



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS  
AGRÁRIAS**

**CRISLAYNE DOS SANTOS BRITO**

**FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE MONTE  
SANTO-BA: IMPLICAÇÕES PARA ALGUMAS COMUNIDADES RURAIS.**

AMARGOSA - BAHIA

2018

**CRISLAYNE DOS SANTOS BRITO**

**FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE MONTE  
SANTO-BA: IMPLICAÇÕES PARA ALGUMAS COMUNIDADES RURAIS.**

Trabalho de Conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Priscila Brasileiro Silva do Nascimento.

**AMARGOSA - BAHIA**

**2018**

Dedico este trabalho aos meus pais, Alberto e Zulene e ao meu companheiro de vida Uéverton, pela presença constante em todos os momentos da minha vida. E, em especial dedico a minha irmã Adeilsa que me deixou há pouco tempo e que fez tanto por mim ao longo da sua vida.

## AGRADECIMENTOS

A escrita desses agradecimentos foi para mim um momento de mais satisfação e alegria ao longo dessa minha jornada. Na medida em que surgiam em minha mente os nomes das pessoas que merecem o meu reconhecimento tive a certeza que, mesmo com todas as dificuldades que enfrentei para realizar esta monografia, nunca estive sozinha. Registro aqui a minha sincera gratidão a todos(as) que contribuíram de diferentes maneiras para conclusão deste estudo, onde primeiramente agradeço a Deus...

Foram anos de estudos, companheirismo e ajuda de diversas pessoas nessa minha jornada, pessoas que me deixaram no meio do percurso e que onde estiverem mandaram e mandam força para que eu pudesse chegar até aqui.

Agradeço imensamente aos meus pais que são meu porto seguro e que me ajudaram diariamente nessa corrida do conhecimento, pelo orgulho, apoio, incentivo e que com a sabedoria de quem não teve oportunidade de sentar nos bancos de uma universidade, sempre me disseram: “Aproveite essa oportunidade filha de ingressar na universidade pública, pois a gente nunca terá condições de dar esse estudo para você!”

As minhas irmãs Abeilsa e Ana Iris por todo orgulho e apoio que recebi nesses anos e também a minha irmã Adeilsa que me deixou no meio de minha jornada, pelo seu falecimento de forma repentina ao sofrer uma parada cardíaca. Talvez esse foi o momento mais difícil dessa minha caminhada, pois a vontade era de desistir de tudo, mas que por um orgulho que eu teria que dar pra ela conseguir continuar pois a mesma não sabia nem dizer que curso eu fazia mas sempre dizia “minha irmã estuda é em uma Federal”. E ao meu sobrinho David Luiz pela que tenho um amor inexplicável.

Ao meu namorado Uéverton pela compreensão, amor e por ter compartilhado com paciência as angústias, ausências, estresses e incertezas vividas durante a construção dessa monografia. Saiba que esta conquista é nossa!

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Priscila Brasileiro Silva do Nascimento, pelo apoio, compreensão e pelas significativas contribuições na construção deste estudo. A você, Priscila, o meu gesto de gratidão pelo incentivo a prosseguir e acreditar na relevância da minha pesquisa e aceitar me orientar mesmo com todas as dificuldades da distância. E também agradeço ao meu orientador Gilmar Santos Andrade pelas orientações concedidas pelo senhor nesses últimos meses, muito obrigado!

As minhas companheiras e colegas de curso e de apartamento Elane, Saadia, Raniele que se tornaram amigas e se fizeram presentes na minha vida ao longo da graduação,

compartilhando ansiedades, preocupações, estimulando-me a continuar em especial Michele por todos os puxões de orelha durante a escrita dessa monografia, que sem sombras de dúvida foi essencial para todo esse processo de escrita e angústia. Em especial agradeço minha colega Nagila que comigo compartilhou trabalhos e conquistas nesses anos de curso. Vocês se tornaram pessoas especiais!

A Taysnara, pela sua capacidade de escuta, acolhimento e sensibilidade nos momentos mais difíceis deste percurso, onde me deu força e chorou comigo diversas vezes. Thay, obrigada por tudo!

Aos amigos e amigas da Galera Calçada obrigado por existirem, pelo carinho e pela torcida. E agradeço em especial minha turma do 3º ano do ensino médio de 2012 que me incentivaram a não parar de estudar, pois segundo eles “você Cris tem futuro”.

A todos meus amigos e amigas que vibraram comigo nesses anos de luta me dando força e me dando motivos imensos para eu não desistir em especial Catarina por se orgulhar tanto de mim, Ana Rafaela e Ivila, por todos segredos e dificuldades enfrentadas minha gratidão eterna.

Agradeço também as minhas tias e tios que contribuíram para que esse sonho se concretizasse e em especial agradeço meu único avô aqui presente na Terra, Pedro.

A Tia Erenilda, atual diretora da Escola Laurentino Silva pela acolhida calorosa e carinhosa com que me abriu os braços e me ajudou nessa jornada com tantas informações sobre a escola, obrigado tia por todo incentivo.

As comunidades de Sitio do Serapião, Paus Verdes, Fazenda Velha, Tapera de Cima e Tapera de Baixo representadas aqui pelas professoras e pais que me acolheram de forma tão singela para realização das entrevistas e pela disponibilidade e também ao atual Secretário de Educação Eliseu Tolentino. Sem vocês essa Monografia não existiria!

## RESUMO

A presente investigação tem com objetivo analisar o significado das escolas rurais fechadas para os sujeitos da comunidade escolar, no contexto do município de Monte Santo, no nordeste da Bahia. Fundado no debate da Educação do Campo, o estudo apresenta uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, com os princípios do materialismo dialético, no qual é o estudo da vida social, os fenômenos da vida da sociedade, ao estudo desta e de sua história. O lócus foram quatro escolas da zona rural do referido município que foram desativadas. Os sujeitos participantes desta pesquisa foram: um representante da gestão educacional do município, docentes de escolas rurais fechadas e que hoje atuam na escola nucleada e pais/mães de alunos. O instrumento de coleta de dados foi à entrevista semiestruturada. A partir dos dados produzidos, foi identificado que os pais atribuem valor positivo às escolas localizadas nas comunidades rurais onde residem independentemente da organização pedagógica adotada pelas mesmas. Para eles, as escolas rurais localizadas em sua comunidade são vistas como a garantia do direito à educação, sendo espaços pertencentes à história da comunidade, locais responsáveis pela formação escolar e social dos sujeitos. As professoras veem a escola rural multisseriada como algo desafiador e com uma importante instituição local, pois possibilita às crianças estudarem no lugar onde vivem, além de ser um espaço de socialização comunitária e de aproximação com as famílias. Para a gestão municipal, as escolas rurais multisseriadas não promovem a aprendizagem dos alunos, e por isso representam mais um problema do que um desafio para o trabalho e investimento público educacional, assim apontando a nucleação e conseqüentemente o fechamento das escolas como solução. O estudo ainda revela o número das escolas rurais fechadas nos últimos anos, no município de Monte Santo causa diversos impactos nas comunidades e no cotidiano das famílias, seja na perspectiva social, simbólica e/ou afetiva com o contexto. Para compreender melhor o assunto e aprimorar o trabalho, contamos com a colaboração de autores como: Caldart (2012), Arroyo (1999), Hage (2008), dentre outros. Esta investigação revela ainda a necessidade de elaboração de uma proposta educativa no contexto do município de Monte Santo, articulada ao debate da Educação do Campo e em consonância com as demandas socioculturais dos sujeitos do campo.

**Palavras-chave:** Fechamento das escolas do Campo. Multisseriação. Educação do Campo.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01:</b> Mapa de Monte Santo – BA e seus confrontantes.....	43
<b>Figura 02:</b> Mapa de Monte Santo construído pelos estudantes do 4ºano 2014 da EFASE, em uma oficina do PIBID.....	44
<b>Figura 03:</b> Vista da cidade de Monte Santo.....	44
<b>Figura 04:</b> Vista aérea da comunidade de Tapera município de Monte Santo – BA.....	53
<b>Figura 05:</b> Faixada da Escola Laurentino Silva.....	57
<b>Figura 06:</b> Sala de aula da Escola Laurentino Silva.....	58
<b>Figura 07:</b> Quadrilha com os alunos da Escola Laurentino Silva.....	59
<b>Figura 08:</b> Comidas típicas dos festejos juninos da Escola Laurentino Silva.....	60
<b>Figura 09:</b> Desfile Cívico de 7 de setembro da Escola Laurentino Silva.....	60
<b>Figura 10:</b> Trilhando a metodologia.....	63
<b>Figura 11:</b> Escola Municipal Serapião Pinheiro, da comunidade de Sítio do Serapião.....	69
<b>Figura 12:</b> Escola Municipal Joaquim Cordeiro, da comunidade Paus Verdes.....	70
<b>Figura 13:</b> Escola Municipal Edgar Medeiros, da comunidade de Fazenda Velha.....	70
<b>Figura 14:</b> Escola Municipal Laurentino Silva, da comunidade de Tapera.....	71

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01:</b> Fechamento de escolas do campo no Brasil, 1997-2016.....	36
<b>Tabela 02 -</b> Fechamento de escolas do campo na Bahia, 1997-2016.....	37
<b>Tabela 03:</b> Evolução do Índice de Gini, Monte Santo - BA (1920 - 2006).....	47
<b>Tabela 04:</b> Estrutura Fundiária Monte Santo – BA, 2006.....	48
<b>Tabela 05:</b> Número de Classes Multisseriadas no Ensino Fundamental no Brasil segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014.....	68
<b>Tabela 06:</b> Fechamento de Escolas do Campo no município de Monte Santo.....	75



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01:</b> Perfil Dos Professores.....	64
<b>Quadro 02:</b> Perfil Dos Pais.....	65

## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AATR - Associação dos Advogados dos Trabalhadores Rurais

ACOOTERRA - Associação Comunitária Terra Sertaneja

AREFASE - Associação Regional da Escola Família Agrícola do Sertão

ARESOL - Associação Regional dos Grupos Solidários de Geração de Renda

BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CAFFP - Central das Associações de Fundo e Fecho de Pasto de Senhor do Bonfim

CAT - Certificado de Avaliação de Título

CAR - Cadastro Ambiental Rural

CDA - Coordenação de Desenvolvimento Agrário

CEB - Câmara de Educação Básica

CETA - Movimento Estadual de Trabalhadores Assentados e Acampados

C.F – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional da Educação

CONAB - Companhia Nacional de Abastecimento

CPT - Comissão Pastoral da Terra

DNOCS - Departamento Nacional de Obras Contra as Secas

EFASE – Escola Família Agrícola do Sertão

EMBASA - Empresa Baiana de Águas e Saneamento

ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo

FTCead - Faculdade de Tecnologia e Ciências

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, de Valorização do Magistério.

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INTERBA - Instituto de Terras da Bahia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MOC - Movimento de Organização Comunitária

MST – Movimento Sem Terra

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECAD - Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade

SEPROMI - Secretaria de Promoção da Igualdade Racial

SUAF - Superintendente da Agricultura Familiar da Bahia

TAC – Termo de Ajustamento de Conduta

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2.POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO. ....	20
3. O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO E A NUCLEAÇÃO ESCOLAR EM FOCO. ....	30
4. FORMAÇÃO TERRITORIAL DE MONTE SANTO, BAHIA.....	43
4.1 Caracterização da comunidade de Tapera. ....	52
4.2 Caracterização e histórico da Escola Laurentino Silva .....	55
5. FECHAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE MONTE SANTO: SIGNIFICADOS E CONTEXTO .....	63
5.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	64
5.2 O significado das escolas rurais fechadas: o que dizem os sujeitos .....	66
5.3 O processo de fechamento das escolas rurais multisseriadas: contextos e impactos .....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	81
REFERÊNCIAS .....	83
APÊNDICES .....	91

## 1. INTRODUÇÃO

A minha<sup>1</sup> pesquisa de trabalho para a conclusão do curso de Licenciatura em Educação do Campo com Ênfase em Ciências Agrárias, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), foi investigar as consequências do fechamento das escolas no Município de Monte Santo, Bahia. A preocupação de levantar este problema se deu por conta do grande número de escolas fechadas no município devido à nucleação escolar, desafios que são enfrentados nas comunidades rurais do município, o que gera a implicância de toda comunidade ao ver as escolas de suas comunidades fechadas e crianças sendo transportadas para outras comunidades para só assim conseguirem estudar. Nesse sentido é perceptível ressaltar que o município é considerado rural, devido a grande parte da população reside na zona rural.

Sobre as formas de educação empregada no município é pertinente ressaltar que é uma concepção de educação que vem sendo usada pela cultura dominante e elitista, não tem favorecido satisfatoriamente para combater o analfabetismo, elevar a escolaridade dos sujeitos, sua cultura e seu padrão de vida. São métodos de ensino prontos que não vão de encontro à realidade do educando, pois se baseiam em livros didáticos que o governo envia e são distribuídas para as escolas rurais. Para Arroyo (2006) este processo tem raízes bem mais profundas:

Parece-me que é urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo. Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares. Sabemos como o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades. Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica. E esse parece que seria um dos pontos que demanda pesquisas. Pesquisar essa dívida histórica (ARROYO; 2006, p.104).

Partindo dessa investigação de mapeamento das escolas fechadas nas comunidades Sítio do Serapião, Paus Verdes e Serrinha do entorno de Tapera, a proposta se justifica principalmente por alguns casos dentre eles: o fato de morar na comunidade rural de Tapera, Monte Santo-Ba e ter assistido o fechamento de grande número de escolas do campo no município, pela inquietação de muitos dos pais que acusam a Secretaria Municipal e seu secretário por conta da nucleação das escolas de suas devidas comunidades, o grande número de escolas fechadas no Brasil nos últimos anos, implicação direta com as comunidades (Sítio

---

<sup>1</sup> Irei falar em primeira pessoa como posição política, onde me aproxima com o objeto de pesquisa, assim afirmando ser uma pesquisa implicada e não neutra; o que não implica em falta de método e rigor.

do Serapião, Paus Verdes e Serrinha) que sofreram com o fechamento dessas escolas, onde muitas vezes implica no enfraquecimento da mesma e pela luta do curso e dos Movimentos Sociais contra o fechamento das escolas do campo.

Segundo alguns moradores das comunidades citadas o fechamento da escola implica diretamente o crescimento da própria comunidade, que antes podia contar com a escola e sua equipe, mas que agora não pode mais, pois os próprios pais de alunos nem se quer se preocupam em acompanhar a escola na qual seus filhos estão inseridos. Esses fatos possibilitam a ressignificação do lugar, bem como as relações de pertencimento tecidas pelo coletivo que a integra.

Nesta relação, Peres e Wizniewsky (2009) afirmam que:

Lugar é uma dimensão que não pode ser ignorada pela escola, sobretudo na educação do campo, pois o modo de vida de cada sujeito que habita aquela comunidade está impregnada da bagagem cultural trazida pelos camponeses, sempre conectado a escala mundial. (PERES e WIZNIESKY, 2009, s.p).

Pinheiro (2007) reflete e debate a educação, mostrando os nuances conceitual que vem ganhando a Educação do Campo, onde, com estudos bibliográficos problematiza-se a temática. E na busca de resultados, os estudos demonstraram que a educação do campo possuiu uma trajetória histórica relevante, que precisa ser mais estudada. Mas, já se evidencia na narrativa de alguns pesquisadores, a ausência de políticas públicas específica para a educação do campo. Pinheiro (2007) ressalta ainda que:

A educação tem se constituído como um instrumento relevante na sociedade brasileira e às vezes tem sido definida por concepções de educação que no processo histórico tem enviesado para caminhos de natureza cartesiana, pragmática, reprodutivista, crítica-reprodutivista, ou simplesmente crítica, libertadora, liberal, neoliberal, pós-moderna, enfim; uma educação que se desenvolveu acompanhando a trajetória histórica e trouxe avanços à sociedade brasileira principalmente na área da pesquisa, responsável pela inovação tecnológica também para a zona rural. (PINHEIRO ;2007, p. 2).

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, estabelece o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola para todos, mas isso não tem sido a realidade da população rural em nosso país. Com essa Constituição, o Brasil consegue assegurar políticas de direitos educacionais bastante significativas. Durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso foram elaboradas e implementadas reformas educacionais que desencadearam em alguns documentos fundamentais como: Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, a 9394/96, o Plano Nacional da Educação de 2001, e os Parâmetros

Curriculares Nacionais (1996), abrangendo em seu primeiro artigo a educação como processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

É cargo jurídico viabilizar o direito à educação e garantir a sua oferta a todos, cabe ao Estado, de acordo com as especificações da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Precisamos defender o direito à educação como direito universal, bem como enquanto direito.

Assim segundo Caldart (2002, p. 15), a ideia da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo surgiu, durante o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) que, descentralizando as discussões nos estados e locais, colocavam na pauta das reflexões e práticas pedagógicas no rural, uma nova perspectiva de pensar a Educação do Campo.

Toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo. Além, de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeita-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos (CALDART, 2002, p. 28).

Cavalcante (2010) traz para o debate os questionamentos em torno da viabilidade das políticas de educação do campo nos territórios rural brasileiro. Entre a política de direitos e a cultura de direitos, onde aponta a necessidade de aguçar o debate sobre questões importantes que circundam a educação do rural que se transforma em “campo” e que, ironicamente, pode estar ainda longe de ser implementada entre a noção de um campo ou outro.

A educação rural instituída no início do século XX tem sua história, atrelada ao mundo da produção capitalista dos contextos urbanos. Tais “políticas”, quando chegaram em doses residuais, traziam em sua essência socioeducacional o que restava de propostas do mundo dos escolarizados das cidades, em versões de projetos, campanhas e palavras de ordem que vinham com suas multifacetadas intenções demarcadas pelo desejo de conter a população rural nos seus lugares de origem, ainda que sem condições dignas de neles sobreviverem. (CAVALCANTE; 2010, p.554)

Nessa lógica empregada de educação rural nota-se a preocupação de todos aqueles que têm um entendimento sobre Educação do Campo que não estaria ligada a valorização do campo, pois o modelo de educação do campo busca meios para que os educandos criem condições de sobrevivência e valorização do meio onde se vive.

A investigação proposta será realizada a partir do método de pesquisa qualitativa estruturada no materialismo-histórico dialético, onde a problematização e busca de respostas para os problemas levantados consideram o conhecimento produzido e o contexto histórico-social, político e econômico que forneceu base material para a construção do mesmo (MATIAS-PEREIRA, 2010; MARCONI & LAKATOS, 2004). Através destes métodos temos a possibilidade de captar a essência do objeto e sua complexidade de relações, o que segundo André e Lidke (1986):

A pesquisa qualitativa procura dar respostas aos aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, pois as informações qualitativas permitem conhecer o significado que as pessoas atribuem aos fenômenos (ANDRÉ e LUDKE 1986, p. 20).

Para Benite (2009) o materialismo histórico dialético tem como possibilidade teórica, isto é, como instrumento lógico de interpretação da realidade, contém em sua essencialidade lógica a dialética, e neste sentido aponta um caminho epistemológico para a referida interpretação.

[...] Ouvimos dizer frequentemente que Marx tinha um método, que esse método se situa em algum ponto na razão dialética, e que isso constitui a essência do marxismo. É, portanto, estranho que, apesar de muitas alusões e várias declarações de intenções, Marx nunca tenha escrito essa essência. (...) Podemos concluir, portanto, que não foi escrito porque não podia ser escrito (...) Porque não se trata de um método, mas de uma prática, e uma prática aprendida praticando-se. De modo que nesse sentido a dialética nunca pode ser registrada, nem aprendida de cor. Ela só pode ser assimilada pelo aprendizado crítico dentro da própria prática. (Thompson, 1987, p.129)

Para a coleta dos dados foram utilizados a pesquisa documental com análise de conteúdo, a entrevista, e a observação. Recorremos a entrevista semiestruturada, pois esse tipo de entrevista admite certa flexibilidade, em função das respostas obtidas, visando assegurar o alcance dos objetivos da pesquisa. A observação direta foi registrada em sala de aula onde poderei registrar e constar a aprendizagem dos alunos.

Para levar a cabo a proposta de pesquisa delimitarei as comunidades de investigação: Sítio do Serapião, Paus verdes, Fazenda Velha e a Tapera local onde a atual escola está funcionando com todas essas comunidades.

Nessa pesquisa foram entrevistados pais, professores e alguns gestores para uma melhor compreensão do caso pesquisado. Tendo como objetivo geral investigar as implicações do fechamento das escolas do campo para comunidades rurais de Sítio de Serapião, Paus Verdes, Fazenda Velha e Tapera, Monte Santo-Ba. E seus respectivos objetivos específicos que são: Traçar um panorama da política de fechamento de escolas do campo no Brasil, na Bahia e em de Monte-Santo-Ba, a partir da literatura acadêmica e do



levantamento de dados oficiais; identificar as escolas fechadas em comunidades rurais de Monte-Santo-Ba, no período 2000-2018; analisar a opinião de gestores, professores e pais das comunidades rurais de Sítio de Serapião, Paus Verdes, Fazenda Velha e Tapera, Monte Santo-Ba, que tiveram escolas fechadas, para saber as consequências que o fechamento das escolas trouxe para os estudantes e suas famílias.

A política de fechamento das escolas rurais multisseriadas, por meio da nucleação escolar e da oferta de transporte dos alunos para escolas em outras comunidades rurais ou para a sede do município representa um retrocesso na luta do Movimento Por uma Educação do Campo.

Neste sentido, o Movimento Por uma Educação do Campo estimulou, a aprovação em março de 2014 da Lei 12.960, que dificulta o fechamento de escolas rurais, indígenas e quilombolas (BRASIL, 2014). Apesar de não proibir o fechamento das escolas do campo, esta lei representa uma conquista para as populações do campo, na medida em que as respalda a lutar para que a escola da comunidade não seja fechada.

