

As políticas educacionais de nucleação das escolas rurais/do campo no município de São Paulo das Missões/RS¹

Cristina Bremm²

Resumo

Este trabalho busca compreender como se deu o processo histórico de nucleação do sistema escolar de ensino do município de São Paulo das Missões, localizado na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Os procedimentos de pesquisa consistiram na pesquisa bibliográfica com o levantamento de autores e trabalhos que versam sobre a temática da educação; na pesquisa documental, com o levantamento do número de matrículas anuais dos alunos que estudaram em 24 escolas rurais/do campo da rede municipal de ensino, e em fontes legislativas (leis, decretos); e na pesquisa de campo com a realização de 14 entrevistas semi-estruturadas com gestores, ex-professores e ex-alunos das escolas/classes multisseriadas, diretores, uma liderança comunitária, alunos das escolas rurais/do campo abertas e ex-alunos dessas escolas que atualmente estudam na escola estadual na cidade. Foi possível constatar que houve melhorias nos gastos e investimentos com a educação municipal, no trabalho e na formação dos docentes. Porém, não houve grandes diversificações nos conteúdos e na estrutura curricular, sendo que a educação e os professores das escolas-polo influenciam os alunos a trabalhar e viver na cidade. Nas comunidades afetadas pelo fechamento das escolas houve retração da participação juvenil.

Palavras-chave: Socialização; Educação rural; Educação do campo; Nucleação escolar; São Paulo das Missões.

Education politics of nucleation rural/from camp schools in São Paulo das Missões/RS

Abstract

This paper tries to understand how the historical process of nucleation from the school system of education in São Paulo das Missões happened, situated in the northwest Rio Grande do Sul state. The research procedures consisted in bibliographic research about authors and papers that talk about the educational theme; in documentary search, collecting the annual enrollment number of students who studied in 24 rural/camp schools of the municipal school system, and research in legislative sources (laws, decrees); and field research in undertaking 14 semi-structured interviews with managers, former teachers and alumni from multigrade schools/classes, directors, one community leader, students from the rural/camp schools and alumni of these schools that actually enroll in the public school at the city. It was found that there have been improvements in spending and investments with the municipal education, in work qualification and in teacher training. However, there has been no diversifications in the contents and in the curricular structure, being that education and the teachers of role-schools influence students to work and live in city. In communities affected by schools closures, it was found a decrease of youth participation.

¹ Artigo apresentado como requisito para a aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II sob a orientação do Prof. Dr. Everton Lazzaretti Picolotto.

² Graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais pela UFSM. Email: bremmcristina@gmail.com.

Keywords: Socialization; Rural education; From camp education; School nucleation; São Paulo das Missões.

1. Introdução

Ao longo da história educacional brasileira percebem-se várias tendências de atuação do Estado em relação à educação rural. Se a década de 1930 é marcada pela tentativa de fornecer uma educação para civilizar as populações consideradas atrasadas e incultas do campo através da atuação de professores em escolas e classes multisseriadas isoladas (BENFICA, 2006; SOUZA et al, 2015; PASTORIO, 2015), o que ficou conhecido como “ruralismo pedagógico” (RIBEIRO, 2012), na década de 1970 e 1980 o governo federal passou a transferir recursos para os municípios e adotar políticas educacionais e diretrizes de transferência de competências entre entes federativos e as primeiras experiências de municipalização do 1º Grau, atual ensino fundamental, começam a se delinear. Essas experiências são aprofundadas e chegam a seu ápice no país a partir década de 1990 quando o governo federal adota medidas mais profundas de minimização de gastos sociais e educacionais e passa a disponibilizar recursos para os municípios que apresentarem projetos de efetivação da nucleação³ escolar e o fechamento das escolas rurais com número reduzido de estudantes.

Em todas essas fases se evidencia que as políticas educacionais destinadas para as populações rurais são impostas como recomendações alheias aos seus desejos, sejam elas formuladas pelos governos brasileiros ou por agências e corporações estrangeiras que passam a intervir na educação dos países emergentes. Os objetivos dessas políticas sempre seguiram interesses estranhos aos das populações camponesas e trabalhadoras rurais, buscando lhes garantir, através da socialização escolar formal e da imposição cultural dominante, ora a formação mínima necessária para desenvolverem um capital cultural, ora a formação indispensável para atuarem como mão-de-obra qualificada nas indústrias urbanas ou no trabalho agrícola assalariado e mecanizado. Esse tratamento pode ser compreendido como uma ação de violência simbólica (BOURDIEU, PASSERON, 1992) dos governos ao instituírem políticas e diretrizes educacionais formuladas para as pessoas do campo (CALDART, 2009) e não pelos camponeses segundo suas perspectivas.

³ O processo de nucleação escolar, ou criação de escolas-polo, compreende o fechamento das classes multisseriadas isoladas e o redirecionamento dos estudantes e professores para escolas maiores nos centros urbanos ou no próprio meio rural, em outras comunidades. A partir de então é adotado, predominantemente, o método seriado de organização das classes escolares com um docente sendo responsável por uma classe.

Este trabalho tem por tema o sistema municipal de ensino do município de São Paulo das Missões/RS e tem como foco as escolas do campo. O objetivo é realizar uma análise sócio-político-econômica sobre o processo de fechamento das escolas rurais do campo nesse município, a partir da década de 1990, descrevendo o contexto do fechamento, relacionando as medidas e meios adotados pelo poder público para viabilizar a escolarização das crianças e jovens rurais e identificando as implicações educacionais decorrentes da formação das escolas-núcleo nos educandos oriundos do campo, bem como o impacto do fechamento das escolas para as respectivas comunidades rurais. Para compreender este fenômeno foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a educação e os processos de nucleação e uma pesquisa documental e em fontes legislativas (leis, decretos) com o levantamento de matrículas das escolas que existiram no meio rural junto à Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Lazer e Desporto (SMEC) do município e das escolas em funcionamento junto às direções das mesmas. Também foi realizada uma pesquisa de campo por meio de 14 entrevistas semiestruturadas com 2 gestores que atuaram na época de 1990, 2 professores que lecionaram e 2 alunos que estudaram em escolas multisseriadas, 2 diretores e 2 estudantes das escolas-núcleo abertas no meio rural, 3 estudantes que completaram o ensino fundamental nas escolas-núcleo e atualmente cursam o ensino médio na escola estadual na sede, e 1 aluno que estudou e 1 líder comunitário que reside na localidade onde a última escola-polo do campo foi fechada no ano de 2013. As entrevistas foram registradas com o uso de gravador, mediante autorização dos entrevistados, transcritas e analisadas com o uso do software RQDA.

A estrutura deste texto está organizada da seguinte forma. A primeira seção consiste na introdução ao tema enquanto a segunda seção tem por objetivo relacionar e descrever as teorias sociológicas sobre a educação, a socialização e o sistema escolar com base no pensamento e nos estudos de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. Na terceira seção são abordados alguns elementos sobre o contexto social e educacional brasileiro a partir da década de 1930 até o período atual. São descritas as principais tendências pedagógicas e educacionais para o meio urbano e rural e sua relação com a situação econômica do país. Nesta seção perpassam discussões sobre o ruralismo pedagógico, a educação rural, as experiências de nucleação escolar, fechamento de classes multisseriadas e criação de escolas-polo, e a educação do campo que emerge como demanda dos movimentos sociais camponeses em luta pela terra e pela Reforma Agrária. A quarta seção objetiva delinear e compreender as especificidades do caso do município de São Paulo das Missões/RS quanto às políticas de nucleação escolar e em relação à educação do campo. Por fim, são apresentadas algumas considerações sobre o caso.

2. A educação pelo olhar sociológico: Bourdieu e Lahire

Apesar de se debruçarem sobre o campo de estudos da sociologia da educação, Pierre Bourdieu e Bernard Lahire apresentam concepções distintas sobre a socialização. Segundo Arenhart (2014), a distância e as divergências entre estes autores podem ser explicadas pelo fato de Bourdieu basear sua teoria da socialização sobre a formação do *habitus*, enquanto Lahire apresenta críticas a este conceito considerando-o generalista e fechado, sendo interessante pensar os sujeitos como detentores de um patrimônio de disposições nem sempre duráveis e transferíveis para todos os contextos. Nesta seção será apresentada, primeiramente, a forma como Bourdieu concebe o tema da educação e, posteriormente, as críticas e reelaborações realizadas por Lahire acerca do referido tema. Serão tratados os conceitos de violência simbólica, arbitrário cultural e *habitus* segundo a perspectiva de Bourdieu e o conceito de disposições segundo Lahire.

Em seus estudos sobre a sociologia da educação e da cultura, Pierre Bourdieu (1992, 2004) atribui uma importância central ao sistema de relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações que ele mantém com o sistema econômico e as classes sociais. O autor concebe que a observação destas relações é de extrema importância para a construção de conceitos relacionais visto que as instituições de ensino, escolas e universidades, teriam por função legitimar o poder e a cultura da classe dominante contribuindo para a integração intelectual e moral dessa classe e sua reprodução social. De modo que a escola configuraria uma das principais instituições de manutenção dos privilégios e de conservação da ordem social porque corrobora as desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o “dom” social em forma de dons naturais dos indivíduos.

No livro “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, Bourdieu e Passeron (1992) defendem a concepção da escola como uma instituição de legitimação e reprodução das desigualdades sociais, culturais e econômicas através do sistema de ensino e das metodologias educacionais empregadas pelos professores com estudantes de diferentes classes sociais. Segundo os autores, a valorização da língua culta, da eloquência na fala, da postura corporal e de uma relação de afinidade com certas expressões culturais (museu, teatro, pintura) típicas das classes dominantes configura uma ação de violência simbólica para com os estudantes oriundos das classes populares. Isso porque a escola cobra deles, mas sem lhes ensinar explicitamente, conhecimentos, atitudes e ações inscritas no *habitus* das crianças das classes superiores, portanto, por meio de uma ação de violência simbólica, ela impõe

significações como legítimas ao mesmo tempo em que dissimula as relações de força simbólica que baseiam sua própria força e poder.

Por *habitus* Bourdieu (2004) compreende as disposições sociais incorporadas pelos indivíduos como um sistema de esquemas práticos e princípios informacionais de ordenação da ação, classificação, hierarquização, divisão e visão, que se ajusta às situações sociais; é um princípio não escolhido pelo indivíduo, é o social incorporado e transformado em natureza individual pelo indivíduo que comanda suas próprias ações. Mesmo que a família não atue com a intenção deliberada de inculcar gostos, práticas e conhecimentos nos filhos, o convívio com ela, os hábitos e a língua utilizada por seus membros são incorporados pelas crianças na forma de um *habitus* que orienta suas práticas. Essa herança cultural contribui para definir as atitudes perante o capital cultural e a escola é responsável pelas diferenças iniciais dos estudantes em suas experiências escolares e no êxito que obtém porque varia segundo as classes sociais (BOURDIEU, 2007).

A violência simbólica é compreendida como uma violência que se exerce dando uma forma, reconhecida e aprovada socialmente, a ações e discursos públicos com o interesse de criar vontades e práticas, visto que esses discursos seriam negados se fossem produzidos de outra forma. A força simbólica da forma dos discursos permite que a força se exerça inteiramente não reconhecida em si, mas como razão ou moral universal (BOURDIEU, 2004). Essa violência é produzida por pessoas e instituições que possuem poder simbólico, o poder de construir o mundo e realizar coisas através do uso das palavras, ou seja, um poder de construção da realidade que estabelece uma ordem de sentido e concordância entre os agentes e só é estabelecido com a cumplicidade desses ao negar que o exercem ou que a ele estão submetidos (BOURDIEU, 2004, 1989). Apenas a tomada de consciência do arbitrário e da crença, por parte dos representados, podem extinguir o poder simbólico exercido pelos profissionais porque ele está fundado na posse de um capital simbólico, um crédito ou “poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento” e sua “eficácia simbólica depende do grau em que a visão proposta está alicerçada na realidade” (BOURDIEU, 2004, p. 166).

