



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ELINALVA MIRANDA SOUZA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E O FENÔMENO DO FECHAMENTO DE ESCOLAS:
UM ESTUDO NA COMUNIDADE DE ARACÁ/UBAÍRA-BA**

Amargosa-Bahia
2022

ELINALVA MIRANDA SOUZA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E O FENÔMENO DO FECHAMENTO DE ESCOLAS:
UM ESTUDO NA COMUNIDADE DE ARACÁ/UBAÍRA-BA**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, apresentado à banca examinadora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como obtenção do título Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Mariana Martins de Meireles

Amargosa - Bahia
2022

ELINALVA MIRANDA SOUZA

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, pela seguinte banca examinadora.

Mariana Martins de Meireles

Mariana Martins de Meireles – Orientadora

Doutora em Educação e Contemporaneidade - UNEB
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Alice Costa Macedo

Alice Costa Macedo - Examinadora 01

Doutora em Psicologia - USP
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Fernando Henrique Tisque dos Santos

Fernando Henrique Tisque dos Santos - Examinador 02

Doutorado em Educação - USP
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Amargosa, 20 de dezembro de 2022.

Com muito orgulho é que dedico essa conquista aos meus filhos, Hellena e Benício Couto. Por tantas vezes pensei que não seria possível essa conclusão, inúmeras vezes quase fui vencida pelo cansaço, mas olhando para vocês, compreendi que não se tratava só de mim. Essa história se ressignifica com a chegada de vocês na minha vida. Como sempre costumo dizer “os filhos são os melhores professores que a vida pode nos dá”. Pois quando eles chegam percebemos que nascemos novamente e junto com eles vamos aprendendo a traçar um caminho. Não mudamos apenas de rotina, mudados de ideia, mudamos os planos, as metas, mudamos os sonhos. Dedico a vocês essa alegria! Foram muitas as vezes que “surtei” durante o período de escrita, onde me exigia a máxima concentração, quase impossível de alcançar com vocês dois querendo colo, peito, afeto, atenção, dentre outras coisas que o pai tinha a ofertar, mas que vocês exigiam que fosse da mamãe. É claro que vocês não entendem, de fato, o que a mamãe estava fazendo, mas em breve entenderão e sentirão orgulho. Já me sinto orgulhosa pelos passos dados até aqui.

Dedico este trabalho ao meu companheiro, porto firme, braço amigo e acolhedor, sua dedicação a nós foi imprescindível nesse processo.

Dedico a você Mariana Meireles, sem você nada disso seria possível!

Dedico a toda grande família Miranda, pelo apoio, vibrações e torcida.

AGRADECIMENTOS

*Não se pode falar de educação sem falar de amor.
(Paulo Freire)*

A ti senhor meu e Rei meu, toda honra e glória sejam dadas ao teu nome, agradeço por tua presença nos momentos mais difíceis da minha vida, por tua mão que não desampara e por tuas misericórdias que se renovam cada amanhecer.

Estendo meus agradecimentos aos meus pais Dinalva e Zé Vaz, meus irmãos e irmãs, meu esposo Uerlis e nossos filhos Hellena e Benício, Aurinha e Rebeca todos vocês são mais que especiais, vocês foram meu porto, essa conquista também é de vocês.

Agradeço aos professores(as) que fizeram parte de toda minha trajetória escolar, que de alguma forma fizeram parte dessa conquista.

Agradeço às colegas de curso que fizeram parte da minha jornada na universidade, às quais compartilhei momentos, experiências, risos e muitas trocas, em especial a Magnólia Querino pela amizade, pela irmandade, agradeço porque agora já não somos mais colegas de turma, somos irmãs.

Aos professores da banca examinadora, Fernando Henrique Tisque dos Santos e Alice Costa Macedo pela disponibilidade e contribuição com este trabalho.

Expresso aqui toda minha gratidão a minha orientadora, doutora Mariana Martins de Meireles, pessoa doce, de alma leve, pessoa humana que soube respeitar minhas limitações, o meu tempo. Você foi peça fundamental para essa conquista, agradeço imensamente por sua sensibilidade em ouvir e atender minhas inclinações. Como agradecer por cada palavra de incentivo? Pelos abraços, em especial, na pior semana da construção desse trabalho. Naquela orientação, senti o abraço de Deus através dos teus braços! Fostes alento nos meus momentos de incertezas, você acreditou quando eu estava desacreditada! Você me animou, me mostrou que sou capaz e mais que isso, você me mostrou que juntas somos fortes, por tudo e por tanto muito obrigada!

Meu muito obrigada a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa conquista!

SOUZA, Elinalva Miranda. **Educação do Campo e o fenômeno do fechamento de escolas: um estudo na comunidade de Aracá/Ubaíra-BA**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, Amargosa, 2022, p. 57.

RESUMO

O presente estudo monográfico intitulado: “Educação do Campo e o fenômeno do fechamento de escolas: um estudo na comunidade de Aracá/Ubaíra-BA” se propôs apresentar reflexões sobre a trajetória da educação do campo no Brasil, com ênfase em um dos seus desafios mais atuais, a saber: *o fechamento de escolas*. Partindo desse contexto, organizou-se o seguinte problema de pesquisa: De que modo o fechamento de escolas, fenômeno em curso na trajetória da educação do campo no Brasil, tem impactado as comunidades rurais, especificamente a comunidade de Aracá-BA? Buscando dialogar com esta questão, foram traçados os seguintes objetivos de pesquisa: 1) Apresentar a trajetória da educação do campo no Brasil; 2) Discutir questões relacionadas ao fechamento de escolas do campo no contexto brasileiro; 3) Apresentar impactos causados pelo fechamento de escolas do campo, com destaque para os impactos vivenciados pela comunidade de Aracá-BA. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo o principal instrumento de recolha de dados foi a entrevista semi-estruturada. As entrevistas foram realizadas com três sujeitos a saber: professora, mãe e estudante, todas elas pertencentes a comunidade rural de Aracá-BA. O levantamento inicial realizado possibilitou uma compreensão sobre as consequências que o fechamento de uma escola provoca nas comunidades rurais, impactando nas formas de vida daqueles que insistem em sobreviver no campo. Ademais, pode-se inferir que o fenômeno do fechamento de escolas do campo, evidencia a negação de direitos aos camponeses, muitos desses, fruto de lutas e conquistas históricas, como é o caso da educação do/no campo. Diante da realidade deflagrada no Brasil, na Bahia e, particularmente na comunidade rural de Aracá, nos inquietou e ainda nos inquieta a maneira como as escolas do campo tem sido fechadas e/ou paralisadas, constituindo-se como um crime contra as populações camponesas.

Palavras-chaves: Educação do Campo; Fechamento de Escolas; Educação como direito

SUMÁRIO

RELATO (AUTO)BIOGRÁFICO	08
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
I. APROXIMAÇÕES TEÓRICAS	15
II. PERCURSO METODOLÓGICO	27
III. ANÁLISE DE DADOS	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	49
ANEXOS	53

RELATO (AUTO)BIOGRÁFICO

Me chamo Elinalva Miranda Souza, tenho 35 anos, nascida em 30 de outubro de 1987, na comunidade rural do Araçá, localizada no município de Ubaíra –Ba. Sou filha José Vaz de Jesus e Dinalva de Jesus Miranda, ambos nascidos e criados na zona rural. Meu pai frequentou a escola até terceira série, minha mãe não teve a mesma oportunidade de frequentar a escola, devido a compreensão dos seus pais (meus avós) que defendiam a idéia de que meninas não deveriam estudar para não aprender a escrever cartas para namorados. Por causa desse pensamento, minha mãe ficou analfabeta até aproximadamente os 50 anos de idade, rompendo esse ciclo de opressão, quando foi alfabetizada Programa Todos pela Alfabetização – TOPA.

Venho de uma família grande, sou a sétima filha de uma família de 12 irmãos. Meus pais sempre foram agricultores, hoje já aposentados. Sempre estiveram presentes nas atividades da agricultura familiar, sendo essa atividade a única forma de sustento da família por muitos anos. Hoje devido a idade deles já são aposentados como lavradores. Cresci em meio a esse contexto rural, sempre vi o campo como forma de existência e sobrevivência, ajudava no trabalho da lavoura, sempre que possível. Muito embora tinha como responsabilidade maior, o cuidado com as tarefas domésticas (limpeza da casa, lavar as roupas, carregar água da fonte, preparar alimentação e cuidar dos cinco irmãos mais novos).

Essas atividades eram deliberadas por minha mãe, deveriam ser realizadas durante o período em que ela estava na lavoura com meu pai, batalhando pelo sustento nosso de cada dia. Eu procurava desempenhar essas atividades encarando-as com responsabilidades, porém sem deixar de me aventurar nas brincadeiras da infância. Trago no meu corpo, marcas dessa infância, literalmente tenho várias marcas no corpo que são características de uma infância no campo. Assim, carrego na minha pele cicatrizes de um tempo que não volta mais, saudoso tempo da liberdade. Liberdade de brincar livremente, de usufruir do rio para pescar nos dias de verão, bem como, tomar banho. Tenho marcas de um corpo livre na natureza, que escalava as árvores em tempo de frutas, desafiava as cercas de arame farpados. Carrego no corpo algumas marcas de uma “infância desvigiada” do olhar do adulto. Na zona rural é uma prática comum os irmãos mais velhos cuidar dos mais novos. No meu caso, por volta dos oito anos eu já assumia o cuidado pelos cinco irmãos mais novos. De certa maneira, eu estava entregue a sorte. Como meus pais passavam o dia todo trabalhando, tínhamos apenas com um suporte, caso alguma coisa grave acontecesse, a minha madrinha (in memoriam) para pediríamos socorro. Minha madrinha era uma senhora sem marido e sem filhos, de

certo modo, ela era uma espécie de socorro bem presente nas tribulações, quando algo saía do controle, minha madrinha era chamada para resolver a situação.

Conhecida por sua bondade e mansidão, era sua casa um ponto de encontro para as mais diversas travessuras. Retomo essas memórias com alegria, porque vejo o quanto minha infância foi rica. Não me refiro sobre aquisição financeira, afinal, desta, minha família de fato era carente, minha infância foi marcada pela pobreza de recursos financeiros, pobreza expressa na moradia, uma pequena casa humilde, com pouquíssimos móveis, sem as mais elementares condições básicas para existência como saneamento básico, luz elétrica e água encanada. Na construção da nossa casa, a matéria prima era o barro. Contudo, apesar da precariedade material, gosto de recordar da minha infância com um largo sorriso no rosto, a vida no campo me proporcionou riquezas de experiências, experiências essas que contribuíram para a minha formação humana, cidadã e política.

O campo proporciona para as crianças o desenvolvimento de “habilidades” físicas para correr, para nadar, etc. É também um espaço para as crianças exercerem com mais autonomia o brincar livre e a produção abundante de seus brinquedos, ainda que com pouca ou nenhuma tecnologia. Em sua maioria, as crianças conseguiam retirar das árvores a matéria prima dos brinquedos e os frutos garantindo o lanche. Dessas ações vão surgindo a compreensão de como deve se dá a relação do homem com o meio ambiente, a partir de materiais orgânicos confeccionar os próprios brinquedos, as relações de domínio que se estabeleciam dos jogos criados a base das folhas do cacau, das refeições que eram preparadas após as caças e pescas realizadas em grupo! Como é bom lembrar das apostas, nas quais tinha por objetivo descobrir os mais fortes e resistentes, quem corria mais e, assim, os melhores acumulavam pontos. Em parte desses desafios eu sempre perdia, era lerda e corria pouco, meus irmãos demonstravam mais agilidade e, por isso estavam sempre à minha frente, como consequência herdei o apelido de minhoca.

Retomando as atividades domésticas, eu não tinha uma regra fixa em relação ao tempo. Sabia que as coisas deveriam estar prontas no finalzinho da tarde, horário rotineiro em que meus pais chegavam em casa. Desse modo, eu tinha autonomia para decidir se primeiro brincava e depois executava as tarefas, ou se executava as tarefas e depois brincava. Como eu era muito sapeca, eu sempre brincava e deixava para fazer as coisas no horário próximo a chegada dos meus pais, acreditando sempre que daria tempo. Essa também era uma estratégia para evitar que o serviço fosse desfeito pelos outros irmãos e que eu precisasse refazer novamente, poucas vezes fui surpreendida com a chegada deles mais cedo, mas sempre dava um jeito de entregar as tarefas executadas, caso contrário, tinha a ameaça de um cipó pronto a cantar no corpo do desobediente como punição, portanto a disciplina tinha que ser mantida.

Algumas vezes, a situação saía do meu controle, mas de modo geral, eu me empenhava para obedecer pelo medo de apanhar e também porque eu sabia que minha mãe não tinha como dar conta de tantos afazeres, já que passava muito tempo trabalhando na roça com o pai. Na maioria dos dias eles saíam bem cedinho pela manhã e voltavam no cair do sol no finalzinho da tarde. Pela manhã, antes de ir para a escola, era obrigação sagrada buscar água na fonte para abastecer as vasilhas que eram esvaziadas a noite durante os banhos, essa era a primeira tarefa a ser feita enquanto o sol estava mais frio, depois preparava e tomava o café para ir para escola. De casa até a escola, muita coisa acontecia, colheita de frutas para a lanche, brincadeiras, botar a fofoca em dias com os primos que ia se juntando ao longo do caminho. Era também o momento para acertar as contas com os colegas de classe, caso tivesse algo pendente do dia anterior. Como estudávamos em uma classe multisseriada, existiam alunos de várias idades na sala, criando-se naturalmente desafios de convivência entre alunos de tamanhos e níveis de aprendizagens diferentes, sob a orientação de uma única professora.

