REVISTA **SABERES DA AMAZÔNIA**

CIÊNCIAS JURÍDICAS, HUMANAS E SOCIAIS

VOL. 3 N. 7

Julho-Dezembro 2018 | ISSN: 2448-0576

EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA, ÊXODO RURAL E FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO BRASIL

MANDATORY EDUCATION, RURAL EXODUS AND CLOSURE OF THE RURAL SCHOOLS IN BRAZIL

Alessandra Luther¹

Tatiana Engel Gerhardt²

RESUMO

O artigo tem como objetivo apresentar um aporte teórico sobre a escolarização obrigatória da sociedade brasileira, imposição de regramentos e de avaliações institucionais como forma de controle populacional. Através de uma análise dos discursos e também de dados quantitativos são correlacionados indicadores que demonstram a redução nas matrículas escolares assim como o fechamento de milhares de escolas localizadas nas áreas rurais do Brasil. Existe uma contradição entre os discursos sobre educação do campo e manutenção do homem no meio rural com as características e investimentos realizados na educação pública básica. Cada vez mais os jovens são deslocados para estudar na cidade e se distanciam de suas comunidades locais.

Palavras-chave: Educação formal, recenseamento, nucleação, migração rural-urbana

ABSTRACT

The article aims to present a theoretical contribution on the compulsory schooling of Brazilian society, imposition of regulations and institutional assessments as a form of population control. Through an analysis of the discourses and also of quantitative data, indicators are correlated that demonstrate the reduction in school enrollments as well as the closure of thousands of schools located in rural areas of Brazil. There is a contradiction between the discourses about rural education and the maintenance of the rural man with the characteristics and investments made in basic public education. More and more young people are displaced to study in the city and distance themselves from their local communities.

Keywords: Formal education, census, nucleation, rural-urban migration

¹ Doutora em desenvolvimento Rural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Mestra em Desenvolvimento Rural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

E-mail: aleluther@hotmail.com

² Pós-doutorado em Antropologia Visual - Université Bordeaux Ségalen (Bordeaux) e École des Hautes Études en Sciences Sociales (Paris). Doutorado em Antropologia Social e Cultural - Université de Bordeaux Ségalen. Professora Titular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

INTRODUÇÃO

Neste artigo será sistematizado um conjunto de dados e informações sobre a educação rural e do campo no Brasil. Um conhecimento quantitativo foi estruturado por instituições estatais que divulgam números representativos da população escolar no Brasil. Une-se a análise, o conhecimento qualitativo que deriva da pesquisa de doutoramento com análise dos discursos institucionais, teorias e conceitos da geografia e do desenvolvimento rural, assim como resultado de outras pesquisas acadêmicas com a realidade social e territorial das transformações educacionais no país.

Ao caracterizar graves problemas e o encerramento de milhares de instituições públicas os dados censitários quantitativos colaboram na compreensão das dinâmicas populacionais, os temas e abordagens das políticas e leis identificam um perfil de sociedade e Estado que caracteriza a rede de ensino no Brasil. Para que haja o controle estatal das informações sobre a escola e o desempenho dos estudantes, existe um regime de verdade difundido que fragiliza o discurso sobre a educação básica, pública e do campo com pedagogias diferenciadas.

Analiso os lugares da prática pedagógica que adestram e disciplinam o corpo e como são instituídos os discursos dentro dos espaços regulamentadores, que controlam e avaliam a aprendizagem. Demonstro como a instrução dos estudantes ocorre com vigilância, sanção normatizadora e exame. A disciplinarização da educação segundo Michel Foucault², impõe um conjunto de regras e técnicas particulares capaz de produzir uma conduta normatizada e padronizada a fim de otimizar as faculdades produtivas dos sujeitos escolares.

O adestramento diário irrompe hábitos que os sujeitos escolarizados carregam ao longo da vida, criando um modelo de padrão social (família/consumo/trabalho/profissão) enquanto as exigências relacionadas aos conteúdos de aprendizagem obrigatória, que variam de escola para escola, e

² FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 41 ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2013.

estão relacionadas a cada professor e sua disciplina/área do conhecimento. Os exames nacionais, por sua vez, prezam por qualificar o desempenho escolar.

A escola como espaço de (re) produção do conhecimento torna-se ponto receptor e difusor de projetos e programas de desenvolvimento rural, mas poderia ser um lugar da produção de saberes específicos, práticas locais e empoderamento. Ao pensar essas temáticas, busco explicações da geografia para entender as relações de poder na escola formal. O poder é uma “palavra rebelde”, disse Claude Raffestin³. O poder institucional será relacionado aos instrumentos criados para controlar e regular os indivíduos: recenseamento, unificação da língua e religião são exemplos que exercem força de conhecimento e intervenção.

No entendimento destes autores o poder não está em um indivíduo, lugar ou instituição, mas nas práticas culturais de subordinação e de centralização das competências. A fronteira do saber é ampla e a aprendizagem é subjetiva e, quando utilizamos nosso conhecimento de forma difusora, também estabelecemos relações de poder – impondo uma verdade seja por conteúdos, ideologias, crenças ou racionalidade.

Falar sobre o espaço geográfico e as localizações rurais envolve falar de sociedade e caracterizar as dinâmicas territoriais. A população brasileira era considerada rural, até as décadas de 1960/1970 quando houve grande alternância nos dados demográficos. Crescimento das cidades e o êxodo rural incharam os centros urbanos, criando periferias e tornando o rural um lugar periférico. Atualmente o Brasil tem cerca de 29,4 milhões de pessoas vivendo na zona rural, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística⁴, sendo que 14,7 milhões estão ocupadas em atividades agrícolas e o restante são crianças, jovens e idosos que vivem em áreas fora das cidades.

Saliento que não há uma forma exata de delimitar quem é urbano ou rural, do campo ou da cidade. É esta caracterização ambígua que produz uma hierarquia de poder. No interior das cidades ou capitais brasileiras os distritos municipais e vilas são eminentemente rurais, com suas atividades ligadas a

³ RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

⁴ BRASIL. IBGE. Disponível <https://censo2010.ibge.gov.br> acesso maio 2017

agricultura, pecuária e vida no campo, porém são classificados como espaços urbanos, em razão de se localizar em sede distrital. A multiplicidade de povos, territórios e características faz com que os programas educacionais se diversifiquem e se diferenciem da chamada Educação Rural para denominar novos projetos de Educação do Campo: Educação Indígena, Quilombola, Ribeirinha e para a Reforma Agrária.

As mudanças são orquestradas por maiores investimentos financeiros do Estado que descentraliza as ações para o poder municipal no âmbito da educação básica, principalmente ensino fundamental. A escola local está fragilizada por características de péssima infraestrutura, desqualificação profissional docente e evasão ou repetência discente. As escolas rurais não possuem condições de atender ensino médio nem cursos profissionalizantes o que obriga os jovens rurais a se deslocarem para a cidade onde institutos privados ou estaduais oferecem vagas.

