

## FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE POÇÕES – BAHIA: BREVE ESTUDO

*Vanessa de Andrade Alves<sup>1</sup>*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

**Resumo:** O presente trabalho resulta de uma pesquisa monográfica que apresenta um breve estudo sobre o fechamento de escolas do campo no município de Poções - Bahia, especificamente da Comunidade Crauno, lócus de pesquisa, buscando analisar as concepções dos pais, moradores e estudantes dessa comunidade sobre o fechamento da escola Municipal Walmyr Pereira de Freitas. Para tanto, realizou-se, uma pesquisa de campo e bibliográfica sob abordagem qualitativa, recorrendo à entrevistas semiestruturadas como principal instrumento metodológico para coleta de dados. O recorte dessa pesquisa é conhecer a visão dos pais, ex-alunos e moradores sobre o fechamento da escola local, a concepção de educação por eles defendidas, bem como compreender os impactos desse fechamento para a comunidade e seus moradores.

**Palavras chave:** Educação do campo. Fechamento de escolas. Perdas.

### Introdução

Este trabalho apresenta um breve estudo sobre o fechamento de escolas do campo no Brasil que vem se intensificando ao longo dos últimos anos e tendo como lócus de pesquisa a Escola Municipal Walmyr Pereira de Freitas, localizada na Comunidade Crauno, zona rural do município de Poções, Região Sudoeste da Bahia. Baseando-se no plano de Desenvolvimento<sup>2</sup> da comunidade, construído coletivamente por seus moradores, a mesma foi fundada acerca de 86 anos, composta por 34 famílias, totalizando 134 moradores, sendo estes pequenos

---

<sup>1</sup> **Vanessa de Andrade Alves**

Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC/UESB. E-mail: [nessahandrade92@gmail.com](mailto:nessahandrade92@gmail.com))

<sup>2</sup> Plano de desenvolvimento do Subterritório Sol Nascente, composto pelas comunidades Crauno e Água Branca, localizadas na zona rural do município de Poções na- Bahia. Documento construído a partir de relatos dos moradores e aplicação de questionários durante atuação do projeto Gente de valor do governo do estado no ano de 2008.

agricultores, na maioria mulheres e pessoas com idade entre 26 e 59 anos. Sua base de sustentação econômica é a agricultura de subsistência, o trabalho migratório e benefícios sociais do governo federal.

De acordo com Santos (2013) no Brasil, a partir da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação passa a ser tratada com mais ênfase, e torna-se um direito de todos, representando um significativo avanço para educação do país, surgindo a partir daí, decretos e resoluções que visam instituir uma educação (rural e urbana) de qualidade para todos os cidadãos. Essas conquistas são resultantes das incansáveis reivindicações dos movimentos sociais que começaram a se articular no final da década de 1980 com o fim do regime militar, onde começou a ser possível a participação em espaços públicos de lutas em defesa dos direitos, inclusive a educação do campo.

Conforme Caldart (2009, p. 40-41), “Os protagonistas do processo de criação da Educação do campo são os ‘movimentos sociais camponeses em estado de luta’, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST”. Ainda segundo Caldart (2009), foram esses movimentos, organizados pelos trabalhadores do campo, trabalhadores sem-terra e outros que deram origem a formulação de um novo conceito para pensar a educação oferecida nos meios rurais.

Segundo Leite (1999), durante muito tempo, a educação do campo foi tratada como sendo educação rural, entretanto, é necessário compreender cada conceito, pois ambas partem de perspectivas educacionais diferentes, que pouco se comungam.

Para Oliveira e Campos (2012, p. 240), “[...] ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano”, ou seja, o modelo de educação rural tinha como objetivo principal transformar os sujeitos do campo em meros operários que atendessem às demandas do capital.

As intensas lutas e reivindicações dos movimentos sociais, em defesa da classe trabalhadora e dos direitos do camponês, vêm alcançando importantes articulações para a educação do campo, resultando em experiências alternativas de educação e em marcos legais, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituída por meio do parecer CNE/CEB 01/2002, assegurando que estas são mais que um perímetro não urbano, é um espaço de múltiplas possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social.