Naquele sistema de ensino era fácil compreender como são ali criadas as regras e ordens necessárias para o bom andamento da turma. Na minha escola, por exemplo, os alunos mais velhos ajudavam a professora nas atividades com os alunos menores e, assim, como também se fazia necessário ajudar na distribuição da merenda escolar, visto que a escola não tinha merendeira e nem zeladora. Todas essas tarefas eram somadas às atividades da professora, uma vez que, ela trabalhava sozinha para manter o funcionamento da escola. A escola era composta por uma única sala de aula, um banheiro e uma pequena cantina. Para as brincadeiras durante o recreio, era usado o terreno da escola, à frente da escola era a estrada, por onde se dava a passagem dos moradores, ao fundo é o curso do principal rio da comunidade, ao lado esquerdo, havia duas residências e do lado direito um vasto pasto para gados. Nessa geografia, a escola estava situada em um ponto central da comunidade, a escola era a única representação de investimento público na comunidade, era também um espaço do saber, dos encontros das festividades. O único espaço de informações relacionadas à saúde comunitária como ponto de vacinação, por exemplo, além servir para realização de atividades religiosas. Pertencer a esse lugar de aluno do campo e de classe multisseriada me traz a memória os desafios da educação brasileira, sobretudo, em uma comunidade rural e pouco assistida pelo poder público municipal. Minha trajetória escolar no campo foi marcada pela escassez em relação à estrutura física, pedagógica e administrativa.

Culturalmente, em nossa comunidade, a escola era colocada como uma extensão do nosso lar. Os pais ensinavam que a professora na sala era uma autoridade e deveria ser respeitada como se fosse a mãe, e assim era, havia a supremacia, ninguém ousava faltar ao respeito ou se comportar de maneira indisciplinar. Se, todavia, algum aluno ousasse a passar por cima de suas ordens era

punido ali mesmo na sala de aula para servir de exemplo. Nesta narrativa percebo que todos nós estávamos submetidos a uma violência escancarada. Eu gosto de pensar que eles (pais e professora) eram tão vítimas tanto quanto nós alunos. Eram vítimas de assistência, de informação, não tinham conhecimento do real papel da escola e do diálogo.

Esse ciclo foi rompido quando por volta dos doze anos, mudei para outra cidade, fui morar em São Paulo com minha irmã mais velha para cuidar dos dois filhos dela enquanto ela trabalhava. Só conseguir estudar quando completei 13 anos, fiz o supletivo e, foi assim até a oitava série. Houve algumas intercorrências durante esse período e só consegui a conclusão do ensino fundamental depois dos 18 anos, a época residia na cidade de Dias D'Áliva-Ba. Durante o ensino médio, eu estudei em duas cidades. Em Amargosa, eu iniciei mas não foi possível permanecer. Então, retornei ao meu município de origem, foi na cidade de Ubaíra, no segundo ano do magistério que conheci a possibilidade de acelerar a conclusão do ensino médio realizando o exame nacional do ensino médio (ENEM) e, assim eu fiz.

Para coroar todas essas histórias cair na pedagogia em 2013 e desde então venho vivendo numa relação de amor e ódio com o curso. A princípio escolhi a pedagogia porque era a opção que dava para entrar na universidade com nota que obtive no ENEM, depois de conhecer um pouco mais sobre o curso, acabei gostando, embora eu sempre tive interesse pela psicologia, mas por ser um curso distante das minhas possibilidades financeiras me fixei na pedagogia. No ano de 2013, recém egressa, cheguei a esse centro de formação de professores cheia de expectativas, tive o privilégio de conhecer professores maravilhosos que marcaram minha trajetória acadêmica e me fizeram acreditar na educação, na humanidade, na empatia das pessoas, no bem e ter esperanças em um mundo mais leve. Conheci colegas que se tornaram amigas, em especial uma que destaco com alegria (noly). Obrigada por seu afeto, respeito e por ter se tornado parte da minha família.

Durante os primeiros meses enfrentei muitas dificuldades para permanecer no curso, me faltava recursos para custear as idas e vindas para a universidade, situação que foi melhorada com a chegada da bolsa ofertada pelo Programa de Permanência Qualificada (PPQ). Mas, como nem tudo são só flores, também tive um triste episódio com um professor, no qual ainda me sinto afetada diretamente. Por muitos momentos, pensei em desistir do curso, porém, penso que devo concluir esse processo em respeito a mim mesma e aos meus pais que terão a primeira filha formada numa universidade federal. Sei o quanto isso representa para eles, embora minha mãe tenha sido privada do direito de estudar, sempre se esforçou dentro das condições dela para que nós tivéssemos condições de estudar. Busco ser forte e não demonstrar nenhum abalo por conta do que se passou, mas no meu interior sinto um conjunto de sensações, pensamentos, angústias. Minha trajetória-

ria na universidade foi marcada pela dor desse episódio que procuro não lembrar, afim de evitar sentir dor novamente.

Em 2014, tive a doce experiência de me unir em laço matrimonial com um companheiro leal, um amigo para todas as situações, alguém por quem eu tenho muito amor e admiração. Desde, então, vivo as alegrias e desafios da vida a dois, buscando sempre agir com muito amor e respeito a ele e a nossa história. Em 2016, prestei concurso público no município de Amargosa, onde sou efetiva desde então. No final do ano de 2017, ganhei o melhor mais lindo presente do mundo que é minha pequena Hellena. Ela que faz jus ao seu nome e resplandece na minha vida, enriquecendo minhas experiências e me mostrando o quanto sou abençoada por ter um ser tão iluminada, esparta, com uma sabedoria que me assusta. Com ela me sinto constantemente desafiada a romper limites e padrões. Em 2021, nasceu Benício com quem hoje multiplico meu tempo e afeto. Ele é o dono dos beijos mais doces que já provei na vida, uma criança linda, forte, com personalidade distinta e, que mesmo sendo tão pequeno sabe se expressar e se impor. Com Hellena e Benício venho descobrindo que tenho uma força que eu desconhecia e uma fraqueza que eu subestimava.

Pois bem, a partir desse relato (auto)biográfico foi possível recuperar parte das minhas memórias e trajetórias. Através dele foi possível começar a escrever as primeiras letras desse trabalho de conclusão de curso. A partir desses escritos é possível perceber que o desejo de pesquisar o fechamento da escola da comunidade rural de Araçá tem a ver com as relações que estabeleço com esta escola e a referida comunidade. Registro meu afeto por essa comunidade que representa muito para mim, afinal de contas, se trata do lugar onde eu cresci, possibilitando viver experiências que marcaram minha vida. Trago muitas memórias que marcam a minha ligação com esse lugar, boas recordações da infância! Lembro das brincadeiras, da escola, do convívio social, e tantas simbologias. O fechamento da escola, me trouxe profunda tristeza. Não somente porque se trata da escola onde estudei parte da vida, mas, sobretudo, porque este fenômeno expressa a desvalorização do campo, dos seus sujeitos e de seus respectivos sonhos. Com o fechamento da escola, a vida parece pulsar menos na comunidade de Araçá, o futuro se torna ainda mais incerto e o direito à educação não é plenamente assegurado.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo monográfico intitulado: “Educação do Campo e o fenômeno do fechamento de escolas: um estudo na comunidade de Araçá/Ubaíra-BA” se propôs apresentar reflexões sobre a trajetória da educação do campo no Brasil, com ênfase em um dos seus desafios mais atuais, a saber: *o fechamento de escolas do campo*.

Diante do atual momento histórico e, de suas respectivas conjunturas é importante discutir sobre tal temática, refletindo sobre as contradições que há entre a efetivação das políticas educacionais do campo, num momento, porém, em que as escolas estão sendo fechadas. Cabe destacar que, as políticas de fechamento utilizadas como argumento pelo Estado, tem exercido influência nesses processos, sobretudo, considerando as políticas de nucleação e do transporte escolar, face suas negativas em relação as classes multisseriadas. As justificativas utilizadas para o fechamento das escolas demonstram o quanto o campo tem sido impactado com a expansão do agronegócio, que ao seu modo, tem potencializado o êxodo rural, provocando o esvaziamento do campo e a diminuição de matrículas em suas escolas.

O fenômeno crescente do fechamento de escolas do campo, no contexto brasileiro, denuncia que de fato ocorre uma desconsideração, por parte dos governos federais, estaduais e municipais, em efetivar políticas públicas voltadas aos povos do campo. O fechamento de escolas pode ser caracterizado como um crime, especificamente quando desobedece o artigo 28 da LDB, em seu parágrafo único, incluso pela Lei nº 12.960/2014. O artigo destaca que o fechamento de escolas do campo deverá ser [...] “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” (BRASIL, 2014).

Partindo desse contexto, organizou-se o seguinte problema de pesquisa: De que modo o fechamento de escolas, fenômeno em curso na trajetória da educação do campo no Brasil, tem impactado as comunidades rurais, especificamente a comunidade de Araçá-BA? Buscando dialogar com esta questão, foram traçados os seguintes objetivos de pesquisa: 1) Apresentar a trajetória da educação do campo no Brasil; 2) Discutir questões relacionadas ao fechamento de escolas do campo no contexto brasileiro; 3) Apresentar impactos causados pelo fechamento de escolas do campo, com destaque para os impactos vivenciados pela comunidade de Araçá-BA.

Cabe ressaltar que, o interesse em pesquisar essa temática justifica-se inicialmente pela relação que a pesquisadora estabelece com o campo, a referida comunidade e escola que integra este

estudo. A segunda motivação para escolha desta temática surgiu a partir das discussões realizadas no componente optativo em Educação do Campo, ministrado pela professora Mariana Meireles, durante o semestre letivo de 2017.1, componente vinculado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia (CFP/UFRB). A terceira motivação diz respeito a importância social e acadêmica que permeia o debate sobre o fechamento de escolas do campo, uma vez, que se tornou um problema a ser investigado e, portanto, deve ser pautado nas esferas públicas.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo o principal instrumento de coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada. As entrevistas foram realizadas com três sujeitos a saber: professora, mãe e estudante, todas elas pertencentes a comunidade rural de Araçá-BA. As entrevistas foram realizadas através de um roteiro e gravadas em áudio. Logo após a realização, as entrevistas foram transcritas e categorizadas, conforme consta no capítulo metodológico deste trabalho.

Ademais, a presente monografia encontra-se estruturada da seguinte forma: Considerações Iniciais, por meio da qual se apresenta a temática de estudos, as motivações, o problema de pesquisa e objetivos. O primeiro capítulo onde se estabelece um diálogo com as categorias teóricas e os respectivos autores que fundamentam o estudo. O segundo capítulo constam as perspectivas metodológicas adotadas para realização da pesquisa, com destaque para abordagem qualitativa e uso da entrevista semi-estruturada. O terceiro capítulo compreende o capítulo de análise de dados. Neste capítulo, são esboçadas reflexões em torno dos impactos causados a comunidade de Araçá-BA, após o fechamento da escola. Por fim, constam as considerações finais, as referências e os anexos.

I. APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

1.1 Educação do Campo como direito: alguns apontamentos

O estudo sobre o fenômeno de fechamento de escolas do campo nos colocou de frente com a reflexão de como os sujeitos¹ do campo tem seus direitos negados e atravessados por questões de interesse do Estado e do capital, em particular neste trabalho, abordaremos questões relacionadas ao direito a educação. Tal contexto aponta alguns desafios históricos que predominam até os dias atuais no tocante ao acesso e permanência dos estudantes do campo, considerando a importância da existência de escolas do/no campo.

No Brasil, ao longo de sua trajetória histórica, a educação rural esteve relacionada a uma visão preconceituosa em relação ao homem do campo, não levando em consideração seus conhecimentos, saberes, interesses e visões de mundo². Destaca-se que o tratamento dado a educação rural esteve atrelado a lógica do capital, na qual os sujeitos do campo têm seus direitos negados, dentre eles, o direito a educação no lugar onde vive e com princípios que se relacionem com seus mundos. Em contraposição a essa realidade, surge a concepção de Educação do Campo, fruto das mobilizações dos Movimentos Sociais, em especial do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que se organizaram para reivindicar, em benefício das comunidades camponesas, a implementação de escolas públicas e de um projeto de educação que atendessem as comunidades rurais.

De acordo com Leite (1999), a Educação Rural surge da tensão do conflito gerado pelo estado brasileiro, os empresários e a sociedade civil organizada, que necessitavam da elaboração de práticas de ensino que pudesse atender as necessidades de produção agrícola do campo. Por meados de 1960 a elite brasileira demonstrava muita inquietação com os processos de migração causados pelo êxodo rural, especificamente no Brasil antes do século XX a educação rural era compreendida como um instrumento para fortalecer a mão de obra para o campo, sua formulação e desenvolvimento se davam em formar sujeitos aptos para a produção da força de trabalho atendendo as exigências das tecnologias utilizadas na agricultura, e para a produção de mão obra para as indústrias em crescimento nas cidades.

¹ Neste estudo, conforme decreto 7.352/10, os sujeitos do campo e populações do campo são concebidos como 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.

² SANTOS E MIRANDA (2017)

Desse modo, como apontam os estudos de Leite (1999), retomados por Nascimento; Bicalho (2019):

[...] a educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a um plano inferior e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e na interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente pela expressão “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade. Historicamente, as políticas públicas para a chamada “educação rural” estiveram vinculadas a projetos conservadores e tradicionais de ruralidades para o país. Em geral, centravam-se no agronegócio, no latifúndio, no agrotóxico, nos transgênicos, na exportação e na exploração indiscriminada dos recursos naturais, sendo marcadas, profundamente, pelo abandono e pelos tropeços do poder público. Tais paradigmas direcionam as políticas e práticas educativas efetuadas no meio rural, tornando-se assim agentes da exclusão social e educacional. Contribuem para a negação dos direitos, histórias, sonhos, gestos e identidade dos sujeitos. A educação rural no Brasil ainda é uma realidade, mesmo diante de avanços consideráveis na concepção de educação do campo (NASCIMENTO; BICALHO, 2019, p. 63)

Nessa mesma direção, Oliveira e Campos (2012), apresentam a perspectiva da Educação do Campo como movimento de luta contra hegemônica, incluindo nesta proposta os anseios da classe trabalhadora quanto à educação ofertada para seus filhos e para suas comunidades. Assim sendo, podemos dizer que, o paradigma da educação do campo nasceu buscando superar as disputas e hierarquias estabelecidas entre campo e cidade. Na perspectiva da educação do campo, “esses espaços são complementares e de igual valor, com tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural. É uma alternativa de educação para os filhos dos agricultores” (NASCIMENTO; BICALHO, 2019, p. 63), que, ao ser organizada pelos sujeitos, a partir das demandas locais de suas comunidades, pode possibilitar qualidade de vida e permanência no campo.

