

Fechamento de Escolas no Campo: negação do Direito à Educação

The Closure of Rural Schools: Denial of Right to Education

*Maxwel Queiroz do Nascimento¹**Luciélio Marinho da Costa²**Maria Socorro Xavier Batista³*

Resumo: Este artigo apresenta reflexões resultantes de uma pesquisa que tinha como objeto o fechamento de escolas no campo, entendido como negação do direito à educação aos povos que vivem nos diferentes territórios do campo, cujo objetivo foi identificar as causas e implicações do fechamento de escolas no campo no município de Mari-Paraíba. Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa em educação, numa linha epistemológica crítica, que se efetivou a partir das estratégias metodológicas de análise de documentos que regulamentam o funcionamento das escolas no campo, e entrevista semiestruturada com educadores(as) e gestores(as) das referidas escolas e com dois funcionários da Secretaria Municipal de Educação. A técnica de análise dos dados utilizada foi a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Destacamos como resultados: uma evolução constante no esvaziamento das áreas rurais no município de Mari, e um investimento despendido pelo poder público que privilegia o fechamento de escolas no campo e nucleação em escolas polo, com o conseqüente deslocamento dos(as) estudantes. Entre os argumentos utilizados pelo poder público, gestores(as) e professores(as) para o fechamento das escolas, apareceu, com maior evidência, a multisseriação como sendo um dos impeditivos para um aproveitamento pleno do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação no campo. Escola no campo. Fechamento de escola. Multisseriação.

Abstract: This article presents reflections resulting from research dedicated to the closure of rural schools, understood as denying the right to education to people living in different territories in the countryside, whose objective was to identify the causes and implications of the closure of rural schools in the municipality of Mari-Paraíba. This was a research with a qualitative approach in education, in a critical epistemological line, which took effect from the methodological strategies of analyzing documents that regulate the functioning of rural schools, and semi-structured interviews with educators and administrators of said schools and with two employees from the Municipal Department of Education. The data analysis technique used was Content Analysis (Bardin, 1977). We highlight the results: a constant evolution in the emptying of rural areas in the municipality of Mari, and an investment spent by the public authorities that favors the closure of rural schools and nucleation in hub schools, with the consequent displacement of students. Among the arguments used by public authorities, administrators and teachers to close schools, the multigrade classes organization appeared, with greater evidence, as being one of the impediments to full use of the teaching-learning process.

1 Universidade Federal da Paraíba. E-mail: <maxwell.queirozz@gmail.com>

2 Universidade Federal da Paraíba. E-mail: <leomarinhoufpb@gmail.com>

3 Universidade Federal da Paraíba. E-mail: <socorroxbatista@gmail.com>

Keywords: Rural education. Rural school. School closure. Multigrade.

INTRODUÇÃO

O presente texto é resultado de uma pesquisa que teve como tema o fechamento de escolas no campo, entendido como negação do direito à educação aos povos que vivem nos diferentes territórios. Configurou como objetivo analisar as causas e implicações do fechamento das escolas da zona rural, no município de Mari, no estado da Paraíba. Considerando que no ano de 2020 existiam no citado município 12 escolas localizadas no campo, desse total 7 estavam em funcionamento e 5 estavam fechadas (Mari, 2020).

O foco das reflexões que ora apresentamos resultou de um projeto de pesquisa que buscou compreender as razões e os efeitos do fechamento das seguintes Escolas Municipais: Escola da Mata (Sítio Mata); Escola de Açude Grande (Sítio Açude Grande); Escola Guilhermina Arruda (Sítio Alfavaca); Escola São Gonçalo (Sítio Fundo do Vale); Escola do Barro (Sítio Barro). O município de Mari está localizado na mesorregião da Mata Paraibana. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, no ano de 2021, a população do município era de 21.866 habitantes (IBGE, 2021).

Para compreender as causas e as consequências do processo de fechamento de escolas no campo no município de Mari, foram realizadas pesquisas em matérias jornalísticas e trabalhos acadêmicos em busca de informações e referenciais teóricos para fundamentar as categorias “Escolas do Campo” e “Fechamento de Escolas do Campo”. Entre os autores acionados estão: Peripolli e Zoia (2011); Ferreira e Brandão (2012); Torres, Silva e Moraes (2014); Taffarel e Munarim (2015); Dias et al. (2017); Santos e Moura (2010); Miranda (2014); entre outros.

Buscou-se também compreender o fenômeno do fechamento das escolas através dos discursos das pessoas que estiveram envolvidas, direta ou indiretamente, com o processo. À vista disso, entrevistamos os(as) professores(as) e os(as) gestores(as) que atuaram nas escolas que foram fechadas, bem como duas pessoas que trabalhavam na Secretaria de Educação do município de Mari, no período de 2020 e 2021. Entender o processo do fechamento a partir dos pontos de vista daqueles(as) que estiveram envolvidos no evento foi substancial para fornecer de maneira mais verossímil os resultados aqui apresentados.

Em decorrência do vírus SARS-Cov-2, causador da doença Covid-19, e da declaração de pandemia no dia 11 de março de 2020, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a pesquisa foi adaptada às circunstâncias *sui generis* em que o mundo passava. Por isso, considerando a saúde e o bem-estar de todos(as) os(as) envolvidos no projeto, as reuniões de planejamento e as entrevistas previstas na pesquisa de campo, foram realizadas de maneira virtual, utilizando a plataforma Google Meet, com horário acordado com os(as) entrevistados(as), ou por intermédio do aplicativo Whatsapp.

O estudo é caracterizado por uma pesquisa com abordagem qualitativa, que nos forneceu “uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos” (RICHARDSON, 1999, p. 90, grifo nosso).

O processo da investigação se torna central no trabalho, tendo em vista que as conclusões são inferências de matérias jornalísticas, bibliografias e narrativas dos sujeitos entrevistados que, dada a perspectiva do materialismo histórico e dialético, foi possível perceber, muitas vezes, as visões conflitantes e contraditórias nos depoimentos obtidos. O processo se engrandece, nesse sentido, na medida em que os resultados podem não convergir com as compreensões individuais dos(as) entrevistados(as) que presenciaram e/ou conheceram a situação do fechamento das escolas nos limites de suas experiências. É, portanto, “[...] um trabalho permanente de análise de registros, de idas e vindas entre os dados de campo e o esforço compreensivo, sustenta o avanço progressivo na superação dos sentidos evidentes das situações” (EZPELETA; ROCKEWELL, 1989, p. 17).