É dentro desta perspectiva que esta monografia segue sua análise, abordando o cenário das escolas multisseriadas fechadas no município de Monte Santo-BA. Com isso, a presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, pois se preocupa em estudar determinado problema em seu contexto real e interações cotidianas. Conforme Minayo (2001, p. 22), “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Neste sentido Ludke e André (1986) apresentam algumas características básicas da pesquisa qualitativa afirmando que:

Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 12)

Para realizar a pesquisa em torno do significado das escolas rurais fechadas, utilizei, como método, o estudo de caso. Segundo Yin (2010, p. 39), este método é uma investigação empírica “que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. O estudo utilizou como referência quatro escolas rurais fechadas do município de Monte Santo BA. Portanto, ao longo desta monografia, identificarei as escolas desativadas.

A monografia está estruturada em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. Na introdução, relato o meu envolvimento com as escolas rurais

multisseriadas pesquisadas, com o intuito de expor as motivações pessoais que me levaram a delimitar o objeto deste estudo; apresento as justificativas sociais e acadêmicas que definem a realização desta pesquisa; a questão norteadora; os objetivos e o percurso metodológico.

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram as seis docentes da escola rural atual que acolheu os alunos das escolas fechadas, sendo que todas as professoras que tiveram escolas fechadas vieram para a escola atual; um representante da gestão educacional do município; quatro pais, sendo um de cada comunidade onde se teve a escola fechada.

A opção desses sujeitos se deu por acreditar que todos são importantes para o debate sobre o fechamento das escolas rurais e que eles podem ter opiniões diferentes em relação às mesmas, atribuindo diferentes significados. Sobre isso, Ludke e André (1986) ressaltam:

quando o objeto ou situação estudados podem suscitar opiniões divergentes, o pesquisador vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão. [...] O pressuposto que fundamenta essa orientação é o de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira. Assim, são dados vários elementos para que o leitor possa chegar às suas próprias conclusões e decisões, além, evidentemente, das conclusões do próprio investigador (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 20).

O primeiro passo da pesquisa de campo, no município, foi à apresentação do projeto de pesquisa para a realização da monografia para as professoras em uma reunião que solicitei com a diretora para assim apresentar minha proposta de pesquisa para os professores e direção ficassem por dentro da pesquisa e se disponibilizassem para realização das entrevistas, nesta reunião apresentei a proposta desta pesquisa a todos os sujeitos docentes que colaboraram com a mesma. Garanti, aos sujeitos participantes, o anonimato, e para isto utilizei, na pesquisa, codinomes que foram escolhidos por mim. Logo após foi a secretária para entrevistar o atual Secretário de Educação do município e os pais membros das comunidades que tiveram as escolas fechadas. O questionário foi respondido, abordando questões referentes à formação, tempo de serviço, vínculo empregatício, local em que reside dentre outros, sendo que foram três questionários semiestruturados diferentes (um para os docentes, outro para o secretário e outro para os pais).

Para chegar até os membros das comunidades, que eram também pais dos alunos, solicitei às professoras e a diretora que explicassem o meu desejo de conversar com eles, e marcassem o dia do nosso encontro se eles demonstrassem interesse em participar da pesquisa e assim foi aceito e realizado a entrevista com os mesmos.

O primeiro capítulo apresento um breve histórico sobre a educação do campo, em relação as lutas e conquistas evidenciando a luta dos povos do campo em efetivar uma educação de qualidade.

No segundo capítulo discuto sobre o processo de fechamento das escolas rurais que vem ocorrendo no Brasil, onde busco elucidar a trajetória histórica das escolas rurais multisseriadas na educação do nosso país, problematizando o lugar das mesmas no debate da Educação do Campo.

O terceiro capítulo subdivide-se em três momentos. O primeiro foi à caracterização histórica do município de Monte Santo – BA, evidenciando a luta dos povos nessa região. No segundo momento caracterizo a comunidade lócus da pesquisa, por ser o local onde recebeu os alunos das escolas fechadas e no ultimo momento caracterizo a escola da comunidade.

O quarto capítulo foi subdividido em três períodos. No primeiro, apresento o perfil dos sujeitos da pesquisa; no segundo momento analiso o significado das escolas rurais fechadas para os sujeitos participantes da pesquisa; no terceiro momento discuto sobre o processo de fechamento das escolas rurais que vem ocorrendo no município de Monte Santo, abordando o contexto e seus impactos.

Nas considerações finais, busco concluir as reflexões que este estudo me proporcionou em torno do tema da Educação do Campo e do desafio do funcionamento das escolas rurais multisseriadas para o município em questão.

## **2.POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO.**

A educação é a base para a formação humana, política e profissional de todo e qualquer sujeito. O processo educativo se estrutura em três elementos essenciais: a família, matriz formativa de valores e conceitos; o meio social, o ambiente de convívio e a escola, o espaço organizado de trabalho com o conhecimento. Como disse Orsoet al, (2013):

A educação é um trabalho social. Seu significado, sua importância é resultado do que a sociedade faz dela. Isso, por sua vez, depende do grau de desenvolvimento social, do nível de exigências dos indivíduos e das possibilidades políticas e econômicas do momento, mediada pelas relações concretas estabelecidas na luta social. (ORSO, 2013, s.p).

Assim podemos afirmar que a educação não é algo neutro, ela está dentro de um contexto social repleto de conflitos. Isolar a educação dos conflitos da sociedade que ela permeia seria uma grande contradição, principalmente para os educadores que tem a responsabilidade contínua de formação dos sujeitos da classe trabalhadora e que necessitam a todo o momento refletir sobre as implicações de sua atividade na formação do indivíduo e, conseqüentemente, na transformação da realidade social. Neste sentido Fernandes et al. (2004, p. 25) afirmam que a utilização da expressão campo foi adotada em função da reflexão sobre o “(...) sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho”. A intenção explícita é resgatar o conceito de camponês. Aprofunda-se a definição de campo como:

(...) lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas (...). (Fernandes et al., 2004, p. 137)

O campo é o espaço de vida onde mais se reproduzem as mazelas sociais, em nosso país os maiores índices de analfabetismo são encontrados nas extensas áreas rurais. Sem esta base essencial de formação, os povos do campo são a parcela da sociedade que mais está à mercê dos processos de opressão e exclusão social. Somente a partir da organização dos trabalhadores do campo através de movimentos de luta por direitos essenciais que foi possível alcançar patamares mínimos de desenvolvimento de seus territórios de vida. Entre esses

avanços está a construção de uma educação apropriada para a realidade dos sujeitos do campo, um novo modelo formativo que se movimenta a partir da perspectiva de transformação social. Em síntese, são diversas as desigualdades presentes no campo e nas cidades brasileiras. Em uma análise das condições de vida da população brasileira no ano de 2012 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em sua Síntese de Indicadores Sociais mostrou que as zonas rurais tinham taxa de analfabetismo em 2011 de 21,2%, o dobro da média nacional, enquanto nas zonas urbanas a taxa encontrada foi de 6,5% para o mesmo ano. Contudo, como escreve Wanderley (2000), no campo elas são gritantes e englobam diversas categorias:

Sem sombras de dúvida, a realidade no campo continua sendo uma questão historicamente recorrente, predominando aí uma situação das mais injustas e desiguais. Ela recobre necessariamente as três realidades – indígena, negra e feminina – já que entre os segmentos sociais rurais são encontrados parcelas populacionais proporcionalmente mais oprimidas, exploradas e excluídas. (WANDERLEY, 2000, p. 102).

Transformar a escola se tornou um desafio para o movimento de educação do campo. A escola rural constituída pelo Estado, com conteúdos distantes da realidade camponesa, de caráter urbanocêntrico e tecnicista, tem somente um objetivo: formar força de trabalho especializada para o mercado. Processo que castra toda forma de desenvolvimento do camponês com autonomia. Essa realidade é traduzida pelo que se tornou comum designar por “latifúndio do conhecimento”, a classe dominante entende que o conhecimento é a arma para a libertação da opressão, e manter ele aprisionado, é a forma mais fácil de continuar alienando e oprimindo a classe trabalhadora<sup>2</sup>. Com isso a educação do campo deve ser diferenciada, pois as relações neste contexto são diferentes das ocorridas na cidade e sobre isso Fernandes, Ceriole e Caldart (2009) falam que:

[...] A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (FERNANDES, CERIOLE E CALDART, 2009, p.23)

A educação do campo pretende recuperar o vínculo entre a formação humana e a produção material da existência, estabelecendo novos padrões de relações sociais. A partir da práxis educativa<sup>3</sup> todas as dificuldades encontradas na realidade social do campo seriam

<sup>2</sup>O conceito de classe trabalhadora abrange não só o proletariado (classe de operários), mas todas as camadas sociais que vivem da venda da sua força de trabalho.

<sup>3</sup>Corresponde a uma atividade prática em oposição à teoria, segundo Freire (1987) a práxis educativa é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. O embate dialético entre ação-reflexão presente neste método favorece a uma mudança da consciência humana da estrutura social e a uma aproximação crítica, reflexiva da realidade estudada. A práxis é a pedagogia dos homens empenhados na luta por liberdade, uma pedagogia humanista e libertadora..

trazidas para o interior do espaço educativo. Os educadores são fundamentais para transformação das escolas, e é necessário que eles tenham uma formação específica dentro de uma perspectiva transformadora. É neste sentido que os movimentos sociais do campo tem o desafio de garantir a formação de educadores não apenas para a transformação da educação do campo, mas para a educação básica como um todo. Com base nisso, Caldart (2008) afirma que:

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de Educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. (CALDART, 2008, p.71).

E com isso é necessário que as contradições sociais sejam refletidas na educação e os conflitos de classe sejam compreendidos, assim como o reconhecimento da opressão, da alienação e da subordinação, como processos históricos que precisam ser superados na busca por práticas libertadoras. Essas práticas são uma forma clara de enfrentamento do capital, como a agroecologia<sup>4</sup>, o trabalho cooperado, a reforma agrária, a soberania alimentar e hídrica, ciência, tecnologia, cultura e arte, que busquem o desenvolvimento humano e político, gerando a autonomia dos trabalhadores do campo. Além da diferença de nomenclatura que separa a antiga Educação Rural da Educação do Campo, são profundos os marcos teóricos e ideológicos que as distinguem uma da outra. Como define Souza (2007):

A educação do campo tem sido caracterizada como um novo paradigma, que valoriza o trabalho no campo e os sujeitos trabalhadores, suas particularidades, contradições e cultura como práxis, em contraponto ao paradigma da educação rural, vinculado aos interesses do agronegócio, do capitalismo agrário e, conseqüentemente, ao fortalecimento das políticas de esvaziamento do campo. (SOUZA, 2007, p. 447).

Para os sujeitos que vivem no campo terem acesso às múltiplas esferas políticas, econômicas e culturais da sociedade é necessário que eles possuam uma formação que proporcione a produção de conhecimento, a construção da consciência crítica do seu meio de vivência e prática de trabalho. É importante ressaltar que não é só o ambiente escolar e os instrumentos de aprendizagem que proporcionam isso, a educação perpassa essa perspectiva e

---

<sup>4</sup> O conceito de formulação de agroecologia se baseia no saber e prática de camponeses, povos e comunidades tradicionais de todo o mundo. Estes saberes e práticas se diferenciam do princípio de pensar a agricultura apenas como negócio, denominado mais comumente de “Agronegócio”, que produz visando apenas o lucro, na qual o sistema produtivo visa a acumulação de riquezas, deixando a qualidade de vida como dependente desta acumulação, produzindo grandes desigualdades sociais e problemas ambientais.

se consolida plenamente no ambiente familiar, na militância, na organização da comunidade e no trabalho. Neste sentido Arroyo (2012) traz que

Um dos traços marcantes da nossa história social, política, e cultural tem sido a produção de coletivos diversos em desiguais; tem sido, ainda, a produção dos diferentes em gênero, em raça, em etnia, e também dos trabalhadores do campo como inexistentes, segregados e inferiorizados como sujeitos da história. As tentativas de mantê-los à margem da história hegemônica e à margem da história social, econômica, política e cultural tem sido uma constante. (ARROYO,2012, p. 230)

É contundente que os sujeitos que tem garantida uma formação mínima acabam tendo acesso a outros direitos, direitos esses que vão além da educação, como a saúde, habitação, participação política, etc. A partir daí os sujeitos lutam para obter, usufruir e exigir a permanência desses direitos (HADDAD, 2012).

A disparidade entre quantidade e qualidade na inclusão escolar, gerou um enorme problema social, houve um grande crescimento na implantação de escolas privadas, acentuando as desigualdades no acesso ao ensino. Isso fica evidente no campo, onde a ausência de políticas efetivas e específicas resulta no desfalque entre quantidade e qualidade das escolas, quando comparada ao meio urbano. Segundo Haddad (2012) “é claro que as políticas educacionais permanecem absolutamente insuficientes para reverter às consequências perversas de desigualdades em que vive a população brasileira”.

Os sujeitos do campo que muitas vezes são esquecidos pelo poder público e excluídos de várias políticas públicas principalmente no quesito educação, há muito tempo lutam e discutem seus direitos junto com os movimentos sociais do campo. É na busca por soluções para essa realidade que surgem as demandas da educação do campo, com o objetivo de valorizar a cultura camponesa e suas lutas, transformando os agricultores e as organizações envolvidas nessa luta em protagonistas de sua própria educação. Ela pode ser considerada também uma categoria de análise que avalia as práticas e políticas de educação dos sujeitos do campo, transformando os métodos tradicionais de teoria e prática em práticas concretas sempre voltadas para a consciência da mudança. Uma Educação que contribua para a emancipação dos sujeitos passa pela “necessidade de preservar na consciência dos ‘imatuross’ o que os ‘mais velhos’ consagraram e, ao mesmo tempo, o direito de sacudir e questionar tudo o que está consagrado, em nome do que vem pelo caminho” (BRANDÃO, 2001, p. 110).

Aguilar(2009) ressalta que a luta pela educação no campo deve pensar primeiramente na formação de todos os sujeitos desse meio, onde seja específica e, portanto com metodologias específicas para uma melhor qualidade de vida dos trabalhadores e moradores do campo. Sendo assim, pondera-se que o sujeito do campo tem que se libertar dos

estereótipos que estão arraigados por outras culturas e se valorizar podendo assim fazer parte de um processo emancipatório, ou seja, o campo necessita de políticas públicas de incentivo e de propostas educacionais relacionadas aos interesses dos sujeitos do campo e que esse debate também seja feito com eles para saber como eles querem essa educação, como já foi feito um projeto, no qual segundo Nascimento (2004):

Os princípios deste projeto de política educacional da Educação Básica do Campo. São eles: o princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana; princípio pedagógico da valorização diferentes saberes no processo educativo; o princípio pedagógico dos espaços e dos tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; o princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade sujeitos; o princípio pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável e o princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino. É uma revelação do quanto se avançou na perspectiva do construto de uma política pública setorial (NASCIMENTO, 2004, p.10).

Os primeiros debates sobre Educação do Campo como categoria política e epistemológica surgiram em julho de 1998 na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia, Goiás, e de lá pra cá ela vem sendo discutida e reafirmada em diversos seminários e conferências. Foi depois de diversas discussões sobre o assunto que surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), instituído pelo governo federal em 16 de abril de 1998 e que ainda hoje está em vigência, mesmo enfrentando diversos problemas. Além de se discutir seus valores e princípios. A Educação do Campo busca não apenas a escolarização básica dos camponeses mais também o ensino superior e que esse ensino seja além da formação para o trabalho visando uma formação mais voltada para a participação social, valorizando as culturas camponesas. Os educandos não precisam sair do campo para ir à escola e os assuntos estudados são contextualizados com a realidade de cada um. Ela desenvolve o enfrentamento das desigualdades sociais quando afirma sua luta por políticas públicas para os trabalhadores do campo, principalmente quando garante o direito a educação (CALDART, 2008).

O lema do segundo Congresso Nacional - “educação do Campo: direito nosso, dever do Estado” - deixa claro a necessidade da educação para os trabalhadores do campo, sendo esta específica e justa. A relação da Educação do Campo com o confronto de projetos ficou ainda mais forte visto que esta precisava atender as necessidades dos camponeses.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo apresentam no Artigo 2º, Parágrafo Único que:

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. (CNE/CEB, 2002, in: MEC, 2004).

Por estas linhas percebemos o forte significado social da Escola do Campo, onde a mesma deve estimular a conscientização dos educandos, assim contribuindo na luta para que os avanços tecnológicos se estendam às comunidades rurais.

Em 2010 foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) para proporcionar uma melhor articulação dos movimentos sociais e organizações sindicais agora com outras metas, dando ênfase a participação das universidades de institutos federais de educação nesta luta. Além de ir à busca de um projeto contra hegemônico.

No ano ainda de 2010 foi aprovado o Decreto nº 7.352, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. A propósito, são expostos no decreto os princípios que norteiam a Educação do Campo, que os seguintes:

Art. 2º São princípios da Educação do Campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no 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, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

e  
V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010)

Ainda, de acordo com esse decreto, caracteriza os sujeitos e a escola da Educação do Campo como:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e.

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º. (BRASIL, 2010)

Esses decretos reforçam o respeito à diversidade dos sujeitos sociais e a sua identidade consideradas pontoscentrais no processo pedagógico.

Diferentemente da lógica do capital, a construção de políticas públicas para a classe trabalhadora do campo surge mediante a luta dos próprios trabalhadores, em uma lógica inversa aos movimentos da burguesia. A perspectiva dos movimentos sociais é garantir os direitos a todos os camponeses, especialmente o direito à educação. Para isso, exigem uma política diferenciada na forma e no conteúdo, definida com sua presença e participação. A Educação do Campo defende um modelo de sociedade fecundada nos movimentos sociais e que fomenta os princípios socialistas de convivência política. Os debates promovidos pelo Movimento Por uma Educação do Campo passaram a sistematizar as discussões acerca da situação precária ao qual se encontrava e que atualmente também se encontram a educação pública ofertada para os sujeitos do campo. Onde o abandono do Estado frente às escolas do campo resultou em décadas de baixos investimentos em infraestrutura, recursos didáticos, formação de professores e a inadequação curricular nos trabalhos desenvolvidos junto aos estudantes, assim caracterizando muitas vezes defasagem no conhecimento do aluno. Neste sentido Santos e Moura (2010) analisam a situação de degradação ao quais as escolas do campo estão inseridas;

Via de regra, estas classes funcionam em prédios escolares com uma arquitetura inadequada (apertada, mal iluminada, mal arejada, com mobiliário considerado ultrapassado para as escolas urbanas), geralmente constituída de uma única sala de aula (chamada pejorativamente de “escola isolada”), relegada ao descaso. Quase sempre faltam livros, materiais didáticos, merenda escolar; o transporte oferecido é inconstante. (SANTOS E MOURA, 2010, p.36)

Ainda sobre a precarização das escolas do campo, Silva (2009) apresenta outros destaques.

Os diagnósticos realizados nos últimos anos pelos órgãos governamentais têm evidenciado: a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas, a falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos descontextualizados; o baixo desempenho dos estudantes e as elevadas taxas de distorção idade-série; os baixos salários e a sobre carga de salário do professorado, a falta de professores (as) habilitados (as) que sejam residentes na área rural e efetivados no quadro do município, a alta rotatividade nas escolas, a alta sobrecarga de trabalho e as dificuldades de acesso e locomoção; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais. A maioria das salas de ensino fundamental na área rural são turmas multisseriadas, que não possuem capacitação específica do professorado, falta de material adequado para trabalhar com essa realidade, falta infraestrutura básica que favoreça o processo de ensino-aprendizagem e impera o modelo de organização do tempo e espaço de aprendizagem que não considera a realidade do campo. (SILVA, 2009, p.30)

Com isso necessário entender que não é relevante apenas a conquista de políticas públicas para a classe trabalhadora e a conquista de direitos que foram negados durante todos esses anos, é preciso lutar por políticas que sejam adequadas à classe. Há muitos projetos que são idealizados e postos em prática pelo estado com finalidades assistencialistas, processo que

intensifica as desigualdades sociais. Essas práticas vindas de fora não são coerentes com a realidade do povo do campo.

A partir do protagonismo dos movimentos sociais do campo na exigência do direito a uma educação apropriada às especificidades de seu meio de vida, que o Estado se viu na obrigação de implementar as políticas de Educação do Campo.

As conquistas foram importantes: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), Residência Agrária, Licenciatura em Educação do Campo, entre outras, todas elas resultado de longos processos de negociação e disputa com o Estado. O grande diferencial destas políticas reside não apenas na participação dos movimentos na sua concepção e na sua proposta de execução, mas, prioritariamente, nos objetivos formativos que as conduzem.

Inversamente à lógica de formação do capital para inserção dos sujeitos no mercado, gerando competitividade, consumismo e individualismo; a concepção das políticas de Educação do Campo reflete sobre o perfil de ser humano que deve se formar, levando em consideração o tipo de sociedade que está a se construir, conforme diz Neto (2009, s.p) *“Pensar a Educação pelo trabalho é um importante passo para a superação do ensino tradicionalmente idealista e situa o conhecimento no mundo material da produção humana”*.

Os valores criados nessa perspectiva baseiam-se na coletividade, na solidariedade, na superação da propriedade privada, na construção de uma sociedade em que todos trabalhem, excluindo a maneira de uns viverem do trabalho de outros. Os sujeitos do campo precisam ser protagonistas da própria elaboração dessas políticas de educação, e isso só é possível através do enfrentamento da elite dominante que, aparelhando o Estado, determinam essas políticas.

E é claro que é necessário garantir a permanência das conquistas dos trabalhadores do campo perante as classes dominantes, para que estes não estabeleçam medidas que atrapalhem o desenvolvimento das mesmas, na tentativa de impor sua hegemonia.