Ao olharmos para a história do campo brasileiro, observamos que muitas sujeitos movidos por diversos fatores sociais, tais como: ausência de acesso aos direitos constitucionais básicos, má condições de trabalho, falta de estrutura e condições para a manutenção da sobrevivência no campo e a expansão do agronegócio, sentiram-se forçadas a deixar suas casas no campo e estabelecer moradia nas cidades, com o objetivo de melhorar as condições de vida e torna-se um trabalho da indústria, fenômeno crescente nas primeiras décadas do século XX no Brasil. Esse movimento aumentou, consideravelmente, a população nos centros urbanos, sendo responsável pelo aparecimento das favelas e comunidades periféricas. Preocupado com esta realidade e com o processo de modernização do campo que já dava alguns sinais, o estado vê na oferta de educação para as populações rurais um meio de solução. Assim sendo, a educação foi acionada como forma de controle para o êxodo rural ascendente, que já demonstrava impactos sociais nos centros urbanos, a saber: o

enchimento populacional das cidades, o barateamento da mão de obra qualificada e o crescimento de periferias.

De acordo com Brasil (2002, p. 04), “a preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população foi claramente registrada nos Anais dos Seminários e Congressos Rurais”. Assim, no I Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro, realizado em 1923, registra-se a primeira referência de educação rural como um modelo de educação para o patronato, modelo no qual o Estado concedia privilégios a elite agrária sobre os trabalhadores afirmando manter a ordem social e a harmonia nas cidades utilizando da dominação para garantir a produtividade do campo. Nesse sentido, a educação era concebida como ferramenta utilizada para tornar os sujeitos indigentes em “cidadãos prestimosos”. É importante ressaltar que essa educação dominante era destinada aos menores pobres das regiões rurais ou urbanas ou sujeitos que manifestava algum tipo de interesse de trabalhar na lavoura (BRASIL, 2002).

Dessa condição, nasce a precariedade da educação na escola do campo, sendo sustentada por políticas públicas que dão pouca atenção às demandas e necessidades das escolas rurais, por uma cultura educacional historicamente urbana e por uma realidade desigual que se apresenta na própria estrutura física e material das escolas. Nesse projeto inicial, a educação rural esteve pautada no chamado “Ruralismo Pedagógico”.

De acordo Leite (1999), o Ruralismo Pedagógico surge da necessidade de reverter ou responder o inchaço das grandes cidades resultante da migração ocorrida pelo êxodo rural, já que as cidades eram incapazes de absorver tanta mão de obra disponível, assim compreendemos o surgimento da temática da educação rural como uma medida de contingência dos grupos dominantes, da educação e da elite para estabelecer e fixar os sujeitos do campo. Segundo Maia (1982), tornou-se necessário uma maneira de adaptar a cultura rural ao currículo da escola afim de negar uma preocupação com o esvaziamento populacional que o campo estava sofrendo, o ruralismo pedagógico se fortalecia através da ideologia de colonização que, ao seu modo, ocultava as possibilidades de vida no campo.

No século XX, o Ruralismo Pedagógico ganha ainda mais potência quando consegue, através da inserção nos movimentos sociopolíticos culturais, sobretudo o movimento católico e movimento nacionalista, vislumbrar o acontecimento do desenvolvimento do país. Nesse período, entendia-se como ato primordial e fundamental o papel dos sujeitos do campo na produção de produtos agrícolas e agropecuários. Esse ponto de vista permaneceu até por volta de 1930, quando ocorre mudanças importantes na economia, surgindo uma nova exigência pela escola novista e progressista veiculada pela publicação do Manifesto de Pioneiros da Escola Nova em 1932. Esse mo-

delo de escola, fundamentava-se na possibilidade de relacionar educação e desenvolvimento, ou seja, idealizava-se que todos, por meio uma base da cultura pudessem receber uma especialização para gerar uma produção no campo e na cidade.

Dois anos mais tarde, em 1934, ocorre um marco na Constituição Federal, especificamente, no artigo 134, a educação comparece como um direito de todos e dever do poder público garanti-la, essa conquista responsabiliza a união a financiar o ensino nas áreas rurais destinando até 20% dos recursos total dos orçamentos anuais. Contudo segundo Pires (2008), mesmo tendo essa legalidade conferida pela constituição, essa conquista ainda não foi de fato efetivada. Por sua vez, na Constituição Federal 1937, passa a existir uma flexibilidade no que diz respeito a educação como um dever do Estado, sinalizando a importância da educação profissional no contexto da indústria nascente. Assim, fica explícito:

Art. 129 (...) É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especificidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937, p. 07).

Com essa prerrogativa tornou-se permitido inclusive que o ensino poderia ser ofertado pela iniciativa de associações ou de pessoas individuais, coletivas, públicas e particulares é dentro dessa flexibilização que se estabelece a proposta do ensino técnico profissional. Nessa conjuntura, atendendo aos pressupostos do Ruralismo Pedagógico que orientava que as escolas deveriam adequar-se ao meio onde estava localizada, concentrando-se na formação agrícola dos estudantes, demonstrava-se a sincera e única problemática que trazia os latifundiários para a educação, ou seja, a preocupação com a força humana de trabalho.

Com a promulgação de leis orgânicas em 1942, ocorre a estruturação do ensino agrícola em dois eixos de formação da escola ruralista. No primeiro eixo, é apresentado o ensino secundário normal, pensado para a formação da elite que dominaria o capital. Já o segundo eixo, se destinava para a formação tecnicista dos filhos dos trabalhadores. Esses modelos foram pensados e elaborados especificamente para esses dois grupos de classe sociais distintas. Nesse modelo de produção de educação, o ensino ruralista ganhou forças, sobretudo, quando alguns educadores e intelectuais começaram a defender as características e especificidades do espaço rural, exigindo atenção por parte do Estado (ÁVILA; SOUSA, 2013).

Aos constituições federais posteriores não avançaram muito no que toca ao direito a educação e sobretudo no se refere a oferta da educação para a população camponesa. Apenas na Consti-

tuição Federal de 1988, nota-se, alguns avanços. No artigo 205, especificamente, a educação como direito de todos e dever do estado e da família, esta deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Observa-se nesta constituição que, dentre os direitos fundamentais para os seres humanos, está inserido o direito à Educação, sendo este fundamental, visto que, garante a dignidade da pessoa humana, facilitando sua convivência e sobrevivência. Desse modo, é obrigação do Estado garantir condições dignas para seus cidadãos, ofertando uma educação que possibilite o desenvolvimento integral dos sujeitos. Nesse sentido, as políticas públicas possuem um papel de destaque para efetivar e viabilizar os recursos financeiros públicos para desenvolver a educação. De igual modo, a legislação tem o papel de garantir que essa educação seja de fato consolidada como um direito, também, para aqueles que residem no campo.

No que tange, a legislação sobre a educação, quando tratamos sobre Educação do Campo, identificamos que esta, ainda em processo de constituição histórica, tem alguns desafios a superar. Este percurso inicia, de modo mais contundente, com a aprovação da Lei n. 9.394, promulgada em 20 de novembro de 1996. Nesta legislação, estabeleceram-se as diretrizes e bases da educação nacional, prevendo no artigo 59 que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos alunos: currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

No art. 28 da LDB 9.394/96 encontra-se a respectiva redação: “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

De acordo com Lima (2003), com a promulgação desta constituição federal, ao apresentar tais especificidades, o Estado se obrigou a fornecer educação para as populações camponesas, ficando sob a sua responsabilidade buscar meios para garantir a efetivação desse direito. Embora o artigo não resolva os problemas encontrados na educação para populações camponesas ele se torna importante na trajetória de luta por uma educação do campo.

Mais tarde, outros avanços ocorrem tendo em vista a realização do I ENERA - Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária em 1997 e, posteriormente a Conferencia para Educação

Básica do Campo, onde entidades da sociedade civil se organizaram para consolidar o direito das populações do campo à educação, por meio de políticas públicas. Desse movimento, podemos registrar a conquista dos seguintes marcos legais que regulamenta a oferta da educação do campo, a saber: parecer CNE/CEB 36/2001, a resolução CNE/CEB n° 1/2002 e CNE/CEB n° 2/2008, o parecer do CNE/CEB n° 1/2006 e a resolução CNE/CEB n° 4/2010. Além destes, também, destacamos o decreto n° 7.352/10 que regulamenta a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

De acordo com Fernandes (2011), a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, esse marco se constitui como uma conquista para os povos do campo. Ele é um ponto de chegada dessa caminhada e também um ponto de partida para efetivar os direitos conquistados. “[...] Afinal, sabemos pelo duro aprendizado de conquista da cidadania que a luta faz a lei e garante os direitos. Mas, as conquistas só são consolidadas com pertinácia” (FERNANDES, 2011, p. 136).

No Brasil, a luta por uma educação no/do³ campo se constitui como um paradigma em construção, uma vez que, seu processo é marcado pela busca constante de efetivação de um direito básico - a educação e, com ele, o direito a terra e a sobrevivência no campo, tudo isso, mediado pelo respeito a identidade dos camponeses e seus modos de vida. De acordo com Caldart “[...] o povo do campo tem direito a educação no lugar onde vive; o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação” (CALDART, 2002, p. 26). Assim, luta-se pela existência de escolas no/do campo, visto que é por meio delas que ocorre a efetivação do direito a educação para as populações camponesas. Neste ponto, o fechamento de escolas no campo, se configura como uma negação a esse direito elementar.

Mais do que um direito social previsto constitucionalmente, a educação contém dimensões político-ideológicas e econômicas fundamentais na construção de sociedades mais democráticas e éticas. Nesta perspectiva, as políticas públicas educacionais precisam garantir a emancipação social, política, cultural e econômica das classes subalternas. A educação do campo como política pública, ou seja como direito/responsabilidade estatal, se afirma numa conjuntura que reclama do Estado a responsabilidade pela educação dessa população que historicamente teve esse direito negado, como demonstram os índices de analfabetismo do país.

Desse modo, a educação do campo e a constituição/existência de suas escolas devem colaborar para que os camponeses tenham condições de permanecer em suas comunidades sem a necessidade de abandoná-las ou de incentivar o fechamento das escolas do campo. Concordamos

³ “No: o povo tem direito a ser educado onde vive; Do: O povo tem direito a uma educação pensada desde do seu lugar e com a sua participação, vinculada á sua cultura e ás suas necessidades humanas. (MOLINA, 2002, p. 18)”.

com Nascimento e Bicalho (2019, p. 72) quando afirmam que os camponeses com acesso digno a educação de qualidade “podem viver, lutar e resistir com muito mais dignidade. Eles são sujeitos históricos na construção e reconstrução de seus territórios, repletos de vida, solidariedade, sonhos, gestos e desejos”.

Desse modo, uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu modo de existir. Segundo Molina (2012), conceber uma escola do campo é de fato tornar visível que foi possível superar algumas controvérsias em relação aos atos de enfrentamento praticados pela sociedade que defendiam um ensino gratuito e de qualidade aos camponeses.

De acordo o decreto 7.352/10 , Art. 2, são princípios da educação do campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais
- 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;
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, p. 2-3)

Como destaca o decreto 7.352/10, a valorização do campo, dos sujeitos e de sua identidade acompanha o debate sobre a educação do campo e sua efetivação. De alguma maneira, o não reconhecimento dos direitos conquistados pelos sujeitos do campo, dentre eles a educação, tem colaborado para perpetuação da condição de subordinados, dando legitimidade aos governantes de manter à educação em um posto que não lhe é cabível tendo nesta um reforço para a segregação, a crueldade e para a injustiça social. Considerando os estudos para a escrita desta monografia, entendemos que a participação direta nas tomadas de decisões referentes ao projeto pedagógico específico para o campo põe fim ao ciclo sistemático de aceitar as imposições de um modelo educacional escravizante, que vê nos sujeitos do campo um potencial para a mão de obra, atendendo as demandas do capitalismo, afinal para tal fim não é preciso pensar/refletir sobre seu papel e lugar no mundo, não se faz necessário a reflexão.

Reitera-se que, a educação do campo deve ser pensada a partir dos seus sujeitos e seus processos de opressão, por isso, se faz tão necessário a participação dessas pessoas e dos movimentos

aos quais se vinculam na elaboração das políticas públicas que lhes assegurem o direito a educação, não como um favor, mas como um direito legítimo, conforme assegura a constituição federal e as demais legislações citadas. Esse enfrentamento torna-se cada vez mais necessário, uma vez que, os sujeitos do campo foram e são historicamente agredidos por uma espécie de violência que tenta desumanizá-los mediante as precárias condições de vida as quais são submetidos dentro de um regime de opressão, violação de direitos e desigualdades.

De certo modo, são os camponeses os que mais sentem os impactos da perversidade estrutural operante enraizada pelo sistema de ensino com viés capitalista, que não considera nem respeita as especificações do sujeito camponês, negando que este obtenha uma formação para além de uma educação rural fatalisticamente implementada. Em contrapartida a esse cenário a educação do campo, concebe a educação como um direito a formação integral do ser, com competências para pensar, articular, fomentar e elaborar seu modo de viver, bem como refletir sobre sua existência e seus modo de produzir.