Entretanto, apesar das conquistas dos movimentos sociais, das resoluções e decretos instituídos, a escolarização dos povos do campo é um direito que vem sendo historicamente negado em nosso país, concretizados com o fechamento de escolas do campo, ensino oferecido de forma precária e descontextualizada que não atende as especificidades do campo e de seus alunos, salas multisseriadas, bem como, materiais didáticos desconexos da realidade do campo, que leva à desvalorização da educação do campo e de seus povos, reproduzindo, dessa maneira, a escola urbana no campo. Isto é, muda-se o cenário e prevalece o currículo repleto de ideologias urbanas, estando a educação rural no Brasil, conforme ressalta Leite (1999), sempre relegada a planos inferiores, enquanto se considera a educação urbana como prioridade.

Diante do exposto, este estudo propõe-se analisar as concepções dos pais e moradores da comunidade Crauno sobre o fechamento da escola local, tendo especificamente os seguintes objetivos: Conhecer a visão dos pais, ex-alunos e moradores da comunidade sobre o fechamento da escola local, as perdas e/ou melhorias e, a concepção de educação por eles defendida e; Compreender quais os impactos do fechamento dessa escola para comunidade e estes sujeitos. A questão que orienta esse estudo tem-se enunciado como: Qual a concepção dos pais e moradores da comunidade Crauno sobre o fechamento das escolas do campo, em específico da Escola Municipal Walmir Pereira de Freitas, fechada na comunidade?

O presente estudo trata de uma pesquisa de campo e bibliográfica que se insere numa abordagem qualitativa, buscando explicar os fatos relacionados ao objeto investigado, visando não quantificar, visto que estes amparam-se em diferentes abordagens e exige um contato mais direto do pesquisador com a situação investigada, conforme afirma Silveira e Córdova (2009):

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. (2009, p. 32).

Silveira e Córdova (2009) ressaltam que a pesquisa qualitativa preocupa-se, com o aprofundamento da compreensão sobre determinados fatos, visando produzir novas informações. Assim, consideramos que esta seja o tipo mais indicado para tal pesquisa, aproximando-se do objetivo esperado e em virtude das inúmeras possibilidades e instrumentos que esta apresenta.

Como procedimento metodológico para coleta de dados, recorreu-se, à entrevistas semiestruturadas, realizadas com os pais, moradores e ex-alunos da comunidade Crauno, totalizando 20 participantes. Segundo Silveira e Córdova (2009), nesse tipo de procedimento o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema, podendo acrescentar ou retirar perguntas, bem como permite ao entrevistado abordar livremente outros assuntos que possam surgir no decorrer da entrevista.

Em função disso, a coleta dos dados se desenvolveu em etapas distintas sendo: seleção de livros, artigos científicos e documentos oficiais para subsidiar e referenciar o estudo; realização de entrevistas com os sujeitos envolvidos na pesquisa, análise de documentos e; após coleta, análise e sistematização dos dados.

### **Educação do campo no Brasil: breve histórico**

Segundo Santos (2013, p.11) a “educação brasileira no final do século XIX e início do século XX chega impulsionada pela corrida de um projeto desenvolvimentista e de modernidade”. Uma visão ideológica, movida pelas transformações econômicas (capitalismo), advindas do modelo internacional, na qual considerava o processo de escolarização como principal ferramenta para alcançar o progresso. Santos (2013), afirma ainda que:

As políticas educacionais estabelecidas no Brasil sempre tiveram como ‘pano de fundo’ os pressupostos teóricos advindos da modernidade. Esta tem nos seus princípios filosóficos iluministas, dos séculos XV e XVI, a tentativa de universalizar os projetos ideológicos burgueses, pautados na iniciativa de publicizar as instituições sociais (2013, p. 23).

Desse modo, a escolarização adentra no meio rural desconsiderando as especificidades, os saberes históricos e culturais das pessoas do campo, visando apenas uma escolarização homogeneizadora, que reafirma o paradoxo inclusão/exclusão. Isto é, uma escola urbana no campo, que objetiva formar os sujeitos do campo para o mercado de trabalho. Essa educação rural segue o modelo da sociedade urbana- industrial, que propaga valores, conhecimentos e atitudes que não condiz com os interesses e necessidades da população rural e por sua vez, torna-se, um forte instrumento de incentivo ao êxodo rural e à evasão de muitos jovens para o meio urbano.