Frente à defesa dessas conquistas pelos movimentos sociais, a classe dominante se sente ameaçada ao perder o círculo de alienação que garante seus interesses. Assim como diz, Tafarel e Molina (2012) ao afirmar que:

[...] estas três políticas, o Pronea, a Residência Agrária e a Licenciatura em Educação do Campo, tornam-se ainda mais incômodas, pois, além da força dos movimentos sociais de luta no campo que a protagonizam, o envolvimento, de forma mais permanente, da juventude estudantil e de professores e pesquisadores – intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, militantes culturais – com os camponeses permite alianças que alteram a correlação de forças. (TAFAREL E MOLINA, 2012, p.577)

Quando essas políticas educacionais ganham força se aliando às universidades e outros setores que as apoiem, o movimento vai adquirindo forças para defender os objetivos da classe trabalhadora na transformação da sociedade, tendo também o permanente envolvimento da juventude estudantil neste processo de mudança. A combinação entre estudantes das causas camponesas e os próprios camponeses não agrada as elites dominantes que exploram e alienam a classe trabalhadora do campo e da cidade. Como afirma Marx (2010):

Do ponto de vista político, Estado e organização da sociedade não são duas coisas distintas. O Estado é a organização da sociedade. Donde concluímos que, para mudar o Estado, é preciso alterar as leis que regem a sociedade. E estas leis não são naturais, mas sim, sócio-históricas, ou seja, produzidas pelos seres humanos, em especial a classe trabalhadora, a quem cabe a função de revolucionar a sociedade e o Estado. (MARX, 2010, p. 38)

É impossível defender a educação do campo, a agroecologia, a luta por políticas afirmativas sem entender que é necessária a luta contra o capitalismo que, por exemplo, quer transformar a educação do campo em educação rural que são totalmente diferentes entre si. Além de que os camponeses tem uma lógica que confronta o capitalismo, pois tentam resistir ao modelo do capital com um modo diferente de produzir e organizar a vida.

A Educação do Campo se constitui como uma luta social que busca o acesso dos camponeses a educação, de qualidade e feita por eles mesmos, suas culturas, religiões, forma de produzir, etc. Sendo assim uma educação dos camponeses. Ela assume uma dimensão coletiva por ser uma luta por políticas públicas que abrangem outros assuntos como a luta pela terra, água, dignidade e outros direitos, fazendo isso de forma a conscientizar os sujeitos dos seus direitos e a compreensão das razões sociais que a impendem. Nessa perspectiva, Caldart (2012), afirma que:

Entende-se que a realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e uma educação que seja no e do campo, os movimentos sociais interrogaram a sociedade brasileira: por que em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propalada universalização da educação básica não inclui os trabalhadores do campo? Uma interrogação que remete à outra: por que em nosso país foi possível, afinal, constituir diferentes mecanismos para impedir a universalização da educação escolar básica, mesmo pensada dentro dos parâmetros das relações sociais capitalistas? (CALDART, 2012, p. 259)

É extremamente evidente que a luta por uma política educacional que emancipe os trabalhadores rurais está em curso no país. A Educação do Campo é a prova concreta disso, ela faz parte da enorme e cotidiana luta dos trabalhadores do campo para a construção desse modelo educacional coerente com as formas de produção, sobrevivência e cultura do campesinato.

Conclui-se então que a educação do campo não é somente a luta pela educação, mas que organiza as outras em torno de si. As práticas da Educação do Campo são geradas com a especificidade, visto que reconhece e trabalha o modo de vida dos sujeitos reafirmando a identidade de classes. Sendo que não podemos considerar como uma teoria educacional, pois ela nasceu da prática e seus desafios continuam sendo prática, portanto por serem práticas de uma luta contra hegemônica precisa de teoria e de análise da realidade sempre na perspectiva da práxis.

E é dentro desta perspectiva que esta dissertação segue sua análise, abordando o cenário do fechamento das escolas fechadas e a multisseriação no capítulo a seguir.

### **3. O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO E A NUCLEAÇÃO ESCOLAR EM FOCO.**

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

Silva (2009), ao tratar da concepção de Educação Rural nos ajuda a esclarecer a questão, ao afirmar que:

A concepção de Educação Rural surge na década de 1920, num jogo de interesses entre a burguesia industrial emergente, a oligarquia agrária e o movimento dos pioneiros da educação, afirmando-se a partir de 1930, quando, segundo o governo da época, “era preciso educar as populações rurais, povoar e sanear o interior, é a época do lema “Instruir para Sanear” (SILVA, 2009, p.78).

Segundo Nascimento (2012) a nucleação é caracteriza originalmente por agrupar várias escolas em uma central e não é uma exclusividade da realidade brasileira, ou seja, essa prática já se caracterizava em outros países. De acordo com Andrade e Di Pierro (2003), o fenômeno da nucleação aconteceu no século XIX e sua experiência é observada em vários países como: Índia, Estados Unidos, Costa, Rica, Líbano, Irã, Uganda, Irlanda, Costa do Marfim e Nepal.

A nucleação nada mais é que a criação de escolas-polo que implica no fechamento das classes multisseriadas isoladas e o redirecionamento dos estudantes e professores para escolas maiores nos centros urbanos ou no próprio meio rural, em outras comunidades. A partir de então é adotado, predominantemente, o método seriado de organização das classes escolares com um docente sendo responsável por uma classe com uma série só, não havendo

mais escolas pequenas e com diversidades de séries em uma turma. Pondera-se que há necessidade de um estudo mais criterioso sobre a problemática em questão. Recorde-se que, no que se refere às orientações para o atendimento da Educação do Campo a SECAD/MEC encaminhou uma rica exposição de motivos ao CNE/CEB afirmando que:

[...] as populações do campo continuam enfrentando os mesmos problemas há décadas como fechamento de escolas, transporte para os centros urbanos e outros, fazendo com que muitos alunos hoje permaneçam mais tempo dentro do transporte escolar do que propriamente dentro da sala de aula. (Relatório parecer CNE/CEB Nº 23/2007).

Historicamente as escolas ou classes multisseriadas são compreendidas como classes rurais isoladas nas quais um único docente leciona simultaneamente para alunos de idades e graus escolares diferentes em uma mesma classe. Sua organização pode variar de acordo com o contexto, ordem demográfica e populacional, sendo reunidos em uma mesma sala alunos correspondendo da 1º ao 5º ano ou alunos da 1º e 2º ano e da 3º ao 5º ano. Nessas condições, além de lecionar, os professores frequentemente também eram responsáveis pela limpeza dos prédios escolares, preparação da merenda dos estudantes e realização dos trabalhos de secretaria e direção. Sobre esse contexto, Hage (2006) explica que:

“As escolas multisseriadas devem sair do anonimato e serem incluídas na agenda das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, do Ministério da Educação, das universidades e centros de pesquisa e dos movimentos sociais do campo. Elas não podem continuar sendo tratadas como se não existissem, excluídas até das estatísticas do censo escolar oficial. Não há justificativa para tamanha desconsideração do poder público e da sociedade civil para com os graves problemas de infra-estrutura e de condições de trabalho e aprendizagem que enfrentam os professores e estudantes das escolas multisseriadas, que, em geral, se encontram abandonadas às situações contingentes próprias das comunidades em que se localizam; afinal, delas depende atualmente a iniciação escolar da maioria das crianças, adolescentes e jovens do campo.” (HAGE, 2006, p. 310)

O processo de nucleação, no Brasil, foi particularmente forte na década de 90, com o objetivo de assegurar ao maior número de crianças o acesso a turmas unisseriadas, em escolas núcleo, através de melhor estrutura física, de melhores condições didático-pedagógicas e serviços de apoio ao estudante. Essa reforma educacional na educação básica é induzida pela LDB 9.394/96, priorizaram o Ensino Fundamental com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o fortalecimento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A palavra multisseriada segundo Arroyo (1999), Multi = vários; Seriado = séries; logo, pode ser caracterizado por um conjunto de séries dentro de uma única sala de aula. “A palavra multisseriada tem um caráter negativo para visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir, para um dia construir a escola seriada no campo”(ARROYO, 2004; p.81). Ela funciona em

algumas escolas do Estado com até sete turmas dentro do mesmo espaço, ou seja, com três séries da educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental com um professor.

As classes multisseriadas constituem-se na modalidade predominante de oferta do primeiro segmento do ensino fundamental no meio rural do Estado do Pará e da Região Amazônica. (...) elas se encontram ausentes dos debates e das reflexões sobre educação rural no país e nem mesmo “existem” no conjunto de estatísticas que compõem o senso escolar oficial (HAGE; 2004, p. 1).

Nascimento (2012) considera que a persistência das turmas multisseriadas no meio rural ocorre por diversos motivos, dentre eles está muitas vezes relacionada com a baixa densidade demográfica do campo, em que há poucos alunos de séries específicas para assim formar turmas por série, bem como o isolamento de muitas comunidades, que tinha apenas a escola multisseriada como “presença” do Estado.

Pinho (2004) nos ajuda a refletir sobre a questão ao elucidar que:

A problemática sobre as classes multisseriadas deve ser abordada a partir da ideia de transgressão da norma do curso seriado. Assim, devem-se tomar as diferenças existentes como ponto positivo para enfrentar o desafio da heterogeneidade e não apenas enxergá-la como entrave pela dificuldade que representa. (PINHO, 2004, p. 95)

Com isso, para compreender as classes multisseriadas do campo é preciso relacioná-las ao espaço rural, uma vez que esse é o território que tais turmas existem concretamente, para discutir a qualidade do ensino que oferecem e as razões da sua permanência, coloca desafios aos que desejam estudá-las. Isso ocorre por que, quando o multisseriamento é abordado, o que se busca é sua superação, pois esse modelo de organização da educação do campo apresentou-se durante muito tempo, senão até hoje, como distante do paradigma curricular moderno, urbano e seriado, visto como de má qualidade, atrasado, distante dos padrões de qualidade por diversos motivos. Entre os mais destacados, elencam-se a baixa qualificação dos professores, a falta de condições e materiais didáticos, a complexidade do exercício da docência em classes multisseriadas, o atraso da formação escolar do sujeito do campo, entre outros fatores que levam a esta visão (HARGREAVES, 2001; BERRY, 2001; ROCHA e HAGE, 2010).

A providência consistia em reunir várias escolas ou salas ditas “isoladas”, que foram fechadas ou desativadas, agrupando-as em uma única escola nos distritos ou comunidades que reunissem maior número de pequenas comunidades em seu entorno, surgindo esse modelo de organização conhecido como escola nucleada. Tal prática tornou-se a mais comum como procedimento de organização para o atendimento das populações do campo (BRASIL, 2008).



A multissérie constitui principalmente uma realidade eminentemente do campo. Nas turmas multisseriadas, existe um único professor, assumindo, muitas vezes, múltiplas funções, de faxineiro a professor, para duas, três e até quatro séries diferentes ao mesmo tempo e no mesmo espaço. As classes multisseriadas são formadas por turmas de alunos de várias séries sob a responsabilidade de um único professor, sendo que geralmente os professores que lecionam nessas turmas são professores considerados que não possuem bagagem para atuar nas turmas das escolas da zona urbana ou até mesmo por vingança e perseguição política.

Os docentes na maioria das vezes não têm uma formação política e pedagógica para lidar com realidade do multisseriamento. Essa realidade ainda se agrava pela ausência ou pela “timidez” das políticas públicas destinadas para este contexto. A existência das escolas unidocentes denuncia a desvalorização e a sobrecarga de trabalho do professor, que atende a demanda de várias séries e ainda desempenha todas as funções no âmbito da escola, desde a docência, passando pelo preparo da merenda, até a limpeza do estabelecimento (FAGUNDES e MARTINI, 2003).

A escola que trabalha com series multisseriada assim como as seriadas, tem como objetivo principal conseguir proporcionar aos alunos conteúdos de qualidades para que assim se tenha umaprendizado satisfatório resultando no desempenho educacional. Entretanto a Educação do Campo e a classe multisseriada, possuem peculiaridades especiais, uma vez queeducador encontra a dificuldade em trabalhar com séries distintas em um únicoespaço, além de ter que conseguir adaptar o conteúdo programático a realidade devida dos alunos de determinada região, o que denota desafios a serem superados.“O processo escolar deve adequar e reconhecer a diversidade sociocultural e odireito à igualdade e às diferenças” (SECAD, 2007, p.36).

As discussões decorrentes da política de nucleação escolar são perpassadas por pontos polêmicos. Para alguns estudiosos como Whitaker e Antuniassi (1992, p. 35), a nucleação é uma forma de garantir uma escola bem mais estruturada física e pedagogicamente nas comunidades rurais.

Agrupar as escolas eliminando a multisseriabilidade significou institucionalizar a educação escolar, fornecendo a professores e seus alunos uma sociabilidade mais elevada e a base administrativa necessárias ao bom desempenho da escola. As escolas nucleadas contribuem para aumentar a eficiência do trabalho escolar, pois possibilitam a troca de experiências entre os professores, disponibilidades de mais recursos fornecidos pela existência de um assistente de direção, uma infra-estrutura melhorada, merendeira, etc.

Canário (2008), ao refletir sobre a escola no meio rural como objeto social e de estudo, afirma que:

A problemática da escola em meio rural tem sido objeto de uma abordagem duplamente reducionista que consiste, por um lado, em acentuar o seu caráter interno ao sistema escolar e omitindo-se a sua dimensão societal mais global. Por outro lado, a sua leitura privilegia a dimensão meramente técnica da questão, reduzindo-a a um problema de maior ou menor racionalidade da rede escolar, encarada numa perspectiva de “eficácia”, de “qualidade” e de racionalização de custos (CANÁRIO, 2008, p. 37).

Ao possuir uma concepção de formação urbana, pois “a escola primária, enquanto instrumento de construção dos Estados modernos, constituiu, relativamente ao mundo rural, um veículo de penetração de uma cultura urbana e laica” (CANÁRIO 2008, p.34)

Segundo Silva (2011), para compreendermos a escola localizada no meio rural, devemos “sair dela”, ou seja, precisamos problematizar o projeto de sociedade e de territórios em disputa onde ela se localiza politicamente.

Assim, a política de fechamento de escolas no campo fere as legislações que regem a educação no Brasil, inclusive o artigo 1º e artigo 54º do Estatuto da Criança e do Adolescente, que estabelece proteção integral, especialmente no que se refere à matrícula e frequência obrigatória em estabelecimento oficial de ensino fundamental.

A Constituição Federal (C.F.) de 1988, em seu art. 206, diz que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (Alterado pela EC-000.019-1998)

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...]
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

De tal modo, a escolarização dos povos do campo está intimamente ligada a “um cenário de negação de direitos e de condições de vida, que faz da história do rural brasileiro uma trajetória sócio-política construída nos bastidores da relação sociedade e estado pautada em silenciamentos, tensionamentos e buscas” (CAVALCANTE, 2007, p.24).

De acordo com Nascimento (2012) a metodologia de nucleação, é o fechamento das escolas na zona rural para os estudantes passarem a estudar escolas da sede do município, ou seja na zona urbana, onde por muitas vezes a escola é um ambiente de enraizamento de identidade e de fortalecimento da comunidade é, na maioria das vezes, desconsiderado pelos gestores públicos.

Silva (2009) ajuda a refletir sobre o assunto ao afirmar que:

As experiências de nucleação no país têm ocorrido predominantemente sem um diálogo com as comunidades rurais e com a comunidade escolar, indicando que nem sempre se encontra subjacente à ação governamental a preocupação com os

impactos dessa medida sobre a vida das comunidades e sobre a construção de identidades das escolas e dos sujeitos do campo. (SILVA, 2009, p.89).

Para Cunha (2009) existem impactos provocados pela nucleação de escolas do campo e “nem todos são positivos e quase sempre extrapolam o nível “pedagógico” das relações escolares e de “sala de aula”, porque interferem sobremaneira na dinâmica social das comunidades rurais”.

Ribeiro (2011, p.10) nos traz uma visão sobre o tema, ao afirmar que:

A manutenção/eliminação das escolas rurais oculta um confronto de forças e interesses entre o Estado, que estimula o agronegócio, para o qual a reprodução da agricultura familiar é um obstáculo, e os movimentos sociais populares do campo que, ao contrário, pretendem permanecer na terra e, para isso, exigem a educação pública do campo como um direito. (RIBEIRO, 2011, p.10)

Outro dado de extrema importância que vale a pena ser destacado no debate sobre a nucleação escolar é que, com a adoção dessa política, há um fechamento indiscriminado de escolas localizadas no meio rural<sup>5</sup>. Hage (2009, p.8), em recente trabalho sobre a redução de escolas multisseriadas no campo brasileiro aponta que uma das formas concretas desse fechamento é a nucleação escolar.

Um exemplo concreto dessa situação pode ser observado quando acessamos os dados do Censo Escolar do INEP e identificamos alterações expressivas no período entre 2006 e 2009, com relação ao número de escolas rurais multisseriadas existente no Brasil e regiões. Em 2006, havia 71.991 escolas multisseriadas em todo o país, número que se reduz para 49.305 escolas em 2009, indicando a diminuição de 22.686 escolas e uma taxa de crescimento negativa de -46% nesses últimos três anos em todo o território brasileiro.(HAGE, 2009, p.8)

Tal processo de nucleação escolar ou mesmo criação de escolas-polo, abrange o fechamento das classes multisseriadas isoladas e o redirecionamento dos estudantes e professores para escolas maiores em outras comunidades ou para os centros urbanos. A partir de então é tomado, predominantemente, o método seriado de organização das classes escolares com um docente sendo responsável por uma classe. Isso tudo chega ao país a partir década de 1990 quando o governo federal adota medidas mais profundas para diminuir os gastos sociais e educacionais e passa a disponibilizar recursos para os municípios que apresentarem projetos de efetivação da nucleação escolar e o fechamento das escolas rurais com número reduzido de estudantes.

Hage (2008 p.10), afirma que “as escolas multisseriadas têm assumido um currículo deslocado da cultura das populações do campo, situação que precisa ser superada caso se

---

<sup>5</sup>Em 2010, o MST lançou a campanha *Fechar Escola é Crime*, em que denuncia o grande número de escolas fechadas no meio rural. De acordo com dados do Censo Escolar do Ministério da Educação, 37.776 escolas foram fechadas no campo brasileiro de 2002 a 2010.

pretenda enfrentar o fracasso escolar e afirmar as identidades culturais das populações do campo”.

A política de fechamento de escolas no campo deu-se após a metade da década de 1990, decorrendo os dois governos federais de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva. A lógica de fechamento de escolas no campo é analisada por Peripolli e Zoia que citando Albuquerque diz:

[...] os camponeses são considerados como “atraso”. Por isso, lutar contra o fechamento das escolas tem se constituído como expressão de luta dos camponeses, de comunidades contra a lógica desse modelo capitalista neoliberal para o campo (2011, s/p).

Segundo dados do Censo Escolar 2014 (INEP, 2014), nos últimos 11 anos, as escolas rurais fechadas foram muitas: existiam 103.328 escolas rurais no Brasil em 2003; em 2013, o número caiu para 66.732. Para tanto, somente nos anos de 2013 e 2014, foram fechadas 4.084 escolas rurais, o equivalente ao corte de aproximadamente 340 instituições por mês, ou pouco mais de 11 por dia.

Vejamos a seguir as tabelas com dados numéricos das escolas fechadas no Brasil e no estado da Bahia:

**Tabela 01:FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO BRASIL, 1997-2016.**

NÍVEL	ANO	NUMERO DE ESTABELECIMENTOS / BRASIL (1997-2016)			
		TOTAL	Escolas urbanas	Escolas rurais	Escolas rurais fechadas / abertas em relação a 1997
Ed. Básica	1997	225.520	87.921	137.599	
	2000	217.412	100.248	117.164	- 20.435
	2010	194.939	115.551	79.388	- 58.211
	2013	190.706	119.890	70.816	- 66.783
	<b>2016</b>	<b>186.081</b>	<b>123.032</b>	<b>63.049</b>	<b>- 74.550</b>
Anos iniciais	1997	154.633	31.942	122.691	.....
	2000	132.758	31.861	100.897	- 21.794
	2010	134.775	62.698	72.057	- 50.634
	2013	125.621	62.171	63.450	- 59.261
	<b>2016</b>	<b>118.296</b>	<b>62.726</b>	<b>55.570</b>	<b>- 67.121</b>
Anos finais	1997	7.533	6.584	949	
	2000	9.802	8.746	1.056	+ 107
	2010	62.570	44.027	18.543	+ 17.594
	2013	20.657	44.263	23.606	+ 22.657
	<b>2016</b>	<b>62.748</b>	<b>43.909</b>	<b>18.839</b>	<b>+ 17.890</b>

Fonte: Fábio Josué Santos OBSERVALE/UFRB, 2017.

O fechamento das escolas no campo do Brasil é constante. No entanto, podemos destacar que esse processo, nos últimos 20 anos vêm aumentando, sendo que durante os anos de 1997 a 2016 foram fechadas 141.671 escolas rurais no Brasil, sendo 74.550 na educação básica e 67.121 em relação ao ano de 1997. E que somente nos anos finais foram abertas escolas rurais com o dado de 17.890.

**Tabela 02 - FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NA BAHIA, 1997-2016.**

NÍVEL	ANO	NUMERO DE ESTABELECIMENTOS / BAHIA (1997-2016)			
		TOTAL	Escolas urbanas	Escolas rurais	Escolas rurais fechadas / abertas em relação a 1997
Ed. Básica	1997	29.389	7.937	21.452	
	2000	28.407	8.246	20.161	- 1.291
	2010	20.910	8.035	12.875	- 8.577
	2013	19.689	8.349	11.340	- 10.122
	<b>2016</b>	<b>18.323</b>	<b>8.576</b>	<b>9.747</b>	<b>- 11.705</b>
Anos iniciais	1997	25.197	5.014	20.183	.....
	2000	23.546	4.760	18.786	- 1.291
	2010	16.783	4.929	11.854	- 8.329
	2013	15.350	5.088	10.262	- 9.921
	<b>2016</b>	<b>13.761</b>	<b>5.131</b>	<b>8.630</b>	<b>- 11.553</b>
Anos finais	1997	826	686	140	.....
	2000	1.142	927	215	+ 75
	2010	4.477	2.679	1.798	+ 1658
	2013	4.503	2.673	1.830	+ 1690
	<b>2016</b>	<b>4.433</b>	<b>2.656</b>	<b>1.777</b>	<b>+ 1637</b>

Fonte: Fábio Josué Santos OBSERVALE/UFRB, 2017.

