a escola do campo exista e de fato transforme a realidade educacional de suas populações, o FPEC delimitou seu campo de atuação social: o campo da Amazônia. É neste espaço geograficamente referenciado que as entidades da sociedade civil, movimentos sociais, instituições de ensino e pesquisa, órgãos governamentais de fomento ao desenvolvimento rural e da área educacional da sociedade paraense vem se articulando, tendo como norte as conquistas obtidas pelo movimento em âmbito nacional.

Nos últimos anos, diversas ações vêm sendo protagonizadas pelo FPEC, contribuindo

46 Neste evento foi eleita uma coordenação geral, que deveria assumir a mobilização do coletivo de movimentos, organizações e instituições que aderiram ao processo de construção coletiva da arquitetura e das dinâmicas de articulação da rede (FPEC, Carta de Belém, 2014 *apud* Souza e Cruz, 2015). Segundo narrativas coletadas no processo de pesquisa deste tópico, a primeira coordenadora do FPEC foi a Professora Jaqueline Freire. Em decorrência de tempo e inviabilidade da pesquisa, não conseguimos acessar e sistematizar maiores informações sobre este período do FPEC, seguindo em nossa intencionalidade a concretização desse trabalho em momento oportuno.

para o debate, o reconhecimento e implementação da Educação do Campo como política pública, assim como a materialização desta nos municípios da Amazônia paraense. Nos eventos que se somam em todas as regiões do Estado, a multiplicidade das identidades, ao mesmo tempo em que manifesta as singularidades, fortalece a identidade coletiva dos sujeitos, construindo territorialidades imersas nas místicas, ambiências, narrativas que revelam insatisfações e perspectivas coletivas em suas construções cotidianas.

As ações do FPEC também se materializam no seio da institucionalidade estatal, onde a EdoC se constrói pelo esforço coletivo do movimento mediante a implementação de programas⁴⁷ e ações que viabilizam a garantia do direito à educação e à escola com o protagonismo das populações e sujeitos que vivem no campo. Este esforço se revela pela aproximação do FPEC com os órgãos públicos federais, estaduais e municipais, com as universidades, as organizações e movimentos sociais populares do campo, assumindo coletivamente os desafios de pautar as questões referentes a uma abordagem territorial nas políticas públicas que se materializam no cotidiano das escolas (HAGE; CRUZ, 2014).

No período mais recente, e diante da vastidão concentrada na geografia espacial do Estado do Pará, a emergência de ações pontuais diante da histórica dívida do Estado para com as populações rurais/do campo, provocou a interiorização do movimento, levando a criação dos fóruns regionais. Atualmente, o FPEC comporta em suas subdivisões oito (8) fóruns com atuação direta em todas as regiões do Estado (FPEC, 2014).

As pautas construídas pelos fóruns regionais a partir da análise da conjuntura social e política, com ênfase nos programas e políticas educacionais implementados no âmbito dos municípios e do Estado compõe a base da agenda do FPEC, encaminhadas em sintonia com as orientações do movimento nacional de EdoC deliberadas pelo FONEC. Em 2012, no Seminário Nacional de EdoC acontecido em Brasília, no contexto de lançamento do Pronacampo, o fechamento de escolas foi apontado como uma das consequências da nova fase da política do capital no setor agrícola, em decorrência de novas articulações das classes dominantes e do novo lugar para o campo no projeto do capitalismo brasileiro. Este Projeto conhecido como agronegócio tem se expandido atrelado à utilização da máquina estatal, com subordinação das políticas e programas educacionais (FONEC, 2012).

Entre as linhas de ação coletivas deliberadas no referido Seminário estão as

47 Como exemplo: Programa Projovem Campo saberes da Terra, PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo, Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade; Programa Escola Ativa anteriormente e atualmente o Programa Escola da Terra; e PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

mobilizações permanentes contra o fechamento e pela construção de escolas no/do campo, sendo justificadas pelos dados alarmantes de escolas fechadas em todo o Brasil no decorrer dos últimos anos. Estas estratégias encontravam-se embasadas nas previsões de transferências de recursos federais pelo Pronacampo destinado à construção de unidades escolares. Reforçadas pelo direcionamento do FONEC, as primeiras estratégias contra o fechamento de escolas do campo no Brasil surgiram com o MST, no Estado do Paraná em 2015. No Pará, as influências desta ação se materializam na *campanha nenhuma escola a menos* e no *Disk Denúncia contra o fechamento de escolas no campo*.

4.2 A campanha nenhuma escola a menos e o Disk Denúncia contra o fechamento de escolas do Campo: Operacionalização, formação humana e protagonismo dos sujeitos envolvidos

As primeiras mobilizações em torno do fechamento de escolas no Pará datam dos anos 2015, quando as organizações e movimentos que compõem o FPEC se reuniram para discutir os impactos deste na oferta de Educação Básica em localidades rurais, conforme vemos na narrativa abaixo:

[...] minha relação com o Disk Denúncia começou em 2015. Nesse período a coordenação do FPEC realizou algumas reuniões de trabalho na UFPA em Belém com os professores e representações de movimentos sociais para discutir a ideia de realizar uma campanha contra o fechamento de escolas nos territórios rurais. Lembro que essa campanha contra o fechamento de escolas também era pauta do Fórum Nacional de Educação do Campo e também do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, o qual foi o criador do lema “Fechar escola é crime”. No âmbito do FONEC se destacava a atuação do Paraná que era um dos estados que possuía uma forte atuação e inspirou o Fórum do Pará a também aderir a campanha, principalmente em razão dos casos do fechamento ilegal de escolas que aconteciam com frequência no estado. E para conter os casos de extinção foi criado um Disk Denúncia em 2016 (Rudá, Ex-Bolsista PIBID).

O Disk Denúncia foi lançado em uma reunião ampliada do FPEC no prédio do MP/PA na cidade de Belém, ocasião onde o movimento evidenciou os indicadores e os impactos ocasionados pelo fechamento de escolas de Educação Básica nos municípios paraenses. Constituído como um instrumento político do FPEC na luta pela garantia da educação dos povos do campo na Amazônia, o Disk foi criado com a finalidade de reunir denúncias e encaminhá-las ao Ministério Público, com objetivo de inibir e punir ações criminosas cometidas por governos, decorrente de processos de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, acontecidas sem a observância dos procedimentos previstos da Lei Federal Nº

12.960/2014.

A presença da Universidade Federal do Pará na constituição do Disque Denúncia, pela articulação de professores inseridos no movimento paraense de EdoC, assim como o direcionamento deste aos estudantes bolsistas do PIBID, foi um dos fatores determinantes para o desenvolvimento da estratégia, que no primeiro momento, voltava-se para a construção teórica do debate sobre o fechamento de escolas e a visibilidade da Lei. Ao mesmo tempo, possibilitou aos graduandos o exercício da autonomia no planejamento, execução e sistematização das atividades desenvolvidas.

[...] Minha atuação do disque denúncia contra o fechamento de escolas do campo foi via PIBID. Como se sabe, o professor [...] nos lançou o desafio de o Pibid Castanhal ser o protagonista dessa luta contra o fechamento de escola. Então aceitamos (Thaynara, ex-bolsista Pibid/UFPA).

A coordenação do Disk Denúncia foi assumida pelos professores coordenadores⁴⁸ e bolsistas do PIBID/Subprojeto Educação do Campo. A sede operacional instalada no Campus da UFPA em Castanhal, onde os 25 bolsistas, graduandos da Faculdade de Pedagogia e voluntários trabalhavam em regime de revezamento para atender e registrar chamadas recebidas em um número de telefone celular. No primeiro momento, as denúncias eram recebidas apenas por este canal, porém, com as estratégias de divulgação e o acesso massivo facilitado pelas redes sociais, a forma de coleta das denúncias se ampliou, passando a atender denúncias via Watts App, em páginas no Facebook, e de forma física, em estandes montados pelos bolsistas nos eventos sociais e acadêmicos de Castanhal e região.

O debate sobre a Educação do campo e o fechamento de escolas se ampliava na medida em que se intensificavam as articulações do FPEC no nordeste paraense. Ao mesmo tempo, se fortalecia o protagonismo dos integrantes do PIBID no Campus da UFPA, modificando as estruturas do projeto pedagógico do curso de Pedagogia e impactando diretamente na formação dos futuros pedagogos, conforme nos relata Esperança na narrativa abaixo:

Falar do disk denúncia é falar de um projeto maior que foi pensado para pensar a educação do campo por dentro do projeto pedagógico do curso de Pedagogia, né. Eu lembro o momento onde a gente começa essa discussão, que na realidade vai ser um marco histórico para o curso de Pedagogia no campus de Castanhal foi lá em 2014. Por que que eu digo que é um marco histórico. Porque até então o projeto pedagógico do curso de pedagogia, campus de castanhal não tinha o diálogo com a Educação do

48 Subprojeto Pedagogia Educação do Campo, com financiamento de bolsas de iniciação à docência (Pibid) pela CAPES, na UFPA Castanhal foi proposto pelo Prof. Dr. Renilton Cruz, com colaboração dos Professores Dr. João Batista Santiago Ramos e Dra. Eula Regina Nascimento.

campo. Até então havia essa lacuna [...] foi um diferencial [...] um divisor de águas, quando você começa a pensar a questão da educação do campo na graduação, na formação dos graduandos, mas não de qualquer forma (Esperança, Professora da UFPA, Coord. Pibid).

A partir da implementação do PIBID no campus da UFPA/Castanhal, uma série de eventos foi sendo construído nos quatro municípios onde o programa acontecia. Dentro da Universidade, a realidade da educação nas escolas do campo se fazia enxergada por meio das culminâncias pedagógicas, seminários, produções de TCCs, após décadas de invisibilidade institucional e curricular abrigada pela Instituição. Ao mesmo tempo em que se ampliavam as articulações dos sujeitos da academia no contato com os movimentos sociais, o que possibilitou condições favoráveis para o abrochar da militância social entre os estudantes, se acirravam os indicadores do fechamento de escolas. Neste contexto, os integrantes do FPEC entenderam que era preciso intensificar as discussões da educação do campo e de forma enfática do fechamento de escolas, para além das universidades e nos movimentos sociais.