Segundo Caldart (2002), embora a educação do campo não caiba fisicamente dentro do espaço da escola, a luta por uma escola do campo se constitui pela garantia do direito à escola. Assim sendo, a luta por uma educação digna aos camponeses é uma luta pelo fim da negação do direito ao acesso à educação, uma negação que sutilmente revela um projeto de governo sob os moldes capitalistas, estabelecendo relações de dominação sobre esses sujeitos, na intenção de desarticular o campo como um lugar de vida, produção humana, lugar de resistência e de formação centralizada nas vivências cotidianas, isso porque o enfraquecimento ou a própria anulação da escola do campo viabiliza o esvaziamento do campo. Tal conjuntura, tem colaborando para os processos de nucleação escolar e o fechamento de escolas do campo.

Por essa razão, defende-se uma “Educação do Campo comprometida com a formação da identidade e da autoestima, fortalecendo o sentimento de pertença e identificação ao lugar de origem, bem como os valores e saberes destes povos” (CALDART, 2002, p. 66). Em rota contrária aos movimentos de luta e defesa por um educação do/no campo, assistimos nas últimas décadas, o fechamento de escolas, fenômeno orquestrado pelo estado capitalista e pelas políticas neoliberais. Tal fenômeno, concebido pelo MST como um crime, tem dificultado ou mesmo impedido que os sujeitos do campo tenham acesso a educação, gerando distintos impactos para suas vidas e suas respectivas comunidades.

1.2 Fechamento de escolas do campo: um fenômeno em curso

Como vimos no subtópico anterior, a Educação do Campo se constitui como um paradigma em construção, seu percurso histórico tem sido marcado por negações, lutas e conquistas. Enquanto movimento político e educacional, traz consigo uma trajetória de resistência em defesa de uma educação que respeite as necessidades e as identidades dos camponeses. No entanto, nos últimos anos, estamos assistindo o enfraquecimento dessa luta em função dos altos índices de escolas do campo sendo fechadas em todo território brasileiro.

O fenômeno de fechamento de escolas do campo tem acontecido de maneira cada vez mais acelerada, nos últimos anos inúmeras escolas do campo foram fechadas ou paralisadas. Essa problemática do fechamento ou, mesmo de abandono que as escolas do campo brasileiras vem enfrentando não é algo recente, é o resultado de um longo processo que afeta diretamente os moradores do campo com sérias implicações nas suas formas de sobrevivência. Em muitos casos, o fechamento das escolas do campo ocorre sem a participação dos moradores das comunidades, ou seja, os sujeitos de direitos não participam da tomada de decisão, tão pouco se organizam para manifestar reação ao ato do fechamento.

Em função desse contexto, foi promulgada a Lei 12.960/2014, sancionada pela ex. Presidente Dilma Rousseff na qual alterou o Art. 28 da LDB no 9394/96 com o acréscimo do parágrafo único estabelecendo que 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” (BRASIL, 2014). Neste decreto, fica expresso que para qualquer ação de nucleação ou fechamento de escolas deve-se levar em consideração o posicionamento da comunidade, havendo qualquer objeção por parte das pessoas da comunidade não deverá proceder à nucleação ou fechamento de escolas.

Com o esvaziamento do campo, projeto do agronegócio, onde o campo é pensando como espaço apenas para produzir e não para viver, tem ocorrido a diminuição demográfica e, conseqüentemente se aprofundado a ausência de políticas públicas que garantam as condições mínimas para viver no campo. Como destacou Fernandes (2004), o campo se configura como um “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 lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras” (FERNANDES, 2004, p.137). Mediante a força do capital, o campo tem sido atingido pela expansão crescente do agronegócio, bem como pela expansão da mono-

cultura que resulta no êxodo rural, conseqüentemente levando a diminuição do número de alunos nas escolas do campo.

De acordo com Souza (2012),

O fechamento das escolas atenderia à ideologia de que o campo está “esvaziado” e de que as pessoas que trabalham a terra não necessitam de estudos. Porém o que a realidade mostra, nada mais é que a negação do direito a educação dos sujeitos do campo, resultando numa contribuição da soma das desigualdades sociais e sobretudo educacionais (SOUZA, 2012, p.751).

Nesse contexto, a oferta da educação em espaços rurais tem se configurado, pelos governos, como despesa e não como investimento. Por essa razão, o número de estudante tem sido o principal critério para a permanência das escolas do campo. O parâmetro utilizado toma como referência o dispositivo valor-aluno, atribuído pelos artigos 31 a 36 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e a Lei 11.494/2007 (BRASIL, 2007). Em função disso, cresceu o número de fechamento de escolas e, conseqüentemente os processos de nucleação escolar.

De acordo Nogueira (2019), a falta de estudantes nas escolas do campo reflete questões profundas e mais complexas:

a concentração de terras, o avanço do agronegócio, a expansão da monocultura, as dificuldades enfrentadas - em todos os níveis - pelos pequenos agricultores, a nucleação das escolas, o repasse deficitário de recursos para os municípios e as controvérsias das políticas públicas voltadas para atender às demandas dos povos do campo, são apenas alguns dos aspectos que se pode citar na composição desta trama (NOGUEIRA, 2019, p. 40)

Outro fator que colabora para o fechamento de escolas de campo e para nucleação escolar são representações negativas das classes multisseriadas. Com diminuição demográfica no campo, a única alternativa tem sido as as classes multisseriadas que “são caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem normalmente agrupadas em “séries” em uma mesma classe, geralmente submetida a responsabilidade de um único professor” (SANTOS; MOURA, 2012, p. 06).

Para alguns autores⁴, não se pode desconsiderar a forte influência das representações negativas sobre as turmas multisseriadas, compartilhadas por professores e gestores educacionais e que as concebem como algo do passado, uma anomalia, “uma praga a ser exterminada. Todavia, em que

⁴ (SANTOS; MOURA, 2010; SILVA, CAMARGO & PAIM, 2008)

pesem todas as mazelas explicitadas, tem assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos do campo” (HAGE, 2005, p. 04). No Brasil, o avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar, tem sido tomada “como solução plausível para os grandes problemas enfrentados pelas escolas rurais multisseriadas, resultando no fechamento de escolas em pequenas comunidades rurais” (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010, p. 17).

De acordo com os dados do INEP (2020), apresentados por Hage (2021), no período de 2000-2020 foram fechadas no Brasil 146.232, dessas 45.271 escolas localizadas na cidade e 100.961 localizadas no campo. No contexto do estado da Bahia foram fechadas no mesmo período 18.841, dessas 3.478 localizadas na cidade e 15.363 localizadas no campo.

Tais dados demonstram que o fechamento de escolas do campo vem crescendo, o que contraria as indicações da Lei de Diretrizes e Bases (9.394/1996), das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pelas resoluções CNE/CEB 2002, e Resolução 2008. Além disso, tem contrariado a Lei 12.960/2014 que constata a exigência de manifestação do órgão normativo do sistema de ensino acerca do fechamento. As legislações tratam do direito à educação como um exercício de responsabilidade dos órgãos públicos federais, estaduais e municipais, no entanto o que temos visto é que de fato a obrigatoriedade não garante a efetiva prática legal da oferta do direito.

Aplicadamente o que temos visto nessa conjuntura do fechamento das escolas do campo é o aumento evolutivo do esvaziamento do campo que está associado ao crescimento do agronegócio nas terras rurais. Dessa maneira o fechamento das escolas do campo estão ocorrendo propositalmente para servir ao agronegócio, ao mesmo tempo em que é expressão da violação do direito a educação para os povos do campo. Usa-se da ausência de alunos para justificar a paralisação e o fechamento das escolas do campo, no entanto como haverá alunos o suficiente se cada vez mais recorrente as pessoas do campo estão sendo obrigadas a sair do campo, se no campo não há condições que lhes assegure o direito a subsistência?

Da soma referente aos problemas com o fechamento de escolas do campo, há diversos relatos negativos em relação a esse fenômeno, começando pelos desafios que as crianças precisam encarar ao necessitar se deslocarem para outras comunidades ou para as cidades para dá sequência aos estudos, forçadamente se sujeitam as instabilidades e precariedades das estradas. Em um contexto geral, a ação de fechar uma escola do campo impacta diretamente na vida de todos os moradores da comunidade, afetando, sobretudo, as crianças que precisam sair da sua localidade até uma escola mais próxima de sua residência.

Portanto, é necessário que mantenha-se a batalha contra o fechamento das escolas do campo. É preciso que se diga não, frente ao ato criminoso da negação do direito a educação do do/no

campo. Cabe destacar que, o fechamento de escolas do campo não se restringe apenas a nucleação, mas diz respeito uma mudança de vida e de costumes, pois para continuarem o processo de escolarização os estudantes, em muitos casos, precisam deixar o campo e emigrar para cidade, por causa disso, muitas crianças e jovens necessitam negar sua condição de pertencente ao campo e, nos casos mais severos muitos desistem de continuar estudando em função das dificuldades que encontram com todo esse contexto.

Nessa perspectiva, se tratando da educação como um direito, os sujeitos do campo, tem enfrentado diversos desafios para ter garantias em relação ao acesso e a permanência na escola. Desse modo, a luta pelo acesso à educação no/do campo tem se tornado uma luta diária travada pelos camponeses e seus filhos. Em alguma medida, “a situação da educação para a população pobre do Campo é compreendida apenas como simples mão-de-obra escrava ou barata para o latifúndio” (COSTA, 2011, p. 4). Os movimentos sociais defendem que dentro do atual cenário em que o campo se encontra, é preciso reafirmar que o campo é sim um espaço de lutas e de embates políticos. Há uma luta para que o campo seja reconhecido, onde a agricultura familiar seja valorizada. Dessa forma, se busca continuamente que o campo não seja reconhecido como lugar de atraso, mas que seja visto e reconhecido como um lugar de vida, de produção cultural e material, lugar de tradições, saberes e conhecimentos.

Ademais, podemos inferir que o fechamento das escolas do campo está curso e se expande sobremaneira em todo território brasileiro. Em seu conjunto, esse fenômeno não se constitui somente como um dano na perspectiva educacional, mas, também, social, tal como identificamos ao longo deste trabalho, em especial, quando realizamos a pesquisa de campo na comunidade rural de Araçá/Ubaíra-BA, conforme apresentaremos nos próximos capítulos.

II. PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Abordagem Qualitativa

Neste capítulo temos por objetivo apresentar os caminhos metodológicos trilhados no desenvolvimento desta pesquisa. Segundo Gatti (2006), realizar uma pesquisa é ir em busca de informações para abrir novos caminhos para o conhecimento existente, utilizando de métodos e técnicas específicas que possibilite adquirir novos conhecimentos sobre determinadas questões. Os caminhos traçados nos levaram ao estudo do fechamento das escolas do campo, vislumbrando as implicações desse fenômeno na vida dos sujeitos da comunidade de Araçá-BA. Para tanto, utilizou-se os pressupostos da pesquisa qualitativa, tendo em vista a busca pela compreensão da realidade vivenciada pelos sujeitos do campo.

Diante da abordagem qualitativa, objetiva-se porém, compreender as justificativas que expliquem as reais razões para a manifestação de determinado fenômeno em análise, além disso, permite conhecer opiniões das pessoas sobre uma determinada temática e assim entender as motivações, os desdobramentos, os significados que sustentam os pontos de vista e opiniões pessoais. Para Richardson (1999, p. 102),

[...] o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno (RICHARDSON, 1999, p. 02)

Desse modo, metodologias qualitativas permitem ao pesquisador descobrir durante o processo de estudo a compreensão da realidade em um dado contexto social. Assim, a pesquisa qualitativa encontra-se entre as distintas possibilidades de estudar os fenômenos que se relacionam aos seres humanos e suas complexas relações sociais, difusas em diversos contextos. Nesse sentido, Chizzotti (2003, p. 223) afirma que “a pesquisa acadêmica com abordagem qualitativa é realizada quando se tem como objetivo de estudo compreender o porquê de determinados acontecimentos, fatos, fenômenos, comportamentos ou tendências”. Segundo Chizzotti (2003), esse método de pesquisa consiste em uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constitui o objeto da pesqui-

sa. Nesse sentido, o pesquisador constrói um vínculo de convívio com o objeto pesquisado, com o intuito de extrair os significados visíveis que só terá êxito através desse convívio e diálogo.

Segundo Minayo (2001), o recurso da abordagem qualitativa permite a compreensão de um determinado contexto, permite compreender o contexto em profundidade, a partir das opiniões dos participantes, “pois ela responde a questões muito particulares, dessa forma, a pesquisa qualitativa assume conotações diferentes da pesquisa quantitativa, pois ela não se preocupa em enumerar ou medir os resultados, buscando a precisão na qualificação da análise dos dados” (MINAYO, 2001, p.21).

Nesta perspectiva, a abordagem qualitativa surge então da necessidade de pensar e elaborar pesquisas que possam ser desenvolvidas mais próximas das pessoas, relacionando diretamente com o contexto em que estão inseridas. Assim sendo, Vieira e Zouain (2005), afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Portanto, neste trabalho buscou-se identificar, através de entrevistas, aspectos pessoais e coletivos extraídos das experiências vivenciadas pelos sujeitos do campo, mediante o fechamento da escola da comunidade de Araçá-BA.

2.2 Instrumento de recolha/produção de dados

Sabemos que as entrevistas assumem um papel importante entre as técnicas para o desenvolvimento das pesquisas científicas, principalmente no âmbito das em ciências sociais. Assim sendo, em seu conjunto a pesquisa qualitativa baseia-se em uma variedade de técnicas usadas na sua construção, a saber: entrevistas, observações, questionários, etc. Os procedimentos qualitativos vêm sendo empregados quando o objetivo do pesquisador é verificar como as pessoas definem um acontecimento, e quais significados encontram-se associados a determinados fenômenos.