A tabela dois em relação ao fechamento das escolas do campo no estado da Bahia não é muito diferente do Brasil em relação ser algo constante também ondenos anos de 1997 a 2016 foram fechadas 23.258 escolas rurais no estado da Bahia, sendo 11.705 na educação básica e 11.553 em relação ao ano de 1997 e que nos anos finais foram abertas 1.637 escolas rurais.

Com base nas duas tabelas acima do fechamento das escolas do campo no Brasil e na Bahia ficam visível que o maior número de escolas fechadas estão inseridas nos anos iniciais do fundamental I e fundamental II e que somente foram abertas escolas rurais anos finais como mostra em ambas.

Neste sentido os poderes públicos municipais, movidos pela ideia de que a mantimento de meios de ensino no campo é economicamente insustentável para os cofres públicos, agrupam os alunos nas cidades, penalizando-os pelo transporte escolar, reduzindo o

número de professores e servidores ligados às atividades de ensino e achatando salários. Ainda justificam argumentando de que as escolas nas cidades elevariam a qualidade do ensino, possibilitando a separação em classes de acordo com a faixa etária, o que não significa melhoria do ensino/aprendizagem. Sobre isto Ritter (2010, p. 13) descreve: “as escolas multisseriadas tem assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos do campo, e, por esse motivo, é tão importante quanto qualquer outra instituição escolar localizada em outro contexto”.

Atualmente o que se constata é que centenas de municípios do Brasil, objetivando a redução de gastos com a implementação da municipalização do ensino básico – a partir da LDB/1996, optaram pelo fechamento de diversas escolas do campo que funcionavam em regime multisseriadas, assim os alunos saem de suas localidades para estudar em outras comunidades que tem escolas com uma estrutura maior, para que através deste processo de nucleação vários estudantes de diversas comunidades possam estudar em classes seriadas possibilitando a separação em classes de acordo com a faixa etária sendo levados através de ônibus ou outros meios de transporte disponibilizados pelas prefeituras, mas isso não significa melhoria do ensino/aprendizagem. Essa situação muitas vezes é aceita pela população afetada a despeito das implicações adversas, devido à visão urbanocêntrica predominante mesmo entre os habitantes de áreas rurais:

Uma vez fechada uma determinada escola do campo, seu corolário é a oferta do transporte escolar dos alunos para a sede do município. Acessar um veículo para transporte coletivo, dirigir-se à sede do município, estudar em uma escola localizada no espaço urbano significa status, prestígio, ascendência social para muitos sujeitos sociais diante da sociedade. Há uma lógica nessa visão diante da ideologia que sustenta a superioridade hierárquica da cidade sobre o campo, inculcada pela literatura, pela indústria cultural, pelos meios de comunicação e, enfim, pela opinião pública. (MUNARIM; LOCKS, 2012, p. 88)

Fechar escola rural para os alunos ir para o meio urbano ofende os direitos básicos das crianças e adolescentes em idade escolar, trazendo perdas à própria identidade cultural, à sua aprendizagem e à formação e desenvolvimento cognitivo por perder a infância durante longos trajetos até os centros urbanos, unicamente para preencher critérios de conveniência das administrações municipais e estaduais, sem nenhum estudo científico ou mesmo social que comprovem as decisões. O deslocamento à cidade para ter acesso a uma educação fora do contexto cultural e socioeconômico denota tratar a cultura do campo como inferior, assim o estudante sofrerá por muitas vezes o tratamento por colegas da cidade sempre inferior. Lopes (1991), através de um estudo de caso, realizado em uma comunidade da Zona da Mata Mineira, o município de Piranga, afirma que:

A escola para o camponês não tem a importância central na socialização das crianças, pois o que aprendem está diretamente associado à aprendizagem dentro do grupo familiar. A escola, no lugar de propiciar-lhe um campo de reflexão sobre sua vida de camponês, acaba impondo-lhe um modelo urbano, que o domina, transmitindo-lhe um saber reforçador de uma estrutura de desigualdade e de divisão entre homens cultos ('da cidade') e homens incultos ("roceiros").(LOPES, RAQUEL MIRANDA, 1982,p.47).

Saviani (2013) traz outra importante contribuição, no sentido de se pensar na importância dos conhecimentos científicos como estratégia de valorização da cultura popular.

Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais e podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhe é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la com potência estranha que os desarma e domina (SAVIANI, 2013, p. 20).

No artigo 28 da LDB (Lei nº 9.394/96) garante que através de um tratamento diferenciado e específico da educação para os povos do campo, onde estabelece o direito para a população rural a um sistema de ensino adequado às suas peculiaridades regionais e de vida. Com isso, a política de atendimento escolar não deve mais se prender a mera adaptação e sim adequar-se e reconhecer a diversidade sociocultural existente no campo.

O fechamento de escolas do campo vem sendo considerado como um crime contra a nação brasileira, pois acreditasse que a educação tem sua especificidade e natureza delimitada ontologicamente nos fundamentos e princípios que possibilitam nos tornarmos seres humanos, fechar escolas representa um violento ataque à própria humanização da população da nação brasileira, em especial aos povos do campo, florestas e águas. Nesse sentido, Moreira (1984) ressalta que:

A educação das crianças e jovens das áreas rurais é fundamental para que possamos chegar, como povo integrado numa sociedade nacional, à compreensão da estrutura e dos aspectos operacionais da economia nacional e do lugar que a agricultura, a pecuária, e a produção extrativa, aí devem ocupar. Por isso, todo programa da educação rural-da escola elementar aos demais níveis -deve procurar desenvolver nas populações do interior a noção mais exata e operacional possível dos caminhos a serem palmilhados pela evolução econômica, política e social das áreas rurais dentro do contexto das relações de toda a nossa sociedade, de modo a que possa participar inteligentemente para o levantamento do nível de vida dessa sociedade, o que significará o progresso e desenvolvimento do rurícola.(MOREIRA, J. R, 1984, p.102).

No artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/96 relata que:

**Art. 28.** Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

**I** - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

**II** - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

**III** - adequação à natureza do trabalho na zona rural. 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. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996, p. 01).

O fechamento das escolas do campo trata-se de uma questão ampla e complexa, sua causa decorre de condicionantes que estão fora da escola, para além do setor da escola, estão relacionados com o campo, “mais especificamente, a falta de políticas públicas voltadas a atender os interesses da classe trabalhadora, que vive e trabalha a terra, os camponeses.” (PERIPOLLI e ZOIA, 2011, p. 194).

Fechar escolas do campo está relacionado a disputas por projetos de campo.

“Em outros termos, as políticas de estado/governo estão voltadas a atender os interesses de um projeto de campo que interessa ao projeto do capital: agronegócio, e não os interesses de quem tem a terra como um bem voltado à produção do sustento da família (terra de trabalho)”. (PERIPOLLI e ZOIA, 2011, p. 194).

Dessa forma a prática da política de fechamento de escolas do campo ligada a ideia de ser mais econômica e defendida pelo discurso da racionalização da rede escolar tem reduzido a questão a um simples problema de sistema escolar, na medida em que exclui seu aspecto social mais geral e complexo relacionado ao capitalismo no campo e suas consequências para a classe trabalhadora do campo.

Vale ressaltar que as discursões sobre Educação do Campo é totalmente contrária a política de nucleação escolar para levar alunos do campo para a cidade estudar, destaca-se a necessidade da permanência das pessoas no campo para torna-los sujeitos autônomos e não alienados e notados como inferiores. Molina e Sá ressaltam que:

A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social. Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (MOLINA, SÁ, 2012, p. 325).



Com base nisso, vários posicionamentos exigem reflexões sobre o impacto do fechamento de escolas do campo na vida dos sujeitos que vivem no campo. Algumas são indicadas por Albuquerque, que ao apresentar o impacto desse processo afirma que:

São vários. Mas gostaria de destacar um dos principais impactos que é do ponto de vista da subjetividade. As crianças e jovens que se deslocam diariamente para estudar na cidade sofrem com o preconceito e a discriminação pelo fato de serem do campo. A cultura urbana se coloca como superior a do campo, e essa hierarquização acaba tendo impactos direto nos processos educacionais. E não poderia ser diferente. Uma vez que a cidade está colocada como sinônimo de modernidade, o campo é visto ainda como sinônimo de atraso, mesmo sendo os trabalhadores rurais responsáveis por colocar mais de 70% dos alimentos em nossa mesa. Por experiência própria, quando fiz uma das séries do ensino fundamental em uma escola da cidade, eu e os outros colegas do assentamentos éramos tratados como “inferiores”, “os coitadinhos”, quer seja pelos colegas de sala ou pelos próprios professores que não tinham formação suficiente para lidar com essas realidades. Tais posturas levam as crianças e jovens a terem vergonha de suas origens, de suas raízes, de ser o que é e passa a fortalecer uma ideia de inferioridade, levando a muitos casos de desistência da escola, e conseqüentemente, desiste do sonho de continuar estudando. Por isso que a luta contra o fechamento e por construção de escola no campo tem o sentido de poder tornar real o sonho de milhares de crianças e jovens de continuar estudando. (ALBUQUERQUE, 2011, s/p.)

Nesse caso autor nos remete a considerar o preconceito que os sujeitos do campo enfrentam e possíveis causas da evasão escolar que, muitas vezes, acontece entre eles devido ao fato de terem que se deslocar para a cidade, causando assim possíveis estranhamentos.

Nesse sentido, Caldart remete-nos a refletir esta questão quando discute a escola como instrumento de enraizamento como possibilitado de construir um projeto.

Toda vez que a escola desconhece ou desrespeita a história de seus alunos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser sujeitos, não os reconhecendo como tal, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços. E se isto acontecer com um grupo social desenraizado ou com raízes muito frágeis, isto quer dizer que estas pessoas estarão perdendo mais uma de suas chances (e quem garante que não a última?) de serem despertadas para a própria necessidade de voltar a ter raiz, a ter projeto. Do ponto de vista do ser humano isto é muito grave, é violentamente desumanizador. (CALDART, 2001, p. 141)

Assim, Subirats, afirma que:

A comunidade-escola não pode ficar reduzida a uma instituição reprodutora de conhecimentos e capacidades. Deve ser entendida como um lugar em que são trabalhados modelos culturais, valores, normas e formas de conviver e de relacionar-se. É um lugar no qual convivem gerações diversas, em que encontramos continuidade de tradições e culturas, mas também é um espaço para mudança. A comunidade-escola e a comunidade local devem ser entendidas, acreditamos, como âmbitos de interdependência e de influência recíprocas, pois (...) indivíduos, grupos e redes presentes na escola também estarão presentes na comunidade local, e uma não pode ser entendida sem a outra. (SUBIRATS, 2003, p.76)

As ações desenvolvidas nas escolas devem valorizar autonomia dos alunos e alunas, estimulando reflexões e ações que se referendam no contexto de vida dos mesmos, neste

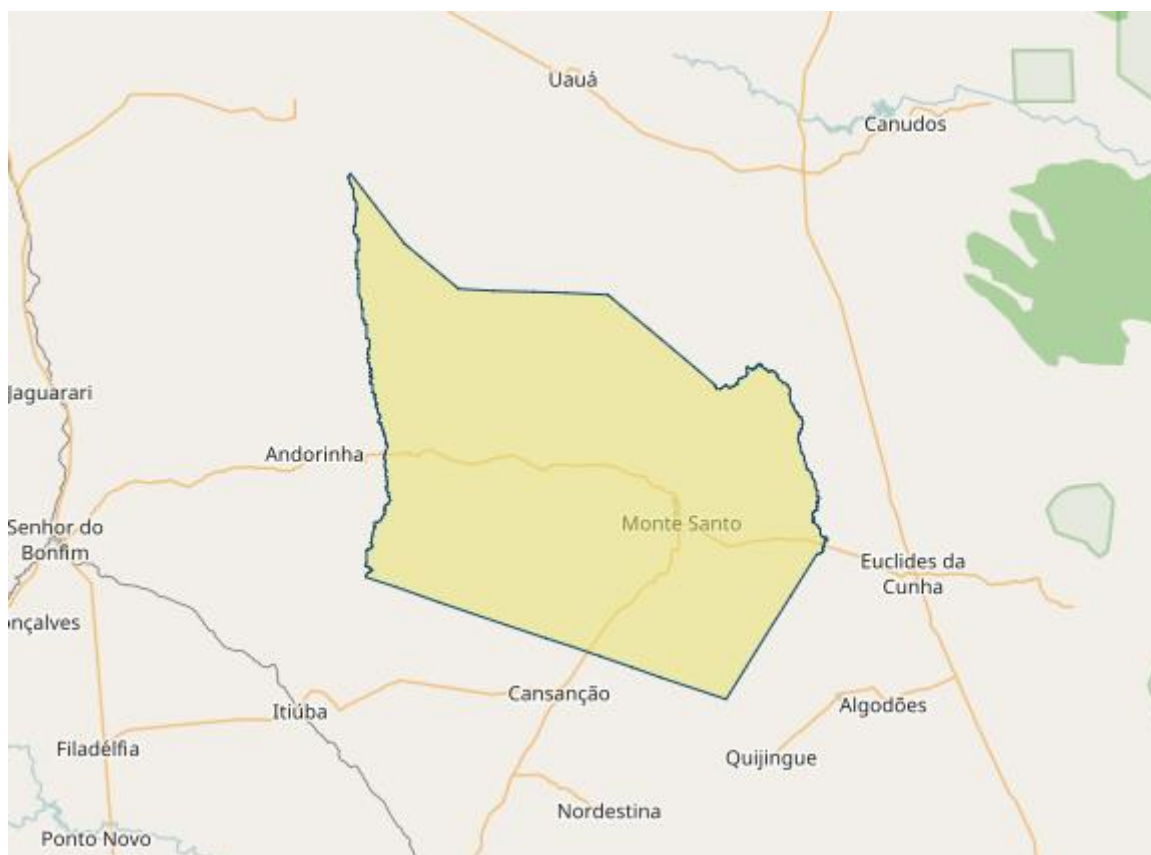
sentido a educação passa, então, a ser entendida de forma mais abrangente, como uma tarefa social que compete a toda a comunidade. Paulo Freire, no trecho a seguir, sintetiza uma das questões fundamentais que norteiam o trabalho da Educação Comunitária, na vertente que aqui consideramos:

Aprender na comunidade, com ela e para ela, significa usar a história da sua própria região, exteriorizando a cultura do silêncio. Significa aprender a engajar-se na sua própria região, tornando-se consciente da situação socio-política e lutando para que as sociedades fechadas sejam transformadas em sociedades abertas... é uma questão de urgência que as escolas se tornem menos fechadas, menos elitistas, menos autoritárias, menos distanciadas da população em geral. Isso é para a educação comunitária uma questão de fundamental importância. (FREIRE, 1995: 12-13).

Sabe-se então que a escola no campo representa para a comunidade como um ponto agregador onde potencializa as possibilidades de organização coletiva da mesma, com isso fechamento da mesma inviabiliza esses processos de organização. Acredita-se também que o fato de ter escola no campo os alunos não irão caracterizar o campo como um local inviável de se viver, ou seja, em relação a renda, pois sabe-se então que o fato do aluno se locomover para a cidade terá uma tendência a se minimizar os anos de permanência da juventude no campo.

#### 4. FORMAÇÃO TERRITORIAL DE MONTE SANTO, BAHIA.

Monte Santo está localizado no nordeste do Estado da Bahia, e sua origem se procede de um desdobramento de domínio da Casa da Torre, dos Garcia D'Ávila, conforme descrição de Antonil. Garcia D'Ávila chegou ao Brasil, na mesma comitiva que o primeiro governador geral, Tomé de Souza em 1549, a sua vinda se associou justamente ao interesse da coroa em manter o domínio português do território por meio do aprisionamento dos índios (MARQUES, 2013).



**Figura 01:** Mapa de Monte Santo – BA e seus confrontantes.  
Fonte da imagem: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)



**Figura 02:** Mapa de Monte Santo construído pelos estudantes do 4ºano 2014 da EFASE, em uma oficina do PIBID.

Fonte:Arquivo pessoal do autor, 2014.



**Figura 03:** Vista da cidade de Monte Santo.

Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2018.

A região onde é situado o município foi habitada pelos índios Caimbé, Kariri e Cariacá, o que influenciou as missões religiosas no sertão, sendo que se iniciou em 1562, em Curaçá com os jesuítas, e em 1639, os franciscanos aportaram em Monte Santo (FERRARO JÚNIOR, 2008). A Fazenda Cassucá foi o primeiro ponto a ser encontrado, porém o povoado que originou a atual cidade de Monte Santo se formou em terras da Fazenda Soledade arrendadas, em 1750, à João Dias de Andrade. As terras da fazenda pertenciam à Casa da Torre de Garcia d'Ávila, desde o século XVII. (IPHAN, SD). A história do município está frequentemente apresentando que as primeiras famílias a residiram foram grandes senhores de terra, sendo estes: Francisco da Costa Torres, com propriedade denominada de Fazenda Lajinha; Domingos Dias de Andrade, José Maria do Rosário da propriedade denominada Fazenda Damázio e João Dias de Andrade da Fazenda Acarú. (AREFASE, 2012). Marques (2013) ressalta como se deu o desdobramento que transformou estes senhores em proprietários das terras.

Conforme o levantamento bibliográfico, as terras que pertencem ao município foram desmembradas diretamente da casa da torre por uma quantia de 800\$000 (oitocentos mil reis), sendo outorgante do alferes Manuel Felix de Andrade que repassou a propriedade diretamente a Francisco C. Tôrres. Os demais proprietários seriam então foreiros, embora com importante poder local em suas respectivas áreas de influência. (MARQUES, 2013, p. 78).

Como a formação territorial do município se deu principalmente pela expansão da criação de gado, assim como todo sertão brasileiro, a figura do vaqueiro ficou muito marcante na história, visto que ele e a família cuidavam da propriedade do senhor de terras e de suas criações geralmente de pequeno porte, caprinos e ovinos, a relação entre vaqueiro e foreiro foi o que permitiu a formação de grupos camponeses no semiárido. Segundo Marques (2013, p.40) “*estas relações deram condições para o desenvolvimento dos latifúndios através do seu trabalho, ao mesmo tempo em que se reproduziam enquanto camponês*”.

O fim oficial do regime de sesmarias ocorreu em 1822, com a ruptura do governo português com a colônia brasileira. Logo após o fim do período colonial, acontece também o fim da Casa da Torre, que já vinha fragmentadas há algumas décadas, as diferentes formas de poder instituía os povoados do sertão baiano, o abandono de terras do século XIX, deu base para a formação de uma estrutura fundiária diferenciada por meio da apropriação de vaqueiros e trabalhadores que não migraram com a crise que fragilizou os latifundiários pecuaristas (MARQUES, 2013).

A primeira lei de terras no Brasil só foi construída em 1850, sendo o primeiro marco regulatório que define as terras devolutas, mesmo que por exclusão. No documento, consideram-se devolutas as terras que não se tenham sido aplicadas a uso público, que não se encontram no domínio particular, não foram dadas por sesmarias, nem outras concessões do governo. Vinte e oito anos depois do fim do regime de sesmarias, a lei de terras estimula o “livre apossamento” de áreas que ainda não haviam sido ocupadas até então. Além disso, ela deslegitima a posse através da produção e ocupação da terra com trabalho, família, relações sociais. A partir de então, passaram a ser reconhecidas posses como legais através de registros paroquiais, mudando a forma de relação com a terra e reduzindo a possibilidade de acesso popular a ela. (JÚNIOR & BURSZTYN, 2010).

As terras devolutas que são um patrimônio público representam aproximadamente 55% do território baiano, porém estão sendo apropriadas individualmente como mercadoria, e o Estado não tem controle destas terras.

A atuação dos movimentos sociais acaba descobrindo estas terras ocupadas irregularmente por grandes latifundiários, após as vistorias e desapropriações realizadas pelo INCRA, sendo então destinada a Reforma Agrária. Outro dado mostra que muitas comunidades Negras Rurais e Quilombolas e Comunidades de Fundo e Fecho o de Pasto estão em terras devolutas, o que facilitaria a ação do Estado em promover a regularização destas terras conforme prevê a constituição 1988, contribuindo assim na reprodução destas comunidades, mas para tanto há necessidade de interesse político por parte das instituições responsáveis pela regularização territorial, o que se reflete nas disputas territoriais entre as diferentes classes, ou seja as relações de poder existentes entre os que detêm grandes extensões terra e os grupos sociais que lutam para conseguir a terra ou permanecer nela.

A luta de classes fica evidente quando os sujeitos do campo passam a se organizar em movimentos sociais para buscar os direitos negados pelos que tem na posse monopolista do território a forma de oprimir os desfavorecidos, assim complementa Germani (2010),

Quando trabalhadores sem terra abrem a porteira e ocupam terras ociosas e que não cumprem sua função social, quando os quilombolas se auto-definem como portadores de direito sobre seus territórios, enfrentam na primeira linha o fazendeiro ou pretense dono da terra e seus jagunços, mas na retaguarda tem todo um sistema estruturado para resistir a qualquer mudança nesta estrutura consolidada (GERMANI, 2010, p.11).

Por tanto fica evidente as inúmeras contradições encontradas no campo brasileiro, relacionadas com o modelo capitalista existente. De um lado o exacerbado número de

trabalhadores rurais sem-terra, sem os meios que garantam a reprodução da vida, e de outro uma mínima quantidade de indivíduos com extensas áreas de terra improdutivas.

O município de Monte Santo tem cerca de 280 anos de criação, é caracterizado como um município de população predominantemente rural. Sua formação cultural está relacionada com a sagrada Santa Cruz que é uma serra que recebe visitantes de todo o país e até estrangeiros. É um dos municípios baiano com o maior índice de violência no campo, por conta dos conflitos por terra envolvendo comunidades rurais e grandes fazendeiros, processo este que é reflexo da presença e ação de coronéis em toda história recente de formação da estrutura fundiária. O município foi palco também da famosa guerra de Canudos, ele foi o quartel general das tropas do Estado. Monte Santo é uma das cidades brasileiras que possui o menor índice de desenvolvimento humano, isso se reflete nas inúmeras deficiências do sistema público, como a educação, saúde, infraestrutura, etc.