A migração pendular dos estudantes do campo age sobre os corpos, ou pelo deslocamento até a cidade, ou pela limitação de frequentar e permanecer nas pequenas escolas rurais. Diante dos resultados sobre o fechamento de milhares de escolas, é desvelada a falta de oportunidade para os estudantes rurais. Houve também uma redução no número de matrículas no ensino fundamental público e aumento das matrículas em instituições privadas, revelando que mais Institutos Empresariais passaram a atender o público jovem, principalmente em cursos técnicos e profissionalizantes.

1. ESCOLA FORMAL OBRIGATÓRIA: ENTENDIMENTO TEÓRICO E CONCEITUAL

Ivan Illich⁵ apresenta a escola como espaço de proteção, instrução e seleção na sociedade ocidental, e contesta um espaço plural para estudantes, com a formação de redes de aprendizagem. Explica que a escolarização moderna é um processo que requer assistência de tempo integral ao sujeito escolar, é controlada por um currículo obrigatório (de base comum), direcionada ao público de idade definida e pré-estabelecida e ainda requer a presença de um

⁵ ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 7 ed. Tradução Lúcia Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.

professor, sendo este o responsável por estabelecer as normas de controle da aprendizagem e de condução das atividades. Esse modelo pedagógico possivelmente se encontra em todas as escolas públicas e privadas do Brasil.

O autor expõe o mito de que “o lugar das crianças é na escola”⁶ concretizado com a invenção da infância e com atual prolongamento da juventude com escolarização e formação profissional. Outra premissa é de que as crianças só aprendem na escola e que a produção de saberes se faz apenas no âmbito institucional. Para isso, propõe uma sociedade sem prisões escolares, sem hierarquia, com teias de produção de conhecimento.

A escola obrigatória está baseada na construção de uma verdade sobre a dependência de aprendizagem dos indivíduos sobre uma instituição, como se o currículo escolar fosse secreto e houvesse um segredo para tudo. Como se a qualidade de vida dependesse de conhecimento institucional, e de uma aprendizagem que “se dá a passos sucessivos e ordenados”⁷. A experiência de vida também educa, mas a escola permanece como lugar de ensinar, lugar onde estão as pessoas cultas.

A escola não é, de forma alguma, a única instituição moderna que tem por finalidade primordial bitolar a visão humana da realidade. O secreto currículo da vida familiar, do recrutamento militar, da assistência médica, do assim chamado profissionalismo ou dos meios de comunicação de massa tem importante papel de manipulação institucional da cosmovisão humana, linguagem e demandas. Mas a escola escraviza mais profunda e sistematicamente⁸.

Existe uma apropriação institucional do discurso educativo, e para Foucault⁹ embora seja um direito, a educação é também um “instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso”. E sua distribuição, no que permite e no que impede, são fluxos que marcam a distância, oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação “é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”¹⁰.

⁶ ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. p.42

⁷ ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. p.121.

⁸ ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. p.60.

⁹ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**, p.41.

¹⁰ FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**, p.42.

Os princípios de uma política neoliberal para o crescimento e progresso, narram a análise histórica e teórica de Foucault¹¹, centrada nas políticas econômicas, sociais, culturais e educacionais, chamando de biopoder as questões relativas aos projetos de desenvolvimento que deixam de ter somente investimentos em material físico e econômico para instituir políticas com elementos sociais e biológicos, ligadas a higiene, saúde, educação e sexualidade:

Sistemas de seguro-saúde ou de seguro-velhice; regras de higiene que garantem a longevidade ótima da população; pressões que a própria organização da cidade exerce sobre a sexualidade, portanto sobre a procriação; as pressões que se exercem sobre a higiene das famílias; os cuidados dispensados as crianças; a escolaridade, etc. Logo, vocês tem mecanismos disciplinares e mecanismos regulamentadores¹².

Conforme o autor, essa institucionalização de uma biopolítica foi concebida como tecnologia do governo, para regular os processos vitais da população, como natalidade, fecundidade, longevidade, escolaridade, no sentido de otimizar algumas condições para os serviços do capital. Essa globalização do poder começa a surgir no fim do século XVIII e complementa a tecnologia disciplinar, agindo sobre grandes populações.

A institucionalização do gerenciamento sobre os indivíduos, para garantir direitos e deveres, faz com que o processo de escolarização obrigatória legitime historicamente a competência de adestrar para constituir sujeitos de acordo com as necessidades e inovações de cada Estado. O ensino é uma “prática social de controle” e adestramento que articula as condutas e comportamentos¹³. A escola é um espaço de ação de um corpo docente, direcional e coordenador de atividades que representam os princípios de um tipo de educação desejada.

Claude Raffestin¹⁴ afirma que representar a população é o primeiro domínio de poder e o recenseamento, mesmo que relativamente preciso, produz informações e conhecimentos, “é um saber, portanto um poder”. Poder de intervir sobre as necessidades da população conhecendo os fluxos migratórios, taxas

¹¹ FOUCAULT, Michel. **Aula de 17 de março de 1976**. Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976), São Paulo: Martins Fontes, 2000.

¹² FOUCAULT, Michel. **Aula de 17 de março de 1976**. Em defesa da sociedade. p.300

¹³ FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**.

¹⁴ RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. p. 68

de analfabetismo e permitindo a padronização de valores culturais, construção de um fator numérico para representar a população e suas diversidades. Os aspectos de uma biopolítica da escolarização obrigatória serão mostrados como indicadores quantitativos que servem para a análise do controle estatal das informações demográficas e do censo escolar, ao mesmo tempo em que servem para a produção de regramentos comportamentais.

A tentativa de medir desempenho e representar defasagem escolar é uma forma de biopoder conforme Foucault¹⁵ essa relação de poder tem efeitos negativos como exclusão e repressão, para o autor o poder produz realidade e produz campos de objetos e rituais da verdade, assim o poder “recalca, censura, abstrai, mascara” e esconde outras realidades silenciadas.

1.1 Educação como espaço de vigilância, controle e adestramento

Para Paula Brügger¹⁶ o termo adestramento revela “um tipo de instrução onde as pessoas são levadas a executar determinadas funções e tarefas”, identificadas com um “padrão utilitário racional de pensamento” e ação que se restringe a um universo unidimensional, um tipo de regime de verdade hegemônico. Trata da ambiguidade dos termos transpostos para a educação, via componentes curriculares comportamentalistas e regras adestradoras. Conforme a autora toda ferramenta pedagógica está impregnada de um viés ideológico de uma pré disposição a construir o mundo como uma coisa e não como outra.

As instituições estabelecem padrões comportamentais na dimensão do corpo dos indivíduos, através da vigilância, treinamento e disciplina escolar e na criação de um modelo de desenvolvimento, consumo e a produção em nível macro. “A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço”¹⁷. Exemplo são os colégios, conventos, internatos, modelo jesuíta.

¹⁵ FOUCAULT, Michel. **Aula de 17 de março de 1976**. Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976), São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 285

¹⁶ BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** 3.ed. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004, p.85.

¹⁷ FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**, p.137

Clausura. E o adestramento ocorre com o uso de instrumentos simples: vigilância hierárquica, mecanismo penal e exames.

As localizações funcionais foram criadas para impor a disciplina, da arte de dispor em fila, da técnica para a transformação dos arranjos, e criar uma arquitetura do olhar vigilante. Existe um poder de hierarquia na vigilância¹⁸, que pode ocorrer em variadas escalas: Do prédio-escola, com paredes de vidro e/ou meia porta (janela de vidro na porta) ao ponto mais alto, do palestrante e também observador, que fiscaliza o comportamento.

