
O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO COMO POLÍTICA DE GOVERNO: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS EM CARANGOLA/MG

Elizete Oliveira Andrade¹
Custódio Jovêncio Barbosa Filho²
Mariana Vilhena Faria³

Resumo: Este artigo é parte dos resultados de pesquisas sobre as escolas do campo realizadas, dentro da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG/Unidade Carangola, a partir do ano de 2014. Estas pesquisas buscaram compreender o processo de fechamento dessas unidades educacionais, bem como a formação docente e as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços. O objetivo principal desta escrita foi compilar os resultados dos estudos no referente ao fechamento das escolas do campo e seus impactos no âmbito educacional das crianças e jovens das comunidades rurais, bem como analisar a situação atual das escolas do campo no município de Carangola/MG. A metodologia utilizada no desenvolvimento deste estudo ficou a cargo de uma descrição analítica com o aporte de trabalhos de campo que forneceram os dados trabalhados pela pesquisa de 2014. Além disso, foram utilizadas ainda fontes oficiais sobre o fechamento de escolas do campo no País. Como resultado, este estudo identificou que a partir do fechamento de algumas escolas do campo, implementa-se uma política de governo que avança em prol do processo de nucleação destas escolas. Com isso, os impactos socioculturais são inevitáveis, como as transformações nos modos de socialização infantil; a perda de um espaço de identificação para a comunidade rural; a mudança nos modos de circulação atribuída pela inserção do transporte escolar, bem como o esvaziamento das comunidades rurais, uma vez que muitas famílias decidem se mudar em busca de educação para os filhos.

Palavras-chave: Políticas de governo; Fechamento de escolas; Experiências.

THE CLOSING OF RURAL SCHOOLS AS A GOVERNMENT POLICY: EXPERIENCES SUFFERED IN CARANGOLA/MG

Abstract: This paper is the result of a research about the field schools realized at the Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG / Unidade Carangola, as of 2014. These surveys seek to understand the process of closing these schools, as well as teacher training and pedagogical practices developed in these areas. The main objective of this paper was to compile the results of these studies on the closure of field schools and their implications for the educational teaching of children and young people in rural communities, as well as to analyze the current situation of field schools in Carangola /MG. The methodology used in the development of this study was an analytical description with a set of primary sources through the collection of data carried out in the 2014 survey and official sources, on the closure of field schools in the country. As a result, this study identified that after the closure of some field schools, a government policy is implemented that advances in favor of the nucleation process of these schools. Thereby, socio-cultural impacts are inevitable, such as changes in children's modes of socialization; the loss of an identification space for the rural community; the change in modes of circulation attributed by the insertion of school transport, as well as the emptying of rural communities, since many families decides to move looking for education for their children.

Keywords: Government policy; Closing schools; Experiences.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp). Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Ubá). Grupo de Pesquisa: Educação, História e Movimentos Sociais (UEMG); Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação de Carangola/MG. E-mail: elizete.andrade@uemg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2442-9664>

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Grupo de Pesquisa Ciências Humanas e Linguagens (UEMG/Ubá). E-mail: custodio.barbosa@uemg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9669-3048>

³ Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Grupo de Pesquisa sobre a Questão dos Alimentos (GeQa). Professora da Rede Básica de Educação do Espírito Santo. E-mail: marimd2@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9417-1975>

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos parte dos resultados de pesquisas sobre as escolas do campo realizadas no âmbito da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG/Unidade Carangola, a partir do ano de 2014. Estas investigações buscaram compreender o processo de fechamento dessas escolas, bem como a formação docente e as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços⁴. Nessa perspectiva, o principal objetivo neste artigo é compilar os resultados dos estudos no referente ao fechamento das escolas do campo e seus impactos no âmbito sociocultural das crianças e jovens das comunidades rurais. No desenvolvimento e análise dos dados das pesquisas, percebemos que o fechamento de escolas do campo nos municípios investigados teve maior repercussão entre os anos de 2006 e 2014, chegando à extinção de diversas escolas.

Segundo Peripoli e Zoia (2011, p. 194) no Brasil, “[...] em menos de 10 anos, o número de escolas do campo que eram 107. 432 (2002) foi reduzido para 83.036. Ou seja, mais de 24 mil escolas tiveram suas portas fechadas”. Ao analisar os dados estatísticos⁵ entre os anos de 2014 e 2018, verificamos que mais 9.945 escolas localizadas em áreas rurais foram fechadas, seguindo um ritmo próximo da década anterior. De maneira geral, o encerramento das atividades escolares ocorre sob o argumento da falta de qualidade do ensino em classes multisseriadas – característica marcante das escolas do campo – e, também pelo baixo número de alunos, fato que representa baixa vinculação de recursos públicos.