Observando o índice de Gini<sup>6</sup> a concentração de terra no município é visível percebida através da evolução do índice de Gini, de 1920 a 2006, conforme a tabela 1.

**Tabela 03:**EVOLUÇÃO DO ÍNDICE DE GINI, MONTE SANTO - BA (1920 - 2006)

<i>Ano</i>	<i>Índice de Gini</i>
1920	0,965
1940	0,87
1950	0,73
1960	0,648
1970	0,781
1975	0,719
1980	0,744
1985	0,747
1996	0,744
2006	0,719

Fonte: Geografar, 2011.

Percebendo que a desigualdade predomina no município e o acesso à terra por parte dos camponeses ainda é precária, podemos promover uma análise mais reforçada através de dados sobre a estrutura fundiária, conforme Tabela 2.

**Tabela 04:** ESTRUTURA FUNDIÁRIA MONTE SANTO – BA, 2006

<sup>6</sup> Conforme DIEESE (2011) “é um indicador de desigualdade muito utilizado para verificar o grau de concentração de terra e da renda”. Sua leitura varia no intervalo de 0 a 1, significando quanto mais próximo de 1, maior é a desigualdade na distribuição, e, quanto mais próximo de zero, menor é a desigualdade.

Monte Santo - BA		2006	MF <sup>1</sup> : 50ha	FMP <sup>2</sup> : 25ha	IG <sup>3</sup> : 0,719
Grupo de Área	Estabelecimento(Qt)	Área(ha)	Estabelecimento(%)	Área(%)	
Mais de 0 a menos de 0,1 ha	1	X	0,01	X	
De 0,1 a menos de 0,2 ha	2	X	0,02	X	
De 0,2 a menos de 0,5 ha	138	52	1,62	0,04	
De 0,5 a menos de 1 ha	517	405	6,07	0,29	
De 1 a menos de 2 ha	965	1.315	11,33	0,95	
De 2 a menos de 3 ha	950	2.114	11,16	1,53	
De 3 a menos de 4 ha	633	2.050	7,43	1,48	
De 4 a menos de 5 ha	682	2.918	8,01	2,11	
De 5 a menos de 10 ha	1.620	11.082	19,02	8,01	
De 10 a menos de 20 ha	1.228	16.354	14,42	11,82	
De 20 a menos de 50 ha	1.056	31.711	12,40	22,91	
De 50 a menos de 100 ha	262	17.450	3,08	12,61	
De 100 a menos de 200 ha	106	13.663	1,24	9,87	
De 200 a menos de 500 ha	67	20.785	0,79	15,02	
De 500 a menos de 1000 ha	18	12.285	0,21	8,88	
De 1000 a menos de 2500 ha	5	6.225	0,08	4,50	
De 2500 ha e mais	-	-	0,00	0,00	
Produtor sem área	266	0	3,12	0,00	
<b>Total</b>	<b>8.516</b>	<b>138.410</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	

1 - Módulo Fiscal; 2 - Fração Mínima de Propriedade; 3 - Índice de Gini.

Fonte: IBGE. Censo Agropecuário 2006, Bahia www.ibge.gov.br.

Elaboração: Projeto GeografAR.

Fonte: Geografar, 2011.

A partir dos dados torna-se evidente que a estrutura fundiária de Monte Santo, é bastante desigual visto que, os pequenos produtores que perfazem 94,57% da população e ocupam 62% das áreas de produção, enquanto os médios que perfazem 2,03% ocupam 25% e os grandes produtores, 0,27%, ocupam 13%. As pesquisas também mostram que 3,12% dos produtores não tem área de produção.

Monte Santo é conhecido pelos conflitos existentes entre fazendeiros e agricultores, em muito desencadeados pela precariedade de acesso a terra e as grilagens realizadas por parte dos latifundiários. Essa situação decorre da forma como foi conduzido o processo de apropriação das terras desde o período colonial. No sertão dos latifúndios existiam enormes sesmarias não cercadas, com ocupação rarefeita de vaqueiros e ajudantes que criavam gado para o mercado do latifúndio açucareiro. (JÚNIOR & BURSZTYN, 2008). Na região de Monte Santo o sentimento de pertencimento das comunidades de Fundo de Pasto atualmente, deriva da matriz territorial e familiar que remonta às duas casas senhoriais, propriedades conhecidas como “currais”.

O fator principal pela grande luta por terra no município está relacionado à história de grilagem que se deu entre as décadas de 1950 e 1990. E, posteriormente, a organização das comunidades para retomar as terras. É nesse momento que começa os conflitos, porque muitas vezes quem grilou antes não é mais dono daquela área. Na organização das comunidades para a luta pela terra a igreja, através das pastorais sociais, teve um papel fundamental, pois esteve muito próxima apoiando, sendo que esse apoio e incentivo aconteceu até meados de 2003.



Com a conquista de algumas áreas, renovava-se a esperança e força para outras comunidades também irem à luta.

Em um trabalho sobre a Formação Territorial do município de Monte Santo realizado em 2015 entrevistei três moradores do município que me forneceram informações que dentre elas está a do entrevistado:

[...] os agricultores começaram a se organizar para ter acesso à terra. E nas áreas de Fundos de Pasto o povo viviam assim um pouco meio desordenados, por que pra eles aquelas terras eram deles, por que eram do avó do pai, pra eles tava tudo bem nê. Porém é do governo, então os agricultores começaram a se organizar para regularizar estas áreas como fundo de pasto, foi uma luta para o governo do Estado reconhecer essas áreas [...](ENTREVISTADO III, 2015).

Conforme informações coletadas por meio de entrevistas, foi possível perceber o papel fundamental da igreja na luta pela terra, que desde 1976 organiza os povos para buscar seus direitos. Neste processo a organização inicial se dá a nível de diocese, no caso, a diocese do município de Senhor do Bonfim, que está organizada por zonais, cada um com aproximadamente cinco paróquias. A Comissão Pastoral da Terra (CPT) tem um papel fundamental nessa luta. Segundo relatos o primeiro enfrentamento foi pela retomada dos sindicatos rurais que estavam sob o domínio dos fazendeiros, uma luta onde a diocese toda se unia e trabalhava junto, sendo sempre auxiliada pela assessoria jurídica da CPT.

Os conflitos que marcaram a história da luta pela terra no município se deram em 1987, na localidade conhecida como “Sítio do Feliciano”; em 1989 aconteceu o conflito no assentamento que hoje é denominado de “Desterro do Alto Alegre”, primeiro assentamento formado no município. Este teve sua origem pelo processo de luta e conquista de territórios que estavam sob domínio do político e fazendeiro Elias Pinto, um grande latifundiário que detinha grandes parcelas de terras, todas griladas, sendo que nesta localidade ainda existem pequenos conflitos por conta de áreas que ainda não foram reconhecidas, nem pelo Incra nem pela Coordenação de Desenvolvimento Agrário da Bahia, a CDA. Outra fazenda grilada que é marcada por vários conflitos é a “Pedra D’ água”, uma área muito extensa que pertenceu ao Padre Berenguer, e foi vendida posteriormente a outros fazendeiros. O problema desta área originou agitações em diferentes partes da fazenda, e abriga hoje várias comunidades. A primeira comunidade a se mobilizar foi a Lagoa da Ilha, aquelas terras já estavam sobre propriedade de Joaquim Matias que as comprou do Padre Berenguer. Os camponeses da comunidade juntamente com outros companheiros da região se organizaram, e por fim, conseguiram expulsar o fazendeiro e garantir a regularização da área como Fundo de Pasto, sendo uma das maiores áreas coletivas reconhecidas do município. Em outra parte da fazenda já citada aconteceu outro conflito em meados de 1991, com os agricultores da comunidade de

Paus Verdes, o latifundiário era Elias Pinto, que com a reação dos trabalhadores impedindo ele de invadir seus territórios, também reagiu de forma violenta, como observamos nos relatos do entrevistado I.

(...)um homem de má conduta, reagia muito forte também quando os trabalhadores começaram a exigir a área, ele foi lá e tocou fogo nas roças do pessoal todo, matou as criações, envenenava a água das criações foi muito forte, o que desencadeou a morte de um tratorista, e de dois pistoleiros (...)

Aconteceu também na mesma área o conflito entre os moradores das comunidades Lagoa do Mandacaru, Lagoa do Pimentel e Pedra do Pepêdo, este se desencadeou por que o fazendeiro queria cercar toda a área que os moradores utilizavam para pastoreio extensivo, o local que hoje está localizada a Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE), estava dentro das pretensões do latifundiário, nesta época tinha aproximadamente 200 trabalhadores organizados para defender esta área, este conflito foi marcado por diversos assassinatos com características de violência extrema, etambém por conflitos entre os próprios camponeses, que acredita-se terem sido articuladas por ação dos fazendeiros. (ENTREVISTADO II, 2015). Dentro da mesma fazenda da Pedra D'água aconteceu o conflito do assentamento Nossa Senhora do Rozário, terra grilada pelo então deputado Marcelo Guimarães e comprada por um político influente do município, conhecido por "Totonho", porém os trabalhadores impediram a sua entrada na área. Os conflitos existentes hoje nesta região estão relacionados às comunidades de Fundo de Pasto vizinhas, que são o Mandu e a Capivara, ambos marcados por confrontos violentos que causaram a morte de trabalhadores, o Entrevistado I revela que: *"hoje é uma área ainda que mete medo, nê mete muito medo, temos problemas sérios no assentamento por que o pessoal, além das pessoas que foram assassinadas, criou se um clima de muito medo para os trabalhadores"*. Esta situação de insegurança dos trabalhadores provocou a evasão do assentamento, existindo seis casas fechadas, que os militantes pretendem ocupar, visto que é uma área muito produtiva e de boa estrutura.

Outra área conflituosa foi a do deputado Aroldo Cedraz e irmãos, que compraram uma pequena roça e começaram a invadir as terras soltas ao derredor. Os agricultores se organizaram e reocuparam a área, sendo como resultado da luta conformaram-se dois assentamento, hoje conhecidos por Nova Esperança e Maravilha. Este conflito causou a prisão de agricultores de representantes de movimentos sociais.

Todas estas áreas que derivaram conflitos no município foram inicialmente griladas por grandes políticos latifundiários. As fazendas ainda existentes formam-se em sua maioria através do mesmo processo: geralmente seus proprietários são de outros municípios que vendem suas terras por um alto preço em suas cidades e chegam no município, comprando

algumas roças por preços irrisórios. A partir daí passam a aumentar suas cercas invadindo o território dos camponeses, ameaçando-os, e muitas vezes até chegando a agir com violência e gerar assassinatos. Como foi observado na fala do entrevistado.

[...] não ficou livre os conflitos por que estas áreas muitas vezes são invadidas sem nenhum respeito pelos fazendeiros, principalmente fazendeiros de fora, que forjam documentos no fórum, que compram um pedacinho e cerca o tanto que quer, nê aí tornando – se um grande latifundiário, dos latifúndios presentes aqui na região nós temos da região de Feira de Santana, Fatima, Irara, Ichu, todos estes fazendeiros são perigosos, até Feira de Santana, nê, por que lá eles vendem a terra bem cara e com o dinheiro eles vem aqui e compram um pedacinho barato e tomam o tanto que eles querem, nê foi assim que foi surgindo os conflitos, muitos fazendeiros aqui da região, muitos políticos [...] (ENTREVISTADO I, 2015).

Os movimentos que se articularam e contribuíram para as lutas e conquistas dos camponeses em meio aos conflitos relatados foram a CPT (Comissão Pastoral da Terra), CETA (Movimento Estadual de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas), este até o ano de 2004, CAFFP (Central das Associações de Fundo e Fecho de Pasto de Senhor do Bonfim), AATR (Associação dos Advogados dos Trabalhadores Rurais). ACOOTERRA (Associação Comunitária Terra Sertaneja) e a AREFASE (Associação Regional da Escola Família Agrícola do Sertão).

Monte Santo aparece no mapa de conflitos ambientais da Fiocruz pela grande quantidade de conflitos, causados pela grilagem, com adulteração de documentos e uso de violência para intimidar e expulsar os posseiros. Os atores destes conflitos são sempre comunidades de um lado e fazendeiros ou empresas que reivindicam a terra através de escrituras antigas, sem definição clara dos limites da propriedade (FIOCRUZ, 2015).

Um dos problemas enfrentados hoje pelos moradores das comunidades tradicionais de Fundo de Pasto, e pelas organizações dos trabalhadores, é o desmatamento constante de áreas de uso comum em algumas comunidades, gerando conflitos internos entre os posseiros. Outro problema é a luta pelo reconhecimento dos Fundos de Pastos, junto ao Estado, sendo que para as comunidades o ideal é que o estado reconheça a posse através de titulação das áreas individuais e coletivas. Em outros governos havia uma distribuição em épocas de eleições, onde o INTERBA (Instituto de Terras da Bahia) era responsável pela emissão dos títulos de terras, porém no governo de Wagner, começou a entender que o Estado não poderia estar emitindo títulos coletivos de terra, mas sim contratos diferenciados. Assim tal governo passou a oferecer apenas um contrato de concessão de direito real ao uso de no máximo 20 anos. Os agricultores não satisfeitos lutaram pelo direito à terra e conseguiu que a mudança no Projeto de Lei, passando de 20 anos ara 90 anos, sendo prorrogável por iguais e sucessivos períodos. O entrevistado I pontua que:

[...] achamos maleáveis, mas ainda não é isso que gente quer, nós quer mesmo é um título de terra, para que o agricultor esteja nesta terra e diga, estou nesta terra, por que está terá é minha, titulada, e está em meu nome. Mas isso já uma outra luta que estamos fazendo, por enquanto para evitar conflitos estamos aceitando este certificado e o contrato de domínio de uso [...] (ENTREVISTADO I, 2015).

Acontece que o prazo estabelecido pelo governo para que as comunidades de Fundo de Pastos se reconheçam como Fundo de Pasto e consigam um certificado, junto a SEPRONI (Secretaria de Promoção da Igualdade Racial) é muito pequeno, sendo esse em 31 de dezembro de 2018.

Depois das lutas dos movimentos conseguiu-se que o Estado realizasse uma varredura no município, ou seja, uma medição de todo o território para assim identificar as áreas devolutas e as individuais. Entretanto existem alguns questionamentos entre os agricultores, isto por que não se sabe o verdadeiro interesse por parte do Estado, deixando os camponeses preocupados, por que da mesma forma que este processo pode legitimar as áreas dos trabalhadores, pode, ao mesmo tempo, legitimar os latifúndios existentes. Esta insegurança é perceptível quando o entrevistado I afirma:

[...]esta varredura é reivindicação nossa, mas temos algumas dúvidas, depois disso a gente vem preocupado é se com esta varredura não vai legitimar os fazendeiros, nê. Por que a gente tem aí um número maior de áreas devolutas, mas onde é que estão estas áreas devolutas? Estão na mão dos fazendeiros. A nossa pergunta é, nê, depois que ver essas áreas devolutas o que que eles vai fazer? Eles vai colocar os fazendeiros no lugar dele, e depois que colocar no lugar dele, o que vai fazer com estas áreas? Vai fazer uma distribuição? Vai fazer um Reforma agrária? Ou o que tá na cabeça do governo, é isso que nós está agora discutindo [...] (ENTREVISTADO I, 2015).

Visto que os latifúndios estão dentro das áreas devolutas presentes no município, a preocupação tem fundamento, isto porque existem fortes influências políticas, como já mencionado muitos fazendeiros são políticos, o que ocasiona o domínio das estruturas de poder que organizam a estrutura agrária do município, e por consequência, sempre tendem a beneficiar os próprios fazendeiros.

#### **4.1 Caracterização da comunidade de Tapera.**



**Figura 04:** Vista aérea da comunidade de Tapera município de Monte Santo - BA  
Fonte: Acervo da pesquisadora, julho, 2018.

Numa região semiárida, no sertão baiano em volta da caatinga encontra-se a comunidade de Tapera que segundo moradores mais velhos a palavra Tapera significa povoação abandonada, fazenda em ruínas, cujo nome tem origem indígena. Sabe-se ainda, segundo comentários de agricultores mais idosos, que a palavra Tapera perpassava pelo fato de que na época havia muita caatinga no local e de difícil acesso. Geograficamente esta comunidade está localizada no município de Monte Santo – BA, a 5 km da sede, com aproximadamente uma população de 692 pessoas que forma exatamente 180 famílias.

Em meados da década de 1800 surgiram seus primeiros moradores que foram Manoel Vitória, Punça e Manoel Brechó que se relacionaram com índias de povoados circunvizinhos, dando ai origem às primeiras famílias. Nesta época os principais meios de sobrevivência eram atividades agrícolas como: o plantio e colheita do feijão, milho, urucuri e da mandioca e ainda investiam na criação de caprinos, ovinos, bovinos e suínos, onde havia muita caatinga disponível para o criatório e com isso faziam forragens em sua propriedade e armazenavam.

No ano de 1917 a comunidade recebeu a maior obra de sua história, que foi a construção do Açude Cariacá com capacidade aproximada de 3.093 mil m<sup>3</sup> de água, aonde veio gerar através da pesca renda para as famílias da comunidade e região. O Açude é um

curso de água que nasce no município de Monte Santo, passa pela divisa dos municípios de Quijingue e Cansanção, até desaguar no rio Itapicuru. Quando há chuvas fortes e intensas na região, o rio enche e impossibilita a passagem de pessoas e carros ao longo de suas margens. O Açude Cariacá é um rio temporário, pois é localizado em uma área de clima semiárido, quando há estiagem, o rio deixa de ser corrente.

Na década de 1970 foi construído o primeiro prédio escolar sendo Erondina Ferreira dos Santos a primeira professora da comunidade onde passou através da educação seus conhecimentos.

A comunidade também foi palco das gravações da Minissérie da Globo O Pagador de Promessas dirigida por Tizuka Yamasaki filmado em Monte Santo em 1987, as gravações foram na casa da moradora dona Maria de Lourdes de Brito que disponibilizou sua casa para ser palco das gravações sendo na minissérie a casa do Zé do Burro (José Maia).

No ano de 1993 a comunidade recebeu mais uma obra de grande importância que foi a construção da Igreja Católica, na qual foi construída pelos padres da Consolata, tendo como principal construtor o padre Moisés e os moradores da comunidade.

No que se refere aos processos organizativos da comunidade temos uma Associação que foi fundada no dia 02 de julho de 1998 com a iniciativa de um agricultor semianalfabeto, homem simples, mas com um coração cheio de vontade de fazer história, foi assim que o Sr. Luiz Vicente chamou outros agricultores para ter a iniciativa de fundação da associação, que após ter uma conversa com o Sr. Deuzimar da EBDA, onde o mesmo orientou para a necessidade de uma associação para que assim a comunidade pudesse acessar diversos programas e propostas do governo federal e assim com surgimento da entidade os agricultores passaram a ter acesso a esses programas beneficiando no desenvolvimento socioeconômico das famílias.

Logo após sua fundação, os agricultores já tiveram um bom retorno sendo beneficiados com os programas do governo federal como, por exemplo: programa Luz para todos no governo de Lula, projeto “todas as letras” um trabalho que marcou a história de muitos moradores analfabetos e que através desse projeto passaram a ler e escrever, conseguiram a ampliação da rede de energia da tapera de baixo, a ampliação da rede de água, 02 kits de equipamento para beneficiamento dos grupos de produção da agricultura familiar com a iniciativa também a plantação de hortaliças livre de agrotóxico, convênios com a CONAB, PNAE, SEGURO-SAFRA, cisternas de produção, 12 barreiros, construção de uma represa em beneficiamento da comunidade feita pela própria Associação, Projeto Bahia Produtiva, o kit agrícola completo (trator, arado, agrade, reboque, batedeira), e em atual

alguns projetos já em andamentos como: projeto dos banheiros, projeto de ovinocultura de cortes. E isso tudo é graças ao esforço de todos os sócios e diversas parcerias que nossa associação conseguiu como, por exemplo, como: ARESOL, BANCO DO BRASIL, CAR, PATROL, SUAF, BNDES, CONAB, EFASE, IGREJA LOCAL, ESCOLA LOCAL, SINDICATO DOS TRABALHADORES E BANCO DE NORDESTE.

Além dessas conquistas nossa associação também tem contribuído em diversos momentos como exemplo: na luta pela recuperação do açude que fizeram ato publico, manifestações, reivindicações em salvador no DNOCS, trabalhos de mutirões nas roças, na igreja, nos festejos de são João, nas celebrações do natal, dia internacional da mulher, campanhas em benefícios de famílias com determinadas dificuldades, entre tantos outros.

A comunidade atualmente dispõe de um prédio escolar(Escola Laurentino Silva) no qual recebe alunos de mais três comunidades, um chafariz de água de pública, calçamento na frente do povoado, energia elétrica em toda comunidade e cerca de 40% das famílias possui água encanada pela empresa EMBASA. A comunidade ainda se destaca pela comercialização de seus produtos agrícolas (hortaliças e produtos frutíferos) na feira de Monte Santo que abastece boa parte da cidade e gera renda para a comunidade.

#### **4.2 Caracterização e histórico da Escola Laurentino Silva**

Seu funcionamento iniciou-se no ano 1970, desde sua fundação tem oferecido o Ensino Fundamental I, no sistema de ensino multisseriado, onde a primeira professora Erondina Ferreira dos Santos iniciou o seu trabalho em casa de apoio da comunidade, com o nome Escola Serapião Pinheiro.

No ano de 1972 veio a construção do prédio na comunidade da Tapera de Cima onde a mesma se divide atualmente em duas áreas (Tapera de Cima e Tapera de Baixo) construída pelo prefeito da época: Nicolau Tolentino da Silva, nomeada então como Escola Laurentino Silva em homenagem ao Laurentino ex-prefeito, e sendo inaugurada no mandato do mesmo. A mesma dava suporte aos alunos de duas comunidades do município, no povoado de Tapera e na fazenda vizinha Sitio do Serapião.