Para Godoy (2005) ela é um dos métodos mais utilizados na pesquisa qualitativa e parte de uma diversidade que vai desde entrevistas estruturadas, passando por entrevistas semiestruturadas até entrevistas não estruturadas. Triviños (2008), destaca que o tipo de entrevista mais adequado para a pesquisa qualitativa aproxima-se dos esquemas mais livres, menos estruturados, em que não há imposição de uma ordem rígida de questões, tal como optamos neste estudo. É fundamental ressaltarmos que é de suma importância que a execução do roteiro de questões seja elaborado de modo que seja possível a ampliação da compreensão da temática e, assim, se necessário é possível acrescentar ou retirar perguntas durante a realização da entrevista.

De acordo com Duarte (2002),

[...] as entrevistas semi-estruturadas constitui uma opção teórico-metodológica central do vários debates entre pesquisadores das ciências sociais, geralmente maior parte das inquietações refere-se as dificuldades ligados à condução adotada pelo pesquisador em contextos aproximação ou familiaridade com método escolhido e, sobretudo, à leitura, interpretação e análise do material coletado no campo da pesquisa (DUARTE, 2002, p.147).

Com base nessas conjecturas, buscamos compreender as concepções e contextos dos sujeitos entrevistados no que concerne às implicações do fenômeno em estudo. De certa modo, as entrevistas proporcionaram a compreensão da realidade, especificamente no que se refere ao fechamento da escola e os impactos provocados na comunidade de Araçá-BA. Para realização da pesquisa foram entrevistados três pessoas pertencentes a referida comunidade. O roteiro de perguntas que, encontra-se nos anexos deste trabalho, buscou identificar as relações dos sujeitos com a comunidade e como estes relatam aspectos relacionados ao fechamento da escola, ocorrido em 2017. Destacamos que todos as colaboradoras (mãe, estudante, professora) aceitaram o convite para colaborar com este estudo, autorizando o compartilhamento dos resultados por meio da carta de sessão assinada e anexada neste trabalho.

2.3 Campo e Sujeitos da Pesquisa

A presente pesquisa foi realizada na comunidade de Araçá, que está situada a aproximadamente a vinte um quilômetros de distância da cidade de Ubaíra-BA. Como já mencionado, a escolha por esta comunidade justifica-se pela relação de pertencimento da pesquisadora com a referida comunidade enquanto moradora e estudante da escola que foi fechada desde 2019. Para contextualizar esta localidade, inicialmente traço o perfil histórico e geográfico deste município. Ubaíra é uma cidade do Estado da Bahia. Os nascidos nessa cidade são nomeados de Ubairenses. O município de Ubaíra foi fundado em 1832 e localiza-se á aproximadamente 270 km da capital Salvador, está inserido na microrregião de Jequié, pertencente à mesorregião Centro-Sul baiano. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2016), Ubaíra possui cerca de 19.860 habitantes, e área de 659,138km².

O município faz divisa com os municípios de Jiquiriçá e Santa Inês. A região possui vastas extensões de terra e um clima temperado com a incidência de chuvas durante o ano. O turismo consiste numa atividade ainda pouco desenvolvida na região, porém com alto potencial de cresci-

mento, uma vez que, a região possui diversas cachoeiras. Basicamente a economia do município é determinada por quatro seguimentos: indústria, agropecuária, serviços e impostos. A agricultura é a principal atividade econômica do município com as culturas do cacau e mandioca, além da pecuária vem se destacando no âmbito da economia rural. Sobre os festejos da cidade, destaca-se o São João, festa gratuita, com muito forró, fogueiras e apresentações musicais nacionais e locais.

Sobre os aspectos religiosos, o padroeiro da cidade é São Vicente Ferrer cuja imagem chegou em 1874, trazida por uma família de italiana. A cidade era chamada pelo nome de Areia, anos mais tarde, passou a ser chamada de Ubaíra. Atualmente a cidade comporta vários templos religiosos, são eles: Igreja Matriz de São Vicente Ferrer (Paróquia São Vicente Ferrer), capela de Santo Antônio, 17 capelas públicas no interior do município que são subordinadas à Diocese de Amargosa, 01 templo da Assembleia de Deus, Primeira Igreja Batista, Igreja Batista Alvorada de Ubaíra, Testemunha de Jeová, Igreja do Reino Universal, Avivamento Bíblico, Adventista do Sétimo Dia, Congregação Cristã no Brasil, Assembleia de Deus do Rio de Janeiro, Igreja evangélica Bálamo de Gileade, Igreja Pentecostal Casa de Deus, Loja Magna Luz Força e Amor e Sociedade Espírita Kardecista Luz Divina.

A comunidade em estudo, é dividida pelo Rio Jiquiriçá. Uma parte da comunidade é administrada pela prefeitura de Ubaíra e a outra parte pela prefeitura de Jiquiriçá. A comunidade é bastante carente no sentido de investimentos públicos. Na comunidade não há atendimento de saúde, escolas, mercados ou farmácia. Para ter acesso a esses serviços é necessário o deslocamento para povoado do Alto da Alagoinhas ou até a cidade mais próxima localizada a 15 km. Vale ressaltar que, a região do Araçá é dividida em três partes, sendo: Araçá de baixo, Araçá do meio e Araçá de cima. A localidade escolhida para estudo é o Araçá do Meio. Não há registros que expliquem a nomenclatura da comunidade, sabe-se apenas que na comunidade ocorre o encontro do rio Jiquiriçá com o riacho do Araçá, possivelmente o nome tenha sido escolhido como uma referência ao riacho. Referente aos tipos de culturas existentes na comunidade, percebe-se a predominância no cultivo do cacau, banana, além de pequenos campos de pastagens para a criação de gado e caprinos.

Neste trabalho, a realização da pesquisa de campo ocorreu exclusivamente na comunidade rural do Araçá, pertencente ao município de Ubaíra-BA. Nos aspectos, culturais ela é destacada pelas festividades religiosas com as rezas de São Cosme e São Damião que acontecem há mais de três décadas nas residências de três famílias católicas tradicionais. A comunidade não dispõe de atividade social expressiva, reflete muita carência referente aos investimentos do poder público municipal. Não existe área para lazer e recreação, campos de futebol entre outros. Notamos um espaço de muito vazio e ausências de investimentos, uma ausência que contribui para o afastamento dos jovens, pois se quiserem ter qualquer atividade de lazer precisam sair para povoados vizi-

nhos. Nesse sentido, o campo se assume um lugar de ausências (SAMPAIO, 2018). Referente a posse de terras, em sua maioria as famílias possuem pequenas propriedades que utilizam na agricultura familiar como meio de produção e subsistência ou, no caso, dos aposentados rurais para uma complementação de renda.

É importante ressaltar que, em sua maioria os sujeitos da comunidade são trabalhadores rurais já aposentados e os demais sobrevivem da diária ou da agricultura familiar, especificamente da manutenção e colheita do cacau. Contam, também, com a ajuda de programas federais, a exemplo do auxílio Brasil, antigo bolsa família. A comunidade em estudo, aponta uma preocupante realidade acerca da agricultura familiar. Embora saibamos que frequentemente ocorre a participação de todos os membros da família na agricultura familiar, cada vez se percebe a diminuição das crianças e adolescentes no serviço da lavoura, prática comum de acontecer com os filhos de camponeses em turno oposto a escola,

Realidade apresentada por Sampaio (2018):

[...] Assim, com o intuito de que todos participem do plantio, as famílias desde muito cedo colocam as crianças para ajudarem na plantação e também como forma de garantir o sustento da família, as quais futuramente se tornarão adultas e terão a própria lavoura, permitindo assim uma organização familiar adequada ao tipo de situação estabelecida pela família (SAMPAIO, 2018, p. 26).

Desse modo as práticas e atividades desempenhadas na agricultura familiar reflete nos modelos organizacional da produção agrícola, passada de geração em geração. Em relação aos tipos culturais agrícolas existentes na comunidade do araçá destaca-se o cacau (figura 1) criação de caprinos (figura 2) Bananeiras (figura 3) pequenas áreas de pastagens para a criação de gado (figura 4).

Figura 1: lavoura de cacau



Fonte: Acervo da autora, 2022.

Figura 2: criação de caprinos



Fonte: Acervo da autora, 2022.

Figura 2: plantação de bananeiras



Fonte: Acervo da autora, 2022.

Figura 3: pastagem para gado



Fonte: Acervo da autora, 2022

Atualmente a comunidade do Araçá possui um total de vinte e três residências. Havia mais casas, porém com o falecimento dos anciãos as casas foram deixadas e os filhos optaram por morar na cidade. Na comunidade do Araçá, onde foi realizada essa pesquisa, decorrente do fenômeno do

fechamento da escola, percebemos a negação de benefício, direito ou assistência prestados aos povos do campo. Não há como não perceber o descaso que a população vem sofrendo. Não há nenhum ponto de referência, chama muito a nossa atenção, a falta de infraestrutura, o distanciamento que existe entre poder público municipal e comunidade. Não há presença de associações e muito menos intervenções do sindicato rural, ou seja, pode-se dizer que é uma “localidade esquecida”.

Figura 5: Igreja Cristã



Fonte: Acervo da autora, 2022.

Figura 6: Escola Municipal do Araçá



Fonte: Acervo da autora, 202

Durante os anos de funcionamento da escola, a realidade era bastante diferente, além das funções pedagógicas ali desenvolvidas, a escola era um ponto de encontro entre as famílias que ali residem. Era na escola que acontecia a vacinação, os festejos, as celebrações, reuniões, palestras de saúde e demais atividades. Nota-se, de alguma forma, o impacto do fechamento da escola. Sobre a Escola Municipal do Araçá, não há registros formais do seu ano de fundação, porém, a professora, colaboradora deste estudo, relatou que iniciou sua trajetória docente em 1985 na referida escola, onde atuou até o ano em que foi decretado o fechamento da escola, ocorrido em meados de 2017. Com base nessas informações da professora calcula-se que a escola se manteve aberta por aproximadamente trinta e dois anos.

Escola Municipal do Araçá situa-se na comunidade rural do Araçá/Ubaíra-BA. Essa unidade escolar encontra-se nas estatísticas de escolas do campo paralisadas/fechadas no contexto naci-

onal, estadual e municipal. A observação do fenômeno do fechamento de escolas do campo nos levou a refletir sobre as consequências e os impactos nas comunidades rurais e na vida dos sujeitos que foram excluídos do processo educacional ou forçados a fazerem migrações – saindo do campo para a cidade, para garantir o acesso a um direito constitucional básico, a saber: educação.

Referente a escolha das colaboradoras, esta se deu considerando os perfis a partir dos sujeitos que tiveram relações com a Escola Municipal do Araçá. A pesquisa de campo, realizada por meio de entrevistas, foi de extrema relevância para elaboração do acervo de dados necessários para a compreensão do fenômeno em estudo. A produção/recolhimento das informações ocorreu durante o mês de novembro do corrente ano. As entrevistas foram realizadas com três sujeitos que vivenciaram diretamente os impactos do fechamento da Escola Municipal do Araçá. Do ponto de vista das circunstâncias do fenômeno do fechamento das escolas do campo, pretendemos problematizar as consequências desse fechamento para esta comunidade.

Sobre os colaboradoras desta pesquisa, é importante ressaltar que duas participantes são oriundas da comunidade onde sempre residem desde o nascimento e a terceira mora na comunidade desde os 7 anos de idade. Como parte da comunidade elas conhecem o cenário o investigado, experimentaram a realidade do fechamento da escola Municipal do Araçá, portanto, compartilham das implicações de seu fechamento, antes do encerramento dessa seção será partilhada algumas informações dos perfis de nossas colaboradoras:

A primeira colaboradora chame-se Jaqueline⁵, natural do município de Santo Antônio de Jesus, moradora da comunidade do Araçá há trinta e um anos, não trabalha na lavoura, está solteira e, é mãe de quatro filhos. Jaqueline foi estudante da escola Municipal do Araçá. A segunda colaboradora é Souza, divorciada, mãe de três filhos, tem três netos, foi professora da escola municipal do Araçá desde o ano de 1985 até o ano de 2017. Com o fechamento da escola da comunidade, desde então é professora atua na escola Municipal Livino Ferreira. A terceira colaboradora é Conceição, solteira, possui três filhos, alguns foram estudantes que frequentaram a escola da comunidade quando do seu funcionamento. Além disso, Conceição trabalha na lavoura e sempre morou na comunidade.

⁵ Tendo em vista dimensões ética da pesquisa, optou-se por utilizar nomes fictícios para as colaboradoras.

2. 4 Perspectivas de análise de dados

Para realização dessa pesquisa, foram utilizados os instrumentos da pesquisa qualitativa. A entrevista foi o principal instrumento para obtenção das informações necessárias a serem analisadas para compreensão do fenômeno do fechamento da escola do campo na comunidade do Araçá Ubaíra-BA. Após realização das entrevistas, estas foram transcritas e categorizadas. A perspectiva de análise inspirou-se na Análise de Conteúdo proposta por (BARDIN, 2004).

Buscando avançar na técnica da análise de conteúdo, foi realizada a leitura dos dados e a organização das categorias; a saber: 1) Significado/relações de campo; 2) Condições de Vida no campo; 3) Representações de educação/ escola; 4) Importância da escola do campo, migração para a escola da cidade; 5) Motivos do fechamento da escola; 6) Dificuldades das crianças continuarem os estudos; 7) Consequências do fechamento da escola. A partir de então, buscou-se sistematizar o processo de análise, conforme modelo que encontra-se nos anexos. Desse modo, em posse dos dados categorizados e analisados foi possível a interpretação bem como, a compreensão do fenômeno em estudo e seus encadeamentos na vida dos sujeitos.

III. ANÁLISE DE DADOS

*Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola*

*O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté
Castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros
Nesta luta estão de pé*

*Cultura e produção
Sujeitos da cultura
A nossa agricultura
Pro bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização*

(Gilvan Santos)

O fenômeno do fechamento de escolas do campo não é algo recente, embora tenha se aprofundado nas últimas décadas. Conforme, já anunciamos, no Brasil foram fechadas entre 2000-2020 um total de 100.961 escolas do campo. No estado da Bahia foram fechadas no mesmo período 15.363 escolas no campo (INEP, 2020; HAGE, 2021). É nesse contexto de fechamento que se insere a escola municipal da comunidade rural de Araçá-BA, campo empírico onde observamos os impactos desse fenômeno. Cabe informar que, neste estudo, por dificuldades de acesso aos dados municipais não foi possível realizar um levantamento sobre o número de escolas do campo fechada nas últimas décadas no município de Ubaíra-BA.