Foi por meio de entrevistas semiestruturadas, elaboradas de acordo com a especificidade de cada entrevistado(a) e do seu vínculo com a respectiva escola que foi fechada, que a coleta de dados de campo foi realizada. Pontuamos que a descrição acontece de forma ampla, sem especificar a função que o nosso(a) interlocutor(a) ocupa ou ocupava na estrutura das escolas no campo de Mari. Isso acontece para preservar o anonimato de todos(as) já que o quadro de funcionários(as) das escolas no campo é reduzido e uma descrição mais detalhada poderia revelar a identidade de nossas fontes. Os(as) entrevistados(as) serão mencionados ao longo do texto como “Entrevistado(as) 1”, “Entrevistado(as) 2”, e assim sucessivamente, até o “Entrevistado(a) 8”.

A opção de entrevista semiestruturada se deu por ser um instrumento de coleta de dados mais adequado para o tipo de pesquisa que realizamos. “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34). Nessa direção a intencionalidade era verificar as percepções de diferentes sujeitos a respeito das causas e implicações do fechamento das escolas.

A entrevista semiestruturada, possibilitou conduzir e aprofundar as conversações, pois, como nos explica Silveira (2002), apesar de haver um roteiro de perguntas basilares, no decorrer da interação entre entrevistadores(as) e entrevistados(as) interpelações podem surgir na medida em que os(as) pesquisadores(as) identifiquem elementos importantes que necessitam ser esclarecidos conforme os entrevistados(as) demonstrem ter conhecimento.

Após a transcrição integral do material, foi realizada uma leitura flutuante para a construção de hipóteses. Em seguida, observou-se as categorias recorrentes nas falas dos(as) interlocutores(as) para relacionar os enunciados entre eles(as) e com o objetivo da pesquisa. Essa sistematização permitiu a identificação de temas comuns. Por conseguinte, as diversas falas foram catalogadas de acordo com as temáticas (por exemplo: multisseriação, esvaziamento do campo, nucleação) para a realização das inferências e construção do significado do que estava sendo dito.

A metodologia adotada para a análise dos dados mencionados anteriormente foi a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977). A aplicação dessa técnica possibilitou a organização sistemática das informações coletadas e a elaboração de uma síntese que reflete mais fielmente a realidade investigada.

Por meio da Análise de Conteúdo, os discursos tanto dos(as) professores(as) quanto dos(as) funcionários(as) da Secretaria de Educação do município foram submetidos a uma cuidadosa avaliação,

permitindo a identificação de padrões, temas recorrentes e nuances significativas. A sistematização dos dados proporcionou a elaboração de conclusões mais aprofundadas do objeto de pesquisa, na medida em que os discursos foram contrastados.

O(a) entrevistado(a) 1 nasceu e se criou na cidade de Mari, integrava o quadro de funcionários da escola Açude Grande, cargo que ocupou durante três anos até acontecer o fechamento da instituição. O(a) entrevistado(a) 2 nasceu e se criou na cidade de Mari, integrava, de maneira informal, o quadro de funcionários(as) da escola da Mata durante o fechamento da instituição. De acordo com o(a) entrevistado(a), ele(a) trabalhava concomitantemente na Escola Pedro Franco, mas recebeu uma determinação de acumular outra função na escola da Mata porque “era pouquíssimos alunos” para coordenar.

O(a) entrevistado(a) 3 nasceu e se criou na cidade de Mari, integrava o quadro de funcionários(as) da escola da Mata, função que ocupou por 20 anos até ocorrer o fechamento da escola. O(a) entrevistado(a) 4 nasceu e se criou na cidade de Mari, trabalha com o magistério há 18 anos, integrava o quadro de funcionários(as) da escola do Barro, até ocorrer o fechamento da instituição. O(a) entrevistado(a) 5 nasceu em Sapé, integrava o quadro de funcionários(as) da Escola São Gonçalo, função que ocupou por 4 anos, até ocorrer o fechamento da instituição. Atua no magistério em escolas no campo há 20 anos.

O(a) entrevistado(a) 6 nasceu e se criou em Mari, é líder comunitário(a) do Sítio Alfavaca, local em que funcionava a escola Guilhermina Arruda. Embora não tenha ocupado nenhum cargo durante o fechamento da escola, ele(a) já integrou o quadro de funcionários da instituição. Como líder comunitário(a) do local onde funcionava a escola, narrou as consequências e as justificativas utilizadas a respeito do fechamento da instituição Guilhermina Arruda. Os(as) entrevistados(as) 7 e 8 são naturais do município de Mari. No período em que a pesquisa foi realizada, trabalhavam na Secretaria de Educação deste município. As entrevistas foram gravadas com a anuência de todos(as) os(as) envolvidos(as) e a transcrição foi realizada de maneira fidedigna a todas as falas.

A educação pública e de qualidade como um direito de todos e dever do Estado está contemplada na Constituição Federal, em seu artigo 206 (BRASIL, 1998), que define pontos essenciais para a estruturação da educação pública no país como: a necessidade de condições de igualdade para o acesso à escola, a indispensabilidade da gratuidade do ensino, os princípios da valorização do corpo docente e da liberdade de aprender e ensinar, bem como a acessão de problematizar e divulgar o livre pensamento, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Esses componentes constitucionais são de suma importância para que, a par do processo de fechamento de escolas no campo, consigamos compreender as disputas ideológicas, sociais e econômicas que tensionam a negação do direito à educação para os povos do campo. Se à luz da constituição os direitos estão garantidos, quais os embates políticos que impedem a efetivação das garantias constitucionais para os povos do campo?

O campo e a escola no campo

A educação do Estado ofertada aos povos do campo foi historicamente negligenciada tanto pelas precárias condições de infraestrutura, relacionadas à falta de investimento, quanto pela própria condição de existência nas áreas agrárias do país, um ambiente abandonado pelo poder público com problemas

de acesso ao saneamento básico, à saúde, à segurança e às produções culturais diversas. É impossível falar em educação no campo de maneira estreitada, privilegiando, apenas, os aspectos educacionais, e desconsiderando o contexto econômico-social em que as instituições escolares de ensino estão localizadas.

A partir dessas problemáticas, em julho de 1997 foi realizado o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), ambiente em que os movimentos sociais ligados ao campo uniram-se, não somente em defesa de uma educação de qualidade, mas em defesa de um novo projeto político para o campo que contemplasse temáticas como igualdade social, trabalho digno, reforma agrária e emancipação política. Esse encontro foi essencial para a defesa de uma educação que não apenas esteja no campo, mas seja do campo.

Os movimentos sociais ligados ao campo divergem de um modelo de desenvolvimento agrário que vem sendo marcado por um capitalismo latifundista concentrador de terras e de relações sociais de produção de escravidão, exploração e opressão que tem negado aos camponeses o direito à terra como instrumento de direito à vida.