O município de Carangola está localizado na Zona da Mata Leste de Minas Gerais, possui 32.296 habitantes, de acordo como Censo Populacional de 2010⁶, sendo 6.237 moradores de comunidades rurais. Muitas dessas comunidades possuíam em 2013 uma ou mais escolas do campo, importante local de formação para os camponeses.

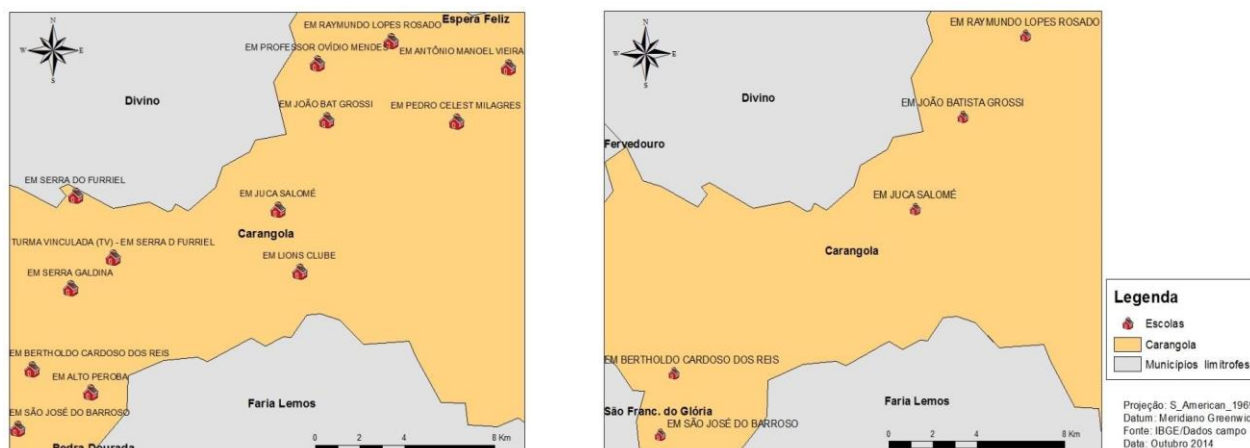
Ocorre que nos últimos anos, a Secretaria Municipal de Educação desse município adotou uma postura de nucleação⁷ intracampo associada à transferência de alunos para escolas situadas nas áreas urbanas com a observância da utilização do transporte escolar. Veja nas figuras 1 e 2 a seguir a localização das escolas do campo em 2013 e as que tiveram suas portas fechadas em 2014, respectivamente:

⁴ Pesquisas: “As Escolas do Campo e as Políticas Educacionais no Contexto Rural Mineiro” (2014); “Fechamento de Escolas do Campo: análise do Impacto Gerado nas Comunidades Rurais” (2015); As “Narrativas das Experiências de Professores/as de Escolas do Campo como Estratégias na/para a Formação Continuada” (2016-2017); “A Implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em Escolas do Campo: narrativas das experiências e o protagonismo docente” (2017-2018). Pesquisas financiadas pelo Programa de Apoio à Pesquisa da UEMG e coordenadas por Elizete Oliveira de Andrade.

⁵ Os dados são referentes ao Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP – Notas Estatísticas do Censo Escolar 2014 e 2018), do Ministério da Educação.

⁶ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/carangola/pesquisa/23/27652>. Acesso em: 21 abr. 2020.

⁷ A nucleação consiste no agrupamento de pequenas escolas multisseriadas em uma escola núcleo, com características próprias de organização e funcionamento.

Figuras 1 e 2: Mapas das escolas do campo em Carangola: anos 2013 e 2014

Fonte: Andrade (2019).

Como é possível notar, em um mesmo ano, oito Escolas Municipais foram fechadas, fato que, certamente, gerou um grande sentimento de perda sociocultural para os moradores. Estes dados têm nos provocado refletir sobre a escola do campo em suas mais variadas perspectivas formativas de forma que o sujeito habitante do campo possa, no tempo de formação, vivenciar possibilidades reais de melhorias do seu território sociocultural.