Para Silva, Morais e Bof (2006, p. 72), a educação rural no Brasil sempre esteve influenciada pelas demandas advindas da estrutura agrária, analisadas como um instrumento de reprodução e expansão da estrutura agrária, estas destacam que:

O contexto socioeconômico-histórico que envolve questões da educação rural está diretamente relacionado com a estrutura fundiária brasileira, caracterizada por uma grande concentração de propriedade da terra na mão de poucos, crescente expropriação dos pequenos agricultores e aumento do assalariamento rural (SILVA; MORAIS; BOF, 2006, p. 72).

Oliveira e Campos (2012), ressaltam que o contexto educacional rural passa por transformações decorrentes dos movimentos instituintes articulados no final dos anos 1980, com o fim do regime militar, em que começaram a participar da organização de espaços públicos e de lutas democráticas em prol de vários direitos, dentre eles a educação do campo. Posto isso, os autores afirmam que para compreender o cenário da educação do campo é necessário conhecer os processos, eventos e movimentos que deram origem à essa perspectiva educacional.

De acordo com Oliveira e Campos (2012, p. 240), as conferências e fóruns por uma Educação Básica no Campo se inicia na década de 1990 até o momento atual, na qual “tornou-se, espaço de produção de conhecimento e construção de saberes cuja essencialidade denota a participação campesina na construção de um ideário político-pedagógico e de diretrizes operacionais que orientem as políticas públicas para a educação do campo”. Com isso, atendendo as reivindicações dos movimentos sociais pautadas desde a década de 1990, são criadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir de 2001, resoluções, pareceres e decretos direcionadas à Educação do Campo, como o parecer nº 36 de 2001, e a resolução nº 1 de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

### **Definição e mudanças de conceitos: educação rural e educação do campo**

A história brasileira sempre foi marcada pelo processo de concentração fundiária e o êxodo rural. Tratando-se da escolarização para o meio rural, Santos (2013, p. 12) afirma que esta “tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas educacionais para a população que lá residem”.

A educação do campo é muitas vezes compreendida de maneira errônea, persistindo uma compreensão ideológica que se perpasa a décadas, considerando-a como educação rural, referindo-se apenas a uma proposta pedagógica desenvolvida em escolas situadas no campo. Contrapondo-se a essa visão equivocada, a educação do campo vai muito além, pois se insere na perspectiva emancipatória e transformadora de seus sujeitos. Silva, Morais e Bof (2006)

destacam que a concepção de educação do campo que se contrapõe à visão tradicional de educação rural, é resultado das articulações dos movimentos sociais.

A educação do campo como destaca Oliveira (2013, p.50), “se configura numa educação com interesses dos camponeses, numa pedagogia do oprimido/libertadora” que considera e valoriza os saberes dos povos do campo no processo de ensino aprendizagem, visando a emancipação desses sujeitos. Já no que concerne à educação rural segundo mesma autora, esta atende somente aos interesses do capital, tendo o campo “como um espaço de exploração e lucro, [...], uma vez que a educação é concebida num pacote urbano, fragmentando o ensino e dicotomizando o campo e a cidade”.

Ribeiro (2012) destaca ainda que, a educação rural fez crescer uma corrente de pensamento denominada ruralismo pedagógico, do qual tinha por objetivo principal difundir uma escolarização que integrasse o homem às condições regionais e o fixasse no campo.

Caldart (2002, p. 19) salienta que a perspectiva da educação do campo é de “educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino. Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo”.

Contudo, Santos (2013) destaca que nunca houve uma escola do campo, e sim uma educação rural, mantida pelo poder público, visando formar o aluno aos moldes urbanos, atendendo um padrão cultural sob viés do progresso e ascensão deste sujeito, isto é, o que sempre existiu foi uma escola urbana no campo.

### **Educação do campo e movimentos sociais: marcos legais**

Segundo Leite (1999) a educação adentra no meio rural brasileiro por volta da década de 1910/1920 impulsionada pelo movimento “Ruralismo pedagógico” que tinha como objetivo principal fixar o homem no campo e evitar a explosão de problemas sociais nos grandes centros, visto que o Brasil passava por um forte movimento migratório, o chamado êxodo rural, onde as pessoas do campo estavam se deslocando para as cidades em busca de trabalho nas grandes indústrias, ocasionando o esvaziamento do campo.