Antes da ascensão e empoderamento dos movimentos sociais, a escola nesses ambientes estava fadada a ser urbanocêntrica. Esse termo faz referência, de acordo com Whitaker e Antuniasse (1992 apud Silva, 2018), a uma concepção de educação que não considera os diferentes tipos de saberes e modos de aprendizagem a depender da classe social, gênero, grupo étnico-racial ou espaço geográfico em que a comunidade se localiza. Isso significa que a educação estava fadada a ser construída de maneira etnocêntrica, com base nos “interesses de certas classes sociais [e que] privilegia conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado” (Whitaker e Antuniasse, 1992 apud Silva, 2018, p. 83), negando outras formas de fazer ou conceber o processo educacional. Portanto, nesse sentido, “o mundo rural precisa ser abandonado por quem quer vencer na vida” (idem, *ibidem*).

A ideia de uma educação urbanocêntrica advém do pensamento eurocêntrico com foco na modernidade/colonialidade, discutido bem pelos estudos decoloniais latino-americanos que questionam o poder eurocêntrico que desde a colonização se instala e impõe padrões culturais e epistemológicos da racionalidade que silenciam e negam a existência de sujeitos que não se enquadram nesse padrão.

De acordo com Caldart (2009, p. 39) a Educação do Campo surgiu como uma crítica ao modelo de educação que até então era praticado pelo poder público

Esta crítica nunca foi à educação em si mesma porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país. Ou seja, precisamos considerar na análise que há uma perspectiva de totalidade na constituição originária da Educação do campo.

Até a realização do primeiro ENERA muitos foram os embates enfrentados pelos movimentos sociais do campo para a garantia, pelo menos institucionalizada, do direito à educação, conforme lembram Torres, Silva e Moraes (2014). Apesar de o Brasil ter sido um país predominantemente agrário até meados do século XX, é apenas no ano de 1934 que o termo “educação rural” passa a fazer parte de nossa carta magna, e essa constituição também instituiu a educação pública e obrigatória, além de reservar uma quantia do orçamento para a educação rural.

A conquista daquele ano reflete a efetividade das ações dos movimentos em defesa da educação, como é o exemplo da publicação do manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, com

o título “Reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, que buscava mudar o paradigma tradicional sob o qual a educação estava assentada. Para esses(as) educadores(as), a escola não deveria ser mero aparelho de manutenção do status quo e da formação de mão de obra capacitada, mas um instrumento de emancipação pessoal capaz de formar sujeitos políticos que interfiram na realidade social que os cerca.

Considerar a realidade do campo na construção de políticas públicas e de pedagogia significa considerar os sujeitos da educação e considerar a prática social que forma estes sujeitos como seres humanos e como sujeitos coletivos. E não pretender que a educação/a pedagogia valha e se explique por e em si mesma (CALDART, 2009, p. 42).

Apesar do avanço institucional na Carta Magna de 1934, apenas três anos depois a Constituição de 1937 coloca em segundo plano a obrigatoriedade da educação pública e direciona seu interesse para a profissionalização dos povos do campo, não com o objetivo emancipatório e humanista, mas para a formação de mão de obra no contexto do processo de industrialização do país (BRASIL, 2001).

Podemos ressaltar vários outros exemplos, através de uma perspectiva histórica, para mostrar os avanços e retrocessos, bem como as disputas de poder que impediram e impedem a construção de uma educação no campo de qualidade no país. Um fenômeno histórico que ilustra bem a precária infraestrutura do campo brasileiro foram os deslocamentos massivos da zona rural para a zona urbana, entre as décadas de 1950 e 1980, fenômeno que ficou conhecido como Êxodo Rural.

A falta de saneamento básico adequado e de estrutura capazes de prover o bem-estar dos povos que residiam nas zonas rurais contribuíram para acentuar a migração das populações que viviam no campo, e assim, sob o signo da esperança, os retirantes partiam para as grandes cidades em busca de melhores condições de vida. Segundo a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), apenas nas décadas de 1970 a 1980 o fluxo migratório correspondeu a cerca de 30% da população do campo (Alves et al., 2011). Se no início da década de 1950 a maior parte da população brasileira ainda vivia no campo, no fim de 1980 a população já era predominantemente urbana. Nos dias de hoje, de acordo com o último censo do IBGE, cerca de 30 milhões de pessoas vivem na zona rural (IBGE, 2010).

Os exemplos acima demonstram que, para compreender o processo de fechamento de escolas no campo no Brasil, faz-se necessário entender os contextos e os conflitos econômicos, sociais e políticos que envolvem os diferentes territórios do meio rural. Ou seja, identificar quais os impactos da omissão do poder público, da atuação do agronegócio, do projeto político neoliberal, na relação com as repercussões para o esvaziamento da comunidade. De acordo com Peripolli e Zoia (2011, p. 191), para entender o fechamento de escolas no campo “há de se fazê-lo a partir de um entendimento do porquê vem ocorrendo este esvaziamento do campo”.

De acordo com os dados de 2018 do Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento Básico (SNIS), apenas 72% das residências em áreas rurais têm acesso à água encanada. Em seu documento, o SNIS aponta que a falta de dados é um impeditivo para que se possa indicar a qualidade da água fornecida às zonas rurais. Ainda de acordo com o SNIS, apenas 30% dos domicílios possuem fossa séptica ou esgotamento sanitário, e somente 59% são atendidos pela coleta de resíduos sólidos (BRASIL, 2021, p.187).

A pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação que monitora a adoção de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Educação mostrou que em 2020 apenas 52% das escolas localizadas no campo possuíam acesso à internet e apenas 16% utilizavam uma boa rede de transmissão de internet que é via fibra ótica (NIC, 2022).

Os exemplos acima demonstram que os recursos alocados para os povos do campo parecem ser insuficientes ou mal direcionados para garantir a melhoria das condições estruturais da zona rural do país. Em contextos de crise econômica, a educação é um dos setores mais afetados com os cortes de gastos ou ajustes fiscais. No ano de 2015, por exemplo, o planejamento para a retomada econômica significou um corte de 69,9 bilhões de reais que atingiu, principalmente, as políticas sociais (Taffarel; Munarim, 2015), e acabou comprometendo o funcionamento de Universidades e escolas, especialmente daquelas unidades de ensino que já sofrem historicamente com a falta de investimentos, como é o caso das escolas no campo.

A população que, ainda, reside nas regiões agrárias carrega consigo alguns estigmas históricos como comunidades “não desenvolvidas” e “ultrapassadas”, por isso, na lógica dos governantes, pensar nesses povos seria um investimento sem nenhum tipo de retorno financeiro e social. Sendo assim, o campo não é pensado como lugar de sociabilidade. É nesse contexto de campo que o acesso a uma educação de qualidade para os povos que lá residem é negado. Além do mais, grande parte das políticas educacionais das regiões rurais é importada dos centros urbanos, é homogeneizadora e promove um silenciamento e negação das culturas das populações camponesas.