Para a produção dos dados, utilizamos fontes primárias, ou seja, os resultados das pesquisas em âmbito local com o intuito de dialogar com os envolvidos no processo de fechamento das escolas: professores, moradores, estudantes, dentre outros; consultamos fontes oficiais como os censos escolares coordenados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e; a produção científica sobre o fechamento de escolas do campo no País. Os dados nos permitiram perceber a interferência do fechamento das escolas na formação sociocultural e política dos que residem ou trabalham no campo.

2 A ESCOLA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O espaço da escola tem uma dinâmica de produção do saber/fazer que difere dos outros espaços de convivências sociais. Corroboramos com as reflexões e inferências feitas por Saviani (2007, p. 155) quando afirma que,

[...] a primeira modalidade de educação deu origem à escola. A palavra escola deriva do grego [skholê] e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho.

Este conceito de escola somente terá mudança a partir da produção de uma lógica em que o sistema passa a entender a sua importância para a formação da classe trabalhadora em especial a

classe operária na Inglaterra, em que formará a mão de obra para o mercado industrial do trabalho, apoiado na lógica da escola francesa criticada por Althusser no texto “Aparelho ideológico do Estado”.

Antes disso, o que poderia ser acessado enquanto espaço de formação estava sob os princípios de que “[...] na Grécia se desenvolverá como paidéia, enquanto educação dos homens livres, em oposição à duléia, que implicava a educação dos escravos, fora da escola, no próprio processo de trabalho”. De acordo com Saviani (2007, p. 156-57), isso passou a ocorrer após a queda da produção comunal. Essa descrição sobre o nascimento da escola na antiguidade nos revela o quanto a classe trabalhadora precisa buscar a ampliação de suas condições de atuação para que este espaço pudesse também formar seus filhos para contribuir no desenvolvimento de seus territórios técnico/científico, social e principalmente político.

As contribuições mais importantes para pensar a escola da classe trabalhadora advêm das escolas revolucionárias russas (Pistrak, Pleikanov,) e as contribuições de Gramsci principalmente com os debates sobre a escola unitária. Para estes autores a escola teria que pensar a formação da classe trabalhadora a partir de suas realidades e não com base nas estruturas montadas pelo pensamento da escola capitalista burguesa que tem sob sua lógica a divisão da formação entre formar para o mercado de trabalho ou formar para exercer cargos de dominação sócio-política sobre a classe trabalhadora.

No limiar dos avanços sobre o processo de formação da classe trabalhadora da cidade o campo teve também seus movimentos de reflexões no que tange ao objetivo central da formação dos/a filhos/as do campesinato. Sendo assim, em meados da década de 30 do século XX, surge uma experiência exitosa na França, se espalha para a Itália e chega ao Brasil no final da década de 60 do século XX (QUEIROZ, 2004). Essas experiências buscam trabalhar a educação dos povos do campo a partir de suas demandas de formação. Com os avanços da legislação no Brasil, a Educação do Campo,

[...] tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caïçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo neste sentido é mais que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana (PARECER, CNE/CEB nº. 36/2001).

Esse *campo de possibilidades* tem sido constantemente ameaçado em nosso País. Em mais de uma década da promulgação da Resolução CNE/CEB nº. 1, de 3 de abril de 2002 que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com seus princípios e procedimentos para a oferta da educação em todos os níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, permanece ainda em muitos municípios brasileiros a sombria ideia de urbanização e

homogeneização do espaço nacional. Nesse sentido, a escola do campo, para alguns, continua sendo tratada como não-escola, como atrasada e os moradores da área rural como os que se encontram *fora do lugar*, como dissera Miguel Arroyo.

No entanto, não se pode perder de vista a longa luta travada pelos movimentos sociais, universidades, sociedade civil, igrejas etc. em torno de uma nova visão de escola e de educação do campo, cuja concepção se referencia na identidade e cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos e dotados de valores relacionados à vida na terra, como preconizado pelo Movimento Por uma Educação do Campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999). O campo visto como um lugar de vida, de trabalho, de produção de conhecimento, de sobrevivência (SOUZA; REIS, 2009).

Por outro lado, temos a concepção de educação rural, a qual diferentemente da educação do campo, está ligada a uma perspectiva política que faz referência aos povos camponeses como pessoas que necessitam de assistência e de uma lógica economicista, que não deixa de carregar consigo também os valores urbano-industriais. Nesta visão, o campo se distancia do lugar de vida, de trabalho, de sobrevivência e, principalmente, de relação com a terra.