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartições dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão de assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente¹⁹.

O livro *Vigiar e Punir* apresenta que a realidade incorpórea do castigo e da punição dá numa microfísica do poder, algo que não pode ser totalmente visto e sentido, mas está posta em jogo pelos aparelhos e instituições como os exemplos que estão no quadro abaixo. Assim, a instituição escolar integra três procedimentos num único dispositivo: “o ensino, aquisição dos conhecimentos pelo próprio exercício da atividade pedagógica e uma observação recíproca e hierarquizada”²⁰. Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência.

*Quadro 1 - Mecanismos de controle das atividades escolares*²¹

(1) Horário – três grandes processos: estabelecer censura, obrigar a ocupações determinadas e regulamentar ciclos de repetição. Os horários são técnicos do ritmo – quem dita a velocidade do aprendizado?   (2) Tempo - elaboração temporal do ato - conjunto de obrigações impostas com alto grau de precisão na decomposição dos gestos e dos movimentos como maneira de ajustar o corpo a imperativos temporais;   (3) Eficácia e rapidez – corpo e gestos são postos em correlação, um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente;   (4) Articulação corpo-objeto: definição das relações ao manipular objetos, estabelecimento das posturas e codificação instrumental do corpo. Explicações explícitas e coercitivas das manobras e

¹⁸ FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, p. 169

¹⁹ FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, p. 141

²⁰ FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, p. 170.

²¹ FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, p. 144-149.

elementos do corpo (mão, olhos, pernas), elementos dos objetos (mouse, teclas, tela) e correlação com os gestos: olhar, pegar, clicar;

(5) Utilização exaustiva e princípio da não ociosidade:

proibido perder tempo, erro moral e desonestidade econômica. Cada instante é povoado por atividades múltiplas e ordenadas com um ritmo imposto por sinais, apitos, comandos impõem a todos normas temporais que devem ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude.

Org.: a autora (2018).

O poder chega em diversas formas de relações sobre os que são “vigilados, treinados, corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência”²². O corpo preso, a dor, “o castigo como efeito e instrumento de uma anatomia política”²³ e punição generalizada. Para o autor a educação ocidental organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem, fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. A pedagogia legitima um olhar classificador do professor e “nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra”²⁴.

O estudante obrigado a frequentar a escola se desloca o tempo todo entre hierarquias do saber ou de capacidades (ideias, prêmios, concursos), e essa segregação do conhecimento no espaço é materializada na divisão em classes (salas de aula) por idade e série escolar, por tipo de escola e sua repartição de valores ou dos méritos de cada espaço delimitado. E as instituições controlam os comportamentos e monitoram a população através de recenseamentos e avaliações constantes como será mostrado no próximo item.

2. RECENSEAMENTO E PODER: AVALIAÇÕES ESCOLARES COMO DISPOSITIVO DE SEGREGAÇÃO SOCIAL E TERRITORIAL

O controle censitário e este tipo de vigilância demográfica escolar são executados pelo Estado (via MEC/INEP) que deve: “recensar anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que

²² FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**, p. 32.

²³ FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**, p. 71.

²⁴ FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**, p. 142.

não concluíram a educação básica” e os dados estão disponíveis no site do INEP²⁵.

A partir de 2007 o Brasil passou a ter o censo escolar, um controle individual dos estudantes. Nome, dados pessoais, questões de comunicação e mídia são perguntadas em um formulário preenchido por todos os sujeitos escolares do país. Os dados que interessam a instituição nessas pesquisas são sobre: consumo (TV, computador, geladeira), número de bens e aquisições que a família do escolarizado possui, quantos cômodos tem a residência e qual a renda familiar, até qual o tipo de acesso aos meios de comunicação, como jornal, rádio e internet, bem como itens sobre tecnologias. O questionário do censo não abre espaço para dados sobre questões intelectuais, mas realiza múltiplas informações que uma criança é obrigada a responder anualmente. Representam um interesse em saber apenas questões materiais e econômicas dos sujeitos escolares.

A mesma lei que obriga o controle e recenseamento anual das crianças, também prevê atendimento integral ao educando, em todas as etapas do ensino básico, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, porém, na realidade, apenas o sistema de controle é executado em plenitude, onde as sanções normalizadoras (mecanismo penal) e os exames são definidos de acordo com as seguintes regras comuns e obrigatórias:

[...]

I - avaliação e registro do desenvolvimento das crianças;

II - carga horária mínima anual de 200 dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança²⁶.

Como medir o desenvolvimento e aprendizagem, se adquirir um saber é tão pessoal e subjetivo? Padronizando o tipo de avaliação do ensino que é fragmentado em temas. As formas institucionais de avaliação e o controle do

²⁵ BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica>. Acesso em 08 mar 2018.

²⁶ BRASIL. Lei Nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**, 1996.

comportamento ocorrem a partir de provas objetivas de matemática e português. Todos os indicadores realizados a partir de avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB e Prova Brasil que utilizam apenas esses dois componentes curriculares para criar indicadores de desempenho e qualidade da educação básica no Brasil. A geração de dados²⁷ sobre a população escolarizada colabora com a produção de indicadores de desenvolvimento humano e econômico e configuram mecanismos de poder, utilizados para criar discursos hierárquicos de segregação entre o saber e as práticas. Desde 2005 o Brasil realiza no SAEB três avaliações externas em larga escala denominadas: ANEB – avaliação nacional da educação básica; PROVA BRASIL – avaliação nacional do rendimento escolar (português e matemática); ANA – avaliação nacional de alfabetização. São provas aplicadas a todas as escolas públicas obrigatoriamente e escolas privadas que optarem por fazê-la²⁸.

Os dados do censo indicaram, por exemplo, a falta de formação superior de docente em escolas rurais e o atraso dos estudantes nas séries obrigatórias. Em relatório o INEP²⁹ afirma que há uma: “Defasagem na área rural no desempenho série/idade: 56% dos estudantes estão acima da idade”.

A redução da população rural no país se dá conjuntamente com a obrigatoriedade de maior tempo de escolarização. Todo brasileiro tem o direito e o dever de frequentar a escola. Para o Estado e as famílias é importante manter as crianças na escola, pois é espaço de proteção, instrução e seleção social. Ao recensear e controlar os estudantes também há poder sobre que tipo de currículo e conteúdos merece ênfase.

A escolarização obrigatória aumentou o tempo dentro das salas de aula no Brasil. Hoje uma criança entra na educação infantil com quatro anos e é

²⁷ Para verificar os resultados, indicadores e a qualificação do Brasil e seus estados no ranking da educação mundial: <http://www.qedu.org.br/brasil/ideb>, <http://academia.qedu.org.br/prova-brasil>, e do controle de evasão anual: <http://academia.qedu.org.br/censo-escolar/evasao-escolar>.