Desta forma, Bourdieu e Passeron (1992) compreendem a ação pedagógica, a autoridade pedagógica instituída aos professores pelo sistema escolar e o trabalho pedagógico que eles realizam como ações de violência simbólica porque tentam impor um arbitrário cultural, uma cultura diferente da cultura materna, através de um poder arbitrário. O desenvolvimento da violência simbólica, que é uma forma de violência social, se dá a partir do momento em que a coerção e a violência física sofrem um enfraquecimento diante da

moralização a partir da crença nas “virtudes do progresso técnico e do crescimento econômico” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 14). Então a educação e a ação pedagógica, subordinadas ao Estado e aos interesses materiais, simbólicos e pedagógicos dos grupos e classes dominantes, passam a recorrer a meios diretos de coerção quando o arbitrário cultural e as significações que tentam impor não se impõe por sua própria força biológica ou de razão lógica.

Portanto, segundo Bourdieu e Passeron (1992), a escola atua através do trabalho pedagógico secundário que é realizado sobre o trabalho pedagógico primário familiar que já dotou a criança de um *habitus* e de uma herança cultural antes dela ingressar no sistema formal de ensino. O sistema de ensino cumpre a função de reproduzir o arbitrário cultural dos grupos dominantes – os conhecimentos, valores e práticas significativos para essas classes – e, desta forma, reproduzir a ordem social, dissimulando a violência simbólica que ele exerce e legitimando a ação pedagógica do corpo de agentes que ele recruta munindo-os de autoridade pedagógica. Dentro do sistema de ensino também há o cuidado de garantir a exclusão de práticas pedagógicas destoantes e incompatíveis com sua reprodução e a reprodução e integração intelectual e moral dos estudantes. Em vista disso, a cultura escolar seria tão “rotinizada”, homogeneizada e repetitiva, porque os professores recebem a mesma formação, os mesmos materiais de trabalho e são incentivados a implementar as mesmas práticas pedagógicas (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

A inculcação de um arbitrário cultural pela escola ocorre segundo um modo arbitrário de imposição e, porque a imposição é uma relação de força, as significações impostas são uma cultura arbitrária, pois a seleção delas não ocorre segundo um princípio universal ou segundo uma relação com a natureza das coisas e a natureza humana. Assim, a ação pedagógica tem o poder da reprodução social da reprodução cultural, visto que reproduz o arbitrário cultural que inculca e as relações de força que baseiam o seu poder de imposição arbitrária. Para o seu exercício, a ação pedagógica exige a autoridade pedagógica do agente e o reconhecimento social dessa autoridade como legítima para que o arbitrário a ser inculcado seja reconhecido como a cultura legítima, a única autêntica e universal (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Para Bourdieu e Passeron (1992), a relação estabelecida entre professores e alunos não pode ser compreendida como uma simples relação de comunicação pedagógica porque tem o interesse de formar os alunos para a ação e a obediência, gerando neles a necessidade de informação e de buscar continuamente aprender mais sobre a cultura dominante que lhes é imposta. Isto é realizado por meio de um prolongado trabalho pedagógico de inculcação de um sistema de esquemas de percepção, pensamento, apreciação e ação que resultará em uma

formação durável e em produtores de práticas consoantes aos princípios do arbitrário cultural das classes dominantes. Quanto maior o efeito de inculcação e durabilidade do hábito gerado nas práticas dos alunos (reprodução), quanto maior for a transferibilidade, a campos distintos, do *habitus* produzido e sua reprodução mais completa nas práticas dos estudantes (exaustividade), maior é a produtividade do trabalho pedagógico realizado pelos professores.

Conforme os autores, a “necessidade cultural” sentida pelas pessoas é uma necessidade cultivada através do trabalho pedagógico inicialmente familiar, quando a família, por sua autoridade pedagógica familiar, cria na criança o desejo de frequentar a escola, museus e teatros através do estímulo à frequência constante. A propensão ao consumo simbólico (veneração, adoração, respeito e admiração) da educação e o hábito de consumi-la, em esquemas de pensamento, percepção, apreciação e ação, são produtos do trabalho pedagógico que pode ser tanto familiar (primário) quanto escolar. Mas, o trabalho pedagógico escolar atua menos na inculcação da informação constitutiva da cultura dominante do que no reconhecimento da legitimidade dessa cultura ao mesmo tempo em que leva à desvalorização do saber e do saber-fazer dos dominados. A inculcação pode se dar através do uso de uma pedagogia implícita, com o aprendizado de princípios e conhecimentos tradicionais manifestados na prática, ou de uma pedagogia explícita, com o aprendizado organizado através de métodos e princípios formais (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Quanto maior é a proximidade entre o *habitus* adquirido na socialização e nas relações familiares e o *habitus* difundido pela instituição escolar maior é a facilidade de aprendizagem dos alunos (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Isso ocorre porque o trabalho pedagógico secundário realizado pela escola não inculca a cultura dominante nas classes dominadas com a mesma eficiência, pois o aprendizado dos princípios é de ordem formal e não prática. O que explica a diferença de êxito entre as crianças burguesas, que estão familiarizadas com o domínio da língua formal culta e, por isso, também apresentam maior facilidade com esquemas abstratos, e as crianças das classes populares, que tiveram contato prático e dominam uma língua materna diferente.

Além disso, o fato da transmissão da herança cultural (língua, cultura livre, gostos) não ser intencional leva os membros da classe culta a entendê-la como um “dom” pessoal próprio e natural e não como o resultado do processo de aprendizagem (BOURDIEU, 2007).
Essa ideologia do dom

Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a “ideologia do dom”, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social (cada vez mais estreitamente

ligado ao seu destino escolar, à medida que a sociedade se racionaliza) à sua natureza individual e à sua falta de dons (BOURDIEU, 2007, p. 59).

Assim, a ideologia do dom serve para justificar o melhor desempenho escolar das classes superiores, ao mesmo tempo em que transforma os destinos das classes inferiores em escolhas livres convencendo-as da sua própria escolha pelos destinos que lhes foram atribuídos. A escola contribui com a sustentação e a aprovação dessa visão ao tratar todos os educandos como iguais, em direitos e deveres, por mais desiguais que eles sejam de fato, e ao se dirigir apenas aos estudantes que possuem uma herança cultural compatível com suas exigências fazendo uso de uma pedagogia que tenta “despertar” seus dons adormecidos. Portanto, Bourdieu (2007) afirma que a escola cobra habilidades e conhecimentos que ela não fornece e não ensina aos alunos e trata como “escolares” as ações pedagógicas que visam facilitar e ensinar com o fim de dar condições iguais aos estudantes.

Influenciado pelos estudos de Bourdieu, Bernard Lahire (2002a, 2002b) se coloca como um admirador e crítico de suas teorias, pois segundo ele é preciso romper com a dualidade entre a admiração, que apenas reproduz, e a negação de uma obra pela recusa em compreender corretamente o pensamento do autor. Para Lahire, os sociólogos devem submeter os pensamentos científicos a revisões e testar sua eficiência pela aplicação a outros contextos empíricos e, assim, constatar a generalidade ou não das teorias. É com esse intuito que ele critica o conceito de *habitus* em Bourdieu, como sistema de disposições incorporadas, duráveis e transferíveis, afirmando que o conceito revela a limitação de sua aplicabilidade às profissões e campos de disputa públicos e prestigiados, sem compreender as lutas que ocorrem entre atores de um campo fora do campo ou entre atores que não estão situados em campo nenhum.

Considerando que a homogeneidade da ação dos atores em uma sociedade ou comunidade, e a universalização de uma teoria, devem ser contrastadas com os dados empíricos, Lahire (2002a) constrói uma teoria da ação e da socialização que afirma a pluralidade das disposições sociais que influenciam e constituem o indivíduo em oposição ao *habitus* como sistema fechado de disposições transferíveis a todos os contextos sociais. Segundo ele, é impossível falar em uma “mentalidade única” em um mesmo grupo ou classe social e por isso as teorias da unicidade e da homogeneidade da cultura e do ator perdem evidência (LAHIRE, 2002a, p. 20). Para ele, é necessário

Lembrar que os saberes têm uma história, que as aprendizagens têm contextos, que os alunos têm múltiplas ancoragens sociais e, enfim, que as apropriações dos saberes

são socialmente (no sentido mais amplo do termo) diferenciadas, esta é uma das primeiras funções da sociologia (LAHIRE, 2002b, p. 47).

Assim, Lahire (2002a) afirma que os atores são constituídos por uma pluralidade de formas de ação que mudam conforme o contexto social e o momento de suas vidas. Segundo ele, a rigidez do conceito de *habitus* é explicada pelo fato de Bourdieu o ter desenvolvido para explicar o modelo da sociedade camponesa argelina tradicional, demograficamente limitada, com baixa interação social externa e alto grau de interconhecimento entre as pessoas, em oposição às sociedades contemporâneas, demograficamente mais extensas, com maior interação social externa e, portanto, situações sociais heterogêneas, contraditórias e concorrentes influenciando a socialização. De modo que, mesmo em uma família com alta coerência cultural entre os pais (nível de estudo, leitura, relação com o linguajar formal e a escola), onde não há uma sobreposição de princípios de socialização, a transmissão do capital cultural nunca poderia ocorrer de maneira automática porque os filhos também sofrem influências externas dos seus pares e de outros contextos. Nem a ação do Estado teria condições de homogeneizar os vários *habitus* nacionais. Todavia, podemos problematizar essa afirmação de Lahire e apontar que em suas obras Bourdieu também fez uso do conceito de *habitus* para compreender as sociedades complexas, como é o caso da sociedade francesa e do seu sistema de ensino.

Conforme Lahire (2002a) é mais fácil encontrar atores individuais menos unificados, com estoques de esquemas de ação ou hábitos heterogêneos que variam segundo o contexto social em que os atores estão vivendo e mobilizam estes esquemas, do que atores coerentes que seguem sempre a mesma linha de ação. O autor se baseia em Goffman para afirmar que a identidade social varia conforme o contexto e que um ator nunca reúne todos os papéis que representa em todos os campos dos quais faz parte (econômico, cultural, político, profissional, escolar) porque mobiliza apenas a identidade coerente com certo campo, sendo que, às vezes, ele também pode estar situado fora de campo, imerso apenas em um amplo “espaço social”. Para Lahire, nem todos os atores “nascem no campo” ou dentro do jogo (LAHIRE, 2002a, p. 35).

De acordo com Lahire (2002a), a teoria dos campos⁴ de Bourdieu resolveria alguns problemas científicos, mas criaria outros ao ignorar as passagens dos atores de um campo a outro e a configuração do papel que desempenham (produtores, consumidores, expectadores) nesses campos; por desconsiderar aqueles que se determinam pela ausência de participação

⁴ O conceito de campo não será aprofundado porque não condiz com as intenções deste trabalho. Para saber mais a respeito consultar Bourdieu (1989).

nos campos; e por julgar os fora de campo como despossuídos e dominados. Por isso o autor utiliza o conceito de disposições para se referir aos princípios que ordenam a ação e as práticas que são incorporadas pelos atores. Assim, ele elabora e esclarece que

Um ator plural é, portanto, o produto da experiência – amiúde precoce – de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos. No curso de sua trajetória ou simultaneamente no curso de um mesmo período de tempo, participou de universos sociais variados, ocupando aí posições diferentes (LAHIRE, 2002a, p. 36).