Na contramão da tendência de fechamento dessas escolas, acreditamos que a Educação do Campo ganha importância porque dialoga com o modo de vida camponês, considerando seus saberes e suas formas de existir. Como enfatiza Caldart (2002, p. 26), uma educação

[...] assumida na perspectiva de continuação da “luta histórica pela constituição da educação como um direito universal” (...) que não deve ser tratada nem como serviço nem como política compensatória e muito menos como mercadoria.

Nessa perspectiva, a manutenção do funcionamento das escolas do campo constitui-se em um direito dos camponeses e contribui fortemente para a preservação de seus modos de vida, de suas cosmologias, concepções da natureza, territorialidade, modos de produzir e trabalhar, ou seja, suas identidades.

Nesse sentido, sabemos que o fechamento das escolas do campo de maneira geral, coloca em voga contextos e cenários muito mais amplos, já que o campo precede a educação formal, ganhando enorme centralidade no debate. Por trás do encerramento das atividades escolares nas comunidades rurais, há um projeto de campo. Este projeto está ligado à disseminação de valores urbano-industriais como um modo de vida hegemônico, quiçá único e que leva para o campo as necessidades do modelo empresarial do agronegócio, herança da Revolução Verde⁸ que, graças aos avanços tecnológicos, se transforma a cada dia. Este campo é altamente mecanizado, esvaziado de gente, um campo que não prioriza a produção de alimentos nem apresenta algum tipo de

⁸ A Revolução Verde, iniciada na década de 1950 e implantada com mais ênfase no Brasil a partir da década de 1970, consistiu na adoção de práticas agrícolas para aumento de produtividade baseadas no uso intensivo de insumos químicos e instrumentos mecânicos. Trata-se de um modelo baseado no uso intensivo de agrotóxicos e fertilizantes sintéticos na agricultura. (ANDRADES; GANIMI, 2007).

preocupação ambiental. Sobre o embate entre esse projeto e a Educação do Campo, afirma Caldart (2004, p. 12) que

[...] a Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda.

Por estar diretamente ligada a outras dimensões da vida no campo, esse tipo de Educação assume uma configuração de totalidade – mesmo com suas especificidades –, que se vincula a cultura, ao trabalho, as relações sociais dos camponeses, estando, portanto, amalgamada ao cotidiano e a vida real desses sujeitos. De acordo com Caldart (2007, p. 5):

[...] essa perspectiva pedagógica não tem nada a ver com a defesa de uma educação descolada da vida real. Ao contrário, é exatamente a vida real que para ser emancipada exige processos educativos mais complexos, densos, relacionais, de longa duração.

Ao retirar a escola das comunidades rurais os moradores perdem a chance de acesso a uma educação atrelada a seus hábitos e práticas, que sirva para sua própria luta e emancipação. Dessa forma, a extinção da escola do campo nas comunidades rurais de Carangola, e de tantos outros municípios brasileiros, se configura como uma forma de ataque à permanência dos agricultores familiares em seus locais de vivência e mais, destrói o que é considerado por eles patrimônio da comunidade, como coloca Sonia⁹, moradora de uma das comunidades rurais onde a escola foi fechada: “[...] a escola é patrimônio da comunidade, foi construída pelos nossos leilões de frango, pelos canjicões, pelas missas que ofertávamos, pelo terreno que foi doado por outro morador (...)”.

Para permanecer em determinados locais na área rural as famílias exigem as escolas para que seus filhos possam estudar. Assim, a ausência de uma escola na comunidade representa também sérias e reais possibilidades de esvaziamento populacional do meio rural. Corroboramos com Oliveira e Campos (2012, p. 240) quando afirmam que

[...] podemos constatar a triste realidade do êxodo rural tomando a insuficiente política de educação do campo como exemplo do descaso com que, durante séculos, os povos do campo foram tratados pelo poder público, mesmo que nos últimos dez anos tenham se obtido conquistas. [...] Ainda são muito acentuadas a desigualdade social e a dificuldade de acesso aos direitos humanos, em especial a educação, por parte dos sujeitos do campo.

Apesar disso, permanece nos municípios e estados, a política do fechamento, contribuindo para esvaziar ainda mais o campo. Nesse sentido, complementam os autores (*ibidem*, p. 243):

⁹ Todos os nomes que aparecem no texto são fictícios para a preservação da identidade dos entrevistados.

[...] de todos os aspectos característicos da educação do campo, o mais contraditório é o do fechamento das escolas (...) por meio da nucleação e da oferta de transporte dos educandos para escolas urbanas. Essa política já foi reiteradamente criticada pelo MEC, pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo CNE, visto que contribui para a evasão, a repetência e a distorção série-idade, na medida em que as viagens realizadas de casa até a escola são cansativas, constituindo-se em fator de desistência.