²⁸ BRASIL. INEP. Disponível <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb> acesso 18 nov 2018

²⁹ BRASIL. INEP Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria De Avaliação Da Educação Básica. NOTA TÉCNICA: Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) participantes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Disponível http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota_tecnica_inse.pdf. Acesso 20 jun 2017.

liberada aos dezessete anos para o mercado de trabalho. A questão é o que se está ensinando? Quais conteúdos são obrigatórios? A base curricular comum é respeitada? Atualmente, as disciplinas de geografia, história e sociologia estão sendo diluídas em outras temáticas e apenas matemática e português são testados e medidos em provas nacionais.

2.1 A obrigatoriedade e controle escolar induz o movimento migratório?

Qual o interesse em educar a população no rural? Como definir as condições gerais de profissionalização da sociedade em um país de tantas particularidades e analfabetismo funcional? Nestes últimos anos os dados mostram que os jovens rurais passam mais tempo dentro da escola. O tempo de escolarização da população rural aumentou para 8 anos, indicador importante para os relatórios de desenvolvimento, porém neste período os estudantes são deslocados para instituições de ensino nucleadas e que ficam dentro dos centros urbanos. Uma contradição diante do discurso sobre manter os jovens no campo.

O discurso de permanência e fixação do homem no rural ocorre desde a colonização e expansão territorial, mesmo que diante de uma distribuição de terras desigual e desproporcional e uma educação excludente nos espaços agrários, existem múltiplas comunidades rurais no país.

O êxodo rural inverteu a localização população no Brasil na década de 1970, motivado pela escolarização obrigatória e busca de qualidade de vida, empregos assalariados e confortos da sociedade de consumo. Nos trabalhos acadêmicos sobre desenvolvimento rural são apresentados gráficos, imagens e dados sobre o êxodo rural no interior, comprovando que o despovoamento das regiões agrícolas, dão lugar as lavouras mecanizadas e em grandes proporções territoriais. As residências se distanciam, assim como as relações comunitárias e serviços locais (Igreja, escola, clube, posto de saúde) que são redistribuídos para outras vilas ou cidades.

Com um olhar histórico e documental sobre as constituições federais, as leis, os decretos e outras legislações sobre a escolarização obrigatória, analiso que a imposição de uma frequência escolar não se dá relacionada à oferta de escolas e instituições que atendam a população. Os estudantes são obrigados a

ficar cada vez mais tempo dentro da escola e esta escola está cada vez mais distante da sua residência.

A obrigatoriedade do ensino fundamental completo se dá com a legislação dos anos 1990. Os dados do Censo e PNAD confirmam que o Brasil melhorou o acesso à escola e realizou uma luta pela universalização, conforme o MEC³⁰. Aprovada recentemente a lei 12.796 de 2013 alterou a LDB de 1996 e tornou a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade - a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio - assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” e mais “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)³¹.

Quadro 2 - Legislação da educação obrigatória no Brasil³²

Legislação/data	Mecanismos de regulamentação e disciplinamento
CF 1934 CF 1946	Ensino primário é obrigatório.
Código Penal de 1940 Estatuto da Criança de 1990	Deixar sem justa causa de prover a instrução primária de filho em idade escolar é passível de 15 a 30 dias de reclusão e multa.
Lei 4.024 de 1961 Plano Nacional de Educação 1962	Obrigatório 4 anos no ensino primário; Progressiva extensão da escola primária para 6 anos.
CF 1967 Emenda constitucional de 1969	O ensino dos 7 aos 14 é obrigatório; Ensino primário é obrigatório para todos.
Artigo 20 da Lei 5.692 de 1971	O ensino do 1 grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos.
CF 1988 – art. 208 Lei 9.394 DE 1996	Ensino fundamental é direito público subjetivo; EJA e progressão obrigatória ao ensino médio; Atendimento gratuito de crianças dos 0 aos 6 anos.
Lei 11.114 de 2005 Lei 11.274 de 2006	É dever dos pais e responsáveis efetuar a matrícula dos menores a partir dos 6 anos de idade, no ensino fundamental; Ensino fundamental terá 9 anos obrigatórios; Obrigatoriedade de formação superior docente para atuar nas

³⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília: INEP, 2003.

³¹ BRASIL. Planalto, Presidência da República. Portal do Planalto. Disponível <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>. Acesso 21 dez 2017

³² BRASIL. Planalto, Presidência da República. Portal do Planalto. Disponível <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>. Acesso 21 dez 2017.

	escolas públicas.
Lei 11.700 de 2008	Vaga próxima a residência a partir dos 4 anos.
Lei nº 12.061, de 2009.	Universalização do ensino fundamental e médio gratuito;
12.796, de 2013	Obrigatório 4 anos e até os 17 anos de idade.

Org.: a autora (2018).

Como é possível observar no quadro acima que sintetiza as principais medidas estatais para regulamentar a frequência escolar, o ensino obrigatório é normatizado no Brasil somente em 1934, tornando-se responsabilidade penal em 1940. O serviço social, regido pelo Estatuto da criança atua no país na vigilância da frequência e rendimento dos estudantes desde 1990, fazendo o vínculo entre famílias e escola. O tempo de permanência na escola aumenta de 4 anos inicialmente para 13 anos de escolaridade obrigatória. Um acréscimo de responsabilização das instituições pelos estudantes que ingressam e esperam receber um tipo de escola, instrução, alimentação, transporte e outros direitos de qualidade e de acesso público.

A formação específica dos professores também se torna obrigatória em 2006, quando há um aumento de cursos de pedagogia e licenciaturas no Brasil. A privatização do ensino se mostra em crescimento, aproveitando os novos nichos de mercado criados pelas leis públicas.

Em âmbito mundial as primeiras propostas de universalizar o ensino escolar formal no mundo advém do projeto denominado Education for all (Educação para todos)³³ que trabalha desde 1990 para criar serviços institucionais de acesso ao sistema de ensino global, tem apoio da ONU, UNICEF, Word Bank Group (Banco Mundial), OCDE, BIRD e entre outros. Desejam atingir “todos os cidadãos de todas as sociedades” e afirmam trazer os benefícios da educação em coalização com governos locais. Agem como se a educação “para todos” ocorresse somente via políticas e escolas formais, idealizando uma construção padronizada de valores culturais, alimentares e produtivos a nível “universal” e planetário.

³³ UNESCO – Education For All Movimento é um Comitê Global para prover qualidade de ensino para crianças, jovens e adultos em educação básica. Surgiu no At the World Education Forum (Dakar, 2000) Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>. Acesso em 05 mar 2018.

Existe outro movimento no Brasil chamado Todos pela educação³⁴ que discursa a necessidade da escola para um “salto no desenvolvimento”. É fato que uma parte das crianças ainda não está nas escolas, nem na idade indicada e não permanece o tempo obrigatório (conforme dados do Banco Mundial são mais de 50 milhões de jovens sem escolarização básica). No Brasil, por exemplo, alguns problemas são a falta de vagas públicas em creches e escolinhas infantis e o transporte escolar. Neste caso, para universalizar a educação, o Estado precisará disponibilizar novos espaços e fornecer acesso de qualidade para que as crianças cheguem aos locais de estudo.

E por que universalizar a educação no mundo? Uma verdade construída é de que a escola obrigatória se faz necessária para: erradicar o analfabetismo; melhorar os indicadores de desenvolvimento e profissionalizar a juventude.