[...] os conhecimentos, os princípios, valores, desenvolvidos na escola são aqueles que interessam ao projeto urbano/industrial/burguês, e não aquele que nascem e partem das experiências acumuladas no fazer cotidianos destes trabalhadores, os camponeses (PERIPOLLI; ZOIA, 2011, p. 191).

As escolas no campo, organizadas sob a égide da educação urbanocêntrica, tentam adaptar à realidade do campo um método de ensino utilizado e pensado para a realidade urbana, o que ajuda a explicar os índices de evasão escolar no campo e as dificuldades vivenciadas pelos(as) estudantes e educadores(as) no processo de ensino e aprendizagem, haja vista que o calendário escolar e o currículo que são praticados nas escolas urbanas não são capazes de abarcar as particularidades dos(as) estudantes do campo, que têm visões de mundo e comportamentos distintos. Esse modelo de educação, uma vez transposto para as escolas no campo, nega e silencia as culturas e os modos de vida das populações camponesas.

A sociabilidade do campo, os modos de produção, as culturas, os ciclos sazonais de chuva e colheita, e a economia da comunidade não encontram espaço nos Projetos Políticos Pedagógicos e nos calendários escolares elaborados nas Secretarias de Educação dos municípios, que são enviados às escolas no campo, em decisões monocráticas.

Causas e consequências para o fechamento das escolas do campo em Mari

Os dados extraídos do INEP (Brasil, 2018) e a análise das entrevistas realizadas nos permitiram entender que as escolas fechadas se encontravam nas seguintes condições no período em que ocorreu o fechamento: a escola Guilhermina Arruda tinha apenas 4 estudantes quando foi fechada em 2012, e os(as) estudantes foram transferidos para uma escola da área urbana de Mari (distância aproximada de 10 km); a escola de Açude Grande tinha em torno de 10 estudantes da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental quando foi fechada em 2016, e os(as) estudantes foram transferidos, em um primeiro momento, para a escola de Piripiri (distância aproximada de 5 km); a escola da Mata tinha entre 9 e 12 estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental quando foi fechada, no ano de 2016, e os(as) estudantes foram transferidos para a escola Pedro Franco (distância aproximada de 6 km); a escola de São Gonçalo, no sítio Fundo do Vale, quando foi fechada, em 2018, tinha 27 estudantes da Educação Infantil e dos

anos iniciais do Ensino Fundamental, os(as) quais foram transferidos para a Escola Antônio Alexandre de Melo, na comunidade da Lagoa do Félix (distância aproximada de 5km); a escola do Barro tinha em média 23 alunos(as) da Educação Infantil - Maternal, Pré-Escola I e II, quando foi fechada, em 2019. Os(as) alunos(as) do maternal e do Pré-Escola I foram transferidos(as) para a Creche Domingos Pedro Franco (distância aproximada de 6km), e os(as) alunos(as) do Pré-Escola II foram transferidos(as) para a Escola Edmilson Baltazar de Mendonça (distância aproximada de 2 km).

É importante pontuar que as escolas estudadas no município de Mari possuem diversas similaridades em seus processos de fechamento, os problemas se tangenciam e os discursos utilizados pelo poder público em favor do fechamento se repetem.

Para dar cabo ao processo de fechamento das escolas a pesquisa identificou as seguintes justificativas: o término da multisseriação, vista como principal problema; a inviabilidade financeira de manter uma instituição de ensino com poucos(as) estudantes matriculados; o propósito de melhorar as condições de estudo, transferindo os(as) estudantes para escolas de comunidades vizinhas mais bem assistidas. As justificativas observadas se alicerçam em argumentos que têm como base: o processo de esvaziamento do campo que foi observado em todas as comunidades estudadas; as baixas taxas de natalidade (as famílias têm optado por ter menos filhos); e a falta de investimento por parte do poder público em políticas sociais nas áreas rurais.

No decorrer da análise das falas dos(as) entrevistados(as), os elementos acima mencionados vão se tornando evidentes, especialmente no que se refere à multisseriação, tema central citado em todas as entrevistas visto que as instituições escolares de ensino fundamental das regiões agrárias são, em sua maioria, multisseriadas, ou seja, estudantes de diferentes níveis de escolarização estudam na mesma sala, com o(a) mesmo(a) professor(a). Isso ocorre, segundo Dias et al. (2017), em razão do esvaziamento do campo, dos baixos índices de natalidade e da falta de compromisso e investimento do poder público com as comunidades camponesas. As salas são organizadas desse modo para que haja formação de turmas com o mínimo de alunos(as) necessários e para que aconteça a conclusão dos ciclos de alfabetização em tempo hábil.

Todos(as) os(as) interlocutores(as) mencionaram a multisseriação como o fator principal para o fechamento das escolas no campo estudadas. Destacamos as principais falas

Apesar de que algumas escolas são fechadas pelo seguinte motivo: a questão do multisseriado. Porque assim... o multisseriado, querendo ou não, ele prejudica e muito aprendizado de um aluno (Entrevistado 1, 2021).

Uma escola aberta com 11 alunos, um multisseriado de pré 1 a 5º ano, aí isso é um crime, né? (Entrevistado 8, 2021)

Era pra diminuir esse multisseriado e, também, que essas escolas estavam com a quantidade de alunos pequena e, com isso, o município estava tendo prejuízo. Foi isso! [...] As despesas eram grandes e teria que diminuir essas despesas (Entrevistado 4, 2021).

Me entregou só um ofício pra mim assinar pra fechar a escola. E [...] falou pra mim assim: seria pra acabar o multisseriado, né? Aí a proposta foi só essa (Entrevistado 3, 2021).

A dificuldade de desenvolver um ensino de qualidade em salas multisseriadas é um dos principais fatores atribuídos pelo poder público, e pelos(as) docentes e gestores, para o fechamento de escolas no campo. Embora essa configuração seja, desde os primórdios do sistema escolar brasileiro, predominante nas escolas situadas no meio rural, poucas foram as políticas públicas para essas classes, e muitas formações de professores(as) não tratam a multisseriação como uma realidade de milhares de escolas no Brasil, portanto o docente que se depara com uma classe multisseriada tem pouca ou nenhuma formação para atuar nesse contexto escolar. Como consequência disso, a multisseriação passa a ser vista como um grande empecilho para a qualidade e a desenvoltura dos(as) estudantes, tratada como “uma ‘anomalia’ do sistema, ‘uma praga que deveria ser exterminada’ para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano” (SANTOS; MOURA, 2009, p 35).