E atenção às deliberações⁴⁹ da Reunião Ampliada do FONEC, realizada em setembro de 2017 em Brasília, na qual se propôs a construção de uma agenda de lutas do movimento para o ano de 2018 que envolvia ações articuladas nos estados contra o fechamento de turmas, turnos e escolas e pela construção de escolas no campo, o FPEC idealizou o 1º e o 2º Seminário de combate ao fechamento de escolas do campo, sendo atribuída ao PIBID/UFPA Castanhal a função de conduzir a organização logística dos eventos.

4.3 Os Seminários de combate ao fechamento de escolas no Pará: Avanços no debate e proposição de lutas articuladas

Para esperança (2019) "falar do Disk Denúncia é também falar dos seminários poderosos", eventos que promoveram visibilidade junto aos poderes públicos e a sociedade de um modo geral das temáticas que afligem a garantia do direito à educação no campo, em um contexto onde fortemente se vivencia uma política de desmonte da educação pública no Brasil.

O 1º Seminário de combate ao fechamento de escolas do campo foi organizado pelo FPEC e pelos Fóruns Regionais de Educação do Campo em parceria com a UFPA, por meio do PIBID-Pedagogia/Castanhal, a Promotoria de Justiça da 1ª Região Agrária e 4ª Promotoria de Justiça Cível de Castanhal do MP/PA, o Núcleo de Direitos Humanos e ações estratégicas da

49 Informação disponível na página institucional da UFPA/Campus Castanhal, em matéria produzida por Paula Lopes, na ocasião de cobertura jornalística do 1º Seminário de Combate ao fechamento de escolas do campo. Disponível em <https://www.even3.com.br/nenenhumaescolaamenos>. Acesso em 30 de junho de 2019.

Defensoria Pública e o Comitê Estadual da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

O evento realizado no dia 19 de janeiro de 2018, no ginásio de esportes do Campus da UFPA em Castanhal reuniu mais de 600 pessoas, entre professores e estudantes da Educação Básica e Ensino Superior, militantes de movimentos sociais e sindicais, secretários e técnicos municipais de educação, membros de conselhos, promotores de justiça e lideranças políticas estaduais. Entre os objetivos, estava a intensificação da divulgação do Disque Denúncia e a visibilidade da Lei 12.960/2014.

Nos discursos externados na mesa de abertura do seminário e as manifestações dos sujeitos na plenária, apontaram-se causas e consequências decorrente do fechamento das escolas, permitindo a compreensão do debate construído a partir da existência de duas forças antagônicas. Estas forças recriadas no contexto do projeto neoliberal encontram-se vinculadas aos projetos de campo na Amazônia, onde coexistem territórios ocupados pelo agronegócio e pela agricultura de base familiar, conforme podemos observar no roteiro utilizado na mística de abertura do evento, produzido pelos bolsistas do PIBID/UFPA:

A educação e a escola no campo estão intimamente ligadas a disputa pela ocupação da terra no Brasil. Em torno do fechamento de escolas, duas forças antagônicas encontram-se em constante disputa. O movimento histórico reconstituiu, no conflito, os conceitos de agronegócio e de agricultura [...] camponesa. De um lado, um modelo de desenvolvimento que compreende a educação pelas vias do neoliberalismo econômico à serviço do lucro, onde o humano e a natureza são peças descartáveis na engrenagem da máquina capitalista. No contraponto, a luta pela sobrevivência do humano, que existe e resiste em uma relação de interdependência com a natureza, extraindo dela o essencial para a produção e reprodução da vida em sociedade. E você de que lado está? (Acervo PIBID/UFPA - Referências para roteiro de produções de místicas).

Dois anos após a realização do 1º Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo, o FPEC realizou o 2º Seminário, que também aconteceu na Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal. O evento realizado no dia 1º de fevereiro de 2019, em parceria com os fóruns regionais, a UFPA Campus Castanhal e a Promotoria de Justiça da 1ª Região agrária do Ministério Público Estadual contou com a participação de cerca de 500 pessoas, incluindo-se entre os presentes, representantes e gestores das SEMEDs e SEDUC/PA, integrantes de conselhos municipais de educação, promotores públicos, representantes de organizações governamentais e não governamentais, de movimentos sociais e sindicais populares, professores e estudantes das universidades e redes de ensino (FPEC, 2019).

Diante dos avanços decorrentes da divulgação da Campanha *Nenhuma escola a menos* e do Disque Denúncia e com o alargamento da visibilidade em torno da lei 12.960/2014, o 2º

Seminário teve como objetivos principais a ampla socialização dos dados atualizados sobre o fechamento das escolas do campo, a reafirmação da parceria do FPEC com o MP/PA e a construção de uma agenda propositiva a ser mobilizada pelo movimento paraense de Educação do Campo, com elementos específicos da Campanha contra o fechamento de escolas.

Diferente da metodologia utilizada no primeiro Seminário, a proposta metodológica do Segundo Seminário priorizou a formação de grupos de debate, de onde surgiram elementos relacionados à atuação do controle social no âmbito dos Conselhos Estadual e Municipais de Educação, do Estado na operacionalização das políticas e programas educacionais, do Ministério Público na fiscalização e punição das infrações, dos Movimentos e Organizações sociais do Campo na organização das comunidades e das instituições de Educação Superior como agências formadoras.

As atividades começaram às 8:30h com as palavras iniciais dos professores Salomão Hage, representando a coordenação do FPEC e Gilmar Pereira da Silva, Vice-Reitor da UFPA. Em seguida, a plenária foi dividida em 14 grupos de discussão, envolvendo representantes de diferentes setores ou entidades da sociedade com objetivo de dialogar sobre os desafios enfrentados pelos sujeitos do campo com o fechamento ilegal de escolas em suas comunidades. Os grupos foram compostos por mediadores e relatores que escutaram os relatos trazidos por professores, estudantes, representantes de organizações governamentais e não governamentais, promotores de justiça do Ministério Público do Estado do Pará, da Ordem dos Advogados do Brasil - Sessão Pará, de Movimentos Sociais, Associações, Sindicatos, Secretarias e Conselhos Municipais de Educação (FPEC, 2019, sp).

Além de publicizar os indicadores do fechamento de escolas e reafirmar denúncias de ações ilegais cometidas pelos governos, as discussões do 2º Seminário apontaram fatores inéditos no debate do movimento, tais como a continuidade do fechamento de escolas “com a convivência de conselhos municipais e estaduais de educação” (FPEC, 2019). Este fator trouxe para o bojo da discussão a reflexão sinalizada pela análise do FONEC ainda em 2012, quando a proposta de um dispositivo legal para impedir o fechamento de escolas ainda figurava como um projeto de Lei tramitando na Câmara Legislativa Federal.

Conforme relatos dos participantes em um dos grupos de debate do 2º Seminário, mesmo com a existência da Lei aprovada em 2014, há casos em que as ações de fechamento das escolas estão acontecendo “dentro” dos trâmites legais. No parágrafo único introduzido na LDB pela lei 12.960/2014, a participação dos conselhos e a escuta da comunidade é elemento obrigatório no processo de fechamento, porém não tem impedido a ação, uma vez que estes estão acontecendo de acordo com os procedimentos especificados, conforme vemos na narrativa de uma professora, coletada durante a realização do 2º Seminário contra o fechamento

de escolas:

No meu município, nas comunidades de lá, foram fechadas umas 10 escolas e em todas elas a prefeitura foi lá. Aí eles falaram que iam fechar, mas que as crianças iam para uma escola melhor e ia ter carro para ir levar eles todo dia. Então eles concordaram. Fazer o que? (Branca, professora de Ed. Básica em uma escola rural).

Os elementos surgidos a partir dos debates no 2º seminário apontam novos direcionamentos para análise do fechamento de escolas. No que se refere à atuação dos conselhos municipais e estaduais de educação, e diante do peso atribuído a estes no processo de fechamento das escolas do campo, conforme assegurado na letra da lei, pode-se inferir influências diretas na forma como estes vem se estruturando no contexto dos municípios paraenses.

A existência do Disk Denúncia e o acúmulo de argumentações construídas nos eventos e seminários desenvolvidos pelo FPEC, apresentadas na agenda de lutas do Movimento Paraense de EdoC, abrem possibilidades para a construção de medidas efetivas e eficazes, no sentido de não somente impedir o fechamento de escolas em localidades rurais, mas também reverter os processos em curso, fato que não acontece sem a presença de sujeitos conscientizados da função social e política da escola do campo no campo, conforme observamos na narrativa abaixo:

Com a divulgação do Disk Denúncia os casos de fechamento começaram a ser registrados e encaminhados para o MP. As primeiras denúncias que apareceram foram de municípios de diferentes regiões do estado como Bagre, São Francisco, São Domingos do Capim, Bragança entre outros. São Domingos do Capim foi um dos municípios que realizou a denúncia. O ministério público ao receber a denúncia tomou as medidas cabíveis e, segundo amigos de lá, três escolas que haviam sido fechadas de forma ilegal foram reabertas (Rudá, paraense do município de Santa Izabel; ex-bolsista PIBID e integrante do FPEC).

As proposições de fortalecimento para atuação do FPEC nos espaços do controle social, das universidades, dos governos e do Ministério Público, com respectiva discussão das políticas públicas de EdoC em conferências, fóruns, conselhos, etc., conforme demandas dos participantes do 2º Seminário, apontam para a reorientação das análises sobre o fechamento de escolas. Somados a esse fator, surgiram novos elementos a partir do acompanhamento dos casos de fechamento de escolas estudados por dentro dos sistemas de ensino, agregando novas informações antes não acessadas e por isso pouco observada no contexto inicial da campanha *nenhuma escola a menos no Pará*.

As informações obtidas a partir dos avanços do debate sobre o fechamento de escolas, motivados nos seminários e plenárias promovidas pelo FPEC, aliadas aos registros de processos com indicativos de crimes, sem a escuta da comunidade local e desconhecimento dos conselhos, conforme transcrições de narrativas coletadas pelo Disk Denúncia, sinalizam para algumas possíveis respostas ante os objetivos delineados nesta pesquisa e que se apresentam na mesma direção de estudos técnicos⁵⁰ realizados em outros contextos: Escolas próximas e organicamente ocupadas pelas comunidades não tendem a apresentar riscos de fechamento, ainda que funcionando com um pequeno contingente de matrículas, ao passo que, escolas localizadas em “não lugares” onde as paisagem se transformaram pela expansão de latifúndios e reterritorialização dos espaços rurais, apresentam graves problemas de segurança e grande número de estudantes evadidos, existindo entre os sujeitos da própria escola (geralmente professores e funcionários que não residem nas proximidades) discursos favoráveis à desativação do prédio.