Na época, a escola contou com o trabalho da professora Erondina Ferreira dos Santos, que como professora leiga, que segundo moradores fez um trabalho excelente. E no decorrer de sua história contou com as seguintes professoras:

- Mônica Erondina dos Santos 1977- 1982;
- Lucia Maria Andrade 1982-1983;
- Maria da Conceição Souza Sales 1984-1985;

- Hildete Pinheiro da Silva 1994 ate os dias atuais;
- Erenilda Andrade Santos 1986;
- Lucília Erondina dos Santos 1992- 1994;
- Claudiana da Silva Andrade 1995 ate os dias atuais.

Onde todas trabalhavam na Tapera de Baixo (Onde a comunidade é dividida em Tapera de Cima e Tapera de Baixo) em casa de apoio, por não haver espaço suficiente para acolher a quantidade de alunos existente na época.

Ao passar dos anos o número de alunos cresceu e a escola não tinha suporte suficiente para atender a quantidade de alunos daquela época, com isso a comunidade da Tapera de Baixo se mobilizou junto com o vereador Antônio Manoel do Nascimento (Seu Branco), onde reivindicaram uma nova escola no povoado, na qual foi construída na gestão do prefeito Jorge José de Andrade no ano de 1999.

No ano de 2014, a escola foi ampliada para receber os alunos das comunidades de Sitio do Serapião, Atrás da Serra e Paus Verdes, devido à nucleação, onde as mesmas tiveram suas escolas desativadas (fechadas) por motivo da multisseriação em suas respectivas comunidades. Os alunos e funcionários tiveram que se deslocarem para a Comunidade de Tapera, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e aprendizado.

A Escola Laurentino Silva é uma escola de pequeno porte, onde esta administrada pela diretora Erenilda Andrade Santos, Secretária: Fabíola dos Santos Silva e atualmente a escola funciona com 121 alunos, divididas sete turmas, nos turnos matutino e vespertino, atendendo ao Ensino Fundamental I, do Pré escola 21 alunos; 1º ano 16 alunos; 2º ano 17 alunos; duas turmas de 3º ano ambos com 16 alunos; 4º ano 18 alunos e 5º ano 17 alunos. Onde conta com cinco professoras, 3 auxiliares de serviço geral e um porteiro.

A Escola Municipal Laurentino Silva situa-se no Povoado Tapera de Baixo aproximadamente a 5km de Monte Santo/Ba, CEP 48800-000. Sob o código Inep: 29119154; CNPJ: 13698766000133, sendo o Órgão Mantedor a Prefeitura Municipal de Monte Santo. Atende alunos dos anos iniciais do ensino fundamental I e ofertam matriculas para as turmas da Pré-escola. O escola se localiza a rodovia Ba 120, e se destaca como ponto principal do povoado.

A escola hoje é composta por: 04 salas de aula; 02 banheiros; 01 secretaria que funciona também como diretoria; 01 cozinha; corredores entre as salas e uma pequena área que serve como refeitório na hora do lanche, pátio para as brincadeiras no período do



intervalo, é utilizado para reuniões de pais e mestre e das culminâncias das datas comemorativas.



**Figura 05:** Faixada da Escola Laurentino Silva.

Fonte: Acervo da pesquisadora, julho, 2018.

A escola dispõe dos seguintes recursos: internet, um Data Show, uma impressora; um computador; uma caixa de som, DVD, livros didáticos, quites de livros de literatura infantil, jogos didáticos e entre outros.



**Figura 06:**Sala de aula da Escola Laurentino Silva.

Fonte: Acervo da pesquisadora, outubro, 2017.

Os projetos que a escola faz para a realização de festas nas datas comemorativas geralmente se articulam com a comunidade comemorativas como o São João que busca retratar o forró pé de Serra e as comidas típicas dos festejos juninos, onde cada turma junto com sua professora realizam quadrilhas dos próprios alunos, a comunidade toda é convidada para participar, assistir e contribuir financeiramente ou com algum prato típico para a realização da festa. Também pode se identificar o dia 7 de setembro onde a escola realiza o desfile que mobiliza a comunidade e a circunvizinhas para virem assistir seus filhos, ou mesmo amigos para assistem a apresentação que geralmente retrata a cultura local e sua economia.



**Figura 07:** Quadrilha com os alunos da Escola Laurentino Silva.  
Fonte: Acervo da pesquisadora, junho, 2018.



**Figura 08:** Comidas típicas dos festejos juninos da Escola Laurentino Silva.  
Fonte: Acervo da pesquisadora, junho, 2018.



**Figura 09:** Desfile Cívico de 7 de setembro da Escola Laurentino Silva.  
Fonte: Fabiola Santos, setembro, 2017.

As figuras acima relatam as principais comemorações realizadas na escola onde a primeira figura 07 traz alunos dançando quadrilha e logo em seguida a figura 08 traz as comidas típicas feitas por membros da comunidade e pela equipe da escola, onde inclui pais, professores, direção e cozinheiras da escola. A figura 09 traz o desfile cívico como tema no ano de 2017 o folclore brasileiro realizado por todas as turmas da escola com organização de professores e direção.

A secretaria da educação faz formações com os professores da pré-escola com planejamentos quinzenais, aonde vão para uma formação na secretária ou mesmo em auditórios na sede do município e recebem um projeto pronto para trabalhar durante os quinze dias podendo ser flexível para trabalhar outros conteúdos. Já os demais anos de ensino são feitos planejamentos por unidades, onde recebem os planejamentos através de projetos para serem trabalhados por unidade, podendo também ser flexível para trabalhar em sala de aula. Sendo que não há formação específica sobre educação do campo para todos os professores da escola, com exceção apenas para uma professora que trabalha com as turmas de 4º e 5º ano com o CAT (Certificado de Avaliação de Título), que é um programa voltado para o desenvolvimento sustentável e convivência com o semiárido, onde tem como objetivo conhecer, analisar e transformar a realidade do campo brasileiro. Segundo a professora Hilda a mesma trabalha com:

Os dados da realidade social, cultural, econômica do semiárido e que as crianças e adolescentes se eduquem vendo a possibilidade de querer o bem do nosso semiárido e de viver bem nesse espaço com diversas alternativas de sobrevivência, sem precisar sair de sua região para outras regiões melhores, porque antigamente as pessoas não valorizavam muito o campo, as pessoas, os adolescentes quando inteiraava dezessete, dezoito anos todo mundo queria sair fora da nossa realidade daqui para buscar alternativas em outras cidades, outros estados, então o CAT visa isso que a gente procure abrir a mente das nossas crianças e de nossos jovens, procurando valorizar a cultura campesina para que ele não tenha vergonha de ser um cidadão do campo, pois muitas vezes as crianças tem vergonha de ser do campo, então a gente busca e que essas crianças entendam que o campo é um bom lugar, o campo é um lugar maravilhoso de se conviver que eles não tenham vergonha de ser do campo. (Professora Hilda, entrevista, agosto de 2018).

A escola executa três programas que é o do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) do Ministério da Educação que vem dividido em duas partes uma para material didático e outra para material permanente (móveis e eletrodomésticos); O Programa Mais Educação com os alunos do 3º, 4º e 5º ano, que tem como objetivo dar reforço escolar para os alunos e ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, por meio da oferta da educação integral e o Programa Mais Alfabetização com os alunos do 1º e 2º ano que é uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados. Além desses projetos a

escola trabalha também com o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) que é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, onde o governo federal aporta incentivos financeiros e assistência técnica e pedagógica, onde o mesmo visa reduzir a distorção idade-série na Educação Básica, melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores.

## 5. FECHAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DEMONTE SANTO: SIGNIFICADOS E CONTEXTO

*“Sabe-se que na construção do conhecimento o contato do pesquisador com aquilo que ele busca pesquisar só é possível através de uma abordagem metodológica demandada pela própria natureza do objeto”.*(NASCIMENTO, 2012)



**Figura 10:** Trilhando a metodologia.  
Fonte: Acervo da pesquisadora, julho, 2018.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os dados coletados durante a pesquisa de campo realizada com os professores, pais das escolas fechadas de Sítio do Serapião, Paus verdes, Fazenda Velha e Tapera e o gestor atual, sendo que não conseguir entrevistar anterior do município de Monte Santo-Ba. O texto analisa os significados atribuídos às escolas rurais fechadas e multisseriadas, por sujeitos da comunidade escolar.

Como fonte, para a produção deste capítulo, utilizei os dados coletados nas entrevistas semiestruturadas realizadas com o representante da gestão educacional do município; cinco professoras e um membro de cada comunidade da escola desativada, totalizando 10 sujeitos participantes da pesquisa. Além dessas fontes, foram também significativos meus conhecimentos sobre a realidade do município e da escola pesquisada na qual fica localizada em minha comunidade.

Para uma sistematização das questões das entrevistas em categorias, o capítulo está organizado em quatro subitens. No primeiro, apresento o perfil dos sujeitos da pesquisa. No segundo, analiso o significado das escolas rurais multisseriadas para os sujeitos participantes da pesquisa. No terceiro, analiso e problematizo a organização escolar multisseriada. No quarto, analiso o processo de fechamento de escolas rurais no município de Monte Santo, evidenciando contextos e impactos.

### 5.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa

Por acreditar que os significados atribuídos à escola rural multisseriada estão relacionadas às experiências pessoais e profissionais dos sujeitos, ou seja, ao seu lugar de fala, apresento, de forma breve, algumas características dos participantes desta pesquisa. Os nomes utilizados para a identificação são fictícios e foram escolhidos aleatoriamente por mim para não haver exposição explícita dos membros da pesquisa:

#### Quadro01: PERFIL DOS PROFESSORES

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de atuação docente</b>	<b>Tempo de atuação em escola do campo</b>
<b>Ana</b>	29	Licenciatura em Pedagogia e pós-graduada em Gestão alfabetização e letramento nos anos iniciais.	7 anos	7 anos
<b>Cristina</b>	43	Licenciatura em pedagogia	20 anos	20 anos
<b>Erica</b>	51	Licenciatura em Pedagogia e pós-graduada em Alfabetização e Letramento	31 anos	26 anos



<b>Hilda</b>	49	Licenciatura em Biologia e pós-graduada em Gestão ambiental.	33 anos	33 anos
<b>Marcia</b>	41	Licenciatura em Pedagogia e pós graduada em Alfabetização e Letramento nos anos iniciais.	16 anos	16 anos
<b>Regina</b>	41	Licenciatura em Pedagogia e pós graduada em Alfabetização e Letramento.	12 anos	12 anos

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora por meio de questionário, outubro de 2017.

A idade das professoras varia de 29 a 51 anos, e o tempo de atuação como docente de 7 a 33 anos. A partir da leitura da tabela, percebe-se que as professoras têm longa e pequena trajetória na docência, iniciaram suas carreiras em escolas do campo e que a maioria permanece com exceção apenas de uma que hoje é a atual diretora da escola.

Todas as professoras entrevistadas com exceção de uma, residem na zona rural onde é um fator relevante, considerando a importância do professor das escolas rurais participar da dinâmica da comunidade e interagir com os seus diversos sujeitos por mais que não seja onde a escola está inserida seu local de morada, mas sempre trazem suas experiências de vivência de sua localidade para a sala de aula possibilitando construir vínculos com os alunos e com a escola. Segundo Beltrame, Cardoso e Nawroski (2011)

A experiência educativa desenvolvida pelos professores nas escolas do meio rural ganha mais sentido à medida que incorpora características culturais da vida no campo, valorizando peculiaridades que compõem o repertório e marcam a trajetória das populações que ali vivem (...). Os docentes do campo vivem a riqueza e ao mesmo tempo a complexidade do seu cotidiano face à diversidade de situações que vivenciam como mães/pais de famílias camponesas, professoras de escola da zona rural e sujeitos envolvidos nas ações sociais da localidade. Esses pertencimentos trazem aprendizados que vão além dos conhecimentos adquiridos em sala de aula. (BELTRAME, CARDOSO e NAWROSKI, 2011, p.103-104)

Durante as entrevistas ficou visível notar que as professoras mais velhas com vinte ou mais anos de docência iniciaram sua docência com apenas o ensino médio e que somente após terem uma estabilidade financeira melhor poderão cursar um nível superior.

#### **Quadro02: PERFIL DOS PAIS**

Nome	Sexo	Idade	Estado Civil	Escolaridade	Profissão	Programa Social que participa
José	M	36	Casado	Ensino	Auxiliar de	

				Fundamental II incompleto	Serviços Gerais	
Maria	F	32	Solteira	Ensino Médio (Magistério)	Lavradora	Bolsa Família
Glória	F	31	Viúva	Ensino Médio e atualmente cursando o curso Licenciatura em pedagogia.	Lavradora	
Joana	F	28	Casada	Ensino médio	Funcionária Pública	

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora por meio de questionário, julho de 2018.

Ao solicitar a informação relacionada ao estado civil, todos formam bem claro em relação ao seu estado, sendo que caracterizaram o fato de “morar junto” ser “casado” também.

Em relação ao nível de escolaridade, Maria, Glória e Joana possui o Ensino Médio completo, onde somente glória está cursando um curso de nível superior atualmente. José concluiu o Ensino Fundamental I, mas quando iniciou o Ensino Fundamental II teve que interromper os estudos para trabalhar.

O representante da gestão educacional atual do município reside na cidade de Monte Santo – BA. Nos anos de 2006 a 2009 fez o Curso de Graduação em Geografia pela FTCead. Onde atuou na área de Geografia no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Não possui experiência na docência em escolas do campo apenas em escolas urbanas.

## 5.2 O significado das escolas rurais fechadas: o que dizem os sujeitos

Descobrir os significados atribuídos pelos membros das comunidades às escolas rurais fechadas não é uma tarefa fácil, na medida em que se faz necessário objetivar aspectos subjetivos desses sujeitos que não estão acostumados a serem ouvidos e a externar os seus desejos, anseios e sentimentos. Entretanto, a partir dos diálogos estabelecidos durante a realização das entrevistas, constatei que os membros das comunidades pesquisados atribuem um valor importante à escola que foi fechada.

Nesse sentido, ao ser questionado sobre a importância da escola, Glória, mãe, respondeu:

A escola para mim é um ponto de partida da vida de uma criança que parte de sua casa para o mundo, ou seja, para um conhecimento preciso, necessário e abrangente, pois a escola é a segunda casa de uma criança para a vida em crescimento profundo, quando a criança sai da sua casa para escola ela vai com o seu conhecimento sua bagagem com o intuito de novos conhecimentos além. (Glória, mãe, entrevista, Julho de 2018).

Para os pais entrevistados, a escola representa a garantia de um direito que lhes fora negado com o fechamento, pois a escola era uma forma de caracterizar a comunidade com as datas festivas e a própria cultura da comunidade. Maria, mãe, demonstra um aspecto de gratidão quando se fala da representatividade da escola na sua vida “Ela representa uma grande parte da vida. Foi onde fiz amigos. Abrir minha mente e aprender diversas coisas, além de ser o local onde decidir o que queria na vida”. Vale ressaltar que Maria não estudou na escola em questão que foi fechada, ao contrário de Glória que caracteriza a escola como “uma coisa muito importante, pois foi onde eu me alfabetizei e estudei durante cinco anos”. Sobre este aspecto Caldart (2004) defende que

(...) a escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente. (Caldart, 2004, p.157)

Na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é abordada a relevância da escola/comunidade:

[...] mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento apreendido gere maior compreensão, integração e inserção do mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos - desde o primeiro dia de sua escolaridade. (BRASIL, 1998, p. 10).

E com isso o fechamento implica no distanciamento entre a escola e a comunidade refletindo negativamente nos processos de ensino e aprendizagem como citado acima e como argumenta Cody e Siqueira (1997):

É preciso participar da vida escolar dos filhos e da escola. A contínua colaboração entre escola e os pais faz com que se tornem parceiros no processo educacional. A falta de comunicação entre a escola e os pais leva ao comprometimento do sucesso escolar (CODY; SIQUEIRA, 1997, p. 15).

Desta forma fica evidente a importância que a escola tem para a comunidade, ao planejar e programar suas ações pedagógicas tem que envolver sua comunidade na construção do conhecimento do aluno o que interfere quando o aluno é deslocado para outra comunidade para vivenciar novos conhecimentos e conseqüentemente muitos dos pais perdem o contato direto com a escola, participando apenas de reuniões convocadas pela direção.

Com isso sabe-se então que a maioria das escolas localizada no campo não se tem a metodologia de valorizar a história, o jeito de viver e produzir a vida pelos trabalhadores do campo, mas sabe-se então que a escola do campo, enquanto espaço contra-hegemônico, precisa desenvolver uma educação que contribua na formação cidadã, de modo que o sujeito perceba criticamente o contexto social e colabore no processo de transformação, dentro de um coletivo mais amplo.

Nesse sentido é perceptível identificar em algumas falas de professores e moradores das escolas fechadas que estudar próximo de sua casa diminui a evasão escolar, pois crianças que devem ser transportadas de ônibus são submetidas muitas vezes às situações de risco, sendo que as escolas do campo, localizadas em sua comunidade eles consideram como um local de encontro para discussão de assuntos afetos ao interesse da coletividade social.

### 5.3 O processo de fechamento das escolas rurais multisseriadas: contextos e impactos

O cenário da Educação do Campo aponta que um dos principais problemas das escolas das rurais é o predomínio de classes multisseriadas com baixa qualidade educacional, e demonstra que as dificuldades dessas classes configuram-se nos seguintes aspectos:

na ausência de capacitação dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, na ausência de uma infraestrutura básica - material e de recursos humanos - que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem (INEP, 2007, p. 25-26).

De acordo com o Censo Escolar 2014, existem no Brasil 85.854 classes multisseriadas espalhadas em todas as suas regiões, sendo a Região Nordeste a que mais apresenta quantidade das mesmas, como mostra a tabela 05:

**Tabela 05:** NÚMERO DE CLASSES MULTISSERIADAS NO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL SEGUNDO A REGIÃO GEOGRÁFICA E A UNIDADE DA FEDERAÇÃO – 2014.

Região	Número de Classes multisseriadas
Norte	21.142
Nordeste	47.418
Centro Oeste	2.854
Sul	4.374
Sudeste	10.066

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica do INEP – 2014.

De acordo com esses dados nos permitem confirmar a necessidade de “inserir as peculiaridades relativas à dinâmica das escolas multisseriadas nos desafios mais abrangentes que envolvem a realidade do campo na sociedade brasileira contemporânea” (MORAES, BARROS, HAGE e CORRÊA, 2010, p. 30).

Neste sentido processo do fechamento das escolas lócus desta pesquisa se deram no mesmo período, no ano de 2014 com exceção da escola da Tapera de cima que foi fechada um ano antes, pois a mesma segundo moradores não tinha condições de continuar funcionando, pois não tinha número de alunos na comunidade para funcionar com duas escolas sendo que na outra escola tinha uma estrutura melhor, sendo que todas tinham a mesma justificativa “multissérie” e “falta de alunos” para formar turma na comunidade. Todos os professores e funcionários da limpezaefetivos foram trazidos para escola atual que foi nucleada.

As figuras a seguir mostram as escolas que foram fechadas nas comunidades de Sitio do Serapião, Paus Verdes, Fazenda Velha e Tapera de Cima, para virem para a atual escola Laurentino Silva na comunidade de Tapera de Baixo.



**Figura 11:** Escola Municipal Serapião Pinheiro, da comunidade de Sítio do Serapião.  
Fonte: Acervo da pesquisadora, julho, 2018.



**Figura 12:** Escola Municipal Joaquim Cordeiro, da comunidade Paus Verdes.  
Fonte: Acervo da pesquisadora, julho, 2018.



**Figura 13:** Escola Municipal Edgar Medeiros, da comunidade de Fazenda Velha.  
Fonte: Acervo da pesquisadora, julho, 2018.



**Figura 14:** Escola Municipal Laurentino Silva, da comunidade de Tapera.  
Fonte: Acervo da pesquisadora, julho, 2018.

De acordo com entrevistados as escolas se encontram abandonadas, onde somente a da comunidade de Sitio do Serapião está sendo conservada, pois nela se realizam reuniões da Associação, missas e a consideram como um ponto de encontro para a comunidade.

Ao longo das entrevistas com os pais de alunos das escolas fechadas, os informei que a escola que foi fechada era chamada de escola multisseriada. Em seguida os questionei se eles sabiam o que isso significava e todos responderam que sim, pois a justificativa que as lideranças educacionais deram para a comunidade foi exatamente essa de multisseriação e também redução de número de alunos para formar turmas.

Nessa perspectiva, foi relevante constatar que as professoras entrevistadas, ao serem questionadas sobre as dificuldades que encontram para desenvolverem as suas práticas pedagógicas nas escolas do campo, não apontam a multissérie como um problema e sim caracterizam potencialidades:

A multisseriação tem tantos pontos positivos, quanto negativos. Antigamente as crianças vinham para a escola com valores, os quais eram ensinados pelos próprios familiares e o professor apenas reforçava-os e ensinava os conteúdos da grade curricular, ou seja não perdiam tempo tentando educar as crianças, pois essa missão era realizada com eficiência por seus pais. Hoje nós tentamos educar e ensinar ao mesmo tempo e percebemos que não estamos conseguindo desempenhar com maestria nenhuma das tarefas, pois passamos parte do tempo tentando educar as crianças porque a maioria chegam até nós com muita pouca educação e nesse caso o multisseriado acaba ficando dificultoso para o professor, pois enquanto o mesmo dá

uma atividade para alguns e vai ajudar a outra equipe, a maioria fica fazendo bagunça ao invés de cuidar em fazer o que lhe foi proposto. O que quero dizer com tudo isso é que na época em que eu era estudante, o que acontecia nas turmas multe é que os alunos devido serem comportados e educados ajudavam seu colegas e o próprio professor na hora em que iam fazer alguma tarefa, pois os que estudam numa série mais avançada e que sabiam ler, escrever e calcular ajudavam os demais colegas em vez de ir bagunçar no decorrer da aula. (Professora Ana, entrevista, novembro de 2017).