O ator plural constitui durante sua trajetória repertórios de esquemas de ação e de hábitos a partir das experiências que vivencia. Esses são ‘estocados’ e mobilizados toda vez que uma situação particular remeter à memória de uma experiência anteriormente vivenciada. Os repertórios não são mobilizados a todo o momento e a escolha do repertório adequado varia segundo o contexto social. Assim, é possível falar em uma pluralidade de “eus” ou de “pessoas” incorporadas dentro de cada ator, sem que isso gere conflitos psíquicos, apenas conflitos de esquemas de hábitos ou de esquemas de ação, o que corrobora a impossibilidade de uma coerência identitária do ator em uma sociedade diferenciada. Esses conflitos entre esquemas de ação, que representam formas de socialização opostas (como a familiar e a escolar), podem ser atenuados ou gerar sofrimento à medida que o indivíduo é obrigado a escolher uma das lógicas e se sente constantemente dividido entre dois universos dos quais guarda boas lembranças e com os quais mantém relações positivas.

Segundo Lahire (2002a), as experiências passadas de socialização são importantes para definir as ações do ator no presente, mas é preciso considerar o poder da situação presente na determinação da ação para evitar a conclusão de que as pessoas agem segundo uma identidade única e de acordo com a síntese de tudo o que já fizeram. O autor afirma que

O “presente” tem mais peso na explicação dos comportamentos, das práticas ou das condutas, se os atores são plurais. Quando estes foram socializados em condições particularmente homogêneas e coerentes, suas reações às situações novas podem ser muito previsíveis. Em compensação, quanto mais os atores são o produto de formas de vida sociais heterogêneas, até contraditórias, tanto mais a lógica da situação presente desempenha um papel central na reativação de uma parte das experiências passadas incorporadas. O passado, portanto, está “aberto” de modo diferente segundo a natureza e a configuração da situação presente (LAHIRE, 2002a, p. 51).

Portanto, o ator plural de Lahire está em constante evolução e mudança, ele não seria um ser com uma identidade estática definida apenas a partir de suas experiências de socialização primárias (familiares) e do *habitus* incorporado, como Lahire argumenta que é

defendido por Bourdieu. Contudo, observa-se que Bourdieu e Passeron (1992) não afirmam que o *habitus*, apesar de fornecer estabilidade e uma base para a previsibilidade e a continuidade da ação dos agentes, é estático em absoluto visto que a escola também atua inculcando o *habitus* dominante e, assim, influencia mudanças no *habitus* primário. Além disso, para Lahire (2002a) frequentemente são as situações sociais que definem o que será mobilizado do passado do ator para a ação presente, não cabendo a ele escolher os hábitos que ativar e rejeitar em determinada ação. Nesse caso da ação e da memória involuntárias, que não são produtos do esforço consciente, mas de uma ocorrência espontânea, são os elementos do contexto (gostos, cheiros e cenários) que desencadeiam uma analogia prática entre memórias de situações do passado que reativam esquemas de ação associados a essas situações pretéritas. Todavia, durante a realização da ação o ator não tem consciência de que ativou seu passado, apesar de ter lembranças sobre ele, e, por isso, o passado chega a se confundir com a percepção, a apreciação e os gestos realizados pelo ator.

A realidade, então, é compreendida por Lahire (2002a) como relacional, sendo que a ação e o comportamento são produtos de um encontro de elementos que os determinam nas mesmas proporções. O ator é fruto da incorporação das situações que vivencia e é chamado a reestruturar e atualizar – através do pensamento e da ação – seu capital de experiências ao longo da vida. Ele também pode se diferenciar dos demais, inclusive em uma mesma classe social ou família, porque é impossível prever o que ele irá reter de uma situação social dada e o que esta situação desencadeará nele, visto que as experiências passadas nunca são iguais às presentes e que o estoque de hábitos é muito heterogêneo.

Ao pesquisar o desempenho escolar de crianças francesas de classes populares⁵ cursando a 2ª série da escola elementar⁶ para compreender as dissonâncias e consonâncias entre as configurações familiares e o universo escolar, Lahire (1997) conclui que não há uma relação prévia estabelecida entre sucesso escolar em crianças de famílias detentoras de algum capital cultural e fracasso em crianças de famílias com baixo ou nenhum capital cultural. O autor se deparou com situações de êxito escolar entre estudantes com pais ou avós que detêm capital cultural e uma posição econômica razoável; na presença de pais analfabetos e imigrantes que não frequentaram a escola; com pais analfabetos funcionais; e em famílias com mais de um filho em condição de sucesso e outros em fracasso escolar. Também houve casos de fracasso entre estudantes que tinham o pai e a mãe ou um dos pais com alta taxa de

⁵ Provenientes de famílias cujos pais eram operários e operários qualificados.

⁶ O que corresponde atualmente ao 3º ano do Ensino Fundamental no Brasil.

escolarização e condições econômicas razoáveis; e em famílias em que os pais tiveram facilidades e dificuldades na escola e não são economicamente estáveis.

Segundo Lahire (1997), são as diferenças secundárias que caracterizam o grupo familiar, e não as econômicas e escolares dos pais, que explicam a diversidade de desempenhos na escola. Ele percebeu que a honra, a moral imposta pelos pais, o respeito, o cumprimento das regras familiares e o estabelecimento de uma rotina de estudos ou o acompanhamento frequente das crianças na escola, à bibliotecas, o incentivo à leitura e a ordem doméstica que regem o grupo familiar são pontos importantes na definição do desempenho escolar dos estudantes. Importa notar que este é basicamente o mesmo conjunto de características que Bourdieu denomina como capital cultural. Mesmo em casos de analfabetismo de ambos os pais e de dificuldades escolares dos irmãos mais velhos, Lahire encontrou crianças em relativo “sucesso” escolar, pois a família valorizava o bom desempenho da criança e a estimulava acompanhando seus boletins escolares, incentivando a leitura e lendo-lhes histórias, pedindo sua ajuda para realizar cálculos, redigir bilhetes e ler documentos dos impostos recebidos de repartições públicas para os pais. Simultaneamente, em situações onde os pais, ou ao menos um deles, tem um diploma técnico, mesmo havendo um controle sobre os filhos e a cobrança de bons desempenhos escolares, as crianças podem apresentar baixo desempenho ou uma queda do mesmo se forem expostas a instabilidades familiares ou ao contato com pessoas próximas à família que não mantêm boas relações com a escola.

Conforme foi observado por Lahire (1997), geralmente são as mães e as mulheres da família que detém o papel de organizar o lar e acompanhar os estudos das crianças. São elas que escrevem bilhetes, gerem o orçamento familiar, pagam as contas, fazem compras, atendem telefonemas e mantêm relações com as repartições públicas, estabelecendo esquemas de racionalidade, antecipação e organização no ambiente familiar que, se forem apropriados pelos filhos, auxiliam na adaptação deles ao ambiente escolar formal e ao cumprimento das tarefas solicitadas pelos professores. Isso é ocasionado por representações sociais que ligam as mulheres ao lar, à vida doméstica e, conseqüentemente, à educação dos filhos. No entanto, nem sempre são as mães as pessoas mais qualificadas escolarmente para ajudar os filhos e, quando o são, também podem apresentar uma relação despreocupada com o mundo que impossibilita o desenvolvimento dessas capacidades nos filhos.

Podem ocorrer de a figura paterna possuir o grau mais elevado de estudo, sendo que é a presença ou a ausência dela durante a realização das tarefas escolares que determinará o êxito ou a relação de dificuldade que será desenvolvida pelas crianças. Nesse ponto é possível

retornar à afirmação de Lahire (2002a) sobre a imprevisibilidade dos esquemas de ação que serão incorporados e mobilizados pelo ator plural. Sobre todas estas situações que o autor cria sua argumentação sobre a fragilidade do conceito de *habitus* desenvolvido por Bourdieu e introduz a noção de disposições, uma vez que Lahire (1997) observou nas famílias que compuseram seu estudo que a “herança” e a “transmissão” do “capital cultural” familiar relacionado à escola não se dão de maneira natural, sem a presença de ações intencionais dos pais que direcionem para isso.

Muitas vezes a criança também é descrita de maneiras contraditórias pelos professores. Ela pode ser atenciosa, esforçada, participativa, inteligente e, simultaneamente, distraída, conversadeira e bagunceira. Isso se deve aos múltiplos repertórios de ação de um mesmo ator que pode se ‘vigiar’ e comportar em sala de aula e extravasar e bagunçar durante o intervalo e nos encontros aos finais de semana com os amigos. Uma forma de ação em determinado contexto não elimina a outra em outro contexto. Por isso, Lahire (1997) observa que os professores têm a tendência de julgar os alunos pelo conhecimento que têm deles e de suas famílias, não reduzindo as interpretações à classe social e à situação econômica dos mesmos.

Neste trabalho a opção teórica a ser adotada para a análise dos dados acerca do processo de nucleação das escolas rurais/do campo no município de São Paulo das Missões/RS será baseada nas concepções de violência simbólica e arbitrário cultural de Pierre Bourdieu e no conceito de disposições formulado por Bernard Lahire.

3. A educação rural e a educação do campo no Brasil: contexto histórico

Para compreender os acontecimentos que desencadearam o processo de nucleação escolar no Brasil, que tomou impulso nas décadas de 1970 e 1980 e se expandiu na década de 1990, é necessário estabelecer o percurso histórico que o antecedeu. Esta seção tem por objetivo delinear a educação rural brasileira e a educação do campo ligadas aos contextos econômicos e sociais que as desencadearam e aos sujeitos envolvidos, tanto os formuladores quanto as populações-alvo destas formas de educação.

A partir da década de 1930, no Brasil, a educação rural é marcada pelo que é denominado “ruralismo pedagógico”. Segundo Benfica (2006), nessa época a preocupação do Estado está em promover uma educação voltada às noções de direito, participação e cidadania para promover a capacitação para o mercado de trabalho no meio urbano, enquanto no meio rural o objetivo era alfabetizar e ensinar noções de civismo e disciplina. A ideia era

desenvolver a nação e alcançar o progresso, entendido como o desenvolvimento capitalista, através da educação, visto que reinava a concepção de campo como um lugar atrasado, onde se desenvolvia pouco capital econômico e cultural entre as populações (BENFICA, 2006; SOUZA et al, 2015; PASTORIO, 2015).

O ruralismo pedagógico sofreu influências do movimento escolanovista que se iniciou na Europa e nos Estados Unidos da América nas décadas de 1930 e 1940 a partir do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Ribeiro (2011, 2012) afirma que o movimento fazia contraposição à organização escolar tradicional e intelectualista que empregava métodos de leitura, repetição e memorização de conteúdos descolados da realidade das populações camponesas porque relacionados aos contextos urbanos, ocasionando o desenraizamento dos filhos dos agricultores. Como solução, a corrente defendia uma educação voltada à realidade rural, para preparar esses sujeitos para o trabalho agrícola e a permanência na terra, tomando a atividade da criança no centro de suas ações pedagógicas. Porém, segundo a autora, essa concepção de educação nunca foi posta em prática, ao invés disso a escola se voltou para a educação que prepara para o trabalho urbano atendendo aos interesses do mercado capitalista.

Historicamente as escolas ou classes multisseriadas são compreendidas como classes rurais isoladas nas quais um único docente leciona simultaneamente para alunos de idades e graus escolares diferentes em uma mesma classe. Sua organização pode variar de acordo com o contexto, ordem demográfica e populacional, sendo reunidos em uma mesma sala alunos correspondendo da 1ª à 4ª série ou alunos da 1ª e 2ª série e da 3ª à 5ª série. Nessas condições, além de lecionar, os professores frequentemente também eram responsáveis pela limpeza dos prédios escolares, preparação da merenda dos estudantes e realização dos trabalhos de secretaria e direção.