Leite (1999, p. 29) afirma que o “ruralismo no ensino permaneceu até a década de 1930, uma vez que a escolaridade mantinha-se vinculada à tradição colonial e distanciada das exigências econômicas do momento”. Desse modo, a escola surge tardiamente no meio rural, e ainda, intrinsecamente ligada à lógica do capitalismo, ofertando uma educação que

desconsidera o lugar social em que essa prática acontece, bem como os sujeitos e suas histórias, como ressalta Munarim (2008, p. 58), a Educação Rural tem sido historicamente “usada como instrumento de domesticação dos povos que vivem no campo, além de ser excludente”.

A escolarização nacional passou por profundas transformações após década de 1960 com o fim do regime militar, na qual têm-se, as conquistas dos movimentos sociais pela garantia de direitos dos povos do campo, vindo ser concretizadas somente na década de 1980 com a promulgação da constituição Federal de 1988 que representa uma conquista histórica, dos movimentos sociais resultante das intensas lutas por eles empreendidas em prol da educação do campo, a qual garantiu a discussão de políticas educacionais para os povos do campo e o reconhecimento de suas especificidades, culminando em um avanço significativo no cenário brasileiro, observados no artigo 206 da Constituição de 1988, inciso I, que assegura a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como, seu artigo 214, inciso II, que afirma a universalização do atendimento escolar. Contudo, essas proposições ficaram à margem das políticas consolidadas na precarização.

Caldart (2009) ressalta que a “Educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo que trabalha e vive no campo”, organizada pelos movimentos sociais, imbuídos na “luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social e por condições de uma vida digna [...]” já surgiu com alternativas e políticas de transformação de realidade (CALDART, 2009, p.39).

Nesse sentido, Caldart (2002, p. 18), afirma que é preciso garantir uma educação no e do campo. “No campo” porque “o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive” e “Do” campo, porque o povo tem direito a “uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Em 2002, foi instituída a Resolução CNE/CEB 01/2002 das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do Campo, em seu artigo 2º apontando a identidade das escolas do campo, como:

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

Os avanços na legislação do país apontam para a necessidade de uma educação do campo vinculada à realidade local, aos saberes próprios e a história dos sujeitos que ali vivem e produzem. Contudo, ao constatar que pouco se efetivou das determinações postas em 2002 e com o propósito de reiterá-las, é publicada, em 2008, a Resolução do CNE 02/2008 que institui as Diretrizes Complementares para Educação do Campo.

Dando continuidade aos avanços na legislação do país sobre a Educação do Campo, temos em 2010 o Decreto nº 7.352/10 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária – PRONERA que determina os princípios da educação do campo. Conforme expresso no Decreto 352/2010 em seu art. 2º são princípios da educação do campo: I - respeito à diversidade do campo; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo; V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL,2010).

A legislação brasileira é muito objetiva, conforme observado no inciso IV, já citado, enfatizando o que deve conter na proposta escolar destinada aos sujeitos do campo, e ressaltando a necessidade de adequações de acordo com as particularidades da escola, visando valorizar a identidade da mesma. Contudo, apesar das conquistas dos movimentos sociais e os avanços na legislação brasileira no que concerne à educação do campo, a dicotomia entre formalização e materialização, permanecem.

Em 2013, é instituído o Programa Nacional de Educação do Campo-PRONACAMPO, portaria nº 86, de 2013 que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo destinada à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo a ser desenvolvido pela União em regime de colaboração com os estados, municípios e Distrito Federal.

Apesar da legislação brasileira assegurar a oferta de uma educação do campo que considere as especificidades múltiplas existentes no espaço do campo e atenda aos interesses e necessidades do povo camponês, ainda são inúmeros os desafios encontrados para sua efetivação.

## Fechamento de escolas do campo: Melhorias x negação de direitos

Envoltos no discurso da Pátria educadora, de “melhorias” para educação do país e que a resolução de problemas não seria possível nos próximos anos, comete-se um crime contra a classe trabalhadora com a aprovação da lei n.º 12.960 de 2014 que altera a Lei n.º 9.394 de 1996, das diretrizes e bases da educação nacional, que atendendo a exigência de manifestação do órgão normativo do sistema de ensino, torna “legal” o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Em seu art. 28º a lei n. 12.960 de 2014 sobre o fechamento das escolas do campo fica determinado que:

*Parágrafo único.* O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar” (NR) (BRASIL, 2014).