Esvaziamento do campo, mudanças nos modos de “ir e vir” e perda da qualidade de uma educação dos povos de campo são considerados impactos significativos e que alteram toda a dinâmica do modo de vida rural. Esses impactos ao contrário de serem ignorados, precisam vir à tona, de modo que os moradores sejam ouvidos e possam também entrar na luta por uma Educação vinculada às suas escolhas de vida.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Apesar de estarmos tratando de pesquisas realizadas a partir de 2014, esse marco temporal se deve muito mais ao momento de institucionalização acadêmica da pesquisa, do que propriamente ao início de nossos trabalhos. Isto porque nossa inserção nas realidades apresentadas está ligada a caminhos de pesquisa previamente construídos, através do trabalho na Secretaria Municipal de Educação de Carangola¹⁰ e também a participação no Movimento Agroecológico da Zona da Mata de Minas Gerais¹¹. Através de nossas trajetórias, tivemos contato com diversas realidades no campo, visitando inúmeras comunidades, estabelecendo diferentes frentes de atuação e, sobretudo dialogando com os sujeitos dessa pesquisa.

Dessa forma, o fechamento das escolas do campo na região saltou aos nossos olhos por dizer respeito a aspectos essenciais da vida campesina e às possibilidades de sua permanência no campo. Muito embora tenhamos feito trabalhos de campo em grande número de municípios e comunidades, neste trabalho apresentamos uma discussão mais ligada ao fechamento da Escola Municipal Serra da Galdina, localizada na comunidade do mesmo nome, no município de Carangola/MG.

Mais do que definir previamente nossa amostragem de pesquisa (ao final, conversamos com mais de 50 pessoas), nosso percurso está mais ligado aos diálogos que foram sendo possíveis nesta caminhada e às vivências que tivemos no desenrolar de nossas ações dentro da Secretaria Municipal de Educação e do Movimento Agroecológico. A partir da escuta e convivência próxima com os

¹⁰ Elizete atou como Pedagoga de Escolas do Campo nos anos de 2007 a 2017.

¹¹ A Zona da Mata de Minas Gerais é considerada desde 2018 – através de lei estadual – um Polo Agroecológico e de Produção Orgânica. A denominação é fruto do trabalho de diferentes organizações (Sindicatos, Universidades, Cooperativas, Ong's, dentre outros) que se movimentam há muitas décadas com o objetivo de fomentar e fortalecer práticas agroecológicas, contribuindo para possibilitar o modo de vida campesino na região.

povos campestres¹², fomos entendendo melhor a realidade do encerramento das atividades escolares em seus locais de vida e os fortes impactos que causaram no cotidiano das pessoas, para assim construir nosso pensamento, aqui parcialmente apresentado.

Olhando por uma dimensão escalar, de certa forma, este trabalho é também uma maneira de externalizar e contar as histórias que se passam na Zona da Mata mineira, mais especificamente no que concerne ao processo de fechamento das escolas, para que possam servir de subsídios para análises em escalas mais amplas ou também de políticas públicas. Ainda que seja inevitável não tocar em aspectos da realidade nacional, nossa ênfase e contribuição maior para a discussão se dá para a demonstração do que acontece em âmbito local, não esquecendo, da indissociabilidade entre local e global e/ou nacional como já exaustivamente colocado pelo geógrafo Milton Santos (2006)¹³.

Quando decidimos levar adiante as pesquisas que trataram do fim das escolas do campo na região, fizemos trabalhos de campo para investigar diretamente este tema, observando um movimento duplo: ao mesmo tempo em que havia uma rica diversidade de modos de vida no campo (grupos culturais como os Violeiros da Paz, distintas práticas de produção agroecológica, ações ligadas à educação popular, dentre muitos outros)¹⁴ era possível perceber também, por outro lado, um campo devastado por pastagens intermináveis, sem flor, sem árvore, sem bichos, sem seres humanos, sem nada, verdadeiros desertos de vida, como quando visitamos a Escola Municipal Afonso Pena, no município de São Francisco do Glória/MG.

Assim, estas experiências vividas compõem junto com os dados oficiais dos censos escolares (coordenados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP), nossas fontes primárias de pesquisa. Deste segundo, buscamos analisar os dados quantitativos como as estatísticas encontradas sobre o número de escolas e matrículas na educação do campo no período em que tais pesquisas foram realizadas com o intuito de analisar a interferência do fechamento das escolas na formação sociocultural e política dos que residem ou trabalham no campo.