Preocupados com essa realidade, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), especificamente o setor a Educação, tem intensificado a “Campanha Nacional contra o Fechamento de Escolas do Campo”. Nesta campanha, criada em 2011, o MST identificou que a região Nordeste tem sido uma das regiões mais afetadas, incluindo nesse levantamento o estado da Bahia. Para Albuquerque (2011, p. 01), “o fechamento das escolas no campo nos remete a olhar com profundidade que o que está em jogo é algo maior, relacionado às disputas de projetos de campo”. Assim sendo, “os dados parecem revelar uma coerência entre o fenômeno do fechamento de escolas no/do campo com o modelo de desenvolvimento pensado/imposto para o campo” (CARVALHO; SER-

GIO, 2011, p. 03). Por essa razão, iniciamos este capítulo compartilhando os significados de campo e as relações estabelecidas pelas colaboradoras da pesquisa com este espaço:

Há 31 ano que morro no campo, o campo significa um lugar de paz, onde tenho contato com a natureza. [...] A terra é da minha família. [...] (Entrevista, Jaqueline, 2022)

O campo significa muito, muito, muito mesmo, porque é do campo que você tira várias coisas. Você vê que a zona urbana é abastecida por tudo que é plantado no campo e eu sou apaixonada pelo campo. Se você me dê a melhor casa cidade eu ainda opto pelo campo, porque o campo é fantástico. (Entrevista, Souza, 2022)

Espaço muito bom onde podemos nos movimentar com mais facilidade, podemos plantar para colher para o dia a dia. [...] Não consigo nem ficar uma semana toda na cidade. (Entrevista, Conceição, 2022)

Os retratos revelam as relações dos sujeitos com o campo. Nesse sentido, o campo comparece como sendo lugar de pertença. Jaqueline, por exemplo, evidencia que a posse da terra é de sua família, para ela o campo é um lugar de paz, onde é possível ter contato diário com a natureza. Do mesmo modo Souza, demonstrou nutrir uma profunda relação de afeto com seu lugar de origem. Fica evidente em seus relatos que ela reconhece ser privilegiada em habitar no campo, reforça a importância do campo para o abastecimento das pessoas da cidade. Neste momento a entrevistada nos mostra a importância do campo para sua vida. O campo é entendido com um espaço onde oferece possibilidades. Nessa mesma direção, Conceição também, demonstra profundo afeto com seu lugar de pertença, ela fala que no campo é possível o plantio e a colheita de alimentos usados cotidianamente na produção das refeições para a família. Destaca ainda que nunca pensou em deixar o campo para morar na cidade.

Os relatos revelam que o campo é concebido pelos entrevistados como um lugar de vida e deve ser concebido como espaço de possibilidade. Conforme destacou Fernandes (2002, p. 92), o “campo é 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 terras. [...] Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação”. Assim sendo, ainda que seja difícil viver com dignidade no campo em função da ausência de políticas públicas para esta população, “os sujeitos do campo sempre buscam meios de sobrevivência, seja pela agricultura ou outras formas de subsistência” (SAMPALHO, 2018, p. 57).

No que se refere as condições de vida no campo Jaqueline relata:

Várias vezes já pensei em mudar para cidade. [...] as dificuldades e a falta de oportunidade que se tem em relação ao trabalho e estudo no campo. [...] A transfe-

rência dos alunos para a estudar em outra região, é um motivo por exemplo. (Entrevista, Jaqueline, 2022)

Jaqueline nos mostra como a falta de políticas públicas que efetivamente possam garantir a educação do campo como um direito constitucional tem sido um motivo para o esvaziamento do campo. Ela relata que, por várias vezes, já pensou em migrar para a cidade devido a ausência de condições para sobreviver, tocando de modo específico nas oportunidades relacionadas ao trabalho e ao estudo. Neste trecho, observamos alguns dilemas vividos pelos camponeses em relação ao acesso aos direitos constitucionais. De acordo com a Resolução 02/2008, com o objetivo de evitar o deslocamento para outras comunidades, os camponeses possuem o direito de ter acesso a uma dedução ofertada em seus territórios. De modo contrário a essa legislação, a nucleção escolar tem sido uma realidade vivenciada pelos camponeses, resultando no fechamento de escolas próximas às residências das crianças, o que pode “resultar em implicações sobre a sua própria identidade cultural, contribuindo para acelerar o êxodo rural dos que ainda permanecem no campo” (SAMPALIO, 2018, p. 42).

Quando indagamos as colaboradoras sobre suas representações sobre escola e educação elas relataram:

A educação para o camponês dá a chance de ter uma vida diferente dos nossos pais. [...] Seria importante mais atenção da prefeitura com as pessoas que vivem no campo. Considero sim importante as escolas para as comunidades rurais. Isso facilita bastante para os alunos estudar e também para os pais acompanhar a vida escolar dos filhos. [...] eu acho um absurdo o fechamento das escolas, porque está tirando as oportunidades de quem vive no campo. (Entrevista, Jaqueline, 2022)

O campo representa muita coisa, é fantástica a educação para o camponês [...] porque antigamente não existia né, e depois passou a ter o mobral, eu ensinei o topa. [...]. Os pais dos meus alunos que não sabiam ler e escrever saíram lendo e escrevendo. [...] hoje nós temos EJa, que dá um avanço importantíssimo para o camponês que não foram escolarizados. Então eu acho que daí para frente muitas pessoas que do Eja ou fizeram o topa eles continuam avançando e muitos desses camponeses eles conseguem fazer o ensino médio e isso para mim é fantástico. Como ensinei aqui na zona rural, eu via a necessidade das pessoas, o que representa, representa muito, porque muitas vezes os pais não tinham como trabalhar, onde deixar seus filhos, como tinha uma escola próximo de casa era bem melhor, porque muitos não tinham condições de matricular seus filhos longe de casa. [...] isso é muito importante porque os pais levam para a escola no horário certo, meio dia ou a tarde vai pegar a depender do horário que o professor leciona, eu acho muito importante. [...] lembro que quando não tinham merenda na escola e os pais não podiam mandar junto com o filho para escola, alguns pais que moravam perto às 10:00 horas ou 15:00 horas eles iam na escola e levava o lanche do filho. A escola do campo representa muito para os camponeses e eu acho que fez muita falta depois que a escola foi retirada da comunidade (Entrevista, Souza, 2022).

Educação significa a maneira de se expressar, forma de educar os filhos. Educação é respeito um com o outro, o modo de falar. O campo é um lugar educativo

onde expressamos a nossa educação e vemos a educação de cada um (Entrevista, Conceição, 2022)

Nestes relatos, observamos significados distintos de educação e escola do campo. Para Conceição a educação aparece como forma de comportamento social, ela entende como um ato de “gentileza” que está presente nas relações que são estabelecidas no campo, nomeado por ela como lugar “educativo”. Já para Jaqueline ao ser ofertada educação para os camponeses é dada a chance para que estes possam ter caminhos diferentes dos quais foram seguidos pelos antepassados. Sali-entou, ainda, a necessidade de uma atenção do poder público municipal para com as comunidades rurais, seus moradores e projetos de vida. Informando, nesse sentido, que considera um absurdo o fechamento de escolas no campo.

Para Conceição, o conceito de campo aparece associado a escola do campo e a importância dela para o camponês. Segundo a mesma, a existência da escola na comunidade deu possibilidades para que os sujeitos pudessem ser alfabetizados, ainda que muitos na fase adulta. Outro ponto apresentado por Conceição sobre a existência da escola na comunidade, diz respeito a possibilidade que os pais tem de estarem mais presentes no cotidiano dos filhos. O conjunto de relatos nos faz pensar que, mesmo após a conquista do direito a educação como um dever do estado, isso não tem sido uma garantia efetiva para as populações camponesas. Ainda que as comunidades concebam a escola e a vida no campo como importantes, escolas não param de ser fechadas em todo país. Por essa razão, acreditamos, tal como afirmou Schmitz, Castanha (2017), que a educação deve ser defendida como uma estratégia de desenvolvimento para o campo, permitindo qualidade de vida e respeito as identidades camponesas.

Nessa conjuntura, o fechamento de escolas se anuncia como um crime, cujas implicações são direitos negados e como consequência tem-se perda de conquistas; esvaziamento do campo; desvalorização da identidade; redução da população; negação do direito do estudante de ter o acesso ao ensino em seu espaço e outras fatores que atingem a vida do sujeito do campo, comprometendo sua sobrevivência neste espaço (SAMPAIO, 2018). Assim, com o fechamento de escolas, muitas oportunidades são retiradas dos sujeitos do campo. Vistos que, para que os camponeses e seus filhos possam continuar a trajetória escolar precisam se deslocar para chegar até escolas de outras comunidades ou até mesmo escolas da cidade. Nesse sentido, segundo Sampaio (2018, p. 47), “nem sempre é possível aos pais as condições necessárias para estabelecer uma parceria entre a família e a escola, uma vez que eles demandam de maior disponibilidade de tempo para se deslocar até a outra comunidade onde o filho está estudando”.

É neste cenário de negação de direitos que se insere o fechamento da escola do campo da comunidade de Araçá, fechada em 2019. Quando perguntamos as colaboradoras os motivos para o fechamento elas narram:

E escola fechou porque tinha poucos alunos, e o outro motivo foi que a professora pediu licença para se aposentar. (Entrevista, Jaqueline, 2022)

[...] o motivo para o fechamento foi porque foi ficando um número muito pequeno de alunos. [...] Quando chegou 2018 que eu pedi minha licença, com planos de me aposentar em 2019, essa escola foi fechada e os estudantes foram levados para outra comunidade próxima. [...] Daí em 2019 não ocorreu a minha bendita aposentadoria e eu tive que ir para essa comunidade também que continuo trabalhando até então, enquanto durou aqui na comunidade foi bom. [...] quando eu fiquei sabendo, eles me chamaram para conversar que a escola seria fechada, eu fiquei muito triste. Eu fiquei muito triste, porque eu sei da condição de cada pai aqui. [...] Outra coisa que me deixa muito triste é o período de inverno. Quando chove aqui e começa alagar, os pais sobem e descem para buscar seus filhos, alguns até casaco levam. Com o fechamento da escola, fiquei me perguntando e agora como vai acontecer? Graças a Deus que até agora deu certo onde eles estão tão bem, mas foi uma grande preocupação. (Entrevista, Souza, 2022)

Os motivos que a secretaria de educação justificou para fechar a escola foi falta de aluno. (Entrevista, Conceição, 2022)

Nestes fragmentos narrativos, as colaboradoras apresentam motivos que “justificam” o fechamento da escola da comunidade. Para Jaqueline, dois motivos justificam o fechamento, o primeiro está associado ao baixo número de alunos e o segundo tem a ver com o pedido de licença da docente que, de certo modo, colaborou para o fechamento. No relato de Souza é possível perceber tristeza e lamento com relação a esse fenômeno. Ela, juntamente com Conceição, relata que o motivo dado pela secretaria de educação foi a diminuição de alunos na escola. Souza, sinaliza alguns impactos para os pais e estudantes com o fechamento, a saber: a migração dos estudantes para escola de outra comunidade rural e as possíveis dificuldades dos pais para acompanhar os filhos. Sobre ter que sair da comunidade para a continuidade aos estudos, “nota-se as controvérsias que existe entre o que consta na lei e a realidade que os povos do campo passam na prática, eles sofrem diversas violações, inclusive a negação ao direito de estudar em uma escola próxima de sua residência” (SAMPAIO, 2018, p. 62).

Em conformidade com Zinet (2015), especialistas acreditam que o fenômeno fechamento ascendente tem ocorrido porque as escolas rurais demandam de despesas mais elevadas do que os gastos com as escolas urbanas, devido ao menor número de estudantes por turmas. Neste caso, o valor-aluno deveria ter variações em função do tipo de escola e das necessidades de seu público alvo. Para Caldart (2012, p. 259), “a realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas

ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento, ao afirmar que a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação”.

Os relatos demonstram que, assim, como no contexto nacional, o principal motivo para o fechamento da escola da comunidade de Araçá-BA se justifica pelo número reduzido de estudantes. Como podemos observar, o fenômeno do esvaziamento do campo aliado a outros fatores tem determinado o fechamento das escolas do campo. Cabe destacar, que o argumento administrativo dos gestores municipais tem se amparado no dispositivo valor-aluno, atribuído pelos artigos 31 a 36 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e a Lei 11.494/2007 (BRASIL, 2007). Para os gestores, o valor-aluno não é suficiente para manter escolas abertas com o baixo índice de matrículas. Desse modo, mesmo havendo a criação da lei 12.960 que fortalece as ações contra o fechamento das escolas do campo, esse argumento tem sido utilizado pelos gestores e, infelizmente aceito por parte das comunidades rurais, sobretudo, aquelas que não possuem organizações e movimentos sociais atuantes.