Entretanto, muitas escolas do campo vem sendo desativadas com uso de justificativas incoerentes com a legislação, seguindo apenas o “desejo” do poder público municipal, em alguns casos, representado pelas secretarias de educação dos municípios, que desconsidera a manifestação da comunidade escolar, e as implicações que o fechamento da escola traz para a comunidade e seus moradores.

Taffarel e Munarim (2015, p. 45) ressaltam que o “problema do fechamento de escolas que vem ocorrendo nos últimos 10 anos, tende a se acentuar frente a atual política recessiva e de cortes orçamentários”. Os autores afirmam ainda que, o fechamento destas se configuram crime contra uma nação e a classe trabalhadora, especialmente contra os povos do campo, pois, a escola do campo é patrimônio da comunidade, símbolo de lutas e conquistas, de identidade dos povos do campo que vem sendo ameaçadas com os retrocessos na legislação do país.

## Fechamento de escolas do campo no município de Poções: Reflexões

Sob alegação de diminuir custos em decorrência do baixo número de alunos matriculados e prometendo ofertar uma educação “de qualidade e/ou qualidade superior” ao ensino ofertado nas escolas do campo para essa população, consolidou o fechamento da Escola Walmy Pereira de Freitas que havia na comunidade e atendia sua população e de

regiões vizinhas. Envoltos nesse discurso, seguindo a lógica da nucleação, muitas escolas do campo foram desativadas no município.

Sobre o processo de nucleação escolar, Cordeiro (2012, p. 02), o conceitua como sendo “um processo no qual escolas, urbanas ou rurais, são desativadas e os alunos desta comunidade escolar são transferidos para outras escolas, [...] nomeadas de escolas núcleos” que na maioria das vezes são urbanas. Segundo Cordeiro (2012, p.11), a “efetivação do processo de nucleação escolar vem ocorrendo de maneira extraoficial, ou seja, não vem sendo tratado como uma política pública educacional” tornando-se, uma estratégia desrespeitosa para com a população do campo, desconsiderando os impactos que essa acarreta para as comunidades rurais, na qual seus moradores, crianças, jovens e adultos tem sua trajetória escolar interrompida em decorrência do fechamento da escola.

A partir do ano de 2002, houve algumas modificações na educação do município, organizando as escolas do campo em cinco (05) núcleos por região, na qual foram transformando as escolas de pequeno porte (séries iniciais do Ensino Fundamental) em extensões desses núcleos e, a referida escola passou a funcionar como extensão da Escola Municipal Alvino Ferreira Paiva, localizada na Região do Bezerro, à 20 quilômetros, na zona rural de Poções.

Quando questionados sobre a razão do fechamento da escola da comunidade, constata-se, que a maioria dos entrevistados desconhecem de fato o motivo pelo qual a escola foi desativada, e/ou não acreditam na veracidade das justificativas fornecidas pelos responsáveis como pode se observar nas falas a seguir:

Não sei porque fechou. Na época os meninos estavam estudando, aí eles falaram que ia fechar a escola porque tinha poucos alunos e não compensava uma professora sair de Poções para vim ensinar essas crianças aqui.

**(D. Maria, mãe de ex-alunos da escola)**

Ao tratar da quantidade de alunos matriculados em escolas do campo, Arroyo e Fernandes (1999) ressaltam que é necessário romper com o critério de se abrir ou manter em funcionamento uma escola no campo só quando se tem um número de 20 alunos. “Temos que acabar com esse critério, e exigir que seja garantido o direito à educação para todos, 10, 15, 4, 8, 6. Temos que inventar formas de garantir a educação como direito de cada ser humano”. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 22, grifos do autor).

O fechamento da escola local também carrega marcas de tristezas e impotência na memória dos moradores e estudantes que passaram pela escola, constatadas a partir das entrevistas realizadas.

[...] Eu não concordo com o fechamento, mas nós não tivemos força. Infelizmente não conseguimos evitar que a escola fosse fechada” (D. Rosa, mãe de ex-alunos da escola).

### Classe multisseriada: Obstáculo ou Possibilidade?

Silva; Morais; Bof (2006), relatam que apesar de boa parte da população brasileira matriculadas no ensino fundamental serem atendidas por escolas do meio rural, constata-se, que estas, estão em desvantagem frente as escolas urbanas, pois em sua maioria, são escolas isoladas multisseriadas, em condições precárias de funcionamento, apontando as dificuldades diárias e o descumprimento da legislação conquistada através de luta dos movimentos sociais populares do campo, das quais determinam os parâmetros para uma educação básica de qualidade.