O que é importante observar é que foi a partir da década de 1930 que o Brasil começou a adotar modelos de educação ligados ao projeto de modernização e desenvolvimento do país, que incluía a industrialização urbana e a mecanização da agricultura. Com o governo Vargas inicia-se um período no qual o Estado assume um protagonismo explícito para desenvolver, industrializar e urbanizar o país, sendo que a educação foi incluída neste projeto desenvolvimentista e nacionalista. É nesse sentido que Brum (1985) observa uma estratégia de expansão do capitalismo internacional e de intervenção na economia e na sociedade dos países subdesenvolvidos que leva o Brasil a estabelecer acordos de cooperação com corporações transnacionais para exportar matérias-

primas e importar tecnologia e produtos industrializados, bem como máquinas e equipamentos para modernizar a agricultura e difundir a “Revolução Verde”⁷ no meio rural.

É nesse contexto de êxodo rural, que se iniciou na década de 1930 devido às secas no Nordeste, à industrialização e à urbanização do país e que se acentuou no período de mecanização da agricultura, que teve início em 1940 e 1950 em alguns estados (PALMEIRA, 1989), mas que tomou maior impulso a partir das décadas de 1960 e 1970 (BRUM, 1985), que a educação rural brasileira e o ruralismo pedagógico começam a tomar força. Segundo Ribeiro (2012), a partir do momento em que a indústria e a operação de máquinas agrícolas passam a demandar mão-de-obra qualificada, a educação e a capacitação técnica das populações camponesas passa a ser um objetivo do governo para alcançar o desenvolvimento econômico. Mais tarde, a partir de 1964 com a Ditadura Militar, começam a ser desenvolvidos os primeiros acordos de cooperação internacional⁸ entre o Brasil, através do Ministério da Educação e Cultura, e os EUA, através da United States Agency for International Development (USAID). Os acordos MEC/USAID são assinados e implantados nesta época com o intuito de transferir e transplantar “pacotes educacionais” fechados, com metodologias, conteúdos e objetivos desenvolvidos por programas norte-americanos, para o contexto do país (RIBEIRO, 2012, p. 297).

Desta forma é possível compreender que a educação rural e o ruralismo pedagógico sempre estiveram ligados aos interesses das classes dominantes, entendidas aqui como os grandes proprietários de terra, latifundiários, e a burguesia urbana e industrial. Esse modelo educacional opera como uma forma de violência simbólica (BOURDIEU, PASSERON, 1992) contra as populações camponesas uma vez que tenta inculcar um arbitrário cultural dominante, sempre difundindo ideologias, conteúdos e práticas ligadas à vida urbana, segundo metodologias formais descontextualizadas da realidade das populações a que ele se destina. Também opera como violência simbólica porque é imposto de cima para baixo, sem a preocupação em atender os interesses e necessidades das pessoas que vivem e trabalham no

⁷ Brum (1985) afirma que a Revolução Verde foi um programa iniciado na década de 1940 e patrocinado pelo grupo econômico norte-americano Rockefeller. O interesse era difundir insumos industriais (sementes modificadas, adubos químicos, inseticidas) e o uso de técnicas de produção mais modernas e eficientes (irrigação, correção de solos, uso de tratores) com o interesse econômico e político de fortalecer as grandes corporações e transnacionalizá-las sob a imagem humanitária do aumento da produção de alimentos para a erradicação da fome mundial.

⁸ Esses acordos começaram a ser estabelecidos durante o Regime Militar, período da economia brasileira em que houve uma abertura política do país a modelos econômicos e educacionais estrangeiros. Políticas de agências econômicas de desenvolvimento internacional, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), passaram a fazer presença na definição dos rumos da educação brasileira (PASTORIO, 2015).

meio rural. O interesse era “civilizar” as populações atrasadas do campo e lhes ensinar os conteúdos mínimos necessários à leitura, escrita, cálculos e operação de máquinas para o trabalho na indústria e na agricultura mecanizada preparando essas populações para serem capazes de gerar o progresso tornando-se mão-de-obra qualificada para o capital (BENFICA, 2006, p. 27-28).

Segundo Benfica (2006), antes de 1964 houve iniciativas populares, de movimentos sociais e da Igreja Católica, ligados às Ligas Camponesas e aos sindicatos de trabalhadores rurais, para desenvolver a educação no meio rural através dos Centros Populares de Cultura (CPCs) e do Movimento de Educação de Base (MEB). O primeiro tinha por objetivo erradicar o analfabetismo e estimular a cultura popular e o segundo preparar o homem rural para agir e ser independente na luta por mudanças básicas, como a Reforma Agrária, estimulando a compreensão da realidade que o cerca. Além deles, na década de 1960 houve a constituição das Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Família Agrícola (EFA) que, inspiradas nos modelos europeus criados por agricultores, se propunham a uma educação voltada às necessidades dos agricultores, comunidades e suas famílias através da conscientização para conter o êxodo rural e desenvolver práticas agrícolas para superar a pobreza existente. Sua organização consistia em uma estrutura de internato na qual os estudantes passavam um período nas escolas aprendendo técnicas e modos de produção, um período nas propriedades dos pais e na comunidade tentando implementar o que aprenderam e pesquisando sua aplicabilidade e, posteriormente, voltavam à escola para analisar os resultados da ação. Porém, esses movimentos foram reprimidos e abafados pela ditadura militar e só voltaram a se reconstituir no período de redemocratização do país.

É durante as décadas de 1970 e 1980, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 5.692 de 1971, que o ensino fundamental, na época 1º Grau, passa a ser municipalizado e iniciam-se as primeiras experiências de nucleação escolar (PASTORIO, 2015). O Art. 3º da lei já abre a possibilidade de reunir estabelecimentos de ensino menores em unidades mais amplas para aproveitar a capacidade inutilizada de uns e solucionar as insuficiências de outros; enquanto o Art. 54 estipula a concessão de auxílio financeiro baseado em planos e projetos apresentados pelos municípios e o Art. 58, em seu parágrafo único, prevê a transferência dos encargos com o ensino de 1º Grau para as administrações municipais (BRASIL, 1971). Segundo Pastorio (2015, p. 55), o aumento dos encargos dos municípios com a educação levou as prefeituras nos estados do Paraná, São Paulo, Minas Gerais e Goiás a iniciarem o processo de fechamento das escolas rurais isoladas,

visando a racionalização dos custos do poder público, e adotarem a nucleação escolar, sendo que na época as escolas-núcleo foram chamadas de “Escolas Consolidadas”.

A partir da década de 1990, ocorre uma reconfiguração política e econômica no Brasil e são adotadas políticas neoliberais com o intuito de reduzir o tamanho do Estado e melhorar sua eficiência o que levou a estabelecer um Estado mínimo para as políticas sociais (trabalho e educação) e máximo para o capital (JANATA, ANHAIA, 2015). Nessa configuração, governos e empresários passam a estabelecer estratégias educacionais e atribuir a responsabilidade pela administração da educação e das instituições escolares à sociedade, aos setores privados e às organizações não-governamentais, desresponsabilizando o Estado. As políticas educacionais passaram a focar a escola e o processo de escolarização bem como o gerenciamento de ambas e a ligação da educação ao trabalho urbano com o objetivo de adequar os sistemas educacionais a oferecer os conhecimentos e habilidades necessários a uma cidadania competitiva onde os sujeitos fossem capazes de lidar com as incertezas do desemprego (Ibidem).

Em 1996 é aprovada a LDB nº 9.394 que em seu Art. 11 reafirma os deveres dos municípios com a oferta do ensino fundamental e regulamenta a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)⁹ que passa a vigorar a partir de 1998 e a redistribuir os recursos destinados ao ensino fundamental nos municípios de acordo com o número de alunos matriculados nos estabelecimentos escolares e levantados pelo censo escolar (BRASIL, 1996, 1997). A Constituição Federal de 1988 deflagrou um novo ordenamento jurídico no país que teve implicações na educação e a LDB nº 9.394 implementou essas implicações com firmeza. Na prática isso significou o repasse de recursos dos estados para os municípios, e a partilha dos mesmos entre eles de acordo com o número de estudantes matriculados em cada rede, para a efetivação do transporte escolar para atender os alunos das escolas multisseriadas desativadas no meio rural e redirecioná-los para as escolas-núcleo. Isso iniciou disputas entre as administrações escolares municipais e estaduais e o que Pastorio (2015, p. 64) qualifica como “uma verdadeira corrida para aumentar o número de alunos nas escolas”.

Na maioria dos casos o argumento principal em defesa da nucleação girava em torno da melhoria da educação oferecida às crianças do meio rural e devido ao insuficiente número

⁹ O FUNDEF vigorou de 1998 a 2006. Em 2007 foi substituído pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB) que além do ensino fundamental passou a financiar também o ensino médio e a educação infantil. Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) sua vigência está estabelecida de 2007 a 2020. (FNDE, 2015) <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>.

de alunos para a manutenção das classes escolares. No entanto, a bibliografia também evidencia objetivos como a racionalização dos custos do poder público, a descentralização dos deveres educacionais do Estado e a educação privilegiando a formação para o trabalho urbano, ocasionando o desenraizamento dos sujeitos rurais (PASTORIO, 2015; JANATA, ANHAIA, 2015; EVANGELISTA, LEHER, 2012; RIBEIRO, 2011; VENDRAMINI, 2004). Além disso, a precariedade do transporte escolar oferecido a alunos e professores, muitas vezes em estradas de más condições de tráfego e durante longos trajetos e períodos de deslocamento, associada a currículos escolares e conteúdos descontextualizados da realidade, da vida e do trabalho no campo, também são elementos apontados para questionar as melhorias educacionais que o processo de nucleação teria ocasionado.

Nesse contexto, a educação básica passa a ser objeto privilegiado das políticas neoliberais e é associada como o meio por excelência para acabar com as desigualdades sociais e a pobreza através do trabalho (JANATA, ANHAIA, 2015). Evangelista e Leher (2012, p. 16), denominam esse processo de “pedagogia do capital” e afirmam que a escola perde sua função social para se tornar um instrumento de solução dos problemas sociais, pois

Ao se associar a pobreza à má qualidade da escola argumenta-se que os problemas socioeconômicos brasileiros são produzidos no terreno educacional e, portanto, apenas nessa esfera é possível solucioná-los. Essa racionalização desloca a necessária compreensão das relações capital-trabalho como determinação desses problemas, dirigindo-a ao campo educacional. Individualiza-se tanto a produção das aviltantes condições de existência de parcela importante da população brasileira, como as suas soluções. Estamos diante do fenômeno do “empoderamento” dos pobres e dos professores, pois dependeria deles o sucesso da escola pública na promoção da ascensão social de seus alunos – pobres (EVANGELISTA, LEHER, 2012, p. 16).

Essa “estratégia neoliberal de retirada do Estado, no que tange à função social de responder pela oferta e manutenção da escola pública” (RIBEIRO, 2011, p. 28) e a decorrente municipalização do ensino fundamental, que é reforçada pela LDB 9.394 de 1996, bem como o fechamento das escolas rurais multisseriadas, que se expande e toma força na década de 1990, aliados ao descumprimento do compromisso do Estado na realização da Reforma Agrária, prevista e regulamentada na Constituição Federal de 1988, levam os movimentos sociais que integram o Movimento Camponês a demandar e a lutar pela efetivação de uma educação do campo.

Segundo Caldart (2009) e Ribeiro (2011), o movimento por uma educação do campo nasceu da crítica prática dos movimentos sociais camponeses, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), à realidade educacional brasileira e ao descaso

do Estado com a oferta de educação básica para os filhos dos integrantes do movimento que estavam esperando ser assentados pela Reforma Agrária. Mais tarde o movimento sofre uma ampliação e passa a almejar uma educação do campo de qualidade para todos os trabalhadores do campo, não apenas às populações pobres. A diferença da educação do campo para a educação rural está em sua proposta originada como demanda dos próprios trabalhadores e camponeses, elaborada e definida por eles para eles mesmos. Conforme a autora

Na sua origem, o 'do' da educação *do* campo tem a ver com esse protagonismo: não é 'para' e nem mesmo 'com': é *dos* trabalhadores, educação *do* campo, *dos* camponeses, pedagogia *do* oprimido... Um 'do' que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade (CALDART, 2009, p. 41, grifos da autora).