Inferimos ainda que, nas localidades onde há presença de movimentos sociais organizados, ações governamentais de fechamento de escolas tendem a ser intimidadas, haja vistas, o conhecimento e a utilização das ferramentas legalmente constituídas pelos sujeitos locais, justificando-se assim a existência e o fortalecimento das estratégias contra o fechamento de escolas, tais como o Disk Denúncia. No próximo capítulo, nos deteremos apresentação das narrativas escritas e orais coletadas a partir dos registros do Disk Denúncia, a fim de verificar a validade das formulações que levantamos.

5 NO DIZER DO SUJEITO, NOVOS ELEMENTOS PARA O DEBATE SOBRE O

50 Referencias: Estudo de caso de fechamento de escolas em Castanhal, realizado pela SEMED/PMC no ano de 2017, como resposta solicitada pelo MP/PA: Fonte: arquivo físico do NEC/SEMED Castanhal. Acesso Março de 2018.

FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO PARÁ

Em três anos decorridos desde o lançamento da *Campanha nenhuma escola a menos*, o Disk Denúncia recebeu ligações de vários municípios paraenses. As ligações recebidas foram registradas em fichas de identificação, contendo a data da denúncia, o nome da escola, o município e a comunidade onde esta funcionava complementada com informações detalhando as características do atendimento escolar (quantidade de alunos que eram atendidos na escola, organização da turma, etc), os motivos apresentados pela secretaria de educação, o procedimento observado no ato da desativação do prédio e o posicionamento da comunidade.

Em sequência, apresentamos as informações sistematizadas a partir das fichas de registro, objetivando identificar a área de abrangência da *campanha nenhuma escola a menos* pelo marco temporal das ligações recebidas, as características das escolas desativadas, os fatores identificados através das ligações telefônicas relacionadas ao fechamento da escola, os procedimentos executados pelo governo local e a posição da comunidade, sendo os dados discutidos sequencialmente.

5.1 Indicativos locais do fechamento de escola no Pará: Apresentação, análise e discussão dos dados

No quadro oito (8), apresentamos os indicativos locais constituídos por ⁵¹10 processos de fechamento de escolas denunciados ao Disk Denúncia. Desses, três (3) foram registradas no primeiro ano de funcionamento do dispositivo, um (1) em 2017 e cinco (5) em 2018. A partir do recorte de origem das ligações agrupadas por região, podemos inferir que, na margem temporal de três anos, a *Campanha nenhuma escola a menos* abrangeu 48% do universo geográfico do Estado do Pará, sendo a maior insciência de denúncias oriundas de municípios que compõem a Região de Integração do Rio Guamá, que conforme vimos anteriormente, situa-se entre as regiões com maior índice de escolas diminuídas entre 2014 e 2017.

51 O quantitativo de ligações recebidas é superior ao número de casos denunciados. Deve-se ao fato de que o fechamento de uma única escola foi denunciado em mais de uma ligação.

Quadro 8 - Registros do Disk Denúncia contra o fechamento de escolas do campo

Ano da Denúncia	R.I	Município	Cód. INEP	Nº de escolas informadas
2016	Marajó	Bagre	1501105	1
2016	Caeté	Bragança	1501709	1
2016	Guamá	São Francisco do Pará	1507409	1
2017	Tocantina	Abaetetuba	1500170	1
2018	Guamá	São Domingos do Capim	1507201	2
2018	Guamá	Inhangapi	1503408	1
2018	Guamá	Igarapé-Açú	1503200	1
2018	Marajó	São Sebastião da Boa Vista	1507706	1
2018	Guamá	São Francisco do Pará	1507409	1

Fonte: Disk Denúncia FPEC/UFPA. Último acesso em 05/05/2019.

Os indicadores de 2017 nos chamam a atenção pelo fato de apresentar o menor quantitativo de denúncias recebidas, se comparados aos outros anos. Inferimos que este fator pode estar relacionado à visibilidade da função social do Ministério Público, possibilitada pela parceria com o FPEC na promoção da *Campanha nenhuma escola a menos*. Na medida em que se intensificava a divulgação da lei e o fomento da fiscalização dos governos pela sua plena observância, as comunidades e suas organizações se aproximaram dos serviços prestados pela promotoria pública no âmbito dos municípios, levando à descentralização das ações do Disk, conforme vemos na narrativa a seguir:

[...] Em razão da campanha contra o fechamento de escolas ter se difundido e fortalecido com a realização dos seminários, muitas pessoas passaram a tomar conhecimento da informação de que também poderiam realizar as denúncias diretamente ao Ministério Público. Isso contribuiu com a descentralização do Disque Denúncia, pois as pessoas poderiam acionar o MP mais próximo de seu município (Rudá, ex-bolsista PIBID, militante do FPEC).

5.1.1 Características das escolas fechadas

As informações das fichas de registro também nos possibilitaram a visualização de um perfil detalhado das escolas fechadas⁵², considerando a localidade no município, a dependência administrativa, os níveis de oferta e organização pedagógica das turmas. No quadro nove (9) descrevemos essas características, conforme informadas no momento da ligação telefônica.

52 Para identificação das escolas, utilizamos nomes de bolsistas do PIBID, voluntários do Disk Denúncia.

Quadro 9 - Indicadores locais do Disk Denúncia – 2016/2018 Características das escolas fechadas

Escola	Município	Dependência administrativa	Nível de oferta/ Organização pedagógica	Quantidade de alunos atendidos antes do fechamento
Crysth	1507409	Municipal	Não informado	Não informado
Gesikelle	1500170	Municipal	EI, E.F - Multisseriada	18 alunos
Jéssica	1500170	Estadual	Não informado	15 alunos
Raimunda	1507201	Municipal	E.F - Multisseriada	11 alunos
Rosane	1503408	Municipal	E.F - Multisseriada	03 alunos
Beatriz	1507201	Municipal	E.F - Multisseriada	11 alunos
Joyce	1507706	Municipal/Estadual	E.F - Seriada	Entre 60 e 72 alunos
Dora	1501709	Municipal	E.F - Multisseriada	Entre 20 e 35 alunos
Alessandra	1501105	Municipal	E.F - Multisseriada	Não informado
Layane	1507409	Municipal	E.F - Multisseriada	Não informado

Fonte: Banco de dados do Disk Denúncia/FPEC. Último acesso em 05/05/2019. Org. Josiane Nascimento.

Entre as escolas observadas no recorte utilizado, observamos três fatores em comum:

a) as escolas fechadas, em sua grande maioria, são administradas pela esfera municipal, refletindo os indicadores da diminuição em âmbito nacional e estadual, conforme apresentamos no 1º capítulo;

b) as escolas fechadas reúnem, em sua maioria, um quantitativo de até 50 matrículas, classificadas no Censo Escolar como escolas de pequeno porte;

c) nessas unidades, a oferta escolar se resume às primeiras séries do Ensino Fundamental, sendo a multisseriação a principal característica de organização pedagógica para composição das turmas.

5.1.2 Eles fecharam a escola porque...

Corroborando com as características listadas acima, apresentamos no quadro dez (10) a transcrição das narrativas coletadas com disposição de justificativas e posicionamento das comunidades ante o ato de fechamento das escolas. Conforme vemos, entre os fatores apontados, o quantitativo de matrículas e a insuficiência de recursos disponíveis são as principais causas do fechamento da escola na localidade.

Observa-se em todos os registros, a existência de manifestação contrária da comunidade, sendo o deslocamento dos estudantes o principal fator de oposição.

Quadro 10 - Motivos apresentados/posicionamento das comunidades sobre o fechamento da escola local

Escolas	Narrativas transcritas
Crysth	A quantidade de alunos. Não foi consultada. A secretaria disponibiliza transporte.
Gesikelle	A escola precisa de reforma e não há verbas suficientes para realizá-las. A comunidade é contra o fechamento da escola, uma vez que os alunos serão transferidos para uma mais distante. Já fizeram abaixo assinado, mas não foram ouvidos.
Jéssica	Os gastos da prefeitura em manter a escola funcionando. A comunidade não foi consultada e se mostra contrária a posição tomada por terceiros.
Raimunda	Nota oficial. Quantidade. A comunidade é contra o fechamento.
Rosane	Não houve qualquer comunicação sobre o fechamento. A escola foi informada que teria que dá a ressalva dos alunos que a escola estava fechando por número baixo. A comunidade é contra o fechamento, no entanto, por conta do início do ano letivo foram quase que obrigados a procederem com a aceitação. A escola mais próxima fica a 5 km de distância e não houve por parte da prefeitura nenhuma garantia de transporte. A escola possui todas as condições estruturais em bom estado.
Beatriz	Devido a quantidade de alunos. A comunidade é contra o fechamento.
Joyce	Local apropriado (salão comunitário). Pouca quantidade de alunos. A comunidade se põe contra o fechamento da escola, pois dificultará para os alunos da própria comunidade como das outras.
Dora	Quantidade de alunos. Não informaram a comunidade.
Alessandra	Quantidade de alunos era pouca. A comunidade é contra. Não foi consultada.
Layane	Quantidade baixa. Não informou

Fonte: Banco de dados do Disk Denúncia/FPEC. Último acesso em 05/05/2019. Org. Josiane Nascimento

5.1.3 Nós fechamos a escola porquê ...

Como parte dos trâmites estabelecidos entre as ações da *campanha nenhuma escola a menos*, a coordenação do Disk oficializou as denúncias recebidas ao MP/PA. As pautas discutidas no Grupo de Trabalho Agrário do MP/PA deram origem a um Procedimento Administrativo (PA), no qual consistia no acompanhamento da situação das escolas rurais pelo Ministério Público, desativadas a partir do ano de 2014. A ação realizada pela Promotoria de Justiça Agrária da I Região de Castanhal, em articulação os promotores de justiça locais, destinou-se aos 75 municípios, em sua respectiva área de abrangência.

O procedimento adotado pela Promotoria de Justiça Agrária da I Região de Castanhal consta registrado em documento⁵³ enviado ao FPEC, de onde se extrai:

53 Acessado mediante e-mail enviado por amandaoliveir@gmail.com ao FPEC no dia 10 de novembro de 2016, recebido no endereço salomao_hage@yahoo.com.br, compartilhado posteriormente com lideranças do FPEC.