4 O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO E OS IMPACTOS SOCIOCULTURAIS: AS POLÍTICAS DE GOVERNO NO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DA VIDA

A pesquisa realizada no ano de 2014 teve por objetivo entender e analisar o processo de fechamento/desativação de escolas do campo em Carangola/MG e seis cidades circunvizinhas:

¹² A pergunta que guiou nossas conversas foi: Quais foram, para você, as consequências do fechamento da escola de sua comunidade?

¹³ “[...] a partir do movimento privilegiado que desejamos iluminar, podemos descobrir o movimento global através dos movimentos particulares (...)” (SANTOS, 2006, p. 270).

¹⁴ Para uma melhor compreensão sobre a realidade campestre e agroecológica da Zona da Mata mineira, ver Zanelli *et al.* (2015).

Divino, Caiana, Espera Feliz, Fervedouro, São Francisco do Glória e Faria Lemos. Nessa pesquisa foi observada uma considerável diminuição das escolas do campo nesses municípios e até mesmo a extinção total delas em um deles. Para identificar se houve mais escolas fechadas, acrescentamos na base de dados o ano de 2019. Veja os resultados na Figura 3 abaixo:

Figura 3: Número de Escolas e de Alunos

Municípios	Nº de Escolas			Nº de Alunos		
	2006	2014	2019	2006	2014	2019
Caiana	12	09	09	345	341	210
Carangola	14	05	05	424	274	265
Divino	21	19	19	611	719	422
Espera Feliz	07	07	07	351	590	691
Faria Lemos	03	02	02	66	84	61
Fervedouro	08	06	05	183	257	239
São Francisco do Glória	05	00	00	180	00	00

Fonte: Relatório da Pesquisa (ANDRADE, 2015); (Censo Escolar – INEP, 2019).

Após o período de 2006 a 2014, quando ocorreu o maior número de escolas fechadas, mais uma escola foi encerrada no município de Fervedouro/MG. Em conversa com o Secretário de Educação desse município fomos informados que a última escola fechada foi no ano de 2016, por estar funcionando com apenas seis alunos em uma sala multisseriada. Tais alunos foram transferidos para outras escolas da rede municipal de acordo com a proximidade de suas residências. Nos demais municípios não houve fechamento de escolas do campo nesse período pós 2014.

Na Figura 3 pode-se também perceber a diminuição das matrículas na maioria dos municípios, fato que atribuímos ao esvaziamento da população campesina causado por diversos fatores, entre eles: a falta de renda atrelada à busca por melhores condições no meio urbano e; o envelhecimento da população que se sente obrigada a procurar acesso à saúde no meio urbano (MERA; MIELITIZ NETTO, 2014). Interessante notar o papel do próprio fechamento das escolas como contribuição para esse esvaziamento. Nesse caso, um fato retroalimentando o outro.

Os principais motivos para o fechamento das escolas apontados pelos gestores municipais foram: a redução do número de alunos e, conseqüentemente, o custo que isto gera para os municípios; o baixo desempenho dos alunos associado ao fato de a escola possuir turmas multisseriadas; a relação dos/as professore/as com a escola e com os alunos. No entanto, percebemos que o primeiro deles é o principal, pois o custo da manutenção destas escolas para os municípios é alto, assim, nuclear escolas do campo, ou mesmo transportar seus alunos para escolas

situadas nas áreas urbanas vem sendo as opções para a “redução de gastos”. É fato que os municípios vêm, ao longo dos anos, transformando o número de alunos em critério para a manutenção ou não das escolas do campo tendo como parâmetro o dispositivo valor-aluno atribuído nos artigos 31 a 36 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – Lei nº. 11.494/2007.

Os dados da pesquisa que se seguiu “Fechamento de Escolas do Campo: análise do impacto gerado nas Comunidades Rurais”, realizada em 2015, buscou entender e analisar os impactos sociais gerados pelo fechamento de escolas do campo nas comunidades rurais atingidas. Neste trabalho trazemos um breve diagnóstico dos impactos e opiniões gerados a partir da convivência dos pesquisadores com os grupos sociais envolvidos.