Segundo Hage (2015, p.04), as classes multisseriadas são marcadas pela “heterogeneidade, ao reunir em uma única sala de aula estudantes de diferentes idades, por vezes até gerações, diferentes séries, ritmos de aprendizagem, alfabetizados e não alfabetizados, sob a responsabilidade de um único professor”.

Os sujeitos da pesquisa, apontam em seus depoimentos os impactos negativos da classe multisseriada no processo de ensino aprendizagem;

A maior dificuldade era a sala tudo junto, meninos de séries e de idade diferente, aí dificulta os meninos desarnar (desenvolver). A dificuldade maior era essa. (D. Sebastiana, mãe de ex-alunos)

Estes, ainda relatam sobre a sobrecarga do professor, assumindo diversas funções simultaneamente na classe multisseriada, também interfere no aprendizado dos alunos e no desenvolvimento das atividades programadas. De acordo com Silva; Morais; Bof (2006), a sobrecarga de trabalho vivenciada pelos docentes das escolas rurais, tendo que assumir outras funções, prejudica sua atuação em sala de aula.

A dificuldade que tinha no aprendizado dos meninos era porque, era uma professora para tudo, ela tinha que ensinar os meninos e ainda tinha que fazer a merenda, limpar a sala e fazer tudo, aí já tinha alguns meninos que sabiam fazer alguma coisa, sabia escrever, ela tinha que dar conta de tudo, aí o tempo era pouco não tinha como aprender direito. Seria bom se tivesse uma merendeira, tivesse um professor para cada matéria, aí já ajudaria muito (D. Aurora, mãe de ex-alunos).

Hage (2005, p. 50) afirma que é muito comum professores que atuam em classes multisseriadas, por consequência das condições adversas presentes na realidade dessas

escolas, terem uma sobrecarga de trabalho, “forçando-os a assumir um conjunto de outras funções, para além da docência na escola”

É evidenciado nas entrevistas, o ato de considerar a qualidade do ensino das escolas urbanas superior ao ensino oferecido na escola da comunidade em decorrência desta ser uma classe multisseriada e não seguir o modelo de seriação, ou talvez, por conta da “valorização” de tudo que é urbano em detrimento do rural. Contudo, muitos depoimentos também tratam a escola multisseriada como positiva, por esta permitir que os alunos tenham acesso à escolarização na própria comunidade em que vivem, juntamente com pessoas conhecidas, que compartilham da mesma realidade, evitando os desgastes e perigos do deslocamento.

[...] era bom, eu gostava, porque era perto de casa, estudava junto os conhecidos e parentes também (**Miguel, ex-aluno da escola local**)

Entretanto, Arroyo e Fernandes (1999), defende a organização do processo de ensino por meio dos ciclos, rompendo com o modelo de seriação urbano e desafiar as condições adversas existentes, proporcionando formas coletivas de apropriação do conhecimento a partir das experiências sociais e culturais dos alunos.

### **Segurança e transporte escolar: Dicotomias**

O direito ao transporte escolar para o aluno de escola pública residentes no campo é assegurado desde a constituição federal de 1988, quando em seu art. 208, aponta o dever do estado com a educação, na garantia de: VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988), seguidos da LDB de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Lei 10.880/04 que instituiu o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE.

Visando garantir a segurança e qualidade do transporte de estudantes, bem como a redução da evasão escolar, foi criado em 2007 o Programa Caminho da Escola por meio da Resolução n. 03 de 28 de março de 2007 que consiste na concessão de linha de crédito pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para renovação da frota de veículos escolares zero quilômetro com capacidade para 23 passageiros/estudantes pelos estados e municípios.

A Resolução nº 2, de 2008 que estabelece as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica

do Campo, ao tratar do transporte escolar assegura que este deverá cumprir com as normas do Código Nacional de Trânsito que determina as condições necessárias para oferta de um transporte escolar seguro e de qualidade. Infelizmente, nem sempre as exigências são atendidas e, na maioria das vezes a falta de fiscalização do órgão responsável e/ou “desmazelo” do poder público municipal, faz com a situação se repita constantemente, em todas regiões.

Interrogados sobre os itens básicos de segurança despostos na lei de trânsito e sobre a confiança no transporte utilizado para fazer o trajeto de casa para a escola, muitos relatam sua indignação com o transporte enfatizando que infelizmente essa é a única alternativa para estudar.