A marca diferencial da educação do campo está em pautar uma educação voltada à realidade dos trabalhadores rurais, que releve a formação para o trabalho agrícola, para as práticas, a vida, a cultura, para as lutas concretas que enfrentam por terra, educação e direitos, pela desalienação do trabalho, a participação política e a defesa do meio ambiente. Nesse sentido, sua práxis está voltada a uma educação emancipatória e a um projeto popular mais ampliado de campo e de país relacionado a uma pedagogia socialista, pontuando que o sentido da educação ultrapassa a escola. A luta social e a organização coletiva, o vínculo entre trabalho e educação para a formação do ser humano e a crítica à ciência moderna e à sua forma de produção do conhecimento que hierarquiza e separa trabalho manual e trabalho intelectual são trazidos para o centro do debate pelos movimentos sociais camponeses na luta por uma educação do campo (CALDART, 2009).

Porém, é importante ressaltar que o Movimento por uma Educação do Campo não significa a reformulação da educação rural nem defende o retorno das classes multisseriadas em sua dinâmica antiga, mas a defesa da criação de escolas públicas e a oferta de uma educação de qualidade no campo, com conteúdos formulados a partir das necessidades desta população camponesa e trabalhadora. De modo que este projeto configura uma luta clara contra a violência simbólica (BOURDIEU, PASSERON, 1992) que a educação tradicional produz contra os filhos de agricultores, quilombolas, indígenas, sem-terra, trabalhadores e populações do campo, buscando tratar de modo mais equitativo os conhecimentos e as formas de percepção do mundo destes com os conteúdos escolares.

Segundo Ribeiro (2011), a ação inicial que marcou o Movimento por uma Educação do Campo ocorre em 1997 durante o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da

Reforma Agrária (ENERA) que contou com a participação de educadores que apoiam o MST e professores já assentados. Souza et al (2015) afirmam que a realização desse encontro e da I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo em 1998, em Goiás, é resultado das preocupações do movimento com os índices de analfabetismo registrados nas áreas dos assentamentos da reforma agrária. Ao final desta última conferência foi produzido um documento encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que em 2002 instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, sendo que em 2008 são aprovadas as diretrizes e normas complementares (RIBEIRO, 2011). De acordo com Caldart (2012, p. 258), foi a partir de 2002, nas discussões suscitadas durante o Seminário Nacional em Brasília, e em 2004, na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo que o termo educação do campo se firma e é adotado oficialmente pelos movimentos sociais camponeses.

Em 1998 foi criado o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) destinado ao fomento das políticas educacionais voltadas às populações rurais. Esse programa possibilitou a aquisição de verbas para projetos de formação de educadores do campo, como é o caso dos cursos de Pedagogia da Terra implantados inicialmente no Rio Grande do Sul em parceria com a Universidade de Ijuí (UNIJUÍ). A partir de vários fóruns, comitês e articulações nacionais e estaduais de educação do campo criadas pelo Brasil, o Movimento por uma Educação do Campo conseguiu construir várias experiências inovadoras como a Ciranda Infantil, os Encontros dos Sem Terrinha, a Escola Itinerante, a Escola da Terra, a Pedagogia da Terra, o Programa Saberes da Terra e as Licenciaturas em Educação do Campo que visam atender demandas educacionais que vão desde a educação infantil à universidade (RIBEIRO, 2011; SOUZA, MARCOCCIA, 2011; SOUZA et al, 2015).

Todavia, ao mesmo tempo em que se desenvolve o Movimento por uma Educação do Campo e que ele passa a demandar por parte do Estado a criação de políticas públicas e de escolas públicas no campo, também se verifica que o Estado absorve, em parte, estas demandas, mas cria empecilhos ao acesso e à implementação das referidas políticas retrocedendo com os avanços conquistados pelos camponeses e trabalhadores rurais. Esse impasse pode ser visualizado na LDB 9.394/96 que assegura o direito das populações rurais a uma educação básica que adapte os currículos, conteúdos, metodologias e o calendário letivo às suas singularidades, contudo as políticas seguem com o fechamento das escolas do meio rural e a implantação do transporte escolar.

Segundo Ribeiro (2011, 2012), Souza e Marcoccia (2011) e Souza et al (2015), programas como o Escola Ativa, o Plano Nacional de Educação (PNE) e índices de avaliação

como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) revelam as fragilidades do sistema educacional brasileiro e as contradições do Estado marcado pelo enraizamento de políticas neoliberais que tentam impedir o avanço de propostas educativas diferentes daquela defendida pelo capital. Conforme Ribeiro (2011, 2012), isso se torna visível, principalmente, pelo bloqueio e a dificuldade de acesso aos recursos do PRONERA para a formação de educadores do campo e pelas verbas destinadas ao Programa Escola Ativa que, para a autora, configura a retomada do “ruralismo pedagógico” visto que se propõe a utilizar as metodologias delineadas pela corrente da Escola Nova de modo descontextualizado, e de acordo com conteúdos urbanos, em uma época em que as desigualdades no campo estão acentuadas.

Souza e Marcoccia (2011) apontam avanços como a inclusão da educação infantil, da educação especial nos contextos urbano e rural, o reconhecimento da diversidade sociocultural e da necessidade de materiais didáticos e o financiamento da infraestrutura para o funcionamento das escolas do campo no projeto do PNE para o decênio de 2011-2020. Contudo, o projeto e a realidade educacional ainda revelariam a falta de materiais didáticos que abordam o campo, a precariedade do transporte escolar de alunos e professores, a carência de formação inicial e continuada para os professores que ainda enfrentam a rotatividade entre escolas e a instabilidade profissional no campo que cria a dificuldade de criar uma identidade com a escola do campo. Além disso, a falta de formação adequada dos docentes em relação à educação do campo, aliada à avaliação de desempenho realizada pelo IDEB, contribuem para que os professores compreendam a educação do campo como uma forma de fixar os alunos no meio rural, pelo ensino de técnicas de produção agrícola e educação ambiental, e a adotar uma postura de ensino quantitativista baseada nos conteúdos de avaliações como a Prova Brasil (SOUZA et al, 2015). Em uma perspectiva um pouco diferente, por se tratar de uma iniciativa empresarial, Evangelista e Leher (2012) também criticam o Programa Todos pela Educação, pois configuraria uma retomada do tecnicismo pedagógico que retira a autonomia dos professores ao definir as cartilhas e manuais que eles devem seguir para atingir as metas quantitativas esperadas por estes setores.

É nesse sentido que os autores defendem que o Movimento por uma Educação do Campo e por uma educação humanitária, descolada dos interesses do empresariado e do agronegócio, deve se manter firme na luta por políticas públicas educacionais que atendam a demanda por uma educação universal, mas que respeite as singularidades dos trabalhadores que vivem no e do campo e que os atenda nesse meio. Para isso, o movimento não deve esquecer de se reavaliar continuamente e construir suas propostas educacionais em parceria

com pais, estudantes e professores, tendo em mente a relação entre educação, trabalho e cultura e a discussão de temas como soberania alimentar, preservação do meio ambiente, agroecologia, cooperação agrícola, Reforma Agrária, cidadania e constituição de sujeitos politicamente críticos e ativos (RIBEIRO, 2011; CALDART, 2009, 2012; SOUZA, MARCOCCIA, 2011).

Na seção seguinte, este trabalho pretende delinear como se deu o processo de nucleação escolar no município de São Paulo das Missões e como este processo pode ser compreendido com base nas discussões realizadas sobre a educação e o sistema de ensino nas seções 2 e 3.

4. Contexto da educação municipal e da nucleação escolar em São Paulo das Missões: 1990 a 2015

O município de São Paulo das Missões localiza-se na região da fronteira noroeste do estado do Rio Grande do Sul, possui uma área de aproximadamente 223,886 km², população de 6.364 habitantes e densidade demográfica de 28,43 hab/km² (IBGE, 2010). Foi fundado no ano de 1912 por um grupo de colonos descendentes de imigrantes alemães oriundos das “Colônias Velhas”, nas proximidades de São Leopoldo e Novo Hamburgo, e obteve sua emancipação político-administrativa no dia 06 de maio de 1966. Sua economia está assentada essencialmente sobre a agricultura e a pecuária praticadas em pequenas e médias propriedades rurais com a presença variável de mecanização agrícola. O bioma corresponde à Mata Atlântica e o relevo e a geografia do município são variados, com a presença de localidades mais planas com solo de terra vermelha até localidades inclinadas e morros com solo de terra arenosa e pedregosa, o que explica a diferenciação social entre uma região municipal mais pobre e outra mais desenvolvida.

No que diz respeito à educação, São Paulo das Missões integra a 17^a Coordenadoria Regional de Educação do estado do RS, com sede em Santa Rosa. Atualmente, compõe o sistema de ensino três escolas municipais de ensino fundamental, duas localizadas no meio rural e uma na sede municipal, e uma escola estadual de educação básica. Estas correspondem, respectivamente, à Escola Municipal de Ensino Fundamental São José, localizada na Vila Pinheiro Machado, distrito municipal; a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo, localizada na Linha Lavina; a Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Francisco Rieger e a Escola Estadual de Educação Básica Professor Francisco José Damke localizadas na área urbana. Conforme dados levantados junto à direção das escolas,

em 2015 foram registradas, respectivamente, 122, 143, 460 e 285 matrículas de alunos, correspondendo aos níveis de educação infantil ao ensino fundamental de 1º ao 9º ano nas três escolas municipais e do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio na escola estadual.

A partir do ano de 1974 a maioria das escolas municipais no meio rural do município de São Paulo das Missões foi criada retroativamente pelo Decreto nº 7 de 25/06/1974. São 18 escolas que foram municipalizadas e anteriormente estavam sob a tutela das comunidades e entidades religiosas sendo que, na documentação consultada na SMEC, elas eram previamente denominadas como escolas rurais ou escolas comunitárias. As 6 demais escolas passaram pela mesma situação e foram criadas, respectivamente, em 1977, 1979, 1980, 1987, 1996 e 2001. Estas escolas foram assumidas pelo município a partir do momento em que as comunidades religiosas não tiveram mais condições financeiras para mantê-las. Destas 24 escolas rurais que funcionaram no interior do município¹⁰ apenas duas permanecem abertas hoje. Com a implantação do processo de nucleação escolar, 5 escolas foram fechadas em 1993, 12 em 1997, uma em 1999, uma em 2005, uma em 2008, uma em 2009 e a última ao final de 2013. O quadro 1 mostra os dados históricos sobre a diminuição de matrículas nestas 24 escolas. Essa situação pode ser explicada pela influência do êxodo rural, decorrente da mecanização agrícola que o município enfrentou, e pela queda da taxa de natalidade das famílias que, conseqüentemente, resultaram em menos pessoas vivendo no meio rural e menos crianças em idade escolar, o que pode ter influenciado o município a necessitar de menos escolas rurais.