[...] Nos autos do aludido Procedimento Administrativo, foram expedidos ofícios solicitando aos promotores de Justiça locais que requisitassem informações, aos respectivos municípios de sua área de atuação, acerca das escolas rurais fechadas de acordo com os Relatórios encaminhados ao Censo Escolar na gestão Municipal em curso, bem como o nome e a localidade das referidas escolas (MP/PA, 2016).

Nas respostas encaminhadas pelas prefeituras dos municípios sob competência da Região Agrária de Castanhal, ressalta-se entre as justificativas apresentadas para o fechamento das escolas a insuficiência de demanda e a precariedade das estruturas físicas onde a escola funcionava (MP/PA, 2016 - informação digitalizada).

Objetivando estabelecer relações com as narrativas extraídas dos registros do Disk Denúncia, apresentamos em sequência um recorte construído a partir das ⁵⁴informações disponibilizadas pelas respectivas prefeituras em resposta ao MP/PA, na ocasião do Procedimento Administrativo instaurado.

Na seleção da amostra correspondente ao posicionamento dos governos sobre o fechamento das escolas, utilizamos como critério a existência de denúncia do município efetivada no Disk e a disponibilidade das informações encaminhadas ao MP/PA.

Assim, dos 10 processos de fechamento denunciados, dois (2) foram excluídos por não pertencer a área de abrangência da Região Agrária de Castanhal e um (1) por não apresentar justificativa ao MP/PA. Entre os sete (7) processos restantes, quatro (4) foram agrupados em dois (2) por se tratar do mesmo município; resultando em amostragem composta por 5 prefeituras (50% do universo total da pesquisa).

Após a seleção da amostragem, transcrevemos as narrativas encaminhadas pelas prefeituras ao MP/PA, seguindo à interpretação disposta em síntese no quadro abaixo. As referências das narrativas constam identificadas pelo código de inscrição do município no INEP, acrescido da R.I na qual o município se localiza no Estado.

54 As informações foram disponibilizadas pelo MP/PA ao FPEC em formato de dados brutos enviados por e-mail. O E-mail foi socializado com algumas lideranças do FPEC, que nos solicitaram a sistematização. Após a conclusão do trabalho, reencaminhamos em formato de tabela aos coordenadores, com solicitação de utilização da informação como contributo para esta pesquisa.

Quadro 11 - Respostas de prefeituras sobre o fechamento das escolas

Cód. INEP	Justificativa apresentada
1501709 - R.I Caetés	A prefeitura encaminhou a lista de escolas com a situação de funcionamento em atividade.
1503408 - R.I Guamá	O município informou que não fechou escolas no período solicitado.
1507201 - R.I Guamá	O município encaminhou a listagem, porém sem justificativa para a paralisação e extinção das 18 escolas que constam desativadas no Sistema Censo Escolar.
1507409 - R.I Guamá	O município informou a desativação de 2 escolas que funciona com apenas uma sala de aula. A justificativa alegada é a inexistência de demandas nas respectivas localidades.
1500170 - R.I Tocantina	O município apresentou uma relação de 21 escolas desativadas entre paralisadas e extintas. Justificou a paralisação com agrupamento (ou nucleação) de escolas menores acrescido de remanejamento de alunos para escolas sedes. A estrutura precária onde a escola funcionava (em um barracão) e a extinção ocasionada por questões técnicas relacionadas à duplicação do número do INEP no Sistema Educacenso.

Fonte: MP/PA-FPEC. Acesso em 23/04/2018 - Disponibilizado por reniltonufpa@gmail.com. Org. Josiane Nascimento.

Na análise da amostra 1501709 notamos que o município não encaminhou corretamente as informações solicitadas pela promotoria, o que pode ter sido ocasionado por uma possível confusão na compreensão dos termos técnicos utilizados no sistema Educacenso. Conforme exposto no segundo capítulo, onde nos detivemos ao estudo de geração dos dados no sistema Educacenso, o termo "escola fechada" é compreendida como a finalização do processo de alimentação das informações daquela unidade no sistema eletrônico, gerando a liberação de um recibo para todas as unidades informadas, independentemente da situação de funcionamento. Assim, a não compreensão da solicitação pode estar relacionada à inexperience na alimentação do sistema municipal, passível de acontecer sempre em momentos de transição de governos e cargos.

A amostra 1507201 revela a incompletude das informações encaminhadas ao MP/PA pelas prefeituras. Esta incompletude desfavoreceu a identificação de causas de forma mais ampla, sendo este fator de fundamental importância para os estudos sobre o fenômeno no Pará; os dados quantitativos são anualmente publicizados pelo INEP e de fácil consulta, o que não acontece com as justificativas das prefeituras, geralmente restritas a documentos arquivados em acervos físicos de acesso dificultado.

Na amostra 1503408, observamos a dialética da oferta escolar no interior dos municípios, o que nos leva a compreender que os indicadores de diminuição de escolas não podem ser lidos de forma generalizada. O movimento histórico, embora reflita contextos macros, também possui características de manifestação local que precisam ser consideradas nas

abordagens sobre o fenômeno.

Na amostra referente aos municípios 1507409 e 1500170, os fatores expostos como justificativas para o fechamento das escolas no Pará apontam como causas a inexistência/insuficiência de demandas e a insuficiência de recursos financeiros, com reflexos na precarização das instalações físicas. Observamos ainda um quarto fator, relacionado a questões técnicas decorrente do processo de informações no sistema Censo Escolar.

As duas primeiras causas apontadas pelas prefeituras convergem com as narrativas do Disk Denúncia, assim como as estratégias utilizadas para a continuidade da oferta escolar aos estudantes impactados pela ação do fechamento da escola na localidade.

5.2 Causas do fechamento de escolas

a) Demanda insuficiente

O fator inexistência/insuficiência de demanda para o fechamento de escolas no campo nos direciona à reflexão de três pontos principais: a) O esvaziamento dos territórios ocasionado pelo avanço do capitalismo; b) a municipalização da Educação Básica com prioridade de oferta escolar na etapa do Ensino Fundamental e c) a autonomia de organização dos sistemas de ensino.

A diminuição da população rural aparece retratada em vários estudos sobre o fechamento de escolas, vinculada aos avanços do Agronegócio em detrimento da agricultura de base familiar. Peripolli e Zóia (2011) têm chamado à atenção para esse fato, alertando que o fechamento de escolas não pode ser analisado em si mesmo, mas passa necessariamente pelo entendimento do modelo de campo onde as escolas estão sendo fechadas. De acordo com esses autores, apoiados nos estudos de Albuquerque (2011), o que está em jogo no debate sobre o fechamento de escolas é algo muito maior; relacionado às disputas de projetos de campo, onde os governos têm demonstrado cada vez mais a clara opção pela agricultura de negócios, cuja lógica de funcionamento consiste em pensar um campo sem gente e, conseqüentemente sem cultura e sem escolas; Não existindo gente nas comunidades rurais não há sentido a manutenção de escolas funcionando, pois "uma escola só é escola quando tem estudantes/alunos", decorrendo daí a necessidade de se perguntar "que campo é esse que fecha suas escolas"? (Peripoli; Zóia, 2011. p. 90).

Para dialogar com os autores sobre o campo que fecha escolas, tomaremos a amostra 1507201. Neste município, as investidas do agronegócio vêm se manifestando pela introdução

em média escala da cultura do dendê, fato que vem sendo fortemente discutido em eventos organizados por entidades integrantes do Fórum de Educação do Campo do Nordeste Paraense, onde se atribui à instalação de grandes empresas à desterritorialização das famílias camponesas e conseqüentemente o esvaziamento das comunidades ribeirinhas.

Atrelado a esta questão, está a oferta escolar deficitária no município e a expulsão da juventude ante o sonho de prosseguimento de estudos, conforme vemos na narrativa abaixo, extensa, porém mantida pela riqueza dos detalhes que apresenta:

Aquí no nosso município, como nos outros municípios, também temos enfrentado o fechamento de escolas. Segundo os governos, eles falam que é pra redução de custos e também porque devido a quantidade de alunos, o número de alunos reduzidos nessas comunidades onde eles querem fechar escolas. Só que a gente enquanto movimento social, a gente vê de outra forma. Esse fechamento tem várias outras problemáticas que fazem chegar a esse ponto, a questão da falta de investimentos, de planejamento, não só no campo educacional, mas de ausência de outras políticas públicas que fazem com que essas pessoas saiam daquele espaço onde eles vivem [...] Inclusive através do avanço do agronegócio, aqui por exemplo, a questão do dendê, a cultura do dendê, que exige uma dedicação exclusiva por parte das famílias, e a gente sabe que a questão do agronegócio, ela acaba afastando as famílias do seu espaço, do seu território, porque é questão da disputa pela terra, assim como as fazendas e outros projetos dessa natureza acaba afastando as pessoas, que são obrigadas pessoas, que são obrigadas a vender as suas propriedades, a preço de banana como se diz, e as vezes indo em busca de outras alternativas (Almeida, professor militante do FPEC).

Apesar dos benefícios ocasionados pelos avanços da ciência e da tecnologia aplicadas na utilização da terra, sobretudo nas últimas décadas, com aumento da produção de commodities agrícolas em áreas antes pouco cultivadas, nota-se que estes não vieram desacompanhados de malefícios. O termo commodity, que em português significa mercadoria, se refere a "qualquer produto originário de atividade agropecuária, florestal ou pesqueira ou qualquer mineral em sua forma natural", que após passar por processamento, adquire preço de mercadoria destinando-se à comercialização em volume substancial no mercado externo.

Assim, o agronegócio beneficia na produção agrícola o cultivo de commodities - matéria prima - para o mercado internacional, em detrimento da produção de alimentos para o consumo local (DELGADO, 2012, p. 134). Assim, os avanços do capitalismo no campo se dá com a implementação das grandes empresas atraídas pelo fortalecimento do atual modelo de agricultura, ocasionando a expropriação dos meios de produção de uma parcela significativa da população camponesa e expulsando um grande quantitativo de famílias, seja pela competição desigual e injusta com os grandes projetos instalados próximos às localidades, ou pela necessidade de criar as condições favoráveis para a continuidade das jovens gerações na escola.