Foram identificadas ao longo da pesquisa diferentes perspectivas dentro do campo de ação estudado. Nesta diversidade, elencamos alguns sujeitos, levando em consideração seus pontos de vista a respeito do fechamento da escola em uma das comunidades rurais e seus impactos no cotidiano dos envolvidos. De forma sistematizada, apresentamos as opiniões dos moradores a favor e contra o fechamento da escola; das ex-professoras; de ex-alunos; além do posicionamento da Secretaria Municipal de Educação.

Dos moradores a favor do fechamento da escola, 17 dos entrevistados (no total de 40 pessoas) disseram que o ensino era muito fraco, que as classes multisseriadas não atingiam os objetivos de aprendizagem e que o horário matutino sacrificava demais as crianças. Muitas vezes, de acordo com eles, faltava merenda na escola e as professoras gritavam com as crianças. A frase de um morador trouxe ainda novos elementos de análise justificando sua posição favorável, “[...] mas, eu acho que o mundo mudou, avançou e nós estamos no século XXI (...) então a gente não pode ficar agarrado. O que a gente não teve, a gente não pode querer que os filhos da gente não tenham, né?!” (Sebastião, set., 2014).

Os moradores contra o fechamento da escola (23 deles) entendem o local como um patrimônio comunitário construído coletivamente através de leilões de frango e de outros animais da comunidade, canjicões, oferta de missas, dentre outras práticas. Tais moradores acreditam que ter uma escola no seu lugar de vivência traz muitos benefícios para a comunidade e que o ensino é tão bom ou melhor do que nas escolas urbanas. Disseram ainda que não participaram da tomada de decisão pelo fechamento, sendo apenas notificados pela Secretaria de Educação no dia em que as atividades se encerraram. Na ocasião, muitas pessoas ficaram angustiadas após o encerramento das atividades da escola.

Quanto às ex-professoras (duas) disseram sentir muita falta dos alunos e ainda que em relação aos alunos da cidade, os estudantes da escola do campo são mais criativos e tem mais poder de crítica, enquanto os alunos da cidade reproduzem mais certos padrões. Comentaram que a

lógica instaurada privilegia investimentos nas escolas da cidade, ficando as escolas do campo com as migalhas apenas. Afirmou uma delas que “[...] a sucateação da escola ajudou em muito para ela ser fechada: paredes sujas e descascadas, quadro ruim, refeitório improvisado, livros velhos, carteiras velhas e outros detalhes” (Profª. Ana, nov. 2014).

Para a Secretaria de Educação, o número de alunos¹⁵ era muito baixo para que a escola fosse mantida e os alunos não estavam atingindo os objetivos de aprendizagem, responsabilizando a organização por classes multisseriadas mais uma vez. Por isso, a transferência dos alunos para a escola da sede do distrito e outras da área urbana, foi um benefício para as crianças e a comunidade. Em nenhum momento, foram enfatizadas questões pedagógicas e físico-estruturais da escola como a precariedade do prédio e a rotatividade das professoras. Tampouco, apresentou preocupação com o destino das transferências dos estudantes, uma vez que as crianças e adolescentes foram transferidos para escolas estaduais e não municipais. Além disso, a Secretaria de Educação considerou que houve participação popular no processo, à medida que os moradores participaram da reunião realizada pelo órgão para comunicá-los sobre o encerramento das atividades da escola¹⁶.

Com relação aos alunos, conversamos com 13 deles que contaram sentir saudade de suas brincadeiras que já não ocorrem mais nas escolas onde estudam (queimada, pega-pega, brincadeiras com bolas realizadas diretamente no campinho de futebol próximo à escola); da atenção maior dada pelas professoras por conta do menor número de alunos e também de poder ir brincando com os amigos já no caminho para a escola (pelas estradas que cortam a comunidade internamente).

Notamos posicionamentos distintos uns dos outros. Percebemos certa reprodução de discursos hegemônicos como a crítica às classes multisseriadas e a desvalorização da cultura do campo em detrimento da cultura urbana, entre outros. Apesar desse fato, a maior parte dos sujeitos entrevistados se posicionou de maneira contrária à extinção da escola do campo, apontando questões que buscamos compreender. Dentre elas, o fato de serem vistas as classes multisseriadas como um grande empecilho para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças e dos adolescentes. Entretanto, como aponta Andrade (2014), sabemos que muitas vezes com as experiências vivenciadas ao longo do tempo nas escolas, as professoras desenvolvem metodologias bastante eficazes para os processos de ensino e aprendizagem em classes multisseriadas. Afirmo a autora que (2014, p. 680):

¹⁵ Em 2013 a Escola Municipal Serra da Galdina possuía 24 alunos divididos em duas turmas: uma formada pelos 1º, 2º e 3º anos com 10 alunos, e outra com 4º e 5º anos com 14 alunos.