Observa-se que de 1993 até 2015, das 6 gestões municipais eleitas apenas uma não fechou nem uma escola. Isso pode ser compreendido uma vez que, segundo as informações obtidas nas entrevistas com os dois gestores¹¹, os administradores municipais de São Paulo das Missões adotaram as medidas indicadas pelo governo estadual e federal quanto à implantação do processo de nucleação escolar. Estas medidas são referentes à Constituição Federal de 1988 e à LDB que atribuem aos municípios a responsabilidade na oferta do ensino fundamental. De acordo com os gestores, na época em que Alceu Collares foi governador do

¹⁰ O município de São Paulo das Missões contou com 28 escolas rurais. Porém, três linhas que pertenciam ao município foram desmembradas e passaram a fazer parte dos municípios de Porto Lucena e Porto Xavier, por isso os dados referentes a estas escolas não estão mais disponíveis na SMEC. A Escola Estadual de Ensino Fundamental Nicolau Fin também foi desativada e está localizada no meio rural de São Paulo das Missões. Porém, até o momento de elaboração deste trabalho não se obteve resposta ao ofício entregue na 17ª CRE solicitando informações sobre a data de criação e fechamento, número de matrículas e os motivos do fechamento da escola.

¹¹ O gestor nº 1 foi prefeito municipal do período de 1993 a 1996 e fechou 5 escolas. O gestor nº 2 foi Secretário da Educação no período de 1994 a 2000 quando foram fechadas 13 escolas. Ambos são professores da rede pública de ensino.

estado do RS, e sua esposa Neuza Canabarro Secretária da Educação, houve influências da administração estadual na aderência municipal à nucleação escolar porque este governo introduziu um programa e ofereceu viaturas a custo zero para a realização do transporte escolar aos municípios que apresentassem um projeto de fechamento das escolas multisseriadas isoladas e reunissem os estudantes em escolas-polo.

Quadro 1: Média histórica de matrículas em períodos de cinco anos nas escolas municipais rurais/do campo de São Paulo das Missões de 1974 até 2015.

Escola	1974 1978	1979 1983	1984 1988	1989 1993	1994 1998	1999 2003	2004 2008	2009 2013	2014 2015	Alunos ao fechar
1º Grau Inc. São João Batista	24,8	20,4	11,8	9 ¹	Fech.					1992 - 09
1º Grau Inc. Marechal Castelo Branco	11,7	15	13,6	10,2 ¹	Fech.					1992 - 12
E. M. 1º Grau Inc. Pe. João Dell Castilhos	47,8	58	42,4	19 ¹	Fech.					1992 - 13
1º Grau Inc. São Miguel	36,2	25,8	21	14,5 ²	Fech.					1992 - 18
1º Grau Inc. Sagrada Família	29,6	26,8	21	13,2 ²	Fech.					1992 - 02
1º Grau Inc. Prof. Frederico Schwartz	----	-	---	11,6	12,3 ²	Fech.				1996 - 11
1º Grau Inc. Bom Princípio	41	31,2	20,6	19	25 ²	Fech.				1996 - 24
1º Grau Inc. Clara Camarão	46,2	60,2	30,8	24,4	17,6 ²	Fech.				1996 - 16
1º Grau Inc. Duque de Caxias	33,6	24,6	24,2	16,6	10,3 ²	Fech.				1996 - 09
1º Grau Inc. Getúlio Vargas	23,9	30,6	30,4	31	19 ²	Fech.				1996 - 16
1º Grau Inc. Nossa Senhora Aparecida	46,8	62,8	59	31,8	13,3 ²	Fech.				1996 - 15
1º Grau Inc. São Pedro	----	44,2*	40,2	23,6	8 ²	Fech.				1996 - 06
1º Grau Inc. São Marcos	14,6*	10,2	11,6	11,2	15,3 ²	Fech.				1996 - 12
1º Grau Inc. Marcílio Dias	68,8	58,2	42,6	42,6	25 ²	Fech.				1996 - 21
1º Grau Inc. São Francisco de Salles	15,4	12,2	15,6	16,8	9,6 ²	Fech.				1996 - 07
1º Grau Inc. São Bernardo	36	30,8	23,2	18,8	16 ²	Fech.				1996 - 15
1º Grau Inc. Santo Antônio	23,2	17,2	16,8	9,6	16,3 ²	Fech.				1996 - 11
1º Grau Inc. São Paulo	----	33	34,8	29,4	23,8	Fech.				1998 - 25
E. Fund. São Pedro de Alcântara	99,2	107,8	105,8	85,2	74,8	50,2	27	Fech.		2004 - 27
E. Fund. Nossa Senhora Medianeira	104,6	104	125,6	102,4	132,8	128,8	92,5 ¹	Fech.		2007 - 80
E. Fund. Luterana da Paz	----	----	----	----	----	17*	14,6	Fech.		2008 - 14
E. Fund. Santa Cecília	86,4	91,2	104,4	95,2	124	115,4	107,4	107,8	Fech.	2013 - 95
E. Fund. São José	155	157,8	161	168,6	185,4	128,6	110,4	142,8	129,5 ³	Aberta
E. Fund. Cristo	----	----	----	----	197*	212,6	156	101,2	152 ³	Aberta

Fonte: Elaboração da autora.

Legenda: ¹ Média dos 4 últimos anos de funcionamento. ² Média dos 3 últimos anos de funcionamento. ³ Média dos 2 últimos anos de funcionamento. * Abertas, respectivamente, por linha, em 1988; 1980; 1976; 2002 e 1997.

Este projeto consistia na entrega do levantamento das escolas do meio rural e o número de estudantes presentes nelas, além de um mapa municipal e a documentação indicando para quais escolas os alunos seriam redirecionados e em que região do município elas estavam situadas. Segundo os gestores, era regra que os alunos fossem alocados nas escolas mais próximas de sua localidade. O município foi convocado, submeteu o projeto à Secretaria Estadual de Educação e quando ele foi aprovado todas as gestões municipais seguintes tiveram que seguir suas recomendações. Na época foram criadas 4 escolas-pólo no meio rural, a Escola Municipal de Ensino Fundamental São Pedro de Alcântara no Povoado Ipê, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Cecília no Povoado Santa Cecília, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora Medianeira no Povoado Planalto, a Escola Municipal de Ensino Fundamental São José na Vila Pinheiro Machado, e em 1999 foi criada uma escola-polo no meio urbano, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Francisco Rieger¹². No início, nos anos de 1993 a 1996, o governo estadual forneceu 4 kombis, 1 micro-ônibus e verbas para a merenda escolar, que também foi municipalizada, sendo que o município teve que arcar com as despesas de realização do transporte escolar. Somente a partir de 1997, quando o governo federal através do FNDE passou a repassar recursos, que o município obteve verbas para auxiliar nos custos do transporte.

Na visão dos gestores a educação municipal melhorou depois que foi implantada a nucleação porque os alunos passaram a estudar em escolas mais estruturadas em termos de bibliotecas, laboratórios de informática, refeitório, quadras e ginásios de esportes, com turmas maiores de colegas possibilitando a formação de times de futebol nas aulas de educação física, maior interação, convivência e a ampliação da visão de mundo dos alunos ao se sociabilizarem com outras crianças e conhecerem o interior do município ao viajar com o transporte escolar. Além disso, eles passaram a contar com um professor específico para a sua série, um diretor, uma faxineira e merendeira. O que também teria melhorado o trabalho dos docentes, pois puderem preparar aulas para apenas um nível de ensino e realizar cursos de graduação e especialização através do desconto oferecido pelo convênio firmado entre a prefeitura municipal com a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai (URI) e a Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS (UNIJUÍ), e porque houve a valorização do magistério.

¹² Antes de ser criada a Escola Rieger o prédio pertenceu às irmãs franciscanas que mantinham um colégio particular, a Escola Santa Clara, que veio a falir e foi comprada pela prefeitura e municipalizada. Já a Escola Cristo da Linha Lavina foi criada como escola-polo no ano de 1997 quando a comunidade religiosa doou o prédio para a prefeitura continuar a manutenção.

Os gestores enfatizaram a questão da melhora da socialização dos alunos, no sentido de que estes saíram do isolamento de sua comunidade para conhecer uma realidade maior e competir com outras crianças. Eles compreendem que esta integração entre os estudantes, além da melhora no trabalho dos professores, que puderam se dedicar apenas aos trabalhos em sala de aula, gerou ganhos na educação. Mas, quando questionados sobre os principais motivos que levaram ao fechamento das classes multisseriadas eles tendem a colocar a melhora financeira e a diminuição de alunos antes da melhora educacional. A melhora financeira é entendida como a diminuição de gastos com a manutenção da estrutura de todas as escolas isoladas para o investimento em algumas escolas maiores e o melhor custo-benefício do aluno. Também são citadas as verbas que o município passou a receber para a merenda, o transporte escolar, materiais didáticos e para ampliações na estrutura física das escolas-polo criadas.

Os diretores e alunos também associam o contato com grupos maiores de estudantes a mudanças positivas. Para os diretores isso permitiu às crianças conhecer indivíduos de outras realidades sociais e culturais, pessoas mais pobres, de regiões mais carentes do município, que tem um modo de vida diverso, e pessoas que trazem outra cultura de casa, como seria o caso do contato intercultural entre crianças de origem alemã, italiana e outras. Para os alunos, isso possibilitou, principalmente, a formação de novas amizades.

Contudo, quando os professores e ex-alunos das classes multisseriadas foram questionados sobre a melhora da educação nas escolas-polo rurais e urbanas, eles responderam que não perceberam uma melhora ou mudança em relação aos conteúdos ensinados e estudados. Segundo as professoras, os docentes continuaram se esforçando para realizar um bom trabalho. Os alunos citaram o maior número de professores e colegas de classe, o ensino seriado e um maior investimento do município na infraestrutura das escolas-núcleo, principalmente a da cidade, porém os conteúdos aprendidos permaneceram os mesmos e houve alterações apenas na percepção e na forma como os professores destas escolas se expressavam em relação ao meio rural, como um lugar difícil de trabalhar e viver. Segundo uma ex-aluna da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Cecília e um aluno da Escola São José

[...] Até, eu não sei o ensino em si se ele me dizia isso, mas como eu tinha professores da cidade parecia que eles te predestinavam, assim, te davam aquela ideia "Não porque na cidade tudo é melhor". Apesar de eu ter estudado no interior eu tive a impressão de que eles. [...] Só que eu acho que no geral como os professores eram da cidade em si, são poucos que eram do interior, eles passavam como se fosse o trabalho do interior uma coisa dura, um trabalho pesado, difícil,

braçal e que se tu estudasse, se tu fosse para a cidade tu iria trabalhar dentro de um banco climatizado, tu iria trabalhar dentro de uma escola climatizada (Ex-aluna nº 03).

[...] Só que a maioria fala que depois a vida no campo não vai ter mais sentido. Que na cidade tu vai conseguir bem mais, que na cidade é mais fácil. Só que eu já não penso isso porque na cidade para ti se manter e coisa é o dobro do que é no interior. E no interior tu já tem tua terra, tuas coisas e eu acho que é mais fácil. Mas eles falam, assim, que depois era melhor ir na cidade (Aluno do campo nº 01).

Dos 14 entrevistados, 9 responderam que a educação e o ensino estão mais voltados para o meio urbano e as profissões da cidade. Os 5 demais pensam que ela é mais generalizada e não enxergam uma pendência maior para o meio urbano ou para o meio rural. Segundo os 2 gestores, os 2 ex-alunos das classes multisseriadas, o diretor de uma das escolas-polo abertas e a ex-aluna da escola-núcleo fechada na comunidade Santa Cecília, a diferença do ensino do meio rural para a cidade era mais expressiva quando os alunos tinham a disciplina de Técnicas Agrícolas no currículo. Nesta disciplina havia aulas teóricas e práticas voltadas para o cultivo de hortas, jardinagem e floricultura. Os alunos de 5ª a 8ª série aprendiam a cultivar os alimentos, preparar canteiros, caldas, arrancar inço e os produtos da horta eram incluídos no preparo da merenda escolar. Apesar de não ser uma prática que mostre ou incentive a realidade da agricultura como um todo, a disciplina é compreendida pelos entrevistados como um componente importante do currículo para a aproximação com a natureza, o meio rural e algumas de suas práticas. De acordo com um agricultor, ex-aluno de uma classe multisseriada da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Santo Antônio,

Ah, isso era o mais importante que eu achava dessas escolinhas agrícolas, tipo, eu digo agrícola porque era aqui, tu sabe tudo. A professora ela pegava todos os alunos e tu ia lá carpir a horta, tu plantava sabe, tu se envolvia mais com a agricultura. Na Estadual não, lá. Nesse ponto até é interessante. Então até nessa parte os professores eles incentivavam essas práticas de agricultura (Ex-aluno nº 01).