Na década de 1940 mais de 50% dos brasileiros com 15 anos ou mais não sabiam ler e escrever. Em 2010 ainda existia cerca de 10% da população analfabeta. Porém essa média não representa a realidade nas áreas com localização diferenciada. Há um contraste entre o acesso a alfabetização das populações que vivem na cidade e no campo. A taxa de analfabetismo na zona urbana é 7,3% e na zona rural é de 23,2%. E o tempo de escolarização da sociedade rural era em média de 5 anos e na cidade 9 anos (MEC/INEP)³⁵. Em dois anos as informações mostram um representativo aumento no tempo de permanência na escola em zona rural, pois os jovens rurais passaram a permanecer em média 8 anos na escola. Um salto de 3 anos a mais na frequência escolar. Poderia salientar que a maior oferta de cursos profissionais e ensino médio ligados as áreas agrícolas fazem parte da mudança nestes indicadores, assim como o deslocamento dos jovens para as escolas urbanas.

³⁴ “Fundado em 2006, o Todos Pela Educação é um movimento da sociedade brasileira. Nossa missão é contribuir para que, até 2030, o País assegure educação Básica pública de qualidade a todas as crianças e jovens. Apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade para todos.” Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em 26 mai 2017.

³⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília: INEP, 2003.

Os dados abaixo apresentam os números que comparam o tamanho da população em relação ao número de indivíduos estudantes e analfabetos. No rural brasileiro existem quase 5 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever e um total de 6 milhões estudando. Abaixo, a tabela com a compilação de dados do recenseamento do IBGE³⁶ e do INEP³⁷.

Tabela 1 - População, estudantes e analfabetos no Brasil³⁸

	População	Estudantes	Analfabetos (%)
Total	190.755.799	50.545.050	13.940.729 (9,63%)
Urbanos:	160.879.708	44.466.221	9.004.026 (7,29%)
Rurais:	29.852.986	6.078.829	4.936.703 (23,19%)

Org. a autora (2018).

O aumento no tempo em sala de aula constrói um cidadão cada vez mais obediente às regras e normas estatais, porém as taxas de analfabetismo continuam altas e apenas metade da população rural estuda até o 9º ano do ensino fundamental. Assim, a obrigatoriedade estatal definitivamente não garante a universalidade do acesso nem mesmo de alfabetização e pouco controla os fatores da evasão e desistência estudantil.

3. PODER LOCAL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS NO BRASIL

As escolas de ensino fundamental são administradas em sua maioria pelos poderes municipais, seguidas por escolas estaduais e particulares. O ensino público local é vulnerável as mudanças políticas e ideológicas que projetam as ações nas escolas. O que se apresenta na realidade é retrocesso dos investimentos e precarização do trabalho docente, que resulta na descredibilidade do ensino público, principalmente dos poderes das prefeituras

³⁶ BRASIL. IBGE. Disponível <https://censo2010.ibge.gov.br> acesso maio 2017

³⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, **Censo Escolar**, 2012.

³⁸ BRASIL. IBGE. Disponível <https://censo2010.ibge.gov.br> acesso maio 2017

ou estados para administrar as suas instituições de ensino. A queda nas matrículas na educação básica do Brasil mostra que nos últimos cinco anos muitos estudantes desistiram da escola e/ou foram para instituições privadas, conforme tabela abaixo.

Tabela 2 - Matrículas na educação básica do Brasil de 2007 a 2012³⁹

	2007	2008	2010	2012
TOTAL	53.028.928	53.232.868	51.549.889	50.545.050
Pública	46.643.406	46.131.825	43.989.507	42.222.831
Privada	6.385.522	7.101.043	7.560.382	8.322.219
Federal	185.095	197.532	235.108	276.436
Estadual	21.927.300	21.433.441	20.031.988	18.721.916
Municipal	24.531.011	24.500.852	23.722.411	23.224.479

Org.: a autora (2018).

A tabela acima apresenta uma visível privatização do ensino básico, aumento de mais de 2 milhões de estudantes neste segmento enquanto as matrículas públicas são reduzidas em maior proporção. Na tabela também estão separadas as matrículas por poderes administrativos e destaque as matrículas públicas e privadas. Principal relevância é identificar o aumento no setor privado e redução na educação básica pública. Nas instituições dos municípios está a maioria dos jovens, mas houve uma redução representativa de mais de 1 milhão de estudantes que saíram deste sistema, assim como a redução de 3.205.384 milhões de matrículas em 5 anos nas escolas estaduais. Esse dado mostra a atual fragilidade das administrações municipais e principalmente dos estados brasileiros, sucateados em infraestrutura, com cortes nas verbas educativas e atrasos salariais aos professores.

O atendimento de crianças com 4 anos é uma modalidade da educação infantil que deve disponibilizar espaço físico específico e formação docente especializada. Os indicadores mostram que aumentou o número de matrículas em creches e pré-escolas, somando mais de 5 milhões de crianças dentro de instituições de ensino.

³⁹ BRASIL./MEC/Inep/Deed (Censo Escolar 2000-2012)

Segundo o relatório mais recente do INEP⁴⁰: a maior rede de educação básica do País está sob a responsabilidade dos municípios, concentrando cerca de 2/3 das escolas são urbanas (114,7mil) e 33,9% das escolas brasileiras encontram-se na zona rural (44,9 mil), 98,0% estão sob a responsabilidade dos municípios. A responsabilidade local pela educação nas áreas rurais está relacionada com as péssimas condições das escolas rurais no Brasil? É possível generalizar?

Como é possível observar na tabela abaixo, das 64.091 escolas localizadas em área rural, 58.524 são Escolas municipais, 5.490 Estaduais e 77 Federais. Estes números vêm sendo modificados, pois diante das características das escolas, muitas passaram a ser fechadas ou transferidas para outros espaços.

Tabela 3 - Número de escolas rurais no Brasil em 2015⁴¹

Escolas Rurais	Total
Escolas municipais	58.524
Escolas estaduais	5.490
Escolas federais	77
Escolas privadas rurais	611
Escolas localizadas em área rural	64.091

Org.: a autora (2018).

As condições das escolas municipais rurais que são mostradas na tabela a seguir, sobre a infraestrutura básica disponibilizada pelo poder público. Como se configura um território de aprendizagem sem biblioteca, sala de leitura, área esportiva e de lazer? Que discurso mudaria a forma de aprender? Qual o

⁴⁰ BRASIL, INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica, 2016, Notas estatísticas. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em 20 dez 2017.

⁴¹ QEDU. Use Dados, transforme a Educação. Prova Brasil 2015/INEP. © Fundação Lemann. Disponível www.qedu.org.br. Acesso em janeiro de 2018. A QEDU é uma plataforma que contém os principais dados do ensino básico nacional onde também é possível encontrar as características gerais das escolas rurais segundo os resultados do Censo Escolar. Na zona rural, 7,4% das escolas não possuem energia elétrica, 12,7% não têm esgoto sanitário e 11,6% não têm abastecimento de água.

empoderamento que precisa ser realizado em uma escola com as características abaixo?