Esses transporte muitas vezes era de péssima qualidade, não tinha cinto de segurança, tinha hora que os alunos iam em pé e o motorista era um motorista só, era cada um por si e deus por nós. Todo mundo ia no mesmo transporte, tudo junto, não tinha separação não (**Francisca, ex-aluna da escola local**).

Além das condições do transporte escolar utilizado e dos perigos da estrada, estes relatam as dificuldades vivenciadas diariamente para se deslocarem até a escola da cidade e conseguir estudar, apontando a distância a ser percorrida a pé até o ponto do transporte e a corrida contra o tempo para fazer as atividades escolares, ajudar os pais na roça e se arrumar para sair de casa no horário, diferente da rotina tranquila que tinham quando estudavam na escola da própria comunidade.

### **Desvalorização das pessoas do campo e perdas imensuráveis**

A desvalorização dos povos do campo é histórica e se aprofundou a partir do processo de expansão agrícola no Brasil pelo qual a população campestre sai em retirada para cidade em busca de melhores condições de sobrevivência para suas famílias, educação, saúde e trabalho que também lhes eram de direito e até então não tinham acesso. Com isso, se veem obrigados a deixar suas raízes, porque essas, não eram bem vistas na cidade, símbolo de modernidade. A desvalorização dos povos do campo também pode ser observada com o fechamento de suas escolas, posto que, na maioria das vezes esta desconsidera a manifestação da comunidade escolar e o seu impacto.

Apesar da lei nº. 12.960 de 2014 que autoriza o fechamento de escolas do campo, em seu art. 28, parágrafo único, fica determinado que esta só poderá ocorrer mediante justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, análise do diagnóstico do impacto da

ação e a manifestação da comunidade escolar, todavia, nem sempre os expostos da lei se concretiza conforme relata **D. Margarida, mãe de ex-alunos**;

Não concordo com o fechamento da escola, porque antes de fechar eles deveriam conversar com o povo da comunidade para saber a opinião, quando percebemos já tinha fechado e pronto, não deu nenhuma explicação.

Quando indagados sobre as implicações do fechamento da escola da comunidade na vida de seus moradores, estes exprimem na fala o sentimento de perda bem como, a interferência no acompanhamento escolar, uma vez que a escola na própria comunidade, oportunizava o acompanhamento e envolvimento dos pais com a educação de seus filhos.

Eu acho que o fechamento é uma perda sim, porque as crianças pequenas tem que deslocar para cidade, e é mais reconhecida a comunidade que tem uma escola. Essa escola foi uma luta da comunidade, aqui não tinha escola, aí os moradores se tornaram ativos e foi até a prefeitura pra pedir para construir essa escola [...] (**D. Margarida, mãe de Ex-alunos**).

[...] Estando aqui os pais estavam acompanhando, vendo o que os filhos estavam fazendo, levando e buscando na escola, uma vez que adoecer estava perto de casa, o pai tinha como ir buscar e lá na cidade numa situação dessa não tem nem como (**D. Ana, mãe de ex-alunos**).

Apesar das inúmeras dificuldade existentes na escola da comunidade, os participantes ressaltam que está deveria ter sido mantida ao menos para atendimento da Educação Infantil, pois desativar a escola só iria aumentar as dificuldades com o deslocamento dos estudantes para escolas distantes e urbanas, impondo um modelo educacional que deslegitima o camponês e suas raízes mascarando-se, no discurso de melhorias e qualidade do ensino ofertado a essa população.

### **Educação como instrumento de transformação da realidade social**

Leite (1999) relata a importância da escola para as famílias das camadas populares, representando para estas, uma alternativa de mudança da realidade em que vivem, assim, a escola carrega consigo, a possibilidade de mudança e rompimento das desigualdades sofridas, conforme contatado em unanimidade nas entrevistas;

A escola para mim é educação, e se a pessoa tiver educação muda tudo na vida dele, com o estudo ele pode adquirir um emprego melhor e até mudar as condições de vida (**Sr. Antônio, pai de ex-alunos**).