A histórica ausência de políticas públicas para as populações rurais continua a contribuir

para a continuidade da migração campo-cidade. Mesmo com as reformas educacionais promovidas a partir da aprovação da nova LDB em 1996, estabelecendo as competências dos entes federados para com a garantia da Educação, sendo as etapas da Educação Básica prioritariamente responsabilidade de estados e municípios, em muitos campos, as populações rurais continuam às margens da escola, seja pelo acesso limitado ou pela permanência interrompida.

A garantia da obrigatoriedade de escolas de Ensino Fundamental próximas às residências dos estudantes, expressa na Lei 8.069/1990 - uma das bases de sustentação para a manutenção de escolas nas comunidades rurais tem sido duramente penalizada pelos governos municipais, em grande parte, com restrição da oferta nos anos iniciais geralmente organizados em classes multisseriadas, quando estas não são desativadas.

Paradoxalmente, essa "garantia limitada" tem contribuído para o fechamento de escolas no campo, uma vez que, ao concluírem os estudos nos primeiros anos, os estudantes são condicionados a iniciar o penoso trajeto do deslocamento, saindo de suas comunidades para o prosseguimento dos estudos nos anos finais em escolas sedes rurais ou urbanas, revelando a falta de investimento dos governos nas escolas e nas economias locais, conforme afirmativas da narrativa abaixo:

Essa ausência de investimento educacional, de fortalecimento das escolas na comunidade é importante. Geralmente as escolas só tem até o ensino fundamental menor. E aí quando os alunos concluem, eles precisam dar continuidade, e como não tem, eles acabam se retirando para as cidades ou para outras comunidades pra estudar, e aí então reduz o número de pessoas nessas localidades e com isso o poder público acaba querendo fechar essas escolas por causa do volume de ensino. Contudo eles são os culpados porque não fizeram os investimentos que deveriam ser feitos na localidade para manter aquelas famílias ali, com sua identidade (Almeida, Professor e militante do FPEC).

Um terceiro fator que vincula a demanda insuficiente como justificativa para o fechamento de escolas decorre da autonomia de organização dos sistemas de ensino. Importante dizer que, não há lei no Brasil que estabeleça o quantitativo de matrículas necessárias à composição de turmas para a garantia da oferta escolar, seja no campo ou na cidade. Porém, a LDB, em seus artigos 8º e 25 assegura aos sistemas de ensino a autonomia de organização e normatização de suas redes de oferta, sendo as autoridades competentes os responsáveis pelo alcance da relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento (BRASIL, 1996).

Considerando a responsabilidade dos municípios para com o Ensino Fundamental

(assumido como prioridade) e a Educação Infantil, sendo estes também os responsáveis por estabelecer em seus sistemas os parâmetros de organização de suas redes de acordo com as condições disponíveis, corroboramos com Correia (2018) quando afirma que este preceito tem garantido ao gestor municipal, a liberdade de compreender a questão do quantitativo de alunos de acordo com o orçamento previsto, o que implica na normatização de um quantitativo de matrículas único, independente das características populacionais das localidades onde a escola está situada.

As amostras revelaram que uma das características das escolas fechadas é a existência de oferta escolar apenas no Ensino Fundamental, embora a garantia da Educação Infantil esteja legalmente assegurada na legislação educacional, sendo também de responsabilidade dos municípios. Nesta perspectiva, compreendemos que o fechamento das escolas no campo, da forma como se apresenta em grande parte dos municípios, com oferta apenas no Ensino Fundamental tende a não cessar, na medida em que os gestores continuarem a suprimir outras demandas educacionais existentes nas comunidades, priorizando o direito de uns em detrimento do direito de outros, limitados pelas regras do orçamento público e amparados pelas normativas complementares que emanam da gestão dos sistemas de ensino, em grande parte elaboradas sem o devido reconhecimento das especificidades na diversidade dos territórios rurais da Amazônia.

b) Insuficiência de recursos

Estudos realizados em outros Estados brasileiros vêm demonstrando que a insuficiência de recursos financeiros está entre as principais causas do fechamento de escolas no campo apontadas pelos gestores públicos municipais, sendo a justificativa associada ao fato de o quantitativo de matrículas ainda ser a principal fonte de financiamento na Educação Básica.

O modelo de financiamento da Educação Pública no Brasil tem permeado estudos de vários autores⁵⁵, dentre os quais se destacam as atenções voltadas para as reformas neoliberais empreendidas no Estado e reforçadas no contexto de aprovação da nova LBD, em meados da década de 1990, onde se manifesta a prevalência do fator financeiro em detrimento da qualidade na prestação dos serviços públicos, incluindo-se nestes a educação escolar, fortemente submetida à lógica do capital.

Autores como Monlevade e Ferreira (1998) e Arelaro (1999) sustentam que somente a

55 Tais como Arelaro (1999; 2006), Carnielli (2000), Davies (1999), Draibe (1993), Monlevade (2008).

partir da promulgação da Constituição de 1988 é que se pode observar mais fortemente o movimento de democratização do Ensino Fundamental, possibilitado pela alteração na forma de seu financiamento, ocorrido pela instituição das políticas de fundo para a educação, sendo o FUNDEF e, posteriormente o FUNDEB as principais receitas com vinculação de repasses. Ocorre que os percentuais destinados aos fundos de investimento para operacionalização da Educação Básica, sobretudo nas escolas do campo, parecem caminhar na contramão daquilo que se projeta, sendo a precariedade da oferta escola e a não garantia da permanência um dos pincéis a desenhar os retratos da contradição entre o discurso, a realidade e as metas perspectivas.

Atualmente, o gasto com o aluno da escola pública é baseado na divisão entre os recursos da vinculação orçamentária e o número de alunos matriculados, o que, se comparado ao quantitativo de matrículas geradas nas escolas de menor porte, mesmo que para as matrículas efetivadas no em escolas do campo sejam utilizados um outro cálculo, há de se considerar a necessidade de novas formulações metodológicas⁵⁶ para o custeio das escolas no campo, haja vistas as especificidades que circundam as escolas no interior dos pequenos municípios que na Amazônia assumem características peculiares.

5.3 Ante às causas, estratégias e consequências

Os desafios da oferta escolar às populações do campo no Brasil, e de forma particular no Estado do Pará, se apresentam gigantescos em face ao cumprimento do enunciado nas legislações educacionais e dos marcos operacionais existentes. Um desses desafios se manifesta pelo tratamento historicamente destinado à educação escolar no campo, onde as escolas multisseriadas, apesar de todas as mazelas existentes, é a responsável pela iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos (HAGE, 2005).

Nos dados analisados, as características das escolas fechadas no Pará destacam a multissérie nos anos iniciais do Ensino Fundamental como única oferta escolar existente. Nesta oferta, cujas características se referem à maioria das escolas rurais no Brasil e no Pará, são atendidos alunos com idades e graus de escolarização diferentes reunidos em uma única turma regida por um único professor, e que, em algumas situações, atende também os estudantes da

⁵⁶ Nesta direção, estamos a aproximar dos estudos empreendidos por Ana Cláudia da Silva Pereira – UFPA, cujo objetivo visa a construção de uma metodologia de cálculo de custo-aluno-qualidade para a educação básica do campo, considerando as especificidades da Amazônia paraense.

Educação Infantil⁵⁷ (HAGE, 2005).

Cumprir destacar que esta forma de organização pedagógica encontra-se respaldada na LDB/96, de forma específica no artigo 23, onde se estabelece que a Educação Básica poderá ser organizada em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios ou ainda, por forma de organização diversa, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996)

A multisseriação compreendida como uma forma de organização pedagógica, tem sido relacionada constantemente à precarização da oferta escolar no campo, onde o ensino-aprendizagem, em muitas localidades apesar dos avanços obtidos nas últimas décadas, continua a ser dinamizado em estruturas físicas sem condições mínimas para o funcionamento de uma escola:

Há situações em que não existe o número de carteiras suficientes, o quadro de giz encontra-se danificado; e em muitos casos, essas escolas não possuem prédio próprio funcionando em prédios alugados, barracões de festas, igrejas ou mesmo em casa de professores ou lideranças locais. Os professores e estudantes enfrentam muitas dificuldades em relação ao transporte e às longas distâncias percorridas para chegarem à escola, vindo a pé, de barco, bicicleta, ônibus, à cavalo, muitas vezes sem se alimentar, enfrentando jornadas que chegam a 12 Km e 8h diárias (Hage, 2009, p. 01).

As características apontadas por Hage (2009) surgem evidenciadas em nossa amostra referente ao município identificado com o código 1500170, quando o fechamento das escolas é justificado pelas condições físicas, sendo a desativação das unidades precárias seguida de remanejamento dos alunos a estratégia utilizada pela prefeitura como forma de melhorar a qualidade do ensino ofertado no campo. Assim, os estudantes seriam atendidos em uma escola melhor estruturada, que por reunir um maior quantitativo de alunos, poderia ser organizada nos moldes da seriação, a exemplo das escolas da cidade.

Arroyo (2006) e Hage (2009) vem sustentando que o que está por traz da negatização do ensino proveniente das classes multisseriadas nas escolas do campo é a forma como estas vem sendo tratada pelos poderes públicos, refletindo nas visões de educadores e comunidades que acabam por conceber e assumir a “proposta de multissérie”, enquanto “junção de várias séries ao mesmo tempo e num mesmo espaço” (Hage, 2009, p. 3).

57 O § 2º da Resolução 02/2008 estabelece que em nenhuma hipótese serão agrupados em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com o Ensino Fundamental. Embora não recomendada, a presença de crianças pequenas nas escolas multisseriadas é bastante comum, uma vez que estas acompanham seus irmãos maiores, sendo estas designadas como alunos encostados (HAGE, 2005).

Existindo em escolas organizadas dentro da lógica da seriação, sendo esta compreendida como o paradigma da excelência, a multissérie não teve (e ainda não tem!) o tratamento necessário dispensado pelo Estado, sendo a precariedade medida pelos altos índices de insucesso o resultado de um pacote de negações e omissões para os habitantes do campo, sempre visto como o lugar do atraso, uma realidade a ser superada pela modernidade.

Assim, ante a justificativa de uma suposta insuficiência de recursos, decorrente da continuidade de ausência de políticas públicas consistentes nos municípios brasileiros, a melhoria do ensino no campo passaria necessariamente pela extinção da multissérie, sendo a nucleação escolar fortemente abraçada pelas secretarias de educação como uma estratégia viável para a organização das turmas no modelo seriado, melhor adaptável aos currículos e programas educacionais, tais como os existentes nas escolas urbanas, para alcançar a qualidade desejada. Ocorre que, mesmo a escola seriada urbana, não tem apresentado bons resultados (ARROYO, 2001) colocando sob suspeita a excelência pedagógica prometida pela nucleação escolar no campo.