As dificuldades enfrentadas pelas crianças e jovens em relação aos estudos tem sido um dos impactos do fechamento das escolas do campo. Tal como relataram as colaboradas:

Há dificuldade no período da chuva e, de modo geral, com o horário do transporte escolar [...]. É muito difícil pelo horário. É muito cedo, além das estradas que nem sempre estão boas, principalmente, em épocas de chuvas. (Entrevista, Jaqueline, 2022)

[...] Foi muito difícil, como não tinha outro jeito de continuar os conhecimentos tinha que ir até a cidade. [...] pegava um carro até o tabuleiro e de lá pegava o ônibus para a cidade de Ubaíra. (Entrevista, Conceição, 2022)

Os relatos explicitam como o deslocamento em busca de outras escolas para continuar os estudos impactam a vida dos estudantes e dos pais da comunidade de Araçá-BA. Jaqueline, destaca o quão preocupante é para os pais vê seus filhos submetidos a precarização das estradas, principalmente em períodos chuvosos. Tudo isso, somado a exposição das crianças e o horário para iniciar a jornada escolar são pontos mencionados. Já para Conceição, com o fechamento da escola da comunidade, tornou-se mais difícil continuar os estudos, uma vez que, a escola da cidade se constituiu como a única opção. Em seu caso, precisou de dois transportes para chegar até a escola da cidade, apontando o deslocamento como impedimento vivenciado por ela e por milhares de estudantes camponesas.

Cabe destacar que, embora haja a oferta do transporte escolar, isso não diminui as dificuldades que as crianças enfrentam cotidianamente para garantir o direito a educação. Há precarieda-

de nos transportes escolares e, também, nas estradas municipais, tornando o deslocamento inseguro e cansativo. De certa maneira, esses fatores têm colaborado para evasão escolar ou mesmo para sucessão de índices acadêmicos insatisfatórios. E em outros casos, o fechamento de escolas do campo têm impulsionado que os habitantes do campo migrem para cidade em busca do efetivo acesso ao direito a educação e outros direitos constitucionais. De acordo com Santos; Garcia (2020, p. 23), “o fechamento de escolas do campo interfere na formação dos sujeitos, pois privados do acesso ao conhecimento [...] a classe trabalhadora terá mais dificuldades de encontrar caminhos para a transformação e efetivação das políticas educacionais”.

Quando questionamos as colaboradoras sobre consequências do fechamento da escola, novamente os deslocamentos dos estudantes foram apresentados, além de outros impactos para a comunidade, vejamos o que nos diz as colaboradoras Conceição e Souza:

[...] as consequências foram várias, mas considero deslocamento das crianças para cidade bem complicado. Isso foi muito ruim, pois as crianças precisam acordar mais cedo por causa disso. A escola na comunidade seria melhor para as crianças, porque seria próximo da casa delas. (Entrevista, Conceição, 2022)

Eu lamento muito. Só tenho a lamentar. [...] Aconteceu na minha comunidade, mas também em outras comunidades do Brasil nós estamos vendo acontecer isso. E eu só tenho a lamentar, porque está se perdendo a desvalorização do campo, porque quando fecha a escola do campo, desvaloriza aquela comunidade. (Entrevista, Souza, 2022)

Os relatos demonstram que o fechamento da escola impacta tanto para crianças e jovens como para as comunidades rurais e seu desenvolvimento. Conceição retoma novamente a condição de deslocamento e a rotina dos estudantes que se expõem para dar continuidade aos estudos após o fechamento da escola próxima de suas residências. Por sua vez, o tom de lamento repete-se na narrativa de Souza, ela compreende que o fechamento da escola colabora para a desvalorização do campo e da comunidade.

De acordo com Andrade; Ventura (2021),

A desativação das escolas do campo é um retrocesso em meio às conquistas no âmbito educacional, pois, a cada instituição de ensino a menos, tira-se da população um patrimônio cultural e uma referência local. A comunidade enfraquece, porque não é só ambiente de estudo, mas também onde são discutidos assuntos relativos aos interesses da coletividade da região. Portanto, é ponto de articulação comunitária, além de ser espaço idealizado para a preservação da memória daquele povo (ANDRADE, VENTURA, 2021, p. 158).

Desse modo, o fechamento das escolas do campo trazem consigo inúmeros impactos socio-educativos e socioculturais para os camponeses, fragilizando assim, as relações na comunidade e o acesso dos sujeitos aos direitos constitucionais básicos. De modo geral, o fechamento de escolas do campo tem aprofundado outros problemas históricos vivenciados pelos povos do campo. Conforme os dados do II PNERA – Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária, sistematizados Taffarel; Munarim (2015):

a) O *analfabetismo* – de acordo com levantamentos da Unesco, o Brasil é o oitavo país com a maior população adulta de analfabetos no planeta, 38% dos analfabetos latino-americanos são brasileiros. Dos 36 milhões de adultos analfabetos na América Latina, 38,5% são brasileiros. São cerca de 14 milhões de pessoas num país que abriga 34,2% da população latino-americana. O dado levantado entre 2005 e 2011 consta do relatório “Educação para todos”, divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) coletados em 2012 mostram que a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais teve leve alta entre 2011 e 2012, passando de 8,6% para 8,7%. Esses dados nos revelam que o Brasil não cumprirá a meta firmada na Organização das Nações Unidas (ONU) de 6,7% até 2015. b) *Acesso e permanência nas escolas do campo* – o relatório sobre “Educação para todos no Brasil – 2000-2015”, editado em 2014, demonstra “o que se alcançou” com a educação na primeira infância, na educação primária, na alfabetização de adultos, com estratégias relacionadas ao estabelecimento de outro marco legal, com planejamentos e formas de financiamento, com políticas e programas suplementares, como o PNAE, PNLD, PNATE, PDDE4 e outros 17 programas, que ainda não deram conta de reverter o quadro alarmante do não acesso e da não permanência exitosa de crianças e jovens nas escolas, em especial no campo. c) *Estrutura e financiamento das escolas do campo* – ainda recorrendo ao o relatório sobre “Educação para todos no Brasil – 2000-2015”, editado em 2014, bem como ao II PNERA, vamos constatar que o Fundeb, o salário educação, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o pagamento do piso salarial dos professores, entre outras medidas, ainda são insuficientes para garantir a infraestrutura e o bom funcionamento das escolas, o que requer medidas estruturantes para que a escola do campo avance e cumpra a sua função social de garantir a crianças, jovens e adultos do campo o acesso ao conhecimento científico, clássico para que sejam desenvolvidas as funções psíquicas superiores no âmbito do currículo escolar (TAFFAREL; MUNARIM, 2015, p. 46).

Esses dados reforçam os argumentos utilizados pelos pesquisadores e também expressos ao longo deste trabalho que o fechamento de escolas do campo precisa ser denunciado como um crime em função dos muitos impactos que geram. Por essa razão, “mais do que nunca é necessário resistir, lutar e avançar frente a esse crime que continua sendo executado [...]. Este é um crime contra a nação brasileira que continua e precisa ser interrompido e revertido” (TAFFAREL; MUNARIM, 2015, p. 47).

A defesa pela existência e permanência da escola do campo foi sinalizada por Souza:

[...] eu acho importante ter a escola na comunidade rural, isso valoriza a localidade, valoriza as pessoas também. Eu acho interessante quando existe escola na comunidade rural, isso valoriza a criança, valoriza o campo, valoriza os pais dos alunos e os camponeses são valorizados também, nós entendemos qual a importância de uma escola na comunidade. [...] Com o fechamento da escola as crianças e jovens vão para outra escola que não fica tão próximo, elas tem que pegar transporte. [...] quando concluem o ensino fundamental I, ainda tem o ensino fundamental II e depois o ensino médio, nesse caso, os alunos precisam ir para cidade para continuar os estudos. (Entrevista, Souza, 2022)

De acordo com a narrativa de Souza, manter uma escola na comunidade rural é uma maneira de proporcionar visibilidade e valorização da comunidade, dos camponeses e, de alguma forma, de seus modos de vida. Assim, “considerando que a Educação tem sua especificidade [...] nos fundamentos e princípios que possibilitam nos tornarmos seres humanos, fechar escolas representa um violento ataque à própria humanização da população da nação brasileira” (TAFFAREL; MUNARIM, 2015, p. 45). Para ela, ter uma escola no campo evita que as crianças sejam deslocadas para outras comunidades e mais tarde para a cidade em busca da conclusão da escolarização.

Sobre a experiência escolar no campo e seu percurso educativo entre o campo e a cidade, Conceição assim nos relatou:

[...] a escola da comunidade era boa, pertinho de casa. Eu gostava muito da pró e dos colegas, gostava da rotina, era excelente. [...] Estudei na escola da comunidade até 2004. Fiquei um ano sem estudar e desisti no meio do outro ano letivo. Em 2007, estudei no povoado do Alto da Alagoinha, onde permaneci até a 8ª série (Entrevista, Conceição, 2022).

Nesse relato, Conceição expressa que a escola da comunidade era boa porque estava localizada bem próxima de sua residência, além disso, estava familiarizada com a rotina da escola e com os colegas. Paralelo a isso, relata dificuldades em seu percurso formativo em função do fechamento da escola e da necessidade de deslocamento para continuar os estudos. Conceição revela que o fechamento de escola do campo ou a não oferta de educação nas comunidades rurais tem colaborado para “a inserção da infância, adolescência e juventude nos centros e escolas urbanas” (ARROYO, 2007, p. 160). Essa situação implica negativamente no percurso de formação dos filhas e filhas de camponeses, impulsionando a evasão escolar, a desistência dos estudos e o acesso mínimo a educação, como de algum modo, revelou Conceição em sua narrativa.

Mudanças também ocorrem na trajetória dos professores quando escolas do campo são fechadas, conforme relatou a professora Souza:

Eu não tenho do que me arrepender da escola do campo, apesar de ter passado por muitas dificuldades eu aprendi muito com tudo isso sabe, apesar das dificuldades, naquela época não tinha merendeira e eu era professora e servente, eu que fazia tudo e não tinha condições nenhuma em sala de aula, não tinha carteiras, que que improvisava lugar para meus alunos sentar e com o passar do tempo as coisas foram fluindo e surgiram carteiras e muitas outras coisas. [...] As dificuldades que a gente enfrentava em épocas de chuvas, não tinha uma estrada boa, muitas vezes, os alunos não vinham para escola e até para me transportar para cidade para fazer planejamento e cursos era muito difícil, também, na época das chuvas, mas essas dificuldades foram sanadas e hoje nós temos um campo extraordinário. [...] Quando a escola foi fechada eu recebi convites para que eu pudesse lecionar em outras escolas, até convite para ser coordenadora eu recebi [...]. Daí eu fui para o fundamental II e até hoje estou lecionando lá. [...] Ruim é essa questão de está acordando muito cedo para tá indo para outra localidade. (Entrevista, Souza, 2022)

Sobre mudanças ocorridas em sua vida após o fechamento da escola da comunidade, Souza fala que ela recebeu diversos convites para atuar em outras unidades escolares com oportunidade para ser coordenadora pedagógica, porém ela não aceitou, optou em lecionar em uma escola atuando nos anos finais do Ensino Fundamental. Assim como os estudantes que precisam se deslocar para chegar até a escola em outras comunidades ou mesmo nos centros urbanos, Souza, destaca que este também tem sido um problema enfrentado por ela desde que precisou se deslocar de sua comunidade para continuar lecionando. Neste relato, ainda é possível perceber que a professora relata sobre as condições de trabalho na escola da comunidade, destaca as péssimas condições de infraestrutura das escolas e das estradas. Relata aspectos sobre a intensificação do trabalho docente e sua responsabilidade pelo funcionamento da escola do campo.

Esse quadro nos mostra que,

É importante reivindicar melhorias na educação do campo, melhores condições de trabalho, estruturas físicas das escolas, formação inicial e continuada de educadores. Além disso, também deve-se buscar a construção de um conhecimento vinculado à prática social, como um mecanismo de transformação da vida, para que ela seja mais plena, solidária e humana. (ANDRADE; VENTURA, 2021, p. 171).

Nesse sentido, ainda que as escolas do campo, em sua maioria, sejam precárias e as condições sejam mínimas para permanecer abertas, defende-se a existência das mesmas, mas não a negligência com que elas têm sido tratadas pelos governos federais e gestores estaduais e municipais. A luta tem sido por manter escolas do campo abertas, mas em condições dignas tanto para alunos, quanto para professores e comunidade. Afinal de contas, devemos lutar contra o fechamento das escolas para tornar real o sonho de milhares de crianças e jovens de continuar estudando (ANDRADE; VENTURA, 2021, p. 171).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história da educação brasileira, nota-se como a Educação do Campo ocupou um espaço marginal nas políticas públicas educacionais, e nesse percurso, podemos observar as contribuições e contradições ocorridas na consolidação da educação ofertada para os camponeses e camponesas. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001), pode ser registrada como uma dessas conquistas, uma vez que, buscam assegurar a oferta de educação do campo articulando as aprendizagens dos sujeitos às suas especificidades e demandas. Neste documento, a escola é concebida com um espaço privilegiado de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, responsável, também, pela formação humana e integral dos sujeitos. Em suas linhas, reafirma-se a necessidade de reconhecer o campo como espaço de produção da vida, considerando, portanto, a relação articulada entre comunidade-escola-sujeito.

Nesse contexto, o fechamento de escolas demarca a negação de políticas públicas direcionadas à educação para os povos do campo. Através deste fenômeno, se efetiva a negação do direito à educação regido por leis e diretrizes, inclusive o direito de poder estudar onde os sujeitos do campo residem. Ao longo deste trabalho, destacou-se a importância da escola para as comunidades rurais. A escola compareceu como uma instituição relevante no campo, pois permite que os estudantes estejam mais próximos de suas residências, valorizando os laços de pertença e evitando os desgastes com deslocamentos, transportes e estradas precárias. Além disso, nas comunidades rurais as escolas se constituem como uma importante referência social e educacional. Assim, o fechamento de escolas do campo, ou mesmo a paralisação dessas escolas, atualmente em curso em todo território nacional, representa um retrocesso diante das conquistas que marcam a trajetória da educação do campo no contexto brasileiro.