Tabela 4 - Características das escolas rurais no Brasil⁴²

Características das 64.091 escolas rurais	%
Não tem sala de leitura	92%
Não possuem bibliotecas;	88,5%
Não tem internet e/ou laboratório de informática	76%
Não possuem computadores;	61,3%
Não tem quadra esportiva	88%
Não tem sala de professores	77%
Não possui coleta de lixo	71%
Não possuem aparelhos de TV;	52,2%
Não possuem videocassete e/ou DVD;	51,1%
Não possuem água filtrada para consumo;	18,1%
Não possuem energia elétrica;	13,7%

Org.: a autora (2018).

O descrédito no ensino formal e público se faz pela precarização da infraestrutura de cada sala de aula. Se um estudante que não tem luz, água, alimento ou mesa, cadeira e materiais escolares próprios para produzir e reproduzir seus conhecimentos, como repensar as práticas pedagógicas? Dispor de elementos básicos dentro da escola é o mínimo para manter o aluno e o professor dentro dela.

Para calcular a quantidade de escolas e estudantes em área rural diferenciada, são utilizados os termos: escola de assentamento da reforma agrária e escola do campo - indígena e quilombola. Na tabela a seguir estão representados os 840.212 estudantes matriculados nestas escolas do campo estão em localização territorial diferenciada⁴³: escolas em áreas de assentamento, escolas em áreas remanescentes de quilombos e escolas em terras indígenas.

⁴² BRASIL, INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica, 2016, Notas estatísticas.

⁴³ BRASIL, INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica, 2016, Notas estatísticas.

Tabela 5 - Número de escolas e matrículas em áreas marginalizadas no Brasil

Áreas de Assentamento	Áreas remanescentes de Quilombos	Terras Indígenas
4,5 mil escolas	2,4 mil escolas	3,1 mil escolas
392.356 matrículas	212.987 matrículas	234.869 matrículas

Org.: a autora (2018).

O Relatório das Escolas Esquecidas realizado pelas instituições do patronato rural⁴⁴ que denuncia o abandono das escolas rurais no Brasil e mapeia as escolas de localização diferenciada com os piores indicadores que, segundo a pesquisa, estão nas escolas em terras indígenas. Esse relatório foi divulgado em 2014 e realizado pelo Observatório das Desproteções Sociais no Campo e Instituto de Estudos e Pesquisas Sociais e do Agronegócio - CNA que mostram dados do censo escolar das escolas rurais diferenciadas. O CNA caracteriza os espaços escolares como “sem estrutura mínima para a aprendizagem” e afirma que nestes locais as condições são piores do que a situação mostrada na tabela 6. Traz também comentários como a localização diferenciada das 508 escolas rurais no Brasil e a relação com as péssimas condições de ensino e aprendizagem.

Tabela 6 - Dados do Relatório Escolas Esquecidas

Localização das Escolas Esquecidas	Qt - %
Número de escolas	508
Em Área de assentamento	18,6%
Em Terra Indígena	77,6%
Em Área remanescente de quilombos	3,4%
Em Unidade de uso sustentável	0,4%

Org. a autora (2018).

As escolas rurais estão em terras indígenas principalmente nos estados do Amazonas e Pará, região Norte do país. Qual o interesse do agronegócio

⁴⁴ INSTITUTO CNA. Instituto de Estudos e Pesquisas Sociais do Agronegócio. OBSERVATÓRIO DAS DESPROTEÇÕES SOCIAIS NO CAMPO. ESCOLAS ESQUECIDAS. Escolas rurais brasileiras sem infraestrutura mínima adequada. Disponível em: http://icna.org.br/sites/default/files/artigo/escolas_esquecidas_edicao2014.pdf. Acesso em 09 mar 2018.

pesquisar escolas públicas em áreas rurais? Principalmente em escolas indígenas? Afinal, 77% das escolas esquecidas estão em terras indígenas, e conforme o texto é preciso otimizar a Escola Indígena. O interesse em educar as comunidades indígenas e quilombolas mostra mais um tipo de mecanismo de poder usado para adestrar os indivíduos desde sua infância. Que tipo de ensino se faz para grupos indígenas? A especificidade da língua e cultura abre outro território de luta na educação. Relações vêm sendo construídas, tanto na educação infantil indígena como em novos cursos superiores de licenciatura indígena. Porém, o interesse do agronegócio é de fechar as escolas antes que esses docentes e formandos universitários retornem para suas comunidades e atuem na educação do campo.

Fechar as escolas em vez de solucionar os problemas de ordem local é uma ação criminosa que o Estado mantém. A hierarquia de poderes não enxerga quem estuda e trabalha nestes espaços multisseriados e, as pequenas escolinhas rurais ao que parece se tornam apenas estatísticas, dados censitários e indicadores que não entram na média desejada. Seja pela má formação dos professores, pela evasão e baixo desempenho dos estudantes ou mesmo pelo custo em manter escolas com menos de 50 alunos. Enfim, o Brasil está deixando um patrimônio virar ruínas. As escolas rurais deixam de existir a partir da nucleação iniciada na década de 1990.

4. NUCLEAÇÃO ESCOLAR E O FECHAMENTOS DAS ESCOLAS RURAIS

A LDB, Lei nº 9.394/96 redigida por Darcy Ribeiro, caracteriza a formalização da entrada do pensamento neoliberal na política educacional. Trata da educação como demanda do mundo do trabalho sob a ótica do capital e o ensino como treinamento continuado e prolongado, para adquirir novos conhecimentos, habilidades, competências e atitudes.

A multiplicidade das realidades, compreensão das particularidades do local e a contextualização das propostas político-pedagógicas de cada escola são exigidas para que exista um programa de ensino e aprendizagem específico e diversificado. As escolas centrais são chamadas de escolas nucleares ou

nucleadas do campo e são desafiadas a colocar em prática uma pedagogia alternada.

Os problemas apresentados na LDB que caracterizam a educação rural são: analfabetismo, desvalorização da cultura local, existência de professor leigo, formação essencialmente urbana do professor, acesso precário à informação, distanciamento da escola em relação ao espaço rural com a sua consequente marginalização e currículos inadequados.

A fragilidade revelada sobre as características da educação rural faz com que as escolas fechem ou se nuclearizem. Problemas que são reafirmados em 2007 no relatório do INEP onde aponta “as principais dificuldades em relação a educação do campo”⁴⁵:

- Insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- Dificuldades de acesso dos professores e alunos as escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- Falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- Falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- Ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- Predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
- Falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- Baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
- Baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana;
- Necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural.

O plano da nucleação escolar foi pensado para melhorar a qualidade da educação rural ao realocar as classes isoladas uni-docentes remanescentes e reorganiza-las em novas escolas (do campo) com, pelo menos, quatro séries completas para atender a comunidade local. As escolas com menos de 50 anos iniciam sua extinção.

⁴⁵ BRASIL. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. p.18 Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Panorama+da+EducaC3%A7%C3%A3o+do+Campo/> acesso 18 nov 2018

Conforme Maria Souza⁴⁶ o processo de nucleação consistiu no fechamento de escolas multisseriadas rurais, agrupando-as em escolas centrais identificadas como escolas pólo, situadas nas sedes dos municípios e destinadas a receber os estudantes que frequentavam àquelas que foram fechadas, conforme o Art. 3º, § 1º, da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, da CEB, CNE, MEC.