Entretanto, contrariando essa visão hegemônica, educadores(as) e pesquisadores(as) da Educação do Campo e da escola do campo vêm defendendo uma visão positiva em relação às classes multisseriadas, como vemos em Hage e Reis (2018, p.81),

É ampliada e fortalecida uma posição diferenciada que aposta na permanência das turmas e escolas (multi)seriadas como possibilidade de oferta qualificada da escolarização aos sujeitos do campo, desde que superada a situação de abandono e descaso do poder público com relação às escolas rurais.

Para os(as) autores, a diversidade de uma sala multisseriada aliada a um bom investimento e à capacitação do(a) docente podem gerar experiências educacionais exitosas.

O fechamento das unidades de ensino produz o fenômeno da nucleação, quando os(as) estudantes são deslocados(as) para uma instituição localizada em uma comunidade próxima (nucleação intracampo) ou quando são deslocados(as) para uma escola nos centros urbanos. Para Dias et. al. (2017, p. 709), “destaca-se que muitos Estados vêm reorganizando suas respectivas redes escolares em um provável processo de nucleação escolar que centraliza as escolas em áreas urbanas, criando uma concentração educacional urbana”.

Esse fenômeno do fechamento de escolas associado a uma política de nucleação e do transporte escolar vem ocorrendo em todo o país, como corroboram os estudos de Hage (2011, p. 103)

A existência de um número muito extenso de escolas, associada à dispersão de localização e ao atendimento reduzido do número de estudantes por instituição, tem levado os gestores públicos a adotar, como estratégia mais frequente, a política de nucleação dessas escolas vinculada ao transporte escolar, resultando no fechamento daquelas situadas nas pequenas comunidades rurais e na transferência dos estudantes para as localizadas em comunidades rurais mais populosas (sentido campo-campo) ou para a sede dos municípios (sentido campo-cidade).

Ao estudar a situação das escolas de educação básica do campo, Dias et al. (2017) apontam um intenso número de fechamento de escolas nas regiões rurais, a criação de escolas núcleo e a política de sobrevalorização do transporte escolar. De acordo com Ferreira e Brandão (2012), foram fechadas, entre os anos de 2002 e 2010, 28.044 escolas de ensino básico na zona rural. Ao passo que o processo de fechamento de escolas se acentua, os recursos para o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) passaram de 56,8 milhões em 2003 para 246,9 milhões em 2004, mantendo-se constante na medida em que as escolas estavam sendo fechadas. Portanto, “fica evidente uma política de fechamento de escolas públicas, principalmente no meio rural e uma política de sobrevalorização do transporte em detrimento das escolas do campo” (FERREIRA; BRANDÃO, 2012, p. 8).

Ao mesmo tempo em que ocorre um aumento do financiamento do transporte escolar, acentua-se o número de estudantes que são transportados(as) para escolas localizadas em outras localidades ou para as escolas na zona urbana do município, coincidindo com o aumento do fechamento das escolas no campo, levando-nos a supor que a política do transporte escolar tem uma intencionalidade deliberada de fechamento das escolas no campo.

Esses elementos foram encontrados nos discursos dos(as) entrevistados(as) sobre o tema do fechamento de escolas no campo no município de Mari. No ano de 2020 foi inaugurada a Escola Polo Edmilson Baltazar de Mendonça, localizada na comunidade de Talmatá, zona rural do município de Mari, fato que intensificou o processo de fechamento e nucleação de outras escolas. O que estamos chamando de “escola polo” são instituições construídas para serem referências nas respectivas comunidades do seu entorno.

No município de Mari percebemos que a construção da “escola polo” estava relacionada à intenção de fechar as escolas no campo, com baixo número de alunos(as), e de transferi-los(as) para a nova instituição. Com a construção da escola Edmilson Baltazar de Mendonça, os(as) estudantes do Sítio Mata, do Sítio Açude Grande e do Sítio Barro foram transferidos para essa nova instituição. A escola da Mata que, em um primeiro momento, transferiu os(as) alunos(as) para a escola Domingos Pedro Franco, cinco anos depois, quando deixou de oferecer o Ensino Fundamental e foi transformada em uma creche, os(a) estudantes, que originalmente foram da escola da Mata, juntamente com aqueles(as) originários da escola Domingos Pedro Franco, foram transferidos(as) para a Escola Edmilson Baltazar de Mendonça (distância aproximada de 4km). O fenômeno se repetiu com os(as) estudantes da Escola Açude Grande que, em um primeiro momento, foram transferidos(as) para a Escola de Piripiri (distância aproximada de 5km) e cinco anos depois foram, novamente, transferidos, dessa vez para a escola Edmilson Baltazar de Mendonça (distância aproximada de 7km), junto aos(as) alunos(as) que, originalmente, já estudavam na escola de Piripiri.

Exatamente, essa escola, Edmilson Baltazar de Mendonça, atende a 12 comunidades. Porque ela é, ela se tornou uma escola polo, uma escola modelo. Ela, além de ter o ensino fundamental 1, ela tem o ensino fundamental 2 e funciona a noite com o EJA, com o fundamental 1 e 2 (Entrevistado 1, 2021, grifo nosso).

O fechamento dessas escolas menores melhorou, até no atendimento melhorou bastante, porque ficou mais fácil da gente trabalhar [...] centralizou todo o trabalho nela e querendo ou não facilitou nosso trabalho (Entrevistado 7, 2021).

A escola Edmilson Baltazar de Mendonça centraliza e atende alunos(as) de diversas comunidades rurais do município de Mari. Segundo informações do “Entrevistado 7”, essa escola atende, aproximadamente, 400 alunos(as). Ela foi citada como uma conquista para os povos do campo, pois além de ser bem estruturada com “cinco salas de aula, sala da direção, secretaria, sala do educador, biblioteca, banheiros exclusivos para os educadores, ampla cozinha, [...] além de um espaço de convivência no pátio interno” (Portal 25 horas, 2020), funciona nos períodos da manhã e da tarde com alunos(as) do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e no período da noite com alunos(as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com a abertura da escola, o poder público local conseguiu diminuir, ainda mais, o que considera o “grande mal” das escolas no campo: a multisseriação.

Quando observamos o número de estudantes das instituições que foram fechadas, é possível constatar a baixa quantidade de alunos(as) que frequentavam as escolas no campo em decorrência da

diminuição populacional das áreas rurais.

É... eu acho que Açude Grande hoje só tem eu lembro [...] em açude grande eu acho que não tem mais umas 5 famílias, 5, 6 famílias, não têm (Entrevistado 8, 2021).

O que você mais vê é casas abandonadas, a erosão acabando destruindo, porque as famílias morreram? Não. Tá na cidade. [...] E o outro fator, as mulheres diminuíram a quantidade de filhos, minha mãe por exemplo teve 12 filhos, minha irmã só tem 1 e não quer, minha cunhada só tem um e não quer mais. Olha que diferente (Entrevistado 7, 2021).