Neste estudo, buscamos apresentar reflexões sobre a trajetória da educação do campo, com ênfase em um dos seus desafios mais atuais, a saber: *o fechamento de escolas*. Para tanto, nos debruçamos sobre legislações, estudos e pesquisas sobre a temática, além de apresentar dados nacionais atuais e realizar uma pesquisa de campo na comunidade rural de Araçá-BA, com vistas a compreender os impactos do fechamento da escola, ocorrido em 2017. Através das entrevistas realizadas com sujeitos da comunidade, identificamos que o fechamento da escola impacta diretamente nas trajetórias de vida e formação dos filhos e filhas dos camponeses, comprometendo, também, o desenvolvimento da comunidade. Quando se fecha a escola de uma comunidade, os sujeitos tra-

vam uma verdadeira luta para continuar os estudos e garantir o acesso a educação, lutando, inclusive, para permanecer no campo.

Cabe destacar que, o fechamento das escolas do campo tem sido executado por governos estaduais e municipais, a partir da “racionalidade econômico-financeira e a ideologia do desenvolvimento capitalista urbanocentrado” (MUNARIM; 2011, p. 53). Essa lógica tem imperado nas políticas de fechamento das escolas do campo, desconsiderando legislações e outras questões de ordens subjetivas e humanas que atravessam a vida dos camponeses. Tal fenômeno, evidencia não só descaso em relação a oferta educacional, mas reafirma a desvalorização do campo como espaço de vida e não apenas como espaço de produção como concebe o agronegócio. Ao fechar uma escola, de certa maneira, demonstra-se apoio a uma lógica de campo sem gente, pois, sem escola ou condições de permanência, o campo tem se esvaziado.

Sabemos que a escola do campo está representada não apenas pela funcionalidade educacional, mas também se constitui como um espaço de convivência comunitária. Em muitos casos, configura-se como um ambiente de embates e busca por melhorias educacionais e sociais, cenário que pode fortalecer a escolarização dos estudantes, estabelecer laços de identidade e fortalecer a permanência no campo. Conforme já destacado por Andrade; Ventura (2021), cada unidade escolar que fecha as portas, subtrai da população parte do seu patrimônio cultural local, com isso ocorre o enfraquecimento da comunidade, porque a escola também é ponto de articulação comunitária e de preservação da memória de um povo.

Essa lamentável realidade do fechamento de escolas do campo acarreta inúmeras implicações na vida dos sujeitos. Desse modo, buscamos por meio desta pesquisa, dialogar sobre esse fenômeno no contexto nacional e municipal, revelando algumas consequências, são elas: problemas com deslocamento casa-escola, precariedade do transporte escolar e das estradas, impulsiona o êxodo rural, produz invisibilidade das comunidades rurais, provoca a baixa interação social e a redução de atividades culturais. Por esses e outros motivos, o fechamento de escolas do campo tem sido considerado como um retrocesso, no que tange, a efetivação das políticas públicas para educação do campo.

O levantamento inicial realizado na comunidade de Araçá-BA, possibilitou uma compreensão sobre as consequências que o fechamento de uma escola provoca na comunidade, impactando diretamente na forma de vida daqueles que insistem em sobreviver no campo. Enfatizamos ser de suma importância garantir e proteger a existência de escolas no/do campo. Tem-se nesse sentido, uma realidade desigual que se apresenta na própria estrutura física e material das escolas, bem

como nas condições de trabalho dos professores. Lutar pela existência das escolas do campo, também tem a ver com lutar por melhores condições desses espaços.

Pelo exposto, pode-se inferir que, o fenômeno do fechamento de escolas do campo, evidencia a negação de direitos aos camponeses, muitos desses, fruto de lutas e conquistas históricas, como é o caso da educação do/no campo. Diante da realidade deflagrada no Basil, na Bahia e, especificamente, na comunidade rural de Araçá, nos inquietou e ainda nos inquieta a maneira como as escolas do campo tem sido fechadas e/ou paralisadas, constituindo-se como um crime contra as populações camponesas. Dada a complexidade desta temática, este estudo não se encerra com a escrita destas considerações finais, ao contrário, aqui situamos que há um caminho aberto de possibilidades de pesquisas, visto que, o fechamento das escolas do campo configura-se como um problema contemporâneo e um fenômeno, infelizmente, em curso no nosso país.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E.O. VENTURA, M. R. Fechamento de escolas do campo: impactos socioculturais nas comunidades rurais. Andrade, Elizete Oliveira de Glaciene (et al). In: O tecido do texto na interface entre o ensino, a pesquisa e a extensão, Editora UFMG, 2021, p. 157-172.
- ALBUQUERQUE, Luiz F. Fechamento de 24 mil escolas do campo é retrocesso, afirma dirigente do MST., 2011. Disponível em: www.brasildefato.com.br. Acesso em 18 de fevereiro de 2022.
- HAGE, S.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Orgs.). Escola de Direito: reinventando a Escola Multisseriada. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. Cadernos Cedes. Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157- 176, maio/ago. 2007.
- AVILA, Virgínia Pereira da Silva. História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952) - uma abordagem comparada. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.
- 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, 2014.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Casa Civil. Diário Oficial. Brasília, 1988.
- BRASIL. Constituição. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada pelo Presidente da República em 10.11.1937.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Diretrizes complementares da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Decreto nº 12.354 de 25 de agosto de 2010. Institui o Programa Territórios de Identidade. Palácio do governo do estado da Bahia, 2010.
- BRASIL. Decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-Pronera. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010.

BRASIL. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, Brasília, DF, 2007.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: Dicionário da Educação do Campo. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257- 265.

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: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002, n. 4, p. 25-36.

CALDART, R. S.; ARROYO, M. G.; MOLINA, M. C. (org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 16, núm. 2, 2003, pp. 221-236 Universidade do Minho Braga, Portugal.

CRESWEL, J. W. *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DUARTE, Rosalia. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, março, 2002, p. 139- 154.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

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. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 133-145.

GATTI, Bernardete A. Pesquisar em Educação: considerações sobre alguns pontos-chave. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 6, núm. 19, 2006, pp. 25-35.

GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, v. 3, n. 2, p. 81-89, mai./ago. 2005.

HAGE, Salomão. Prefácio. In: MOURA, T. V. (orgs). *CLASSES MULTISSERIADAS: reinvenção e qualidade das escolas do campo*. Editora CRV, 2021, p. 6-9.

HAGE, S. M. et al. (Orgs.). *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará*. 1. ed. Belém: M.M.Lima, 2005.

LEITE, S. *Escola rural: urbanizações e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis Vozes, 2010.

MOURA, Terciana Vidal e SANTOS, Fábio Josué Souza. Pedagogia das classes multisseriadas: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. Debates em Educação - ISSN 2175-6600 Maceió, Vol. 4, no 7, Jan./Jul. 2012.

MOLINA, M. C. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli S. et al. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

MUNARIM, Antônio. Educação do campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. In: MUNARIM, Antônio et al. Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011.

NASCIMENTO, F. das Chagas Barbosa; BICALHO, Ramofly. Breve contextualização da educação rural no Brasil e os contrastes com educação do campo. Educação em Debate, Fortaleza, ano 41, no 78 - jan./abr. 2019, p. 62-75.

NOGUEIRA, Ariane Martins. Contradições entre o campo e a cidade no triângulo mineiro: uma reflexão sobre o fechamento das escolas no campo. 236 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

NOGUEIRA, Ariane Martins. A relação homem – natureza no contexto do fechamento das escolas rurais em Ouvidor (GO). 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pós- Graduação – UFG/Catalão.

OLIVEIRA, Lia; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 239 – 245.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA, S. M. do C.; SANTOS, A. R. dos. Fechamento de escolas do campo no território de identidade baiano do Médio Rio de Contas. Revista Educação em Páginas, [S. l.], v. 1, , 2022. p. 1-19. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/11368>. Acesso em: 11 nov. de 2022.

SILVA, Ilsen Chaves da; CAMARGO, Arleide; PAIM, Marilane. Fênix que renasce ou “praga a ser exterminada”: escola multisseriada. In: ENPEC-ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, II. 2008, Brasília-DF. Brasília, 06 a 08 de agosto de 2008. Anais. (CPC-02: Formação de Trabalho Docente nas Escolas do Campo). Brasília: UnB, 2008.

SAMPAIO, V. S. Fechamento de escolas do campo: um estudo no município de Elísio Medrado – BA. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, Amargosa, 2018.

SANTOS, Aline Teles; MIRANDA, Edinaldo Ferreira. Educação rural, versus educação do campo: paradigmas e controvérsias. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 134-146, 2017.

SANTOS, V. C. e GARCIA F. M. O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais. Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, Dossiê n.4, Vol. 1, out. 2020, p. 264-289.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2), pp. 35-48, 2010.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais. In: Rev. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.- set. 2012.

SCHMITZ, Micheli Tassiana, CASTANHA, André Paulo. Fechamento de escolas do campo: o caso da escola Estadual do Campo Canoas – Cruzeiro do Iguaçu – PR. Imagens da Educação, v. 7, n. 1, p. 38-48, 2017.

TAFFAREL C. ZUlke e MUNARIM. A pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. Revista Pedagógica | v.17, n.35, maio/ago, 2015, p. 41-51.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ZINET, C. Nos últimos 11 anos, 277 escolas rurais foram fechadas por mês no Brasil. [S. l.]: Centro de Referências em Educação Integral, 2015.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____, brasileiro (a), maior,
_____ (estado civil), portador (a) do RG nº
_____ e do CPF _____, declaro para os devidos
fins que cedo o direito das informações contidas na Entrevista para Elinalva Miranda Souza, gra-
duanda em Pedagogia, usá-la integralmente ou em partes, autorizando o uso de meu nome () ou
nome fictício (), sem restrições de prazos e citações para a sua Monografia, para efeitos de apre-
sentação em congressos e/ou publicações, em meio digital, impresso ou outras formas de divulga-
ção e publicação, desde a presente data. Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subs-
crevo o presente.

Amargosa-BA _____ de _____ de 2022.

Assinatura do colaborador

Se for menor de 18 anos:

Assinatura do responsável _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

575454

QUADRO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

CATEGORIA	RESPOSTA	SÍNTESE DA ANÁLISE	SUPORTE TEÓRICO

Fonte: Elaboração da Autora (2022)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA
Sujeito da Comunidade (mãe)

Nome _____ Idade _____
Comunidade _____

1. Para você o que significa o campo?
2. Mora há quanto tempo no campo? O que você faz no campo?
3. A terra/terreno são propriedade de sua família?
4. O que representa a educação para o camponês?
5. Para você o que representa a escola na comunidade?
6. O que seria necessário para melhorar a vida no campo?
7. Você já pensou em abandonar o campo e morar na cidade? Porquê?
8. O fechamento da escola provocou alguma mudança na comunidade? Qual (ais)?
9. Quais foram os motivos para fechamento da escola? Quando e como isso ocorreu?
10. Quais as dificuldade que seu filho e outras crianças da comunidade enfrentaram com o fechamento da escola?
11. Você acompanhava a vida escolar de seu filho e costumava participar da escola?
12. O que você acha do seu filho ter que estudar nas escolas da cidade devido à falta de escolas no campo?
13. Existe um incentivo por parte de sua família para que seu filho continue a viver no campo?
14. Você considera importante ter escolas em comunidades rurais? Porque?
15. Muitas escolas rurais estão fechando em todo Brasil, o que você acha disso?
16. Você acha que o fechamento da escola rural traz consequências para a comunidade rural? Quais? Cite exemplos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA
Estudante

Nome _____ Idade _____
Comunidade _____ Escola _____

1. Para você o que significa o campo? O que você faz no campo?
2. O que representa a educação em sua vida?
3. Para você o que representa a escola?
4. Quando você estudou na escola da comunidade ? Até que ano/série?
5. Como era essa escola? (Sala de aula, colegas, professora, rotina diária)
6. Você gostava dessa escola? Porque? Qual a importância dela na sua vida e de outros sujeitos da comunidade?
7. O que você fez para continuar os estudos, após o período que estudou nesta escola rural?
8. Você já estudou na escola da cidade? Como era o deslocamento? Pode falar sobre essa rotina?
9. O que você pensa sobre essa situação do sujeito do campo ter de ir para cidade para continuar estudando?
10. Você viu diferença entre a escola rural e escola urbana? Se sim, diga-me quais.
11. A escola da cidade valoriza o aluno/sujeito do campo? Como é o tratamento?
12. Você já pensou em abandonar o campo e morar na cidade? Porquê?
13. Você considera importante ter escolas em comunidades rurais? Porque?
14. Muitas escolas rurais estão fechando em todo Brasil, o que você acha disso?
15. Você acha que o fechamento da escola rural traz consequências para a comunidade rural? Quais? Cite exemplos.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Professora

Nome _____ Idade _____

Comunidade _____ Escola _____

1. Como você se tornou professora? O que a motivou?
2. Para você o que significa o campo?
3. O que representa a educação para o camponês?
4. Para você o que representa a escola para uma comunidade rural?
5. Há quanto tempo é professora? Por quanto tempo trabalhou em escolas do campo?
6. Conte-me sobre sua experiência em escolas do campo? (as aulas, o planejamento, as turmas, os recursos, a escola, os alunos)
7. Como você avalia suas condições de trabalho na escola do campo? Quais as maiores dificuldades enfrentadas por você nas escolas do campo?
8. Ser professora e residir no campo influenciou na sua prática? De que forma?
9. Quais foram os motivos para fechamento da escola da comunidade? Quando e como isso ocorreu? Pode relatar como foi esse processo?
10. Você saberia me descrever o que sentiu quando soube que a escola seria fechada?
11. Houve algum convite para que você continuar lecionando em outras escolas?
12. O fechamento da escola provocou alguma mudança na comunidade? Qual (ais)?
13. Quais as dificuldades que crianças da comunidade enfrentaram com o fechamento da escola?
14. Para continuar estudando as crianças/jovens da comunidade precisam ir para outras escolas ou mesmo para cidade, você concorda com isso?
15. Você considera importante ter escolas em comunidades rurais? Porque?
16. Muitas escolas rurais estão fechando em todo Brasil, o que você tem a dizer sobre disso?
17. Você acha que o fechamento da escola rural traz consequências para a comunidade rural? Quais? Cite exemplos.