¹⁶ A primeira e última reunião, já com caráter decisório, serve, nesse sentido, como mecanismo de legitimação democrática frente aos olhos da Secretaria de Educação.

[...] no cotidiano escolar que o professor se constitui profissional da educação, aprendendo nesse local a lidar com as questões, com os fatos que, corriqueiros ou não, só acontecem nesse ambiente. Sua condição profissional é formada então pelo somatório dos conhecimentos acadêmicos com os conhecimentos/saberes constituídos na prática educativa.

Ademais, acreditamos que é inerente ao ser humano apresentar níveis distintos de apreensão da realidade e por isso, todo professor de alguma forma, convive dentro de sala de aula com uma ampla gama de estágios de desenvolvimento, devendo sempre aprender a lidar com a diversidade, mesmo quando os alunos estão em faixas etárias iguais. Portanto, esta não é uma característica específica das classes multisseriadas¹⁷. Para além, como o número total de alunos é geralmente baixo, estudantes e professores relataram que podem estabelecer uma relação muito proveitosa. Nesse caso, os professores conseguem dar mais atenção e se dedicar mais a cada aluno individualmente.

Com relação à qualidade do ensino ofertado, os índices de aproveitamento dos alunos do campo, em alguns casos ultrapassam os índices alcançados por alunos de escolas urbanas como indicam as pesquisas de Andrade (2019; 2014) e o depoimento das professoras entrevistadas. Além disso, Cláudia (nov., 2014), ex-professora da escola, comentou que:

[...] os alunos do campo têm uma capacidade maior de análise crítica. Na cidade parece que seguem mais um padrão, enumerando questões. Tenho medo de que meus alunos, na cidade, percam a inocência que faz eles [sic] desenvolverem as coisas com o coração.

Outro ponto observado é que a substituição do “ir caminhando” para a escola pelo transporte escolar que é oferecido pela Prefeitura é alvo de controvérsias. Para alguns moradores, o transporte oferecido não é de qualidade: “[...] muitas vezes os alunos são deixados na entrada da comunidade, ainda no asfalto por conta da falta de tempo que os motoristas têm de levar e buscar outros alunos” (João, set., 2014). Outra moradora disse que “[...] quando chovia, se os alunos chegassem um pouco atrasados não havia problema. Hoje, se atrasarem 5 minutos perdem o transporte escolar” (Ivonete, set., 2014). Em contrapartida, Francisco (set., 2014) disse que ficou melhor: “[...] para mim, foi bom porque agora não preciso acordar tão cedo para levar minhas filhas na escola, já que moramos em uma parte mais afastada da comunidade”.

Percebemos ainda que o poder público via Secretaria Municipal de Educação denominou de participativo o processo de tomada de decisão sobre o encerramento das atividades da escola. Entretanto, como relatam professores e moradores, no dia do fechamento da unidade escolar – coincidentemente o dia da formatura de alunos do 5º ano – a secretária de educação visitou o local,

¹⁷ Vale dizer que apesar de serem marcantes para a Educação do Campo e especialmente para a realidade que estamos nos propondo a estudar, existem também escolas do campo que não possuem classes multisseriadas.

se reunindo com parte dos moradores apenas para comunicar e redigir uma ata alegando o baixo número de alunos, bem como o rendimento supostamente insatisfatório desses alunos como argumentos para baixar as portas. Todavia, não lhes foram apresentado nenhum documento que comprovasse tal rendimento escolar.

Visitando as comunidades apresentadas nos mapas aqui expostos (Figuras 1 e 2), observamos que muitas vezes a degradação física dos prédios também é usada como forma de estratégia política, já que nenhum pai ou mãe de aluno gostaria de ter filhos estudando em ambientes com más condições de conservação.

Outro ponto importante é o sentimento de coletividade e apego notado tanto por parte de professores, de moradores e de ex-alunos da escola. É interessante observar como através de práticas socioespaciais, as pessoas vão atribuindo significado aos lugares. Ao longo do trabalho de campo, conhecemos pessoas que adoeceram por conta do fechamento da escola ou que se emocionaram fortemente ao lembrar-se de sua construção, dos filhos crescidos que por lá passaram.

De modo geral, percebe-se que o processo de nucleação ou fechamento de escolas gera impactos socioculturais para a população rural afetando, principalmente, sua identidade porque a perda da escola enfraquece a comunidade