A questão é a seguinte: a diminuição do número de alunos é devido, assim, as mães que não estão querendo mais ter muitos filhos, entendeu? Aí, só tá só diminuindo (Entrevistado 4, 2021).

De acordo com os(as) entrevistados(as), cada vez mais as famílias têm migrado para o centro urbano de Mari em busca de melhores salários, melhores condições de vida e para fugir da violência no campo. A comunidade do Fundo do Vale merece um destaque sobre os motivos que contribuíram para o fechamento da escola, o que nos leva a refletir acerca das relações históricas e políticas no campo brasileiro. Além do objetivo de findar a multisseriação e da baixa quantidade de alunos(as), o fechamento da escola se deu porque o seu terreno era uma propriedade privada, cedida à prefeitura por um longo período, mas, com as novas configurações políticas, conforme a fala do Entrevistado 8, o dono do espaço não conseguiu o valor do aluguel desejado, nem o emprego que solicitou à prefeitura, e, portanto, decidiu não mais ceder o terreno.

O proprietário, em determinado momento, ameaçou uma das professoras que trabalhava no local. Sendo assim, diante da situação que começava a ficar fora de controle, a gestão decidiu fechar a escola e transferir os(as) estudantes para a escola Antônio Alexandre de Melo, na comunidade da Lagoa do Félix, resultando em outro processo de nucleação.

A nucleação das escolas estudadas aconteceu de forma predominantemente intracampo, como orienta a Resolução do Conselho Nacional de Educação 2/2008 em seu artigo 3º, § 1º

Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades (BRASIL, 2008, p. 2).

No entanto, o processo de fechamento e nucleação das escolas causa uma série de consequências para os alunos(as), quais sejam: o grande deslocamento que algumas crianças têm que realizar para chegar à escola; a precária qualidade dos transportes; as estradas de má qualidade; a ausência da participação familiar na escola; o desenraizamento dos(as) estudantes em relação à sua comunidade; o sentimento de abandono das famílias que moram nas áreas rurais; a alegada melhoria na qualidade do ensino e redução de custos para o erário público.

Em algumas entrevistas encontramos relatos de ter havido resistência por parte das comunidades à ideia do fechamento da escola. Por outro lado, de forma contraditória, outras apontaram a passividade das comunidades e relataram que tudo foi decidido em reuniões. Contudo, com a análise das entrevistas e de alguns materiais jornalísticos a respeito do fechamento das escolas é possível afirmar que não foi identificado nenhum protesto organizado pelas comunidades contra o encerramento das atividades das instituições escolares. Porém, os pais exigiram transporte e segurança adequada para a mobilidade das crianças.

Então teve alguns que começaram a dizer não e não querer, ficaram exigindo outras coisas e tudo, eu sei que com muita conversa e prometeram, também, com transporte e tudo. Então eles aceitaram e assim ficou. Colocou o transporte e todo dia ia buscar e ia levar esses alunos (Entrevistado 2, 2021).

De início as mães ficaram preocupadas em deixar as crianças pequenininhas, mas aí [...] dispôs de um acompanhante de transporte, aí ficou tudo bem (Entrevistado 5, 2021).

A única coisa que a comunidade pediu foi que [...] disponibilizasse um transporte e uma pessoa que ficasse responsável a pegar os alunos e ficar no transporte (Entrevistado 1, 2021).

No ambiente do campo em que há carência da presença de instituições públicas a escola se torna um componente capaz de integrar a comunidade e tem um papel importante na sociabilidade, pois, além de servir de escola, o prédio é utilizado como um local de comunhão, um espaço de encontros das famílias para festejar as datas comemorativas, de reuniões comunitárias e de atendimentos médicos. Nesse sentido, fechar uma escola não representa, apenas, uma consequência para os(as) alunos(as) deslocados, mas também a supressão de um componente importante para a comunidade.

Por se tratar de uma escola na zona rural todo o movimento social e cultural era realizado na escola. A exemplo de terço do mês mariano, catequese, datas comemorativas, festejos juninos. Nas datas comemorativas, a exemplo do dia das mães, dia das crianças, dia dos pais, dia do folclore brasileiro... pois na zona rural eles conservam muitas tradições folclóricas e tantos outros (Entrevistado 6, 2021).

Eu acho que foi uma perda imensa, a escola era uma fonte de saber, um legado da comunidade, infelizmente ter sido fechada. Porque na escola, ela reunia a comunidade. A gente tentava resgatar um pouco dos costumes, das tradições daquela comunidade e a escola sendo fechada, tudo isso foi perdido (Entrevistado 1, 2021).

Em termos de perda pra comunidade, a comunidade perdeu sim, né? Porque era um bem que se tinha ali, era um prédio que atendia a todos da comunidade, não só como escola, mas também, como posto de saúde. Porque quando o médico vinha, ele atendia também na escola, aí, agora o prédio tá lá abandonado (Entrevistado 5, 2021).

Na verdade, assim, o objetivo era de trazermos as crianças [...] era de amenizar as dificuldades e um bom aprendizado, de melhorar, né? Mas pra comunidade não foi tão bom assim... porque é na escola onde a gente resgata a cultura, onde a gente mostra, onde a gente realmente valoriza, né? (Entrevistado 2, 2021).

Os(as) entrevistados(as) destacaram que a escola era um órgão público importante na comunidade local, um lugar de conhecimento e de troca de experiências, onde se cultivava a cultura, os costumes e as tradições presentes no território. Com a perda da instituição, o sentimento de enfraquecimento da comunidade jaz nos discursos dos(as) nossos(as) interlocutores(as). A população do campo sente que está sendo preterida e o processo de esvaziamento da zona rural se potencializa. Reportagens encontradas em sites locais do município de Mari demonstram a insatisfação e o sentimento de abandono de alguns indivíduos das comunidades.

No Sítio Fundo do Vale, por exemplo, um pai disse: “Foi uma grande luta pra gente ter essa escola aqui em Fundo do Vale e agora o prefeito tá querendo fechar [...] como eu posso dizer que é bom viver aqui desse jeito?” (Portal Umari, 2018, grifo nosso). Esse último comentário evidencia uma contradição com o slogan da gestão municipal: “É Bom Viver Aqui”. Outra reportagem faz referência ao abandono da escola da Mata: “Descaso! Escola do Sítio Mata, que já foi centro de grandes aprendizagens, hoje se encontra

totalmente abandonada” (Portal Umari, 2018, grifo nosso).

Apesar da consciência do dano causado à comunidade, os(as) entrevistados(as) justificaram o fechamento das escolas com o argumento de melhoria no processo de ensino-aprendizagem

Então, eu acredito que foi ruim, olhando por esse lado, mas na verdade para o aprendizado das crianças eu acredito que foi melhor (Entrevistado 2, 2021).