Ao se referir à nucleação de escolas no campo, Kolling, Néry e Molina (1999), representando o conjunto dos teóricos reunidos na articulação nacional Por uma Educação do Campo, desde o início deste movimento já afirmavam que em algumas situações, a junção de escolas se fazia necessária, porém, algumas condições precisariam ser respeitadas:

Não somos a priori contra a junção de escolas menores numa escola maior (em alguns lugares, chamada de nucleação de escolas), desde que observadas algumas condições: que isso não represente um deslocamento muito grande para as crianças, especialmente as menores; que essas escolas sejam no próprio meio rural; que haja efetiva melhoria das condições de infra-estrutura e de qualificação dos profissionais da educação envolvidos e que a organização curricular seja planejada de modo a incluir uma efetiva relação dos alunos/alunas com sua comunidade de origem (Kolling; Néry; Molina, 1999, p. 59-60).

Estas condições aparecem ressaltadas no texto das Resoluções CNE/CEB nº 1/2002 e 02/2008, quando estabelecem os deveres dos poderes públicos na oferta da Educação Básica nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental às comunidades rurais:

[...] 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 deslocamento de 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 [...] Art. nº Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta

a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida (BRASIL, 2013. p. 295-296).

A amostra não nos permitiu verificar se as condições descritas na Resolução citada foram totalmente atendidas em todos os casos de fechamento, uma vez que se faria necessário a pesquisa por meio de estudos de caso; porém, nos leva a inferir que mesmo registrada nos indicadores oficiais do Censo Escolar, a existência concreta da multisserie continua a não ser discutida seriamente nas secretarias de educação e nos espaços do controle social, perpetuando a precarização dos fatores condicionantes que atuam como impeditivos para a não disseminação das potencialidade pedagógicas que as experiências vivenciadas nas classes multisseriadas podem oferecer, podendo inclusive, contribuir para a permanência das famílias no campo, com crianças estudando em suas comunidades, em escolas próximas de suas residências conforme estabelecido em lei.

Vinculada à política de nucleação está o deslocamento de estudantes a bordo do transporte escolar, e que nos últimos anos, tem sido alvo de pesquisas relacionadas ao fechamento de escolas no campo. Os estudos realizados por Ferreira e Brandão (2017) apontam que o aumento do número de escolas fechadas em localidades rurais no Brasil tem relações diretas com o fomento de recursos federais, destinados aos estados e municípios para a operacionalização do Programa Nacional de Transporte Escolar. Esses autores estudaram os dados do Censo Escolar tecendo um comparativo com os repasses via PNATE, na década correspondente aos anos de 1990 e 2010, e demonstraram o início da política de transporte em massa de alunos do campo, rumo aos centros urbanos, ocorridos após a segunda metade da década de 1990.

As formulações dos autores sobre os dados analisados evidência uma política educacional de fechamento de escolas públicas, principalmente no meio rural, e uma política de supervalorização do transporte escolar com deslocamento extra campo de estudantes em detrimento da manutenção de escolas no campo em todo o Brasil. No Pará, estudos realizados no âmbito do GEPERUAZ com base nos dados dos Censos de 2002 a 2006, também apontam relações entre o deslocamento de alunos com a utilização do transporte escolar e a diminuição de escolas multisseriadas:

Os estudos que vimos desenvolvendo sobre as escolas do campo indicam que as escolas exclusivamente multisseriadas passaram de 62.024 em 2002 para 50.176 em 2006 e as matrículas nesse mesmo período passaram de 2.462.970 para 1.875.318; representando respectivamente 60,6% dos estabelecimentos de ensino e 32,4% da

matrícula no meio rural do país (INEP/ MEC, 2006). A comparação entre os dados e a evidente diminuição do número de estabelecimentos e matrícula nas escolas multisseriadas pode indicar uma certa relação com a política de nucleação dessas escolas vinculado ao transporte dos alunos para escolas localizadas em comunidades rurais mais populosas (sentido campo-campo) ou para a sede dos municípios (sentido campo-cidade) (Hage, 2009, p.7).

Importante dizer que o direito ao transporte escolar do estudante da escola pública está garantido na Constituição Federal de 1988, como forma de facilitar o acesso à educação. Este direito foi ressaltado na LDB⁵⁸, quando estabeleceu a obrigatoriedade do Estado e dos municípios, no que se refere a garantia de atendimento ao educando, em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2009).

Conforme apontam Ferreira e Brandão (2017), até o ano de 1994, não havia no Brasil nenhuma ação por parte do estado destinado ao transporte escolar de estudantes. O PNATE foi criado somente em 1994, por meio de uma Portaria Ministerial Nº 955, com objetivo de contribuir financeiramente com os municípios e organizações não governamentais para a aquisição de veículos automotores zero quilômetro, destinados ao transporte diário dos alunos da rede pública de Ensino Fundamental, residentes na área rural e dos alunos com necessidades especiais matriculados em escolas de Ensino Fundamental (FNDE, 2010).

Embora se ressalte a importância da criação do PNATE, consideradas as condições precárias em que os alunos do campo eram transportados, os autores apontam as contradições revelando que, a partir da existência do Programa, no ano de 1995 se iniciou o transporte em massa dos estudantes das áreas rurais para os centros urbanos, com respaldo do governo federal. Nos anos que se seguiram, na medida em que os repasses via PNATE aumentavam, se intensificou também a diminuição de escolas, principalmente nas áreas rurais.

Na amostra correspondente às denúncias recebidas pelo Disk, consta a informação de que os pais dos alunos se posicionam contrários à transferência das crianças para outra unidade, alegando o tempo de deslocamento e as más condições estruturais do transporte escolar disponibilizado pela prefeitura.

No parágrafo único do artigo 4º da Resolução CNE/CEB nº 2/2008, consta estabelecido que, quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar para a garantia da oferta escolar

58 A Lei no 10.709/2009 foi instituída com o escopo de alterar a Lei no 9.394/96, incluindo nos artigos 10 e 11 os incisos VII e VI para determinar competência aos estados e municípios em garantir o transporte para os alunos de suas respectivas redes de ensino. Destaca-se que esta lei possui um dispositivo de suma importância para negociações entre os estados e municípios, de forma a prestar um atendimento de qualidade a todos os alunos que precisam do transporte para ter garantido o seu direito à educação.

dos estudantes das comunidades rurais, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola, assim como a garantia do transporte das crianças em rotas intra campo. O menor tempo possível, ao que nos parece é algo extremamente relativo, se consideradas as características geográficas dos municípios brasileiros, que de forma particular no Pará, possuem dimensões gigantescas entre os territórios compostos por campos, águas, regiões de várzeas e florestas.

A normativa do FNDE estabelece um perímetro entre dois e três quilômetros de distância para a garantia do transporte ao estudante, sendo asseguradas aos municípios as adequações necessárias às peculiaridades locais, sendo que "o menor tempo" utilizado no trajeto é quase impossível de se calcular, se consideradas as condições estruturais dos ramais de ligam as residências dos estudantes às escolas.

Formulações presentes em estudos apresentados por Hage em artigo publicado no ano de 2009, sobre os processos de nucleação escolar com indicativos de vinculação ao deslocamento de estudantes em rotas intra e extra campo, apontam para uma total desconsideração por parte do poder público no que se refere as condições impostas às crianças e adolescentes cotidianamente percorridas nas estradas a bordo do transporte escolar.

Decorridos dez anos do citado estudo, as denúncias recebidas pelo Disk revelam a continuidade da negligência, em pleno contexto de existência de uma política nacional consolidada de transporte. Na denúncia encaminhada, a narrativa aponta para um trajeto em transporte aquaviários com duração de (1) uma hora. Conhecendo a realidade das comunidades ribeirinhas paraenses, é possível imaginar que, antes mesmo do horário de partida da embarcação escolar do ponto de embarque dos estudantes, estes já saíram de suas residências muito antes, aumentando a preocupação das famílias, que seguem destituídas de qualquer outra possibilidade para a manutenção das crianças na escola, além dos impactos ocasionados pelo cansaço das longas jornadas, com inferência direta no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, respectivamente contribuindo para os índices de repetência, evasão e abandono escolar.

Nas narrativas analisadas, evidencia-se ainda as repetidas denúncias de possíveis crimes cometidos pelos governos no ato do fechamento das escolas, exatamente pela não observância dos procedimentos previstos na Lei 12.960/2014, onde o quantitativo de processos de paralisação e extinção continuam a aumentar.

Antônio Munarim (2011) vem tecendo colaborações importantes ao destacar questões referentes à implementação das conquistas legais obtidas pelos sujeitos sociais do campo no

decorrer das últimas décadas. De acordo com este autor, o não cumprimento dos dispositivos legais não tem se efetivado por parte dos governos municipais e estaduais porque existem condicionantes determinados por um contexto mais amplo. No que se refere ao fechamento de escolas, a não existência de conselhos de educação nos municípios é um fator agravante, uma vez que, sem o conselho o processo continua a ser realizado como acontecia antes da promulgação da Lei, partindo de decisões políticas tomadas dentro das secretarias de educação, sem discussão prévia com as comunidades que serão impactadas.

Apesar das diversas ações realizadas pelo FPEC, inclusive fazendo chegar as denúncias ao MP/PA, até o momento de finalização desta pesquisa, não tivemos acesso a nenhuma informação relacionada a penalização de gestores públicos motivados pela não observância dos preceitos legais decorrente de processos de fechamento de escolas, o que também se estende ao contexto nacional. Diante do exposto, inferimos que, associada a divulgação da Lei 12.960/14, as ações de combate ao fechamento de escolas no campo no Pará precisam assumir outras dimensões.

6 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Da utopia movente às setas no caminho...

No decorrer do percurso trilhado enquanto construíamos as fundamentações desta pesquisa, buscamos demonstrar as reflexões dispostas no processo de nossa formação pessoal e de como nos percebemos enquanto sujeito ativo no mundo, pela afirmação de um lugar de fala em um determinado contexto social, temporal e espacial, onde a educação, entendida como fenômeno humano manifestado em suas múltiplas faces assume o plano de fundo das formulações dispostas.