Como uma organização que possibilita o desenvolvimento de um processo educativo diferente, em que os alunos de idades e experiências diversas podem participar e criar formas coletivas de conhecimento com maior maturidade. Sim o professor pode mediar a inter-relação entre as diferentes faixas etárias e de conhecimentos, tornando o fazer pedagógico mais dialógico, fortalecendo o respeito pelo outro e a valorização das diversidades. Os desafios é garantir que o planejamento contemple para que todos os alunos trabalhe com a mesma atividade para tirar proveito dos diferentes saberes que circulam em sala de aula, aplicar tarefas distintas para focalizar aprendizagens específicas. (Professora Cristina, entrevista, novembro de 2017).

[...]Quando a potencialidade da turma alguns anos atrás, diria que sim, eles vinham para escola com vontade de aprender. Tinha aluno que aprendia conteúdo da outra turma avançada, eram obedientes e tinham acompanhamento da família. Hoje, lamento a dizer que as famílias estão ausentes na educação de seus filhos, deixando essa responsabilidade para o professor. Achando que é só na escola que a criança aprende. As famílias tem resgatar os valores. Pois os mesmos estão esquecidos pela maioria. (Professora Hilda, entrevista, novembro de 2017).

Com isso as falas das professoras sobre a multissérie é sempre desafiador, mas que tem suas respectivas potencialidades e que isso só se torna dificultoso quando a turma é muito barulhenta e com indisciplina e que segundo Hilda há alguns anos atrás ela visava mais potencialidades pois a família era mais presente ao acompanhamento de seus filhos. E assim caracterizam também como um trabalho desafiador, com muita força de vontade e compromisso para que sejam alcançados bons resultados.

Regina em entrevista ressalta ser um trabalho desafiador por ter que fazer vários planejamentos para atender as necessidades de todos ao mesmo tempo, mas ainda assim ver vantagens quando ressalta que “os mais avançados ajudam ao menos desenvolvidos, por eles estarem sempre em contato com todos os conteúdos, não tinham tanta dificuldade quando chegava a vez deles, já tinham alguma noção, por terem visto de alguma forma”. Assim percebe que o contato com outras séries por mais que dificulte o professor no planejamento os alunos tiram proveito das aulas por terem assuntos que irão estudar nos próximos anos e que já terão uma pequena noção. A fala das professoras nos faz refletir a cerca da falta efetiva de uma política para as classes multisseriadas. Nesse sentido Araújo (2009), afirma que:

As políticas educacionais no Brasil não devem perder de vista a expressividade do fenômeno de experiências docentes multisseriadas no meio rural, com vistas se obter um diagnóstico contínuo mais próximo contínuo (sic) e fidedigno, o qual possibilite ações de intervenção junto à prática cotidiana concreta do professor inserido nessa realidade de ensino. [...] Por certo o que não podemos mais é nos deixar levar pelas



políticas e discursos silenciadores da realidade escolar multisseriada, pois essa escola, apesar das tramas que ofuscam a sua existência no decorrer da sua história e apesar dos vácuos intencionais empreendidos nessa trajetória, é uma realidade viva que sobrevive ao tempo. Por isso não deve ser negada, mas sim contar com as dignas condições físicas infra-estruturais e de formação de seus professores, para o seu pleno funcionamento. (ARAÚJO, 2009, p. 5-6)

As professoras entrevistadas evidenciam, ainda, que a multisseriação, enquanto contexto de muitas séries em uma só classe, não é citado como dificuldade enfrentada pelas professoras das escolas que foram fechadas. Isto nos permite interrogar: será mesmo a organização da prática pedagógica por multissérie o problema que justifica o seu fechamento?

Apresento tal questionamento, pois esse problema é enfrentado pelas professoras das escolas rurais multisseriadas fechadas do presente estudo, e com isso percebe que isso vai muito além como podemos citar como problemas: a ausência de um projeto político pedagógico que contemple as especificidades dos seus educandos e da multissérie; falta de acompanhamento pedagógico sistematizado na própria escola e de dignas condições de trabalho, apresentam um cenário complexo de dificuldades. Para Hage (2011), este cenário:

Fortalecem uma visão negativa com relação à escola rural, levando grande parte dos sujeitos do campo e da cidade, a se referirem às escolas multisseriadas como um “mal necessário”, por enxergarem nelas a “única opção de oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas pequenas comunidades rurais”, e ao mesmo tempo, como responsável pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo; reforçando-se, o entendimento generalizado de que a solução para os problemas das escolas rurais multisseriadas, se resume a transformá-las em seriadas, seguindo o modelo do meio urbano (HAGE, 2011, p. 331).

No alcance em que não problematizamos as dificuldades enfrentadas pelas escolas rurais multisseriadas e assumimos a sua transformação em seriadas como solução para que elas garantam educação de qualidade à população do campo, estamos colaborando para o avanço da política de nucleação, associada ao transporte escolar que tem como uma das consequências o fechamento das escolas do campo.

Ainda se falando sobre a multisseriação, pergunta se sobre os métodos de ensino em sala de aula, as professoras Ana e Hilda apontam essa forma de trabalhar organização escolar como algo desafiador:

Os métodos são bons, os professores preocupam-se em diversificar as atividades, na realidade a meu ver o que não está bem é a indisciplina dos alunos e a falta de estrutura das famílias, não propriamente financeira, mas em relação a transmissão de valores indispensáveis para a formação do caráter do indivíduo que vive e age na sociedade. (Professora Ana, entrevista, novembro de 2017).

É um trabalho que exige muita habilidade docente. Por ser um único professor para atender sozinho muitas turmas junto em uma mesma classe de alunos com várias idades e níveis de conhecimentos diferentes. Considero um grande problema as dificuldades em desenvolver o processo de aprendizagem devido o tempo, aglomeração de saberes, idade e séries existente em um mesmo espaço (Professora Hilda, entrevista, novembro de 2017).

A professora Marcia retrata seus métodos de ensino com “um planejamento levando em conta a construção de uma rotina que abrange um conjunto de atividades diversificadas, trabalhos com jogos etc”.

As falas descritas acima revelam que as professoras organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação e que por muitas vezes se sentem angustiadas por não conseguirem dar conta de ensinar todas as séries juntas e que alguns casos prejudicam o aprendizado do aluno. E com isso segundo elas o fechamento das escolas para acabar com as classes multisseriadas seria algo positivo por trazer uma aparente facilidade para o trabalho docente. Sobre esse aspecto, Moraes, Barros, Hage e Corrêa (2010) relatam que em suas pesquisas com docentes de escolas multisseriadas que:

(...) é justamente a presença da seriação nas escolas multisseriadas que pressiona os educadores a organizar o trabalho pedagógico e desenvolver atividades de planejamento, curricular e de avaliação, de forma fragmentada para atender os requisitos de sua implementação. (...) as escolas multisseriadas já são a materialização da seriação no território do campo. Elas constituem uma maneira viável, exequível que a seriação encontrou para se materializar num contexto marcado pela precarização da vida, da produção e da educação, conforme indica a visão urbanocêntrica de mundo, que predomina na sociedade brasileira e mundial (MORAES, BARROS, HAGE E CORRÊA, 2010, p. 401).

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, que remete à necessidade do cumprimento do artigo 3º desta lei, a saber: “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamentos das crianças” (BRASIL, 2008). Mas sabe que essa resolução não é aplicada nesse contexto, ou mesmo nestas escolas, pois as mesmas foram fechadas e tiveram que mandar seus filhos de até mesmos quatro anos de idade para outra comunidade e o que casou muito medo para as crianças e até mesmo seus próprios pais. Neste sentido Torjada (2000) ajuda a refletir sobre a participação da comunidade no espaço escolar:

Se os processos educativos têm um caráter contínuo e permanente e não se esgotam no âmbito escolar, temos de reconhecer que as aprendizagens que as pessoas realizam não se reduzem às oferecidas na escola. Portanto, o ambiente familiar e social das pessoas tem uma importância especial para facilitar e possibilitar a formação. A escola tradicional, baseada no repasse de conhecimentos acadêmicos e desvinculada da comunidade e do meio familiar, reproduz o sistema social vigente e não permite sua transformação. Nesse contexto, a pessoa não pode transformar a sua realidade, tampouco a realidade social em interação com os demais. Dessa forma, faz-se totalmente necessária a incorporação da comunidade e do meio familiar ao trabalho diário em toda a escola. Não se deve repassar conhecimentos “acadêmico-formais” de maneira exclusiva. Deve-se partir da combinação entre o prático, o

acadêmico e o comunicativo, fazendo com que a comunidade e as famílias participem juntamente com os professores. (TORJADA, 2000, p.34)

Contudo, Nascimento (2012) considera que:

O reconhecimento de outros saberes, articulado ao saber científico elaborado e escolarizado contribui para a construção de uma escola que reflete não só o que foi construído por outros atores sociais, mas também traz para o “seu chão” o contexto da comunidade ao qual a escola pertence. (NASCIMENTO, 2012, p.123)

A apresentação feita nos parágrafos anteriores sobre alguns dilemas que as escolas rurais fechadas enfrentavam tais como: infraestrutura física precária; falta de recursos didáticos pedagógicos e a falta de apoio pedagógico para os professores, permite concluir que não devemos reduzir os problemas enfrentados por essas escolas a sua organização multisseriada, o que não caracteriza como motivo do fechamento. Se esses problemas fossem enfrentados e solucionados, e mesmo assim as dificuldades das escolas persistissem poderíamos então acreditar que o fracasso das mesmas está relacionado apenas à multissérie o que não necessariamente acontece.

Contudo, esses problemas identificados continuam sendo negligenciados, e tem prevalecido, no Brasil, na Bahia e no município de Monte Santo, a tentativa de acabar com as escolas rurais multisseriadas, através do seu fechamento e da política de nucleação escolar, associada à oferta do transporte escolar. Perante tal evidência, analiso no próximo ponto o processo de fechamento das escolas rurais multisseriadas no município lócus do presente estudo.

De acordo com dados da Secretária de Educação do município de Monte Santo foram fechadas diversas escolas que compõem a rede municipal de ensino, 3 estavam localizadas na zona urbana e 117 na zona rural. Os dados sobre esse fechamento estão na tabela a seguir:

**Tabela 06: FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO MONTE SANTO.**

<b>Ano</b>	<b>Número de escolas fechadas</b>
...2009	18 escolas
2010	16 escolas
2011	26 escolas
2012	16 escolas
2013	19 escolas
2014	17 escolas
2015	-
2016	-
2017	1 escola
2018	7 escolas

<b>Total Geral</b>	<b>120 escolas fechadas até 2018</b>
--------------------	--------------------------------------

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora na Secretária de Educação, junho de 2018.

A partir dos dados da tabela 6, constatei os dados exorbitantes de escolas fechadas na zona rural da rede municipal de ensino: um total de 117 escolas fechadas. Ressalto que, nos anos de 2010 a 2014 foi o período onde se teve mais escolas extintas todas do ensino fundamental, na maioria do ensino fundamental I.

Vale destacar o número exorbitante de escolas fechadas no ano de 2011 na tabela 6, como mostra que foram fechadas 26 escolas rurais no município, onde a falta de incentivo relacionado a muitas vezes a professor (a) exercer todas as funções da escola e de estrutura não está em um bom estado justificam esses número, assim muitos dos estudantes se deslocam de ônibus e percorrem grandes distâncias até a escola. Sendo que não foi possível entrevistar o gestor desta época para assim trazer justificativas mais cabíveis para esse dado.

Atualmente, a Educação do Campo tem obtido conquistas no âmbito das políticas públicas. Mas sabe então que a escola do campo defendida pelos documentos legais e pelos movimentos sociais do campo ainda não está presente em todos os espaços rurais brasileiros. Nesse sentido, no município de Monte Santo, locus do presente estudo, de acordo com o representante da gestão educacional municipal, não há um projeto para o debate da Educação do Campo. O Representante ressalta que “uma equipe da secretária participa de treinamentos realizada pelo MOC (Movimento de Organização Comunitária) e repassa para os professores enviados formações”. Nesse sentido a fala do Representante da gestão educacional evidencia que não há uma política pública nacional para a Educação do Campo implementada no referido município.

No decorrer dessa pesquisa nas escolas rurais fechadas e das entrevistas realizadas, constatei que o município não tem desenvolvido ações em prol da implementação da política pública nacional da Educação do Campo; ao contrário, tem realizado o fechamento de escolas do campo associado à política de nucleação e transporte escolar.

Segundo o Secretario de Educação ele apresenta como motivo para o fechamento das escolas a existência das classes multisseriadas, que de acordo com ele causam prejuízos no atendimento educacional dos educandos matriculados, onde considera como algo positivo para o rendimento escolar do aluno o fechamento. Considera ainda como razão para o fechamento a redução de alunos nas comunidades na qual não teria condições de formar turmas.

Quando questionado o entrevistado sobre a oneração do deslocamento dos alunos para outras comunidades o mesmo relatou que “Não onerou, pois o transporte já fazia o mesmo

percurso, onde houve foi redução de gastos, pois ficaram apenas as pessoas que trabalham efetivos”.

Durante entrevista, o Representante da gestão educacional, ao ser questionado sobre o posicionamento do conselho Municipal de Educação sobre o fechamento das escolas ele ressalta os seguintes aspectos:

O entendimento devido haver de turmas de 14 alunos com creche, pré, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano na mesma sala e com isso o índice de desenvolvimento do aluno estava muito baixo, pois acredita que o professor não teria condições de ensinar com essa distorção de series onde prejudicaria o aprendizado desses alunos. (Representante da gestão educacional do município, entrevista, 2018).

O representante da gestão educacional acrescenta ainda que tem como embasamento legal para o fechamento destas escolas o TAC – Termo de Ajustamento de Conduta, onde sua utilização é feita, por excelência, no âmbito extrajudicial, nos autos de inquérito civil ou procedimento similar.

Em todas as falas, o representante da gestão educacional apresenta como motivos para o fechamento das escolas rurais a multisseriação e a pouca demanda dos alunos. Acredito que esses não são argumentos que justifiquem o fechamento dessas escolas, onde caberia, então, antes de decidir pelo fechamento, fazer um estudo sobre onde estão esses alunos e quantos são para se pensar a possibilidade de medidas para que esses alunos voltassem às escolas das suas comunidades.

Sobre a participação da comunidade no processo de fechamento das oito escolas rurais multisseriadas, na gestão do atual Secretário de Educação, o representante da gestão educacional esclarece que algumas dessas comunidades com escolas fechadas reagiram através de abaixo assinado como forma de impedir, mas depois de conversas com as justificativas sobre a redução de alunos e classes multisseriadas as comunidades entenderam. Segundo o Representante da gestão educacional, o debate com a comunidade ocorreu antes, durante e depois do fechamento, pois as comunidades não queriam aceitar o fechamento da escola, mas que depois de diálogos e justificativas para o melhoramento do aprendizado dos alunos a comunidade aceitou.

Nas entrevistas com os membros da comunidade das escolas desativadas, na gestão do ex Secretário, no qual não conseguir entrevista o mesmo, a opinião de pais entrevistados sobre o fechamento das escolas lócus da pesquisa é o seguinte:

Foi um impacto muito grande, ou seja, um susto, pois o pessoal da comunidade, ou seja, do povoado tinha que levar seus filhos a pé outros de bicicleta até a outra escola podia esta chovendo ou sol quente[...]as crianças tinham que ir andando já chegavam à escola cansados se fosse chovendo enlameados, suados. (Glória, mãe, entrevista, Julho de 2018).

José, Maria caracterizaram o fechamento para a sua comunidade como uma surpresa para todos, pois eles não queriam que seus filhos se deslocassem para outra comunidade, devido serem pequenos e terem que pegar ônibus ofertado pela prefeitura. Joana trouxe em sua fala como impacto o sentimento de “Impotência” por não poder fazer nada para impedir.

Ainda em entrevista com os pais questionei se eles acharam se teve melhor aprendizagem na escola atual os mesmos disseram que

Para mim não teve diferença alguma de uma escola para outra, pelo contrario até alguns riscos as crianças correm até hoje teve algumas mudanças mais não tão boa, como por exemplo, tem ônibus escolar que passa para pegar os alunos, mas crianças até brigam dentro do ônibus escolar, pois poderia pelo menos ter um fiscal ajudante dentro. (Glória, mãe, entrevista, Julho de 2018).

Joana caracteriza como algo positivo o melhoramento no aprendizado, pois segundo ela o professor foca mais na única serie que está ensinando, passando mais atividades e tendo mais tempo para as demais explicações. José caracteriza apenas esse melhoramento como pouco em relação à aprendizagem. E Maria relata que “melhorou bastante em tudo, principalmente na aprendizagem dos alunos”.

Os relatos acima confirmam que os pais das comunidades das escolas fechadas estão satisfeitas com o aprendizado dos alunos após o fechamento das escolas em suas respectivas comunidades, mas que quando foram questionados como os mesmos comprovam eles não souberam responder, onde somente um dos pais entrevistado citou que da forma que era trabalhado com o multisseriador em sala de aula o professor não tinha condições de atender as especificidades dos alunos, para assim desenvolver o conhecimentos dos mesmos. Nesse sentido sabe se que não houve avaliação da secretaria de educação com nenhum marcador pedagógico. Onde somente Glória traz um aspecto negativo pontuado que é o transporte escolar, pois as crianças precisam pegar o ônibus para ir para a escola atual, sendo que são pequenas e com isso gera insegurança na mãe citada por saber que seus filhos ainda não sabem se cuidar sozinhos.

Ainda em relação ao fechamento da escola, os pais afirmam que não houve participação alguma da comunidade e que elas ficaram sabendo que a escola seria fechada através das professoras. Essa afirmação contradiz o ofício nº 107/2013 enviado pela Secretaria Municipal de Educação à presidente do Conselho Municipal de Educação do município para comunicar sobre o fechamento das escolas. Sobre esse processo, assim se expressaram:

Simplesmente foi dito que esse fechamento iria acontecer por motivos de a diminuição dos alunos e teria que ser assim juntar uma escola com a outra [...] Para ser sincera quando a comunidade veio saber praticamente já estava decretado e não tivemos tempo nem de pesquisar para saber realmente o motivo desse acontecimento só tivemos que aceitar. (Glória, mãe, entrevista, Julho de 2018).

Segundo Joana em sua comunidade foi fechada com a justificativa do gestor na época de que “não haveria mais salas multisseriadas e que na escola não tinha como formas turma. E também que a mesma não tinha cozinha. A princípio a comunidade não aceitou. Ai foi adiado mais um ano, porém no próximo não teve jeito”. Essa justificativa se deu também para a comunidade de José e Maria sendo que fizeram abaixo assinado para impedir onde não se teve muito sucesso.

Além dos pais demonstrarem insatisfação por não ter participado do processo de fechamento da escola as professoras que atuavam nas escolas desativadas também não participaram do processo de fechamento da mesma, segundo a professora Regina:

O primeiro impacto foi ver a escola fechada, por ter sido por muito tempo uma referência da comunidade; ter que ver seus filhos saírem pra um outro lugar e de não ter mais aquele acompanhamento, mesmo de casa, ouvindo as falas, os gritos, as reclamações da professora e dos colegas. (Professora Regina, entrevista, novembro de 2017).

Foi muito grande o impacto quando chegou o conhecimento da comunidade e da família ninguém queria aceitar a proposta, a partir de algumas reuniões com a secretária de educação onde veio explicar o objetivo do fechamento, a maioria não entendeu, mas não ficaram totalmente satisfeitos. (Professora Erica, entrevista, novembro de 2017).

As falas dos pais e das professoras entrevistadas comprovam que a decisão de fechar as escolas lócus da pesquisa foi tomada pela gestão municipal, sem consulta prévia a comunidade escolar, conforme determina a Lei 12.960 (BRASIL, 2014). Contrapondo essa prática da gestão municipal sobre o fechamento das escolas do campo, o Movimento Por uma Educação do Campo luta pela efetivação de políticas educacionais para as populações do campo que garantam uma educação de qualidade para as mesmas, com o intuito de acabar com tal processo. Kremer (2011) contribui com essa discussão afirmando que:

O projeto de Educação do Campo se preocupa com as especificidades do território do campo, luta pela igualdade, mas também pelas diferenças, impregnadas nos saberes e fazeres, nos modos de vida e produção desses sujeitos. À Nucleação Escolar, pelo contrário, parece não fazer muita diferença esses “detalhes”, que para a Educação do Campo são tão preciosos. Estudar “aqui”, ou tirar a criança para estudar logo “ali”, pode parecer coisa simples a quem se rendeu a uma promessa de melhoria das condições de ensino. Entretanto, quando olhamos a partir das identidades e da vida em comunidade, nos certificamos de que manter uma Escola aberta – por menor que seja a comunidade, talvez até, principalmente nestas – com as crianças estudando ali por perto, ou deixar as crianças embarcarem no ônibus para estudar na comunidade ao lado, não é a mesma coisa. (KREMER, 2011, p. 185)

Ainda segundo Kremer (2006, p. 3) “ao ser fechada ou deslocada a escola torna a comunidade frágil”. Nesse sentido os relatos relato desses pais sinalizam impactos devido o fechamento da escola da comunidade. Dentre eles está o aspecto que se pode ressaltar foi a impotência dos pais e da comunidade em relação a tentativa de impedir; a preocupação com

os filhos por estudarem em outra localidade, onde revelam insegurança por conta do deslocamento no transporte escolar, sem que possam acompanhá-los; a alteração na rotina do horário escolar, uma vez que os alunos crianças da educação infantil, precisam acordar mais cedo e chegam em casa mais tarde, por conta do trajeto e a impossibilidade dos pais levarem e trazerem os filhos na escola. Onde como consequência pode provocar um distanciamento e ausência de vínculo na relação entre famílias e escola.

Com isso fechar as escolas significa “abolir” com um patrimônio não apenas físico para a comunidade, mas também simbólico, uma vez que aquele espaço faz parte da história da comunidade, de suas lutas, anseios, sentimentos de pertencimento, uma vez que todas as escolas foram anseios e lutas para assim conseguir construí-la.