Melhorou. Só o fato de não ser a sala multisseriada... (Entrevistado 4, 2021).

Alguns alunos foram prejudicados por sair da sua zona de conforto e ter que se adaptar a uma outra realidade sem os colegas de costume e a metodologia diferente, e o agito da sala de aula mediante o comportamento dos alunos da escola da cidade (Entrevistado 6, 2021).

O Entrevistado 6 foi o único que observou problemas no ensino e aprendizagem dos(as) estudantes que foram nucleados(as), referentes àqueles(as) que saíram da escola Guilhermina Arruda e foram estudar em uma escola da área urbana do município de Mari. Com o fechamento das escolas e o processo de nucleação, fica a cargo dos transportes escolares a condução dos(as) alunos(as) de suas respectivas comunidades até os locais das escolas núcleo. Como já discutido, a falta de investimento nas áreas rurais prejudica a infraestrutura do ambiente, inclusive as estradas, que muitas vezes não são trafegáveis, especialmente em tempos de chuva, impossibilitando que os(as) alunos(as) cheguem às escolas. Outro ponto fundamental é a qualidade do transporte. Diversas denúncias apontam para uma estrutura precária que chega a colocar em risco a vida dos(as) estudantes, como relatam os(as) entrevistados(as) abaixo

[...] Às vezes existia um mal-estar porque [...] eu tinha que ir na secretaria de educação, eu reclamava, mandava ofício para a secretaria de transporte [...] o motorista se sentia pressionado, achava que estava sendo perseguido. [...] um mal-estar entre esses círculos. Agora realmente tinha época que as vezes os carros... Misericórdia, só Deus e mais ninguém (Entrevistado 1, 2021).

É... como eles rodam muito, o ano passado parece que houve umas denúncias sobre os pneus que estavam meio carecas (Entrevistado 4, 2021).

Olha, no início, era um... não lembro agora o nome do carro... [...] era um gol, 4 portas, tudo direitinho. Também era pouco aluno no início que ia lá (Entrevistado 3, 2021).

Além dos problemas narrados, identificamos durante as entrevistas que o poder público utilizou motos e carros populares para transportar alguns(as) estudantes que moravam em lugares de difícil acesso até suas respectivas escolas. As consequências supracitadas nos encaminham para a seguinte pergunta: qual a utilidade atual dos prédios onde funcionavam as instituições de ensino que foram fechadas? De acordo com os dados obtidos pela pesquisa, foi evidenciado que o prédio onde funcionava a escola de Açude Grande, fechada em 2016, foi reivindicado pelo proprietário e está fora da perspectiva do poder público encaminhar ações para a retomada da posse. Os prédios onde funcionavam a escola Guilhermina Arruda, fechada em 2012, a escola da Mata, fechada em 2016, a escola de Açude Grande, fechada em 2016, a escola de São Gonçalo, fechada em 2018, e a escola do Barro, fechada em 2019, encontram-se em condições de abandono.

Ao estudar o processo de fechamento de escolas no campo no município de Mari observamos um problema estrutural nas instituições de ensino, evidenciado nos discursos dos entrevistados. A falta de um Projeto Político Pedagógico diferenciado das escolas da zona urbana e de um currículo capaz de inserir a realidade do campo no cotidiano escolar, como orientam a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 em seus artigos 23 e 28 (Brasil, 1996), a Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002), e o parecer nº 23/2007 do Conselho Nacional de Educação, que traz informações sobre o atendimento da Educação do Campo (BRASIL, 2007), acaba por prejudicar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Soma-se a isso o problema da falta de formação continuada para os(as) docentes atuarem em salas multisseriadas nas escolas do campo, negando as possibilidades pedagógicas que uma turma com esse perfil possui (SANTOS; MOURA, 2009). Possibilidades pedagógicas essas que se tornam ainda mais indispensáveis na medida em que o processo de nucleação das escolas não resolveu o alegado “problema” da multisseriação já que ainda existem escolas no campo multisseriadas no município de Mari e, de acordo com o relato do “Entrevistado 7”, na escola polo Edmilson Baltazar de Mendonça existe uma turma multisseriada, o que representa uma contradição entre alguns discursos que justificam o fechamento das escolas e o que se efetiva na prática.

A presença de um Projeto Político Pedagógico e de um currículo escolar diferenciado das escolas urbanas que considerassem as realidades específicas de cada comunidade, as culturas locais e a valorização das identidades das escolas no campo, que flexibilizassem o calendário letivo de acordo com as fases dos ciclos agrícolas e climáticos, conforme determina o Decreto nº 7.352, de 4/11/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA (Brasil, 2010), mudaria de maneira positiva a qualidade do ensino. Já que a construção de um calendário escolar próprio do campo, adaptado, por exemplo, aos ciclos da chuva, poderia favorecer o tráfego dos(as) estudantes e pais nas estradas de terra, contribuindo para uma maior participação da comunidade nas instituições escolares. Uma educação capaz de discutir as condições sociais, políticas e econômicas que oprimem os sujeitos, contribuiria para fomentar uma participação ativa da população em direção a uma alteração do status quo e das condições estruturais que causam a opressão.

Apesar do pensamento naturalizado e generalizado dos prejuízos da existência de salas multisseriadas para o desenvolvimento dos(as) alunos(as), por parte dos(as) entrevistados(as), não observamos nenhum projeto ou curso estruturado e contínuo de formação continuada para os(as) professores(as) das escolas no campo com metodologias diferenciadas para a atuação nessas salas multisseriadas. Verificamos que os pensamentos são convergentes quanto à impossibilidade da existência de um ensino eficaz na multisseriação, e as ações do poder público se direcionam, apenas, na intenção de acabar com as classes multisseriadas.

O abandono dos prédios onde funcionavam as antigas instituições de ensino e as condições precárias das estradas levam ao ambiente hostil e esquecido que o campo tem se tornado. Os transportes escolares precários utilizados para locomover as crianças até as suas respectivas escolas geram riscos para os(as) estudantes, podendo ocasionar acidentes. Constatamos, também, a intencionalidade da reestruturação da escola Antônio Alexandre de Melo, na comunidade da Lagoa do Félix, com o objetivo de torná-la outra escola polo. Esse propósito corrobora com o projeto de fechamento de escolas no campo e fomenta o processo de aglutinação de estudantes em escolas nucleadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fechamento das escolas no campo acarretou uma série de consequências significativas para os(as) estudantes. Entre as razões identificadas na pesquisa, o objetivo central era o de encerrar a prática da multisseriação, pois, conforme observou-se em todas as entrevistas, essa abordagem dificulta o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a inviabilidade financeira das escolas do campo é frequentemente citada como motivo para o fechamento, somado ao argumento da intenção de concentrar recursos em escolas de comunidades melhor assistidas financeira e estruturalmente.