Dentre os objetivos que nos guiaram até aqui, estudamos o contexto de implementação das principais políticas e programas de educação formal direcionada às populações rurais no Brasil do século XX, pelo qual compreendemos guiados pela análise do movimento histórico as implicações políticas relacionadas ao fechamento de escolas na atualidade, abrindo brechas para o debate paradigmático inscrito nos conceitos que expressam a Educação Rural e seu contraponto - a Educação do Campo, em disputa no interior dos estados e municípios brasileiros.

Sobre as análises, nossas reflexões corroboram em linhas primeiras com o que sustenta Hage e Cruz (2015) ao afirmar a existência de *lampejos de Educação do Campo*, que no contexto paraense se efetivam na contramão das mazelas da Educação Rural, surgidos a partir da iniciativa de administradores, técnicos pedagógicos e docentes que atuam nas redes de ensino, expostos ao debate recente no Movimento Paraense de Educação do Campo via Universidade ou movimentos sociais. Sustentamos a afirmativa em nossas constatações empíricas, mediadas pelo diálogo com sujeitos e em contextos onde as escolas fechadas se encontram.

De fato, escolas mantidas pelo Estado, sem a presença das comunidades, sem a ocupação efetiva dos movimentos sociais organicamente inseridos nas relações políticas e pedagógicas que circundam a intencionalidade do fazer educativo, não podem ser consideradas escolas do campo em seu conceito político, apesar de existirem em localidades geográficas nomeadamente abarcadas pelo Decreto Federal. Sem a organização social das comunidades onde as escolas estão inseridas, estas continuam existindo na precariedade ocasionada pela falta e enfraquecimento de políticas públicas para o campo, fadadas à desativação em um futuro que se vislumbra a cada termino de ano letivo, como resultado de decisões técnicas geralmente sustentadas nos indicadores oficiais produzidos e publicizados pelo Censo Escolar.

A motivação do estudo do processo de geração dos indicadores sobre o fechamento de escolas surgiu pelo ato de duvidar, característica esta exigida pela própria natureza da pesquisa científica e, portanto, curiosidade puramente epistemológica, nos levou a constatação dos fundamentos nos ditos proferidos por representantes de governos nos eventos promovidos pelo FPEC, ao questionar os números apresentados diante do fenômeno que se debatia. Compreendemos que esta ação pode se traduzir em contributos para aprimorar a forma como os indicadores tem sido lidos e utilizados pelos sujeitos sociais, favorecendo outras perspectivas de abordagens sobre o fechamento de escolas, além de apontar a necessidade de melhoria dos serviços relacionados ao Censo Escolar, cuja base principal de coleta acontece no interior das unidades de ensino e nas secretarias de educação dos estados e municípios.

Do lugar de onde falamos, enxergamos algumas setas que se somam ao debate da negação/garantia do direito à educação das populações do campo, surgidas a partir das demandas dos movimentos sociais, porém, passível de materialização pela implementação de políticas públicas, de responsabilidade do Estado.

Desnudos de argumentações românticas sobre a problemática anunciada, as inquietações de nossas buscas nos levam a afirmar a necessidade de fomentar a constituição de espaços dialógicos, colocando na mesma roda os sujeitos e seus respectivos setores de atuação, sejam estes governos, movimentos sociais, universidades, etc., a fim de discutir a proposição de novas estratégias articuladas, a partir dos fatos.

Nesta utopia movente, visualizamos algumas setas que se somam ao debate da garantia do direito à educação do/no campo, surgidas pelas vias da institucionalidade, modo pela qual esta se opera como política pública, nos espaços de governo, por dentro do Estado, cujos fatores pensamos ser importante o aprofundamento em estudos posteriores.

O modelo de financiamento da Educação Básica com cálculo no número de matrículas por escola tem contribuído para o fechamento de escolas, conforme justificativas apresentadas por governos locais, sendo a nucleação a estratégia utilizada diante da insuficiência de recursos. Concordamos com o dito em parte, uma vez que acreditamos também haver na insuficiência de recursos alegada, a má gestão dos recursos públicos disponíveis e o despreparo técnico para captação dos mesmos no interior das secretarias, sobretudo dos municípios de menor porte. Da mesma forma, o tratamento dispensado na organização da rede pública de ensino no campo, balizada na política de nucleação e operacionalizada pela utilização do transporte escolar, com favorecimento de arranjos e rearranjos compensatórios ocasionados pela ausência ou má fiscalização nas licitações de contratação dos serviços públicos, vêm embasando conveniências

políticas em determinadas localidades, cristalizando obstáculos históricos na implementação das políticas de Educação do Campo, sobretudo nas redes públicas estaduais e municipais de ensino.

A nosso ver, a forma como a Política de Educação do Campo vem sendo gestada em muitos municípios paraenses, tem materializado o descompromisso para com o atendimento das especificidades do atendimento escolar às populações do campo, ignorando a existência dos marcos legalmente conquistados.

A ausência de políticas intersetoriais, as concepções de desenvolvimento do rural local, o tecnicismo impregnado nas instituições governamentais, os instrumentos normativos emitidos pelos órgãos de controle social e seguidos à risca pelas secretarias de educação onde as orientações de organização da oferta escolar continuam a reproduzir concepções urbanocêntricas, a ausência e/ou desarticulação dos movimentos sociais e entidades ligadas ao campesinato nas comunidades impactadas, a ausência do debate sobre a existência da escola nos espaços de participação social no âmbito dos estados e municípios, assim como a *institucionalização* da militância desacompanhada de estratégias voltadas à formação e qualificação dos quadros para atuação nos espaços de governo, são elementos que precisam ser melhor considerados pelo FONEC e suas ramificações nos Estados, com vistas ao fortalecimento do argumento não somente contra o fechamento de escolas, mas também pelo debate ampliado sobre a continuidade da garantia da Educação Básica, pública e de qualidade no campo.

Nesta direção, o compromisso social que coloca o humano no centro do processo educativo, sujeito do direito à educação, independentemente do espaço em que este habita, demanda a atuação de protagonistas para cobrar e assumir o pagamento da dívida histórica que o Estado Brasileiro tem para com as populações rurais.

Compreendemos que o amortecimento desta dívida começará a se efetivar de fato e como direito, na medida em que os governos assumirem, mediados pelo diálogo com os sujeitos sociais organizados, a construção de estratégias de reorganização das redes de ensino no campo, tendo como ponto de partida o olhar real sobre o espaço rural e suas populações no tempo de agora. Esta visão articulada entre governos, universidades, centros de pesquisa e movimentos sociais potencializa estratégias de caráter político e pedagógico.

A viabilidade de estudos para a ampliação da oferta escolar com atenção às demandas desde a Educação Infantil, a reversão da política de nucleação nos finais do Ensino Fundamental com prioridade de oferta e deslocamento de alunos em sentido intra campo, a abertura dos

sistemas de ensino para outras formas de organização pedagógica (a alternância pedagógica, por exemplo), a proposição e fortalecimento dos programas de formação de professores em formato inicial e continuado, inclusive com estratégias construídas pelos próprios sistemas de ensino, o fortalecimento da atuação do Movimento de Educação do Campo dentro dos espaços do controle social para fiscalização da operacionalização das políticas e programas voltados à educação do campo, o fortalecimento e criação dos espaços de diálogo nos municípios, a fim de se garantir nos planos municipais as políticas educacionais em perspectiva intersetorial, são exemplos de estratégias que apesar das dificuldades, encontram-se germinadas no interior dos municípios paraenses, passíveis de análises mais detalhadas posteriormente.

Outro elemento a ser melhor observado decorre dos registros do Disk Denúncia, onde se revelou que o fechamento de escolas pelas prefeituras, apesar da existência e ampla visibilidade promovida pelo FPEC em torno da Lei 12.960/2014, continua a ser realizado sem a participação das comunidades envolvidas. Este fato merece atenção, tanto dos pesquisadores quanto do Ministério Público do Estado, uma vez que implica diretamente em crime social, para o qual se espera a adoção de medidas cabíveis e retorno à sociedade.

Sem a apuração da denúncia com garantia plena de observância da lei, ato que demanda a efetiva atuação dos defensores públicos, estratégias como o Disk Denúncia perderão a utilidade, embora continue a reunir pela utopia movente, *sujeitos coletivos reunidos em trincheiras poéticas*⁵⁹, em luta ativa pela garantia plena da Educação Pública, como um direito de todos e dever do Estado.

59 Fragmento extraído dos escritos poéticos de Ângelo Carvalho, lidos em homenagem à autora no dia da defesa desta dissertação.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Flavia L. G. Pantoja de. **Direito humano à educação na Amazônia: Uma questão de justiça**. Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos, Belém: 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **As séries não estão centradas nem nos sujeitos educandos, nem em seu desenvolvimento**. In Solução para as não-aprendizagens: séries ou ciclos? Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 2001.

_____. **A Escola do Campo e a Pesquisa do Campo: metas**. In: Molina, Mônica Castagna. Educação do campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília, Ministério do desenvolvimento Agrário. 2006.

BARREIRO, I. M. de F. Articulação entre desenvolvimento econômico e educação aos países latinos: educação rural no Brasil – anos cinquenta. Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, v. 32, p. 123–142, jun. 2006.

_____. Formação para o ensino agrícola nos Centros de Treinamento de Professores e de Auxiliares Rurais (1952-1963). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, jul./set. 2013.

_____. Estrutura e funcionamento da campanha nacional de educação rural. In: Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963) [online]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.p. 49–72.

BORGES, David Gonçalves. O desmonte da educação do campo no nordeste brasileiro: diagnóstico, mapeamento e análise do fechamento de escolas do campo no estado do Piauí. **Revista Linhas**. Florianópolis, v.18, n.36, p.305-324, jan./abr. 2017

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Portaria nº 91 de 02 de fevereiro de 2017**. DOU. Seção 1, p. 14. Acesso em www.in.gov.br

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Guia do transporte escolar**. Brasília, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/transporte-escolar/transporte-escolar-consultas>>. Acesso em: 04 de maio de 2017.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96, 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em <www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/L9394.htm>. Acessado em: 10/03/2017.

BENJAMIN, W. O narrador. In: Benjamin W, Horkheimer M. Adorno T, Habermas J. Os pensadores. São Paulo: Editor Victor Civita; 1975. P. 63-82 (Textos escolhidos)

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sári. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Editora Porto, 1994.