O fenômeno do fechamento de escolas rurais multisseriadas, no município de Monte Santo acontece de maneira indiscriminada, sem planejamento, sem diálogo e sem autorização das comunidades, onde fere a legislação educacional vigente. O fechamento das escolas realizado pela Secretaria Municipal de educação é justificado como estratégia para melhorar a educação nas escolas rurais multisseriadas, não está em consonância com a política de Educação do Campo, nem com os anseios e opiniões dos sujeitos das comunidades rurais que participaram desta pesquisa. Pensar numa pedagogia para as classes multisseriadas nesse sentido, é, sobretudo, notar a:

[...] necessidade de se aprofundar conhecimentos acerca do trabalho docente elaborado na multissérie a fim de se buscar compreender as concepções didático-pedagógicas que alicerçam de fato a organização da prática escolar no meio rural brasileiro. [...] Por certo o que não podemos mais é nos deixar levar pelas políticas e discursos silenciadores da realidade escolar multisseriada. (ARAÚJO, 2009, p. 5).

Com estas experiências, fui trilhando o percurso desta investigação no sentido de analisar o significado do fechamento das escolas rurais para os sujeitos da comunidade escolar, no contexto do município de Monte Santo. Sendo assim, foi possível compartilhar significados e angústias, dialogar e ouvir diferentes vozes de sujeitos que vivem e/ou trabalham no campo. Sujeitos que fazem parte das escolas rurais multisseriadas e tiveram sua alfabetização em escola multisseriadas, seja na condição de pais de alunos, professoras ou representante da gestão educacional do município.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na condição de ex-aluna de sala de uma dessas escolas que foram fechadas, na qual era multisseriada em que cursei o meu ensino fundamental I, fui me apropriando dos processos educativos em uma classe multisseriada na qual já possuía em minha vida e com isso já conhecia a realidade de alunos que vivem no campo, despertando o interesse por desenvolver uma pesquisa acadêmica. Na condição de pesquisadora, aprofundei o olhar sobre os significados e contextos de escolas rurais multisseriadas que foram fechadas para os sujeitos da comunidade escolar, ampliando o debate sobre a multisserie e com isso foi possível compartilhar experiências exitosas e construir reflexões teóricas baseada nas entrevistas e vivência.

Com tal experiência, fui trilhando o percurso desta investigação no sentido de analisar o significado das escolas rurais para os sujeitos da comunidade escolar, no contexto das escolas pesquisadas no município de Monte Santo. Sendo assim, foi possível compartilhar significados e angústias, dialogar e ouvir diferentes vozes de sujeitos que vivem e/ou trabalham no campo. Sujeitos que fazem parte das escolas rurais multisseriadas, seja na condição de pais de alunos, professoras ou representante da gestão educacional do município.

No decorrer da pesquisa tive dificuldade em realizar a entrevista com o ex Secretário de Educação do município, o qual as escolas lócus da pesquisa foram fechadas na gestão dele e com isso considero que ficou uma lacuna em relação as justificativas vindas do mesmo para as comunidades entrevistadas que tiveram suas escolas fechadas.

Através das entrevistas realizadas, constatei que os pais atribuem valor positivo às escolas localizadas nas comunidades rurais onde residem independentemente da organização pedagógica adotada pelas mesmas. Mas que segundo os mesmos se teve um melhoramento no aprendizado com os alunos na escola nucleada, pois segundo eles acreditam que a dedicação do professor com aluno é mais explícita. As professoras também veem a escola rural fechada como uma instituição importante na comunidade porque possibilita ao sujeito estudar no lugar onde vive, além de ser um espaço de socialização do saber escolar e de aproximação com as famílias, mas que as crianças que passam a estudar em escola nucleada têm uma aprendizagem melhor por poder dar mais atenção aos alunos com suas peculiaridades.

A gestão educacional considera as escolas rurais multisseriadas um local onde não promovem a aprendizagem dos alunos, e por isso representam mais um problema do que um desafio para o trabalho e investimento público educacional, assim considerando como um agente causador da defasagem dos alunos. Assim o fechamento das mesmas é uma forma de

garantir a melhoria da educação para os estudantes do campo. No entanto conforme dados da pesquisa, pais e professoras são unânimes em discordar do fechamento, apresentando críticas ao modo como esse processo vem ocorrendo no município: sem diálogo e sem a participação da comunidade. Contudo, a escola do campo é mais do que escola, não é apenas local de ensinar, é o centro da organização da comunidade local, é espaço de efetivação das políticas públicas educacionais, da representação efetiva do Estado no seu papel de garantir direitos a todos os cidadãos.

Com base nisso as escolas do campo precisam trabalhar no sentido mostrar outras e novas possibilidades de viver no campo, além de fazer um grande processo reflexivo sobre sua especificidade, reafirmando sua identidade.

Na posição de pesquisadora, percebi que as ações do município referentes às escolas do campo fechadas acontecem sem planejamento, sem avaliação dos impactos positivos e negativos que elas podem causar, desconsiderando em grande parte, os sujeitos do campo e as determinações das políticas públicas que envolvem o debate da Educação do Campo.

O conhecimento produzido ao longo desta investigação contribuiu para o meu amadurecimento teórico sobre o debate em torno das escolas rurais fechadas e evidenciou a necessidade da continuidade de estudos sobre a temática, como forma de colaborar para a inserção da discussão sobre essas escolas em diferentes espaços. Nesse sentido, acredito então que este estudo é de suma importância para a educação do município de Monte Santo, pois poderá servir como base para reflexões visando à melhoria da qualidade das escolas do campo, a partir da ressignificação das mesmas e para a construção de uma proposta educacional para o município que respeite os saberes e o modo de vida dos sujeitos do campo, que nesse contexto.

## REFERÊNCIAS

- AGUILAR, A. C. L. **Educação no e do campo: muito mais que luta, uma nova proposta educacional**. São Paulo. 2009.
- ALBUQUERQUE, Luiz Felipe. 2011. **Fechamento de escolas do campo é retrocesso**", afirma dirigente do MST Disponível em <http://mst.org.br/Fechamentos-de-escolas-do-campo-eumretrocesso-afirma-erivan-hilario-mst> Acesso em 7 de junho de 2014.
- ANDRADE, M. R & DI PIERRO, M.C. **O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação**. Brasília.2003.
- ANDRÉ, Marli & LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ARAÚJO, Joana D´Arc do Socorro Alexandrino. **A escola rural brasileira: vencendo os desafios nos caminhos e descaminhos do tempo**. Disponível em: [http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1\\_03\\_2006.PDF](http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_03_2006.PDF) Acesso em: 26 mai. 2018.
- ARROYO, Miguel González. Diversidade. In: CALDART, Roseli Saete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 229-236.
- ARROYO, Miguel: FERNANDES, Bernardo M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Vol. 2. Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.
- ARROYO, Miguel: FERNANDES, Bernardo M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**.Vol. 2. Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.
- BARROS, Oscar Ferreira. HAGE, Salomão Mufarrej. CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. MORAES, Edel. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. HAGE, Salomão Mufarrej (orgs). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. CARDOSO, Terezinha Maria, NAWROSKI, Alcione. Educação do campo e práticas pedagógicas. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia Aparecida B.; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (orgs). **Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011. 192p.
- BENFICA, Welessandra A. **A escola rural na década de 1990: expectativas e significados da experiência escolar para os alunos e suas famílias**. PUC/MG - Programa de Pós-Graduação em Educação (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte, 2006.
- BENITE, A.M.C. Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional. Revista Iberoamericana de Educação. n° 50/4-25 de setembro de 2009.

BERRY, Chris. Achievement effects of multigrade and monograde primary schools in the Turks and Caicos Islands. **International Journal of Educational Development**, v. 21, p. 537–552, 2001.

BRANDÃO. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2001. (Coleção primeiros passos, 203).

BRASIL (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado, 1988. Disponível em: [www.presidencia.gov.br](http://www.presidencia.gov.br). Acesso em: 08/06/2018, as 10hs26min.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010**. Brasília.

BRASIL. **Relatório CNE/CEB Nº 23/2007**. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf). Acesso em: 10 abril. 2018.

BRASIL . Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes de Bases – LDB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm) Acesso em: 24 set. 2016.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução CNE/CEB nº 2 de 2008. **Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª Série)**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº. 12.960**, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, 2014. Disponível em: Acesso em: 07/08/2014.

CADERNOS SECAD 2 – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA. **Alfabetização e Diversidade - Educação do Campo: Diferenças Mudando Paradigmas**. BRASÍLIA. Março, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf> Acessado em: 28 mar.2018.

CALDART, R.S. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-264.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, vol. 7, n.º 1. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, março – junho de 2009.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, pp 148-174.

CALDART, R. S. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.**In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo: identidades e políticas públicas.** Brasília, DF: Unesco: Unicef: Incra,2002. (Coleção Por uma Educação do campo; n. 4).

CANÁRIO, Rui. **Escola rural:** de objeto social CALDART, R. S. **Sobre educação do campo.** In: SANTOS, C. A. (org.). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação.** Brasília: Incra/MDA,2008.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural.** 2010. a objeto de estudo. Revista Educação, Santa Maria, v.33, n.1, p.33-44, jan./abr.2008. Disponível em <http://www.ufsm.br/ce/revista>.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **A escola Família Agrícola do Sertão:entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais.** Salvador, 2007. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, 2007.

CODY, Frank; SIQUEIRA, Silvia. **Escola e Comunidade:** Uma parceria necessária. São Paulo: IBIS, 1997.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. A Relação Família-escola Rural do Campo: os desafios de um objeto em construção. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org.) **Educação e diversidade: estudos e pesquisas.** 2009. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed.

ENTREVISTADO I. [Maio, 2014]. Entrevistador: Crislayne Brito. Monte Santo, 2015.

ENTREVISTADO II. [Maio, 2014]. Entrevistador: Crislayne Andrade; Nagila Andrade. Monte Santo, 2015.

ENTREVISTADO III. [Maio, 2014]. Entrevistador: Crislayne Brito. Monte Santo, 2015.

FAGUNDES, José; MARTINI, Adair Cesar – Políticas Educacionais: da escola multisseriada à escola nucleada – **Olhar de Professor.** Ponta Grossa, 6(1): p. 99-118, 2003.

FERNANDES, Bernardo M. CERIOLI, Paulo R. CALDART, Roseli S. Primeira Conferencia Nacional "por uma educação básica do campo" texto Preparatório In:ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna(organizadores). **Por uma Educação do Campo.** 4 edição.Petrópolis,RJ: Vozes,2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da educação do campo.** Disponível eletronicamente em: <http://www.2fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMnicabernardoEC5.pdf> acesso em:25/03/2018 as 09hs20min.

FERNANDES, B.M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M.G;CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo.** Petrópolis:Vozes, 2004. p. 133-145.

FERNANDES, B.M.; CERIOLI, P.; CALDART, R.S. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-62.

FERRARO JR, L. A. BURSZTYN, M. **Das sesmarias à resistência ao cercamento: razões históricas dos Fundos de Pasto**. 2010.

FIOCRUZ - **Mapa de conflitos envolvendo injustiça ambiental e saúde no Brasil**. BA – Comunidades de Fundo de pasto de Monte Santo lutam contra grileiros pela terra e pela vida. Disponível em: <http://www.confliotoambiental.icict.fiocruz.br/index.php?pag=ficha&cod=458>. Acessado em: 17/08/2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. “Prefácio”. In POSTER, Cyril & ZIMMER, Jürgen (org). **Educação Comunitária no terceiro mundo**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GERMANI, G. I. **Questão agrária e movimentos sociais: a territorialização da luta pela terra na Bahia**. Feira de Santana – BA, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/PC/Downloads/texto%20Questao%20Agr%C3%A1ria%20e%20Movimentos%20Sociais.pdf>. Acesso em: 15/08/2015.

GEOGRAFAR. **Índice de gini, estrutura fundiária do município de Monte Santo**. Disponível em: <http://www.geografar.ufba.br/site/arquivos/biblioteca/tabelas/a6593d8fe1ca91a0713291947baca793.pdf>. Acesso em: 17/08/2015.

HADDAD, Sérgio. **Direito à educação**. In: Caldart, Roseli Saete. et all. (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

HAGE, Salomão M. Editorial. **Comunica multissérie**. Belém, Pará; Ano I, n. 1, fev. 2004.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e a afirmação de direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. V. 87, n. 217. p. 302-312, set/dez/., 2006.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.) **A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo**. 2008

HAGE, Salomão Mufarrej; TENÓRIO, E.M.; BARROS, O.F. **Políticas de Nucleação e Transporte Escolar**: construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia. Caderno de Resumos do III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Brasília, 6 a 4 de agosto de 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. Protagonismo dos movimentos sociais por educação do campo e educação básica nas escolas do meio rural. IN: BATISTA, Maria do Socorro Xavier (org). **Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação do campo**: pesquisa e práticas educativas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011

HARGREAVES, Eleanore. Assessment for learning in the multigrade classroom. **International Journal of Educational Development**, v. 21, p. 553–560, 2001.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da educação no campo**. Brasília: MEC/INEP, 2007.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2014**. Brasília, 2014.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar 2014**. Sinopse estatística da educação básica – Ano 2014. Brasília: MEC/INEP, 2014. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo> Acesso em: 14/07/2018.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Monte Santo – BA**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/116>. Acessado em: 16/08/2015.

JUNIOR, L. A. F. e BURSZTYN, M. **À margem de quatro séculos e meio de latifúndio: Razões dos fundos de pasto na história do Brasil e do Nordeste (1534-1982)**. IV Encontro Nacional da Anppas. Brasília, 2008.

KREMER, Adriana. A nucleação escolar e o processo de desenraizamento nas comunidades rurais do município de Bom Retiro/SC. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia Aparecida B.; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (orgs). **Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011. 192p.

KREMER, Adriana. **Educação e desenraizamento: processo de nucleação das escolas no município de Bom Retiro – SC**. 2006. Disponível em: [29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT06-2313--Int.pdf](http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT06-2313--Int.pdf). Acesso em: 22 de agosto de 2015.

LOPES, Raquel M. Socialização e organização familiar rural. **Caderno CEDES**.1142-49, Campinas, Papirus, 1991.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARQUES, L.S. **Os Fundos de Pasto no município de Monte Santo (BA) e a política de desenvolvimento territorial: conflitos e interesses territoriais no campo**. São Cristóvão, 2013.

MARX, K. Glossas críticas ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”. De um prussiano. In:\_\_\_\_\_; ENGELS, F. Lutas de classes na Alemanha. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOLINA, Monica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 324-331.

MOREIRA, José R. **Educação Rural e Educação de Base**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. INEP, Brasília, 65(149):100-32, jan/abr.1984.

MUNARIM, Antonio; LOCKS, Geraldo Augusto. **Educação do campo: contexto e desafios desta política pública**. Olhar de professor, v. 15, n. 1, p. 77–89, 2012.

NASCIMENTO, C.G. **Educação, cidadania e políticas sociais: A luta pela educação básica do campo em Goiás**. Universidade Estadual de Goiás (UNG), 2004.

NASCIMENTO, P. B. S; **Comunidades Rurais e Nucleação Escolar: O Caso de Ichu e Santa Rita no Município de Valente, Região Sisaleira da Bahia**. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC/UNEB. Salvador, 2012.

NETO, A. J de M. **Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa**. In: ROCHA, M. I. A; MARTINS, A. A. (org.). **EDUCAÇÃO DO CAMPO** Desafios para a formação de professores. Caminhos da Educação do Campo. Autêntica: Belo Horizonte, 2009. p. 25 –38.

ORSO. Paulino José; GONÇALVES. Sebastião Rodrigues; MATTOS. Valci Maria; **Educação e luta de Classes**. Expressão Popular, São Paulo, 2013. Pag. 8.

PERES, P. C.; WIZNIESKY, C. R. F. **Nucleação de Escolas do Campo Como estratégia de melhoria de ensino: esboços de compreensão**. 2010. Disponível em: [www.encontroobservatorio.unb.br/arquivos/artigos/300](http://www.encontroobservatorio.unb.br/arquivos/artigos/300). Acessado em: 12 de março de 2017.

PERIPOLLI, Odimar João; ZOIA, Alceu. **O Fechamento das Escolas do Campo: O anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas**. Disponível em: <[http://projetos.unematnet.br/revistas\\_eletronicas/index.php/educacao/article/view/435/273](http://projetos.unematnet.br/revistas_eletronicas/index.php/educacao/article/view/435/273)>. Acesso em: 05 abr. 2018, as 13hs37min.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. 2007.

PINHO, Sueli Teixeira de. **A heterogeneidade fundante das classes multisseriadas do meio rural: entre persistência do passado e as imposições do presente**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Campus I, Salvador, 2004.



ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej – **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriadas** - Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo ; 2)

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

RIBEIRO, Marlene. **A negação do trabalho agrícola na educação escolar**. PPGEDU/UFRGS.[http://homer.nuted.edu.ufrgs.br/~public/jorge\\_cd/oficinas/Artigo%20Marlene.doc](http://homer.nuted.edu.ufrgs.br/~public/jorge_cd/oficinas/Artigo%20Marlene.doc) (acesso em 02.05.2018).

RITTER, GizeldaHahn do Nascimento. **Os desafios da integração do conhecimento em turmas multisseriadas da zona rural**. Três Cachoeiras, 2010.

SANTOS. Fábio Josué Souza dos. MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2).

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11º Ed. Campinas-SP. Autores Associados, 2013.

SILVA, Maria do Socorro. **As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. 464 p.

SILVA, Maria do Socorro. Tentativa de construir uma teoria pedagógica sistêmica para impregnar o mundo de sentido: saber, querer, sentir e poder. In: LUNAS, Alessandra da Costa; ROCHA, Eliene Novaes (orgs.). **Práticas pedagógicas e formação de educadores do campo: Caderno Pedagógico da Educação do Campo**. Brasília: Dupligráfica, 2009.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação Básica do Campo: organização pedagógica das escolas do meio rural**. Palestra proferida no I Encontro de Pesquisa e Práticas em Educação do Campo da Paraíba. 01 a 03 de junho de 2011, João Pessoa, UFPB.

SILVA, Maria do Socorro. **As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. p. 464.

SUBIRATS, J. “Educação: responsabilidade social e identidade comunitária”. In: GÓMEZ-GRANELL & VILA (org.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.67-83.

TAFAREL, C. Z; MOLINA, M. C. **Política educacional e Educação do Campo**. In: Caldart, Roseli Salete. etall. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TORJADA, Iolanda, FLECHA, Ramon. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre. Artmed. 2000. (p.21-36)

WANDERLEY, L.E.W. A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e o caribenho. In: CASTEL, R.; WANDERLEY, L.E.W; BELFIORE-WANDERLEY, M. **Desigualdade e a questão social**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2000. p. 51-161.

WHITAKER, Dulce Consuelo A.; ANTUNIASSI, Maria Helena. **Escola pública localizada na zona rural: contribuição para a sua reestruturação**. São Paulo; Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1992.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

**APÊNDICES****APÊNDICES A - Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Crislayne dos Santos Brito do projeto de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

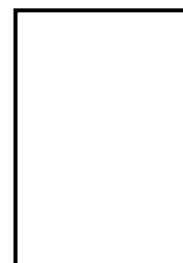
Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora da pesquisa, acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Monte Santo - BA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável

Impressão do dedo polegar caso não saiba



## APÊNDICES B - Roteiro da entrevista com os professores

**QUESTIONÁRIO PROFESORES**

1. Nome;
2. Idade;
3. Onde mora?
4. Qual a formação? Tem curso superior? Tem pós-graduação?
5. Anos de docência (Experiência em sala de aula);
6. Quantos anos de experiência em escolas da zona rural?
7. Estudou em escola rural? A sala era multisseriadas?
8. Series que ensinam?
9. Quantidade de alunos em sala de aula?
10. Tem multisseriação em sala?
11. Já teve experiência em sala multisseriadas?
12. Como consideram a multisseriação? Há potencialidades? Quais? E os desafios?
13. Como você retrata os métodos de ensino em salas multisseriadas?
14. Qual impacto que a comunidade sofreu com o fechamento da escola para os alunos se deslocarem para a comunidade atual?
15. As crianças tiveram melhor aprendizado após a vinda para a escola atual? Justifique.
16. Qual a justificativa que as lideranças deram para o fechamento das escolas para vinda para outra comunidade?
17. A comunidade aceitou o fechamento ou teve alguma tentativa de impedir?

## APÊNDICES C - Roteiro da entrevista com os pais

**QUESTIONÁRIO PAIS**

1. Nome;
2. Idade;
3. Onde mora?
4. Estado Civil?
5. Qual a formação? Até que ano estudou? Se concluiu o ensino fundamental e o médio?
6. Profissão?
7. Programa social que participa?
8. Estudou em escola rural? A sala era multisseriadas?
9. Como foi sua experiência em classe multisseriada?
10. Qual impacto que a comunidade sofreu com o fechamento da escola?
11. As crianças tiveram alguma dificuldade para se deslocarem para a comunidade atual?
12. Você acha que teve melhor aprendizagem após a vinda para escola atual? Como comprovam?
13. Qual a justificativa que as lideranças deram para o fechamento das escolas para vinda para outra comunidade?
14. A comunidade aceitou o fechamento ou teve alguma tentativa de impedir?
15. O que a escola significa para você?

## APÊNDICES D - Roteiro da entrevista com o Secretário de Educação do município

**QUESTIONÁRIO SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO**

1. Nome;
2. Idade;
3. Onde mora?
4. Estado Civil?
5. Qual a formação?
6. Quais as razões que levaram ao fechamento de 8 escolas em sua gestão(2017 e 2018)?
7. Vocês realizaram algum estudo do custo do fechamento das escolas? Ou seja, o deslocamento para outra localidade não fica mais oneroso aos cofres públicos?
8. Como a comunidades reagiram ao fechamento das escolas? Foram ouvidas?
9. Quais justificativas vocês deram para as comunidades? Elas aceitaram? Tiveram alguma tentativa de impedir?
10. Qual o embasamento legal para o fechamento das escolas?
11. Qual o posicionamento do Conselho Municipal de Educação sobre o fechamento dessas escolas?
12. O município discute sobre a Educação do Campo?