Com a nucleação das escolas rurais, as alternativas de educação formal para quem vive distante das cidades depende do transporte diário para escolas (na cidade ou sede de distrito municipal) com o deslocamento pendular dos estudantes para a escola central ou nucleada. Essa nova rotina muda os valores, o tempo e se caracteriza por novos condicionantes da educação.

Os alunos das escolas rurais da rede municipal passam a ser transportados sob responsabilidade dos municípios a partir de 2003 e, mesmo assim, o êxodo rural é constante como o fechamento de 37 mil estabelecimentos de ensino, segundo dados do censo escolar⁴⁷, somente em 2014 foram fechadas 4 mil escolas rurais⁴⁸. Em 2018, escolas municipais e estaduais continuam a fechar pelo país. Notícias informam os estragos e abandono dos prédios, e a mídia apresenta cada vez mais informações, imagens e relatos sobre esses lugares que deixam de existir⁴⁹.

O número de escolas desativadas no campo por irresponsabilidade de municípios, estados e do governo federal (como mostra a tabela abaixo, com os diferentes índices pesquisados em fontes governamentais sobre o número de escolas em áreas rurais do Brasil entre 2000 e 2016), desencadeou também uma queda nas matrículas escolares no Brasil, onde, de um total de 7 milhões de

⁴⁶ SOUZA, Maria Antonia. **Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set. 2012 Disponível <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/06.pdf> acesso 19 nov 2018.

⁴⁷ IPEA, Instituto de Pesquisas e Estatísticas A. Pesquisas Sociais: acompanhamento e análise. Disponível online <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/09/pesquisa-do-lpea.pdf>. Acesso em 25 jul 2015.

⁴⁸ EFE Escola, Educação Rural. O Brasil Fechou mais de 4 mil escolas rurais em 2014. Disponível em: <http://brasil.efeescola.com/noticias/mais-de-4-mil-escolas-rurais-foram-fechadas-em-2014>. Acesso em 26 jul 2015.

⁴⁹ BRASIL DE FATO, Uma visão popular do Brasil e do Mundo. Cresce o número de escolas fechadas no campo no Brasil. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/02/09/cresce-o-numero-de-escolas-fechadas-no-campo-no-brasil/>. Acesso em 26 jul 2015.

estudantes, o campo passou a ter 6.255.668 estudantes rurais em 2010. São 744.332 jovens que deixaram de se matricular em escolas rurais neste período de 5 anos, estudantes que foram para escolas diferenciadas, escolas na cidade ou evadiram do sistema de educação básica.

Tabela 7 - Histórico do fechamento de escolas rurais no Brasil

DATA	NÚMERO TOTAL DE ESCOLAS RURAIS
2000	110.853 escolas
2002	107.432 escolas
2003	103.328 escolas
2005	88.955 escolas • 7 milhões de estudantes rurais matriculados
2009	80.036 escolas
2010	79.388 escolas
2013	70.000 escolas • 41.060 com menos de 50 estudantes
2014	66.732 escolas
2015	64.091 escolas • 58.524 municipais • 5.490 estaduais • 77 federais • 611 privadas
2016	44.900 escolas • 4.500 em áreas de assentamento; • 2.400 em áreas remanescentes de quilombos; • 3.100 em terras indígenas;

Org.: a autora (2018).

Conforme a tabela acima, de 2000 a 2016, 65.953 escolas rurais deixaram de existir. Algumas justificativas para o fechamento vêm sendo divulgadas há décadas: problemas de infraestrutura, qualificação profissional insuficiente e baixo número de jovens vivendo em localização fora da cidade. A redução do número de alunos no ensino fundamental e o encerramento de turma conferiu em 2013 a saída de 50 mil estudantes deste sistema. Entre 2002 e 2009, mais de 24 mil escolas do campo foram fechadas.

Os dados apontam que no meio rural existiam 107.432 escolas em 2002 e já em 2009, o número de estabelecimentos de ensino reduziu para 83.036. O INEP divulgou a lista dos estados que realizaram a nucleação escolar e desativaram escolas rurais, apontando que de 2000 a 2011 foram 40.935 estabelecimentos de ensino da zona rural que deixaram de funcionar, uma

diminuição de 35% segundo o Censo Escolar (INEP/2012). A tabela a seguir apresenta dados de Estados brasileiros que fecharam até 70% de suas escolas rurais, como o caso de Rondônia. A região sul do Brasil encerrou atividades com redução de, pelo menos, 50% dos estabelecimentos multisseriados.

Tabela 8 - Percentual da nucleação escolar entre 2000 a 2011

Estado	% de fechamentos
Rondônia	70,14%
Goiás	66,01%
Tocantins	57,64%
Ceará	54,35%
Santa Catarina	54,12%
Rio Grande do Sul	51,76%
Paraná	47,98%
Mato Grosso	47,67%
Espírito Santo	45,28%
São Paulo	38,83%

Fonte: Censo Escolar (2012).

As escolas fecham porque as comunidades não se desenvolveram? Desde os anos 2000, os movimentos sociais como o MST vêm denunciando os casos de fechamentos e onze anos depois lançou Campanha Nacional Contra o Fechamento de Escolas. “A referida Campanha coloca em destaque um fator estrutural da sociedade brasileira, ou seja: a existência de dois projetos para o Brasil, sendo um do agronegócio e outro da classe trabalhadora”⁵⁰

As escolas fecham porque não há interesse em desenvolver as pequenas comunidades locais, a educação e profissionalização dos jovens do campo ocorrem nos centros urbanos e formam mão de obra assalariada para grandes empresas e agroindústrias. Criando um deslocamento diário de dois milhões de estudantes que moram nos aglomerados rurais e estudam na cidade.

Permanência no campo é um discurso travado para fixar o homem na sua origem, porém as dificuldades de acesso ao estudo e o deslocamento diário dos

⁵⁰ SOUZA, Maria Antonia. **Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais**. p. 751.

jovens para a escola são um problema nacional. Percorrer horas a pé, de ônibus, ou bicicleta sozinhos, de moto ou carroça com seus pais, mostra que centenas de milhares de estudantes não têm transporte público e adequado no rural. Os dados do IBGE de 2008 apontavam 3.611.733 estudantes sem transporte escolar de um total de 6.078.829 estudantes em escolas rurais.

A migração pendular realizada, ocorre porque milhares de escolas fecharam nos últimos anos. Os dados do censo escolar de 2012 mostram os deslocamentos diários e pendulares, já estimando que mais de dois milhões de jovens percorrem horas nas péssimas estradas todos os dias para chegar até a escola localizada em uma sede distrital ou área urbana municipal.

Em 2005, o número de alunos atendidos chegou a 4.205.204, conforme dados do PNE⁵¹. Deste total, 61,9% são transportados para escolas localizadas na zona urbana e 38,1%, para escolas rurais. No caso do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, de 1.371.058 crianças atendidas em 2005, somente 42,6% eram transportadas para escolas localizadas na área urbana. Esse percentual aumenta nas séries finais do ensino fundamental. Dos 1.992.224 alunos residentes na zona rural atendidos pelo transporte escolar público, 62,4% tiveram como destino uma escola urbana, sugerindo a carência de escolas rurais que oferecem ensino de 5ª a 8ª série⁵².