CALAZANS, M. J. C. **Para compreender a educação do estado no meio rural: Traços de uma trajetória**. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. Educação e escola no campo. Papirus, Campinas, 1993. p. 15–51.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria (org). Teoria e Educação do Labirinto do Capital. Artigo. p. 317-363. 4ª ed. Expressão Popular. São Paulo: 2016

CARVALHO, Ângelo Rodrigues. **A Pedagogia da Alternância no ensino técnico agrícola – a experiência do PRONERA na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal – Estado do Pará.** 134 f. Dissertação de mestrado em Ciências. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em educação, 2009.

COLARES, Anselmo Alencar. História da Educação na Amazônia. Questões de natureza teórico-metodológica: Críticas e proposições. Artigo. **Rev. Histerbr on line.** Campinas, número especial, p.187-202. Out.2011.

CORREIA, Elis Santos. **O fechamento das escolas do campo em Sergipe: territórios em disputa (2007-2015).** 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.

CONFERENCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO: Desafios e propostas de ação. Luziânia, 1998.

CRUZ, Carlos Renilton Freitas. HAGE, Salomão Antônio Mustarrej. Educação como direito humano: A escola do campo forjada na tensão entre o protagonismo, a precarização e a transgressão. 2014 (digitalizado).

_____. Movimento de Educação do Campo na Amazônia paraense: Ações e reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC Florianópolis. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em 01/03/2019.

CRUZ, Carlos Renilton Freitas. **Trabalho e Educação no meio rural da Amazônia: A família e a escola como agentes formadores.** 454 f. Tese (Doutorado em Educação, Universidade do Minho, Portugal, 2010.

CNE. Resolução CNE n 01, de 03 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a educação nas escolas do campo.

FRIGOTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria (org.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital.** 4 Ed. Expressão Popular, São Paulo. 2016

DALMAGRO, Sandra Luciana. A escola no contexto de lutas do MST. In: Escola e Movimento Social: Experiências em curso no campo brasileiro. VENDRAMINI, Célia Regina. MACHADO, Ilma. Ferreira (org.). Expressão Popular, São Paulo: 2011.

DELGADO, Nelson Giordano. Commodities agrícolas. CALDAR, Roseli Salete et al (org.) Dicionário de Educação do Campo, Verb. pág. 133-140. 2ª ed. Expressão Popular. Rio de Janeiro/São Paulo: 2012

FREITAS, Luís Carlos. Escolas aprisionadas em uma democracia Aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. Artigo. Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.18, n.4 [78], p.906-926, out./dez. 2018.

FERREIRA, Cícero; SOUZA, Romier. **A trajetória da educação do campo no Instituto Federal do Pará - Campus Castanhal: A verticalização do processo de ensino como prática pedagógica.** in: Educação do campo, formação profissional e agroecologia na Amazônia: saberes e práticas

pedagógicas. Carlos Renilton F. CRUZ; Romier SOUSA, (org). IFPA, Belém: 2015.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Fechamento de escolas do campo no Brasil e o transporte escolar entre 1990 e 2010 na contramão da Educação do Campo. Revista Imagens da Educação, vol.7. nº 2. pag. 76-86, 2017.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Notas para análise do momento atual da educação do campo. **Seminário Nacional**, BSB, 15 a 17 ago. 2012. (Digitalizado)

FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Documento final do II Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo no Estado do Pará**. 01 de fevereiro de 2019 (digitalizado).

GADOTTI, Moacir. Para chegar lá juntos e em tempo: Caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. 21 Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 1998.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e Educação**. Ed. Cortez, 7ª Ed, 2000.

HAGE, S.M; LIMA, Iranete; DUSTAN, Dileno. A escola do campo na perspectiva dos movimentos sociais: Referências para o debate: 2017 (digitalizado).

HAGE, S. M. (Org.) Educação do campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005. p.22-30.

_____. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. I Encontro de Profissionais de Classes Multisseriadas das Escolas do Campo da Bahia. Salvador, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Pesquisa nacional por amostra de domicílios. Brasília, DF: IBGE, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANIZIO TEIXEIRA. Sinopses estatísticas da Educação Básica 2007. Brasília: Inep, 2008. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 09 de março de 2017.

_____. Sinopses estatísticas da Educação Básica 2010. Brasília: Inep, 2011. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 09 de março de 2017.

_____. Sinopses estatísticas da Educação Básica 2014. Brasília: Inep, 2015. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 09 de março de 2017.

_____. Sinopses estatísticas da Educação Básica 2015. Brasília: Inep, 2016. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 09 de março de 2017.

_____. Sinopses estatísticas da Educação Básica 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 14 de junho de 2017.

_____. Sinopses estatísticas da Educação Básica 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 09 de agosto de 2018.

KOLLING, Edgar; NERY, Israel J; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação básica do campo. Articulação Nacional por uma educação do campo: DF, 1999

KOLLING, Edgar. CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Salette (org.). Educação do campo:

identidade e políticas públicas. Articulação nacional por uma educação do campo: DF, 2002.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. Técnicas de pesquisa. In: ____Fundamentos de metodologia científica. 6 eds. São Paulo: Atlas, 2009. p. 176-216.

MARX, Karl. O Capital. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, Karl; ENGELS, F. A Sagrada Família ou a crítica da crítica crítica. São Paulo: Boitempo, 2003

MATOS, K. S. L.; VIEIRA, S. V. Pesquisa educacional: O prazer de conhecer. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, v. i, p. 324-330.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: Um importante recurso em pesquisa qualitativa. Artigo. Revista Esc. Enfermagem: USP, 2014. Disponível: www.scielo.br/reeusp Acesso em 20 de fevereiro de 2018.

MUNARIN, Antônio. Trajetória do Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil. **Rev. Educação**. V. 33, nº 1, p. 57-72, jan./abr. 2008. Disponível em <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>

NASCIMENTO, P. S. do. A escola do campo como direito: o processo de nucleação das escolas do campo no município de Valente, Bahia. In: NASCIMENTO, A. D.; RODRIGUES, R. M. C.; SODRÉ, M. D. B. Educação do Campo e Contemporaneidade: paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces. (Org.). Salvador, BA. EDULFBA, 2013 (p.253-255).

PARÁ. Decreto Estadual N 1.066, de 19 de junho de 2009. Disponível em <http://www.fapespa.pa.gov.br/anuarioestatistico/imagens/mapas/territorio/mesoregioes.jpg> Acesso em 21 de novembro de 2018.

_____. Resolução Conselho Estadual de Educação Nº 219, de 04 de Abril de 2019.

PEREIRA, Mônica Cox de Britto Pereira. Revolução Verde. CALDAR, Roseli Saete et al (org.). Dicionário de Educação do Campo, Verb. pág. 685-689. 2 eds. Expressão Popular. Rio de Janeiro/São Paulo: 2012

PEREIRA, Rosenildo da Costa. Trajetória e realidade da educação do campo no Pará. Artigo. Revista Educação on line. Rio de Janeiro, Nº 24. Jan-abr 2017. P. 113-127.

PRADO, A. A. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. Estudos Sociedade e Agricultura. Rio de Janeiro, n. 4, p. 5–27, jul. 1995.

REZENDE, Antônio Paulo. **História do Movimento operário no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1994

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação. Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** 2 eds. Expressão popular, São Paulo: 2013.

_____. **Educação rural.** In: CALDART, R. S. et al. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SADER, Emir. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos Trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: Tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. Artigo. **Rev. Ensaio:** Rio de Janeiro, v. 26, nº 98. P. 185-212. Jan-mar/2018.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOUSA, Romier. **Formación profesional de camponeses en una escuela en la Amazonia Brasileña.** in: Educação do campo, formação profissional e agroecologia na Amazônia: saberes e práticas pedagógicas. Carlos Renilton F. CRUZ; Romier SOUSA, (org). IFPA, Belém: 2015.

SOUZA, Francine Eulália de. Et al. Panorama do fechamento de escolas do campo no Estado de Goiás de 2007 a 2015. Artigo. **Boletim Data Luta**, nº 103. Julho de 2016.

STÉDILE, João Pedro. **Reforma Agrária.** In: CALDART, R. S. et al. (Org.). Dicionário da educação do campo, Ver. Pág. 657-665. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular:2012.

TORRES, Júlio César; SILVA, Cláudio Rodrigues da; MORAES, Agnes Iara Domingos. Escolas públicas no campo: retrospectiva e perspectivas em um contexto de projetos políticos em disputa. **Revista Eletrônica de Educação**, v.8, n 2, p. 262-272, 2014.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

Guia de elaboração de trabalhos acadêmicos / Rose Suellen Lisboa (org.). — 2. ed. rev., ampl. e atual. Belém: Universidade Federal do Pará, Biblioteca Central, 2019.

ANEXOS - I

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA -
PPGEAA

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) Senhor (a);

Servimo-nos deste a fim de convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada “Entre números e narrativas, um estudo sobre o fechamento de escolas em localidades rurais na Amazônia Paraense”.

A participação é voluntária. Os dados pessoais serão preservados, sendo acessados apenas pelos envolvidos diretamente na pesquisa. Os resultados das análises serão utilizados com finalidade acadêmica e em momento algum a identidade do informante será divulgada.

Qualquer informação sobre o andamento da pesquisa podem ser solicitados pelo endereço eletrônico josiped82@gmail.com ou pelo contato telefônico (91) 99208-0412.

Caso aceite, solicitamos que assine o termo, tomando ciência dos procedimentos que serão adotados pela pesquisadora na coleta de narrativas orais e escritas.

Desde já, agradecemos.

Eu, _____
considero-me informado sobre a pesquisa e aceito a participação na mesma, autorizando a utilização das informações disponibilizadas mediante narrativas orais/escritas para análises e discussões, sendo divulgadas em trabalho acadêmico com finalidade científica.

Castanhal, Pará. ____/____/2019.

Assinatura do pesquisado

Assinatura do pesquisador

ANEXO II – Roteiro para coleta de narrativas orais/escritas – Orientações prévias.

Inicie com uma breve identificação, ressaltando a sua atuação social. Em sequência, sinta-se à vontade para falar sobre a sua relação com o fechamento de escolas/ experiência do fechamento em seu município/comunidade. Termine a narrativa informando um nome pelo qual gostaria de ser identificado na pesquisa.