Na visão deste agricultor, o fato de a escola estar localizada no meio rural, de haver um maior convívio com filhos de agricultores e contato com os dialetos da língua alemã, proporciona um 'clima' maior de campo e faz com que as crianças estejam mais voltadas para o interior. Quando questionado sobre sua adaptação à escola da cidade e se enfrentou dificuldades, ele respondeu que havia um pouco de preconceito por ele ser do meio rural e que no início ele estranhou a nova escola por ter muitas crianças e mais de 20 alunos em sala de aula, o que aumentava a bagunça, mas com o tempo ele se acostumou. Uma ex-aluna que estudou na mesma escola multisseriada que este agricultor, e que hoje é professora, relatou que também estranhou a quantidade de crianças na nova escola e que teve dificuldades para se adaptar porque sentia muita vergonha e tinha uma sensação de inferioridade que ela teve que

trabalhar para superar. Nesta mesma linha é relevante a fala da ex-aluna da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Cecília, que cursou o ensino médio na escola estadual na cidade, e que percebeu casos de bullying de colegas da cidade contra colegas do interior por eles falarem o português incorretamente ou com um sotaque diferenciado:

Mas, olha, o que eu vim a gente estava entre 6 a 8 alunos ali, era uma aula que em si era quase uma roda de conversa, a gente sentava até em círculo na sala porque tinha espaço e tudo, era muito grande, e a gente discutia, cada um tinha a sua vez de falar e quando eu entrei na cidade era tanta gente, parecia que tu tinha vergonha de palpitar o que tu sabia, sabe, parecia que tu ia sofrer aquele bullying. Coisa que aqui não tinha. [...] Que tem colegas ainda que são bem mais do interior, assim, bem. Que nem o João¹³. Eu olho pro João ele passava, assim, como tiravam com a cara dele, sabe. E hoje em dia eu vejo ele na universidade ele está lá estudando, fazendo o TCC dele, sabe. Eu acho que ele não foi um aluno que ele aprontava na sala de aula porque ele era uma pessoa arteira, eu acho que ele meio que se perdeu ali e tanto que uma vez deu problema, que ele foi para a secretaria e ele disse que tinha vontade de cometer uma loucura porque, na verdade, os piás inticavam muito ele e ele não gostava disso. [...] Mas como tinha bastante colegas de família alemã que falavam alemão em casa eu notava, assim, que tinha algum bullying para aquele alemão atravessado ou que tinha um sotaque. [...] Ou falava alguma coisa errada (Ex-aluna nº 03).

Além de evidenciar a questão do bullying e do preconceito contra alunos filhos de agricultores, esta fala também revela a diferença de atendimento dado pelos professores aos alunos quando as classes possuem menos crianças. Segundo essa aluna e o agricultor que estudou na Escola Santo Antônio, os professores conseguem dar uma atenção maior aos estudantes e às suas especificidades e distinguir aqueles que possuem maior facilidade e dificuldade de aprendizado quando as classes são menores. Isso também facilita o aprendizado da matéria porque os docentes podem explicá-la individualmente caso os alunos expressem dúvidas e incompreensões. Por isso, na compreensão deles, o ensino era um pouco melhor nas classes multisseriadas e nas escolas-polo em que as turmas não são tão amplas como nas escolas da cidade.

Apesar de nas falas dos gestores, de uma antiga professora e dos diretores entrevistados transparecer que os alunos foram os menos afetados e os que menos se manifestaram no fechamento das escolas, por se tratarem de crianças de 7 a 10 anos de idade que não compreendiam o que estava acontecendo na época, as falas dos dois ex-alunos das classes multisseriadas, da outra ex-professora destas classes e da ex-aluna acima citada deixam claro que houve dificuldades, estranhamentos e até conflitos entre o *habitus* cultivado pelos estudantes em casa com os pais, nas suas comunidades e nas escolas do meio rural e o *habitus* difundido nas escolas da cidade. Visto que os professores oriundos da cidade tentavam

¹³ O nome do aluno foi alterado para preservar sua identidade.

inculcar uma outra maneira de compreender a cidade e o meio rural, associando a primeira à melhora de vida e ao trabalho sossegado, mais leve e fácil, ao passo que o interior representa a dificuldade de vida, o trabalho árduo, cansativo e pesado, isso configura claramente uma ação de violência simbólica (BOURDIEU, PASSERON, 1992) exercida através do trabalho e da ação pedagógica dominante dos professores instituídos da autoridade pedagógica que o sistema de ensino lhes fornece. Por serem provenientes ou residirem no meio urbano estes docentes constituíram um *habitus* diferenciado do *habitus* dos alunos filhos de agricultores e utilizam o poder do discurso para influenciar e desencadear vontades e práticas na tentativa de construir uma nova visão de mundo que difundem para os alunos na forma de uma razão moral ou universal (BOURDIEU, 2004).

Importa ressaltar que não houve concordância entre os entrevistados acerca da compreensão que possuem a respeito da educação, do sistema de ensino e da escola no meio rural e na cidade. Os 2 estudantes do 9º ano do ensino fundamental das Escolas Municipais São José e Cristo e as 3 estudantes do 1º e do 3º anos do ensino médio da Escola Estadual Professor Francisco José Damke (que moram no interior e estudaram até o 9º ano nas escolas Cristo e São José) relataram um estranhamento inicial ao passar a estudar em outras escolas do campo e na escola da cidade, mas afirmaram que hoje estão integrados e se relacionam bem com os colegas de classe. Um ex-aluno da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora Medianeira, desativada no início de 2008, afirmou que na época em que a escola foi fechada teria preferido continuar a estudar lá porque conhecia todas as famílias de seus colegas e sabia onde residiam. Hoje ele possui várias amizades novas na Escola São José e disse gostar de lá, pois conseguiu se acostumar. As falas da estudante da Escola Cristo e das alunas da Escola Estadual vão no mesmo sentido, mas as alunas da última instituição colocaram o fato de que a criação de amizades foi facilitada porque a maioria dos alunos do turno da manhã é oriunda do meio rural e que se elas estudassem no período noturno talvez encontrassem maiores dificuldades nesse sentido pela maioria dos estudantes desse turno ser do meio urbano.

Além de remeter à constituição de *habitus* diferenciados, essa situação pode ser interpretada como uma mudança no *habitus* primário devido à influência do *habitus* secundário que a socialização escolar tenta inculcar (BOURDIEU, PASSERON, 1992). Ela também pode ser compreendida em termos da mobilização de disposições, estratégias e repertórios de esquemas de ação diferentes pelos atores em conformidade com os papéis que precisam interpretar em diferentes campos e contextos (LAHIRE, 2002a). O fato dos estudantes relatar que conseguiram se adaptar ou conviver na nova realidade escolar mostra a

incorporação e a reestruturação de alguns de seus esquemas de pensamento e de ação. Como cada ator é plural e possui dentro de si uma multiplicidade de “eus”, os quais mobiliza segundo a situação presente, os alunos manifestam ter contatos individuais diferenciados com novas disposições que também serão encaradas de formas diversas. As vivências individuais em contextos rurais e urbanos possibilitam a incorporação de disposições conforme as motivações desses alunos, de suas famílias e da escola. Isso explica porque alguns se sentem integrados aos colegas e à escola e outros se sentem integrados aos colegas, mas discordam do que é difundido pela escola e pelos professores quando estes afirmam que viver na cidade é melhor que viver no meio rural. Também contribui para entender a opinião de alguns entrevistados que afirmaram que a escola não influencia diretamente os alunos a escolher trabalhar e viver no meio urbano ao invés de trabalhar e viver no meio rural, pois na visão deles isso depende do modo como o estudante entende esses dois espaços e o que ele deseja para sua vida.

Quando questionados sobre a importância da educação os entrevistados responderam genericamente que ela está diretamente relacionada ao futuro, que é importante para melhorar de vida, conseguir um bom emprego e que a sociedade exige que as pessoas se eduquem cada vez mais. Eles também pensam que a educação é importante para ser agricultor, para aprender novas práticas e técnicas de produção, para permanecer na propriedade e gerir e administrar as finanças. No entanto, no entender da maior parte dos entrevistados a educação está mais voltada para as práticas, a vida e as profissões da cidade. Isso foi expresso nas falas dos gestores, diretores, do líder comunitário, de uma professora, dois antigos e um atual aluno. Segundo eles não há componentes curriculares específicos sobre a agricultura e o meio rural e nem uma abordagem ou ações dos professores a respeito. Foram citados temas eventuais que surgem em conversas intermediárias e alguns alunos se esforçaram para citar conteúdos específicos de biologia e geografia que lhes pareceram ter uma ligação mais direta com o meio rural. De acordo com o diretor da Escola São José

Eu acho que os sistemas educacionais eles são mais voltados para preparar as pessoas para trabalhar na cidade. Infelizmente. E as escolas que ainda preservaram isto de, com algumas disciplinas na área foram tipo obrigados a fechar porque não houve, principalmente, não houve professores com formação pra trabalhar. Aqui, por exemplo, a bem pouco tempo atrás nós tínhamos Técnicas Agrícolas. Isso se substituiu, essas Técnicas Agrícolas, por Língua Inglesa. Que eu particularmente acho que não foi uma boa. Mas por que que se optou por fazer assim? Porque, em primeiro lugar, não tinha professores formados. Ninguém mais queria trabalhar essas disciplinas na escola. E, em segundo lugar, pelo desinteresse dos alunos. Nenhum aluno quer saber como se produz mandioca, como se produz hortaliças porque é muito mais fácil você comprar todas essas coisas no mercado. Então é toda uma

situação que se criou que eu acho, às vezes, que não tem mais volta, não tem mais como reverter (Diretor nº 01).

A situação de retirada da disciplina de Técnicas Agrícolas do currículo data da gestão municipal de 2009 a 2012, conforme o gestor nº 02, e evidencia aquilo que os movimentos sociais do campo têm debatido e denunciado, ou seja, a falta de cursos de formação e de incentivo dos governos para que os professores se especializem para trabalhar em escolas do campo. Se não há procura pela formação pedagógica relacionada ao campo, às populações e ao modo de vida delas neste local, em parte, é porque há escassez de cursos e de espaço para disciplinas relacionadas a este tema na grade curricular, bem como para uma formação humana abrangente sobre o campo. Por isso que o Movimento por uma Educação do Campo reivindica a criação de escolas públicas do/no campo que tenham seus projetos políticos pedagógicos em conformidade com as necessidades e demandas dos sujeitos que vivem do e trabalham no campo (CALDART, 2009, 2012). A afirmação de que os alunos não tinham mais interesse pela disciplina é passível de contestação, posto que as mais diversas disciplinas do currículo escolar podem ser alvo de desinteresse durante a trajetória escolar de um estudante, ou em parte dela, e nem por isso são eliminadas.