A oferta do transporte escolar tem sido objeto de um debate intenso, pois, enquanto os movimentos sociais e uma série de políticas governamentais buscam fixar o trabalhador rural no campo e assegurar a posse da terra para aqueles que a desejem cultivar, o transporte escolar atua em sentido inverso, levando o filho deste trabalhador para os núcleos urbanos⁵³.

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

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

⁵¹ BRASIL. PNE, **Plano Nacional de Educação. Observatório do PNE: 15 – Formação de Professores**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>. Acesso em 15 mar 2018.

⁵² BRASIL. **Panorama da Educação do Campo**.

⁵³ BRASIL. **Panorama da Educação do Campo**. p.37

§ 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no caput, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade⁵⁴.

O que seria um tempo máximo de deslocamento que não prejudicasse os alunos? Cada história deve e pode ser narrada. Assim, que tipo de educação formal e pública está sendo oferecida para as crianças e jovens que enfrentam diariamente a migração pendular? Já existem pesquisas e estudos que tratam da inviabilização do ensino rural e comprovam como se torna improdutivo para o estudante viajar horas até a escola.

A legislação criada, sem participação das comunidades atingidas, torna obrigatório o ensino médio, porém, no Brasil existem pouquíssimas escolas de ensino médio localizadas na zona rural. A questão inicial e atual é: como ficam os estudantes entre 14 e 18 anos que serão obrigados a realizar o ensino médio e moram longe das cidades?

E, também, como já comentado, a nova lei obriga o ingresso na escola a partir dos 4 anos, porém a pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária⁵⁵ de 2005 demonstrava que apenas 5% das crianças até os seis anos de idade frequentam escolas da educação infantil no campo e somente 3% estão em creches. A contradição com a política pública que prevê universalizar a educação e disponibilizar recursos e condições, mostrando a realidade precária nas escolas rurais ou mesmo a inexistência de instituições e espaços de aprendizagem para a comunidade.

Após décadas de sucessivos programas visando manter as pessoas no campo, o processo migratório não cessa. Os jovens, por exemplo, são movidos pela necessidade de dar continuidade aos estudos, visto que as melhores oportunidades educacionais permanecem nas áreas urbanas⁵⁶.

Mudanças nos processos pedagógicos de ensino podem resolver problemas de infraestrutura e acesso à escola rural? Estão criando técnicas de

⁵⁴ BRASIL. MEC. CNE.CEB. Disponível

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf

⁵⁵ BRASIL. INEP/MEC, MDA/INCRA. PNERA. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária.**, 2005. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488459. Acesso em 20 março 2018.

⁵⁶ VENDRAMINI, C. R. **QUAL O FUTURO DAS ESCOLAS NO CAMPO?** Educação em Revista. Belo Horizonte. Julho-Setembro 2015. p. 55. Disponível on line <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00049.pdf>

ensino e alternando calendários fazendo com que o espaço de aprendizagem também mude? A sala de aula deixa de ser único lugar para estudar. A geografia trata das territorialidades, uma relação entre espaço e tempo. A pedagogia da alternância relaciona o lugar da aprendizagem com o tempo alternado entre escola e comunidade. Esse elemento pedagógico amplia o território de aprendizagem e coloca novos indivíduos como produtores e transportadores de saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil a educação é obrigatória para todos, mas o acesso à escolarização não foi universalizado, pois uma parcela da população não chega à escola formal ou frequenta espaços abandonados pelo poder público. Assim, o processo de escolarização aprofunda as desigualdades e essas contradições são mais evidentes na sociedade rural. Então, para que serve a escola obrigatória além de universalizar o sistema de ensino formal? A escolarização conta a história da tentativa de impor um determinado conhecimento sobre um tipo de sociedade possível, onde a construção de uma verdade, racional, científica e ocidental é difundida.

Segundo Molina⁵⁷ a educação do campo cria um novo paradigma, e suas propostas político-pedagógicas defendem um rural carregado de possibilidades. A ruptura ocorreu com a criação de cursos de formação de professores e intensa produção do conhecimento de pedagogias alternativas para o campo que promovessem o ingresso dos sujeitos camponeses no ensino básico e superior, sob o protagonismo dos movimentos sociais e da luta de classes.

O espaço geográfico entra como elemento essencial no discurso da educação, onde os territórios rurais, as paisagens ecológicas e a construção de uma cidadania global com identidade local, são mostradas através de uma tintura verde, no discurso de desenvolvimento, sustentabilidade e agroecologia. Quem

⁵⁷ MOLINA, Mônica. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

produz as tintas verdes para os discursos estatais? Perpetua-se o adestramento do comportamento, mas se dociliza o tema. Quem constrói os discursos escolares? O poder institucional e estatal é produtor de novas práticas pedagógicas? Ou são empresas privadas que difundem suas técnicas inovadoras de ensino e instrução?

A mudança do tipo de instrução é formalizada por processos de adestramento e padronização da sociedade, e ainda se propõe a “construir” sujeitos como se fosse possível inventar uma identidade dentro da escola obrigatória. A educação cria um mito de que o indivíduo não escolarizado está vulnerável ao desemprego, ao êxodo rural e a pobreza. Então o discurso da obrigatoriedade se legitima na tentativa de preparar os jovens para o mercado de trabalho, que trará qualidade de vida a população. Essa história não é linear. O problema da educação no Brasil não configura um tipo de questão com causa e efeito. O sistema educacional não tem soluções imediatas.

Referências das Fontes Citadas

BRASIL. IBGE. Disponível <https://censo2010.ibge.gov.br> acesso maio 2017.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL** Brasília, 1988.

BRASIL. Lei Nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**, 1996.

BRASIL. MEC/CNE/CEB Disponível http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília: INEP, 2003.

BRASIL. MEC. INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica>. Acesso em 08 mar 2018.

BRASIL. MEC. INEP Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria De Avaliação Da Educação Básica. **NOTA TÉCNICA: Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)**

participantes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Disponível http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota_tecnica_inse.pdf. Acesso 20 jun 2017.

BRASIL. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Panorama+da+EducaC3%A7%C3%A3o+do+Campo/> acesso 18 nov 2018

BRASIL. INEP/MEC, MDA/INCRA. PNERA. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária.**, 2005. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488459. Acesso em 20 março 2018.

BRASIL. PNE, Plano Nacional de Educação. Observatório do PNE: 15 – Formação de Professores. Disponível em: <http://www.observatoriopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores>. Acesso em 15 mar 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 41 ed. Tradução de Raquel Ramahete. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2014.

BRASIL. **Aula de 17 de março de 1976**. Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976), São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 285- 351.

BRASIL. **Aula de 14 de Março de 1979**. In: Nascimento da biopolítica. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 297-320.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 7 ed. Tradução Lúcia Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.

MOLINA, Mônica. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

SOUZA, Maria Antonia. **Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set. 2012 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/06.pdf> acesso 19 nov 2018.

VENDRAMINI, C. R. **QUAL O FUTURO DAS ESCOLAS NO CAMPO?** Educação em Revista. Belo Horizonte. Julho-Setembro 2015. p. 55. Disponível on line <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00049.pdf>