A transformação de realidade citada pela maioria dos sujeitos da pesquisa resulta da função atribuída a educação que permeia as camadas populares ao longo de sua história

configurando-se, como sendo necessária e/ou responsável por uma maior divisão do trabalho e qualificação da mão-de-obra. Streck (2009) afirma que a escola se caracteriza como um espaço indispensável pela legitimação dos saberes que proporciona o acesso ao mundo do trabalho, tornando a escola permanentemente reivindicada pelas classes populares apesar de seus inúmeros problemas. Assim, os pais, da comunidade investigada, cientes da importância da educação na vida de seus filhos, ressaltam que apesar da insegurança com o deslocamento, se veem obrigados a confiar nos transportes, por não terem outra alternativa depois que a escola da comunidade foi fechada para dar continuidade aos estudos.

É complicado, muito difícil. Tem que confiar no transporte porque não tem jeito, aí precisamos confiar (Sr. Antônio, pai de ex-alunos).

## Considerações

Os estudos que embasaram esta pesquisa apontam que o fechamento das escolas do campo é resultado das investidas do capital que envoltos no discurso de melhoria da qualidade do ensino das escolas do campo, em especial das classes multisseriadas, provoca o desenraizamento dos jovens e crianças do campo e, conseqüentemente a desvalorização da cultura local. Assim, a partir das entrevistas e análises realizadas constatou-se, que os participantes são contrários ao fechamento da escola local e que este ocorreu em desconformidade com a Lei nº. 12.960 de 2014 que “legaliza” o fechamento de escolas do campo, na qual estes apontam as inúmeras com o fechamento da escola da comunidade, como a desvalorização do camponês como ser de direito, a falta de reconhecimento da comunidade pelos órgãos públicos, implicações no acompanhamento escolar; perigos com o transporte escolar e as estradas precárias, bem como a desvinculação das raízes do campo e perda de identidade.

Fica nítido na concepção dos sujeitos da pesquisa a educação como instrumento de transformação da realidade e possível de ascensão social, sendo por eles recorridos na tentativa de romper com as desigualdades sociais que lhes são impostas pela sociedade.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica o movimento social do campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 579 de 2 de julho de 2013, Institui a Escola da Terra**, Brasília-DF, Diário Oficial da União, Nº 126, 3 de julho de 2013, Seção 1, p. 11-12. Disponível:

[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port\\_579\\_de\\_02\\_de\\_julho\\_de\\_2013\\_institui\\_a\\_escola\\_da\\_terra.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_579_de_02_de_julho_de_2013_institui_a_escola_da_terra.pdf) Acesso em: 29 jan. 2019

BRASIL. Lei 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.960/2014**. Altera a Lei nº 9.394/1996, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB, 01/2002. **Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação**: institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Complementares da Educação do Campo**. Resolução CNE/CEB Nº.02/08. – Brasília/DF. MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação: FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Ministério Público: COPEDUC - Comissão Permanente da Educação; CNPG - Conselho Nacional de Procuradores Gerais. **Guia do Transporte Escolar**. Brasília/DF: MEC/FNDE, 2012.

CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

\_\_\_\_\_. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING. E. J., CERIOLI. P.R., CALDART. R. S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas – Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25.

HAGE, Salomão M. Escolas rurais multisseriadas: desafios quanto a afirmação da escola pública do campo e da cidade. **Didática e Prática de Ensino na relação com a sociedade**. 1 ed.: , 2015, v. , p. 1-12.

\_\_\_\_\_. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, 2005.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. Educação. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria- RS. Vol. 33, nº1. P. 57-72, Jan./Abr. 2008.

OLIVEIRA, Mary Carneiro Paiva. Educação do campo: concepção, contribuições e contradições. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 140, p.43-53, Jan.2013.

RIBEIRO, M. 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.

SANTOS, Orlando Jesus dos. **A educação do campo entre a lógica da organização empresarial e do movimento social**: propostas educativas da CFR de Igrapiúna-Ba e da EFA de Ilhéus-Ba. 2013.106 f. Monografia (Pós-Graduação Educação do Campo) –Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores, Amargosa, BA, 2013.

SILVA, L. H. da; MORAIS, T. C. de; BOF, A. M. A educação no meio rural: Revisão da Literatura. P. 69- 137. In: BOF, Alvana Maria (Org.). **A educação no Brasil Rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. P. 31-42. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015.

STRECK, Danilo. Educação e transformação social hoje: alguns desafios político-pedagógicos. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 13, n. 13, p. 89-100, jun. 2009. ISSN 1646-401X. Disponível em:

<<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/559>> Acesso em: 29 jan. 2019.