Em contraposição, é possível observar que em São Paulo das Missões estão se constituindo atores em defesa de uma educação do campo. A fala da diretora da Escola Cristo é emblemática nesse sentido, pois revela a trajetória de uma professora cujo marido é agricultor, mas que incentivava os alunos desejosos a buscar uma vida melhor que a dos pais através do estudo e da conquista de um emprego no meio urbano. Após assistir uma palestra, organizada por uma cooperativa de agricultores, em que o palestrante expôs um panorama negativo de falta de alimentos básicos para o consumo da população caso os jovens continuarem a deixar o meio rural e pararem de produzir esses gêneros, ela mudou seu discurso e sua atitude com os alunos e passou a incentivá-los a estudar e voltar para o meio rural para trabalhar nas propriedades com seus pais. Ela ressaltou que a Escola Cristo é entendida como uma escola do campo, mas que para isso é necessário que os professores mudem sua visão sobre o meio rural para que possam fazer os estudantes compreender que o campo é importante e que ser “colono” não deve ser associado ao menosprezo. Também observou que os alunos parecem desanimados, que ao chegar ao 9º ano do ensino fundamental eles não sabem o que desejam e acabam optando em realizar o ensino médio politécnico oferecido na Escola Estadual da sede. Ela associa isso, essa perda de sonhos, à atitude dos professores que costumam incentivar os alunos a buscar empregos na cidade. Nesse sentido,

Favareto (2014) aponta que o rural contemporâneo pode ser encarado como um local de oportunidades para os jovens e que ao invés de pensar a separação entre rural e urbano é preciso compreendê-los como complementares. Para isso as políticas públicas educacionais e de desenvolvimento rural devem se voltar para a garantia do acesso à educação básica e superior às populações rurais, a diversificação produtiva e o planejamento ambiental, assegurando que estas pessoas possam viver bem no meio rural e que não tenham que sair de suas propriedades para morar no meio urbano.

Em relação às implicações do processo de nucleação nas comunidades rurais atingidas pelo fechamento das escolas foi possível observar que o maior impacto ocorreu na presença e na participação dos jovens e das crianças o que, em alguns casos, também contribuiu para afastar os pais destas crianças da Igreja, clubes e sociedades recreativas. A ex-aluna da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Santo Antônio relatou que se voltou para a cidade e para os grupos de amigos que lá constituiu depois que passou a estudar em uma escola urbana. O aluno da escola São José que estudou na escola desativada no Povoado Planalto afirmou que o grupo jovem enfraqueceu depois do fechamento da escola e que os adultos da comunidade e da sociedade recreativa sentiram dificuldade na elaboração de documentos como atas, pois costumavam buscar auxílio na escola para a organização de documentações e de eventos como os Jogos Rurais Sol a Sol. A liderança comunitária do Povoado Santa Cecília, que lecionou na respectiva escola, disse que houve o fechamento de dois dos três bares da comunidade depois que as crianças que estudavam na escola pararam de frequentá-los, fato que vai de encontro ou que afirmou o aluno acima, visto que no Povoado Planalto o bar também teria fechado na ausência da escola.

Isso é representativo do que foi expresso pelos diretores, gestores e alguns alunos, de que a escola é uma base para a comunidade e que o professor é um líder. Na ausência dos professores, que muitas vezes também ministravam os cultos ao final de semana e auxiliavam na administração dos clubes e sociedades recreativas, as comunidades tiveram que buscar novos líderes e quando não encontravam pessoas capacitadas ou dispostas para essas tarefas algumas se esvaziaram ou fecharam as portas. Porém, segundo os entrevistados, os grupos de mães, bolãozinho, bocha e terceira idade foram menos afetados porque os jovens não constituem sua base principal.

5. Considerações finais

A tendência histórica brasileira revela as contradições pelas quais a educação rural passa. De um lado, a escola é encarada como lugar privilegiado de atuação do Estado e das classes dominantes na inculcação de um arbitrário cultural dominante (BOURDIEU, PASSERON, 1992) para a realização dos projetos que envolvem a industrialização urbana e a mecanização do campo. Nesse sentido a educação se voltou para práticas, metodologias e o uso de pacotes educacionais representativos de um “ruralismo pedagógico” (RIBEIRO, 2011, 2012). Por outro lado, essa situação fez com que os movimentos sociais camponeses em luta voltassem sua atenção para a escola com o intuito de construir um novo projeto de país, de campo e de educação popular. A educação do campo emerge das lutas por uma educação que ultrapasse a escola para pensar e se relacionar com as dimensões da vida e do trabalho das populações camponesas e trabalhadoras e que seja formulada por elas próprias para si mesmas. Nesse sentido surgem demandas pela inclusão de conteúdos e práticas voltadas às necessidades dos alunos do campo nos currículos escolares (CALDART, 2009, 2012; RIBEIRO, 2011; SOUZA, MARCOCCIA, 2011).

Através da pesquisa realizada foi possível constatar que o processo de nucleação das escolas rurais/do campo no município de São Paulo das Missões não se deu de modo isolado ao contexto social, político, econômico e educativo nacional. O êxodo rural fortemente ocasionado pela mecanização da agricultura no município, a queda da taxa de natalidade das famílias e o incentivo do governo estadual, a partir da década de 1990, com a oferta de viaturas para o transporte escolar e, mais tarde, do governo federal com o repasse de verbas do FNDE para custear esse transporte foram fortes influências para as administrações municipais implantar e dar continuidade a este processo.

Somam-se a isso os recursos disponibilizados para a merenda escolar, para a ampliação e melhoria das escolas-polo criadas, para a formação dos professores e a valorização do magistério para que os gestores e diretores concordem em afirmar que houve melhoras nos investimentos e na educação. Os professores teriam ficado menos sobrecarregados, os alunos tiveram direito a um professor por classe, puderam ter contato com crianças de outras realidades econômicas e culturais, ampliaram sua visão de mundo e criaram novas amizades. Não houve mudanças significativas em relação aos conteúdos ministrados em aula, com exceção da retirada da disciplina de Técnicas Agrícolas do currículo, mas alguns estudantes relataram que os professores oriundos da cidade os direcionam a buscar empregos para trabalhar e viver no meio urbano, o que constitui uma ação de violência

simbólica (BOURDIEU, PASSERON, 1992). A maior parte dos entrevistados pensa que a educação está mais voltada para as práticas e a vida das pessoas no meio urbano do que para as práticas e a vida das pessoas no meio rural.

Também houve casos de preconceito e bullying dos estudantes da cidade contra os colegas do interior por conta de não dominarem o linguajar formal e carregarem sotaque étnico diferenciado o que pode ser compreendido como um choque entre *habitus* distintos (BOURDIEU, 2004, 2007). Em compensação, outros estudantes se integraram bem e se adaptaram aos colegas e à escola urbana, pois conseguiram incorporar e constituir esquemas de ação individuais que mobilizam segundo o papel que precisam representar e o contexto em que estão situados (LAHIRE, 2002a).

Percebe-se que estão se constituindo atores em defesa da educação do campo e de uma concepção de escola que valorize o mundo rural e mostre a sua importância para os alunos, de modo que eles percamos a visão de que o campo é um lugar atrasado, difícil de trabalhar e de que o agricultor e o “colono” são pessoas inferiores. Isso está associado à percepção de que o campo é um lugar produtivo, que fornece os alimentos necessários à população e que por isso o futuro depende da continuidade das populações que nele vivem e trabalham, sendo que a educação deve estar voltada para a realidade desses estudantes.

Por fim, no que tange às comunidades nas quais as escolas multisseriadas e algumas das escolas-pólo foram desativadas, umas apresentaram um retraimento na participação dos jovens e tiveram dificuldades para se manter em funcionamento porque perderam a base que a escola e as lideranças dela provenientes representavam. Contudo, a sociabilidade dos adultos, na maioria dos casos, não foi muito afetada.

Todo este processo de nucleação escolar e as consequências e mudanças por ele acarretadas revelam que, em termos da constituição de uma educação do campo voltada à população agricultora e camponesa de São Paulo das Missões, as melhorias educacionais pretendidas e defendidas não são tão significativas assim e que elas representam mais a concepção do ruralismo pedagógico. Uma vez que houve, e continua, o enfraquecimento de muitas comunidades devido à saída dos jovens do meio rural, saída que pode ser associada à ação de violência simbólica (BOURDIEU, PASSERON, 1992) empreendida na escola. Muitos jovens filhos de agricultores procuram seguir os estudos para sair do meio rural, outros vão para países como Alemanha, Suíça e Liechtenstein trabalhar para juntar dinheiro e quando voltam nem todos seguem investindo nas propriedades dos pais.

A saída dos jovens da agricultura e do meio rural pode ser associada tanto à falta de políticas públicas para uma parcela mais descapitalizada da agricultura familiar quanto à

influência das políticas educacionais no ensino fundamental e médio. Recentemente, no ano de 2010, foi criado um campus da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) que fica próximo a São Paulo das Missões, no município de Cerro Largo, com a proposta de oferecer cursos voltados às demandas e à realidade desta região. Também há um polo do Instituto Federal Farroupilha (IFF) em Santa Rosa. Todavia, apesar destas instituições de ensino superior oferecerem cursos na área da agricultura, como agronomia, por exemplo, a ausência de uma educação do campo e a difusão de ideologias de valorização do meio urbano durante o ensino fundamental e médio podem contribuir para que os estudantes cheguem ao ensino superior e encarem a agricultura e o meio rural sobre uma perspectiva modernizante que vincula o campo a um lugar de atraso, de não-educação e não-vida, sob o ponto de vista de que o campo é apenas um lugar que pode se tornar economicamente produtivo se for mecanizado.

6. Referências bibliográficas

ARENHART, Deise. O que move a ação dos indivíduos? Um diálogo com Pierre Bourdieu e François Dubet. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.16, n.33, p. 335-348, Jul./Dez. 2014.

BENFICA, Welessandra A. **A escola rural na década de 1990: expectativas e significados da experiência escolar para os alunos e suas famílias**. PUC/MG - Programa de Pós-Graduação em Educação (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte, 2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **Escritos da educação**. NOGUEIRA, Maria A; CATANI, Afrânio (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **O poder simbólico**. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **LDB nº 5.692/71**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado, 1971.

_____. **LDB nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado, 1996.

_____. **Decreto-lei nº 2.264** de 27 de junho de 1997. Brasília, DF: Senado, 1997.

BRUM, Argemiro J. **Modernização da agricultura: trigo e soja**. Ijuí: Fidene, 1985.

CALDART, Roseli S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, nº 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

_____. Educação do campo. In: CALDART, R,S; PEREIRA, I, B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 10, nº 15, p. 1-29, 2012.

FAVARETO, Arilson. A educação nos marcos das transformações do rural contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº 129, p. 1137-1163, out/dez, 2014.

JANATA, Natacha E; ANHAIA, Edson M. Escolas/classes multisseriadas do campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº 78, p. 37-55, abril 2002.

_____. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

PALMEIRA, Moacir. Modernização, estado e questão agrária. **Estudos Avançados**, S/1, p. 87-108, 1989.

PASTORIO, Eduardo. **Nucleação das escolas do campo**: o caso do município de São Gabriel/RS. UFSM - Programa de Pós-Graduação em Geografia (Dissertação de Mestrado). Santa Maria, 2015.

RIBEIRO, Marlene. Educação do campo e escola ativa: contradições na política educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, nº. 2, p. 23-40, jul./dez. 2011.

_____. Educação rural. In: CALDART, R,S; PEREIRA, I, B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 293-299.

SOUZA, Maria A; MARCOCCIA, Patrícia C. P. Educação do campo, escolas, ruralidades e projeto do PNE. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, nº. 36, p. 191-204, jul./dez. 2011.

SOUZA, Maria A; PALUDO, Conceição; BELTRAME, Sonia A. B. Índice de desenvolvimento da educação básica, educação do campo e escola pública: a realidade da região Sul do Brasil. Florianópolis - UFSC, **37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015**.

VENDRAMINI, Célia R. A escola diante do multifacetado espaço rural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 145-165, jan./jun. 2004.