As consequências do fechamento das escolas rurais e o processo de nucleação são profundas e impactam diretamente a vida dos(as) estudantes. O deslocamento massivo para frequentar as escolas nucleadas em comunidades vizinhas foi uma realidade enfrentada por muitos alunos(as). Conforme evidenciou-se, muitas vezes eles(as) precisam percorrer longas distâncias com condições de estradas e transportes precárias. Além disso, a falta de participação familiar nas atividades escolares devido à distância e a desconexão dos(as) estudantes com suas comunidades de origem resultam em um sentimento de desenraizamento e abandono. Relembramos que, conforme apontado nas entrevistas, o fechamento da escola no campo é o fechamento também de um espaço de sociabilidade, local em que eventos culturais, sociais e políticos são realizados. Em muitas comunidades no campo a escola é uma das poucas instituições públicas existentes.

A garantia de um ensino gratuito e de qualidade não se concentra na oferta da educação em si, mas no adequado acesso à escola e em uma política de capacitação de professores(as). Nesse sentido, a seriação de turmas e o deslocamento de alunos(as) não têm efeito definidor na qualidade da educação enquanto o contexto social for precário. É evidente que o deslocamento para escolas mais equipadas e com professores(as) bem qualificados(as) contribui para a melhoria do ensino, como foi dito por quase todos os(as) entrevistados(as), porém, esse resultado se atribui menos pelo fim da multisseriação e mais pelo investimento despendido às escolas nucleadas.

Por fim, tendo em vista os apontamentos supracitados, concluímos que o processo acentuado e progressivo do fechamento das escolas no campo no município de Mari, que ainda está em curso, contribui para a negação do direito à educação dos povos do campo na medida em que a ausência dessa instituição pública cria uma série de obstáculos que dificultam o acesso a uma educação pública e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. et. al. Êxodo e sua contribuição à urbanização de 1950 a 2010. *Revista de Política Agrícola (Embrapa)*, v. 20, n. 2, p. 80-88, Abr./Maio/Jun. 2011. Disponível em: <<https://seer.sede.embrapa.br/index.php/RPA/article/download/61/50>>. Acesso em: 10 de ago. 2021.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: edições 70, 1977.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB N 23/2007*. Brasília, DF, 2007. Orientações para o atendimento da Educação do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf>. Acesso em: 17 de ago. de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002*. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 32, 9 de abril de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 de ago. de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB N 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb36_01.pdf>. Acesso em: 17 de ago. de 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Complementar CNE/CEB No 2 de 2008**. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação do Campo. Diário Oficial da União, edição 60, seção 1, p. 1, 28/03/2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 24 de abr. de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4/11/2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Distrito Federal, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 15 de ago. de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 20 de ago. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. N. 9.394/96. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 15 de ago. de 2021.

BRASIL. **Panorama do Saneamento Básico no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Regional, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/ana/pt-br/assuntos/saneamento-basico/a-ana-e-o-saneamento/panorama-do-saneamento-no-brasil-1>>. Acesso em: 09 de mar. 2024.

CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>>. Acesso em: 01 de maio de 2022.

DIAS, G. L. et. al. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623657687>>. Acesso em: 09 de ago. de 2021.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Fechamento de Escolas do Campo no Brasil e o Transporte Escolar Entre 1990 e 2010: na Contramão da Educação do Campo. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO. TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS SOCIAIS NO SÉCULO XXI, 8., 2012, Paranavaí - PA, 2012. **Anais [...]**. Paranavaí - PA, 2012. Disponível em: <<http://doi.org/10.4025/imagenseduc.v7i2.36910>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/361766067/POR-UMA-ESCOLA-DO-CAMPO-DE-QUALIDADE-TRANSGREDINDO-A-MULTISSERIACAO-pdf>>. Acesso em: 09 de mar. 2024.

HAGE, Salomão Mufarrej; REIS, Maria Izabel Alves. Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi) seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 77-91, jan./abr. 2018.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**. 2021. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/mari.html?>>. Acesso em: 20 de ago. de 2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sinopse do Senso Demográfico de 2010**. IBGE, 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>>. Acesso em: 20 de ago. de 2021.

2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, 99 p.

MARI. Governo Municipal. **Secretaria de Educação. Relatório das escolas em funcionamento e fechadas**, 2020.

MIRANDA, Josinalda Neusa de Souza. **Política de nucleação das escolas do campo: um estudo sobre a constituição da educação do campo e sua relação com o processo de nucleação**. 2014. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares). Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Técnico, Médio e Educação a Distância, Monteiro, 2014, p. 48-53. Disponível em: <<https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/9348>>. Acesso em: 18 abr. 2024.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br). Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras – TIC Educação 2020: Base de microdados**. São Paulo: TIC Educação, 2020. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/indicadores/>>. Acesso em: 20 de março de 2022.

PERIPOLLI, O. J.; ZOIA, A. O fechamento das escolas do campo: anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **Educação, cultura e sociedade**, Brasil, v.1, n.2, p.188-202, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=6FdcPVgAAAAJ&citation_for_view=6FdcPVgAAAAJ:zYLM7Y9cAGgC>. Acesso em: 1 de ago. 2021.

POSSÍVEL fechamento de escola na zona rural deixa pais de alunos e comunidade revoltados com a gestão municipal. **Portal Umari**, Mari, 20 de fev. de 2018. Disponível em: <<http://www.portalumari.com/2018/02/em-maripb-possivel-fechamento-de-escola.html>>. Acesso em 10 de ago. de 2021.

PREFEITURA de Mari entrega escola modelo na zona rural e prefeito destaca investimentos na Educação. **Portal 25 horas**, 17 de fev. de 2020. Disponível em: <<https://portal25horas.com.br/prefeitura-de-mari-entrega-escola-modelo-na-zona-rural-e-prefeito-destaca-investimentos-na-educacao/>>. Acesso em: 16 de ago. de 2021.

PROFESSOR denuncia abandono de escola no Sítio Mata por parte da gestão municipal; Veja as fotos! **Portal Umari**, Mari, 4 de out. de 2018. Disponível em: <<http://www.portalumari.com/2018/10/em-maripb-professor-denuncia-abandono.html>>. Acesso em 10 de ago. 2021.

RICHARDSON, Roberto Jerry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: HAGE, Salomão Mufarrej; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org.). **Escola de Direito, reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Maria do Socorro. Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 7, n.1, p. 23 - 41 – jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v7n1a2018-04>>. Acesso em: 01 de mai. 2022.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.); VEIGA-NETO, Alfredo. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 119 - 141.

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. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5611503.pdf>>. Acesso em: 1 de ago. de 2021.

Submetido em: 29/06/2022.

Aprovado em: 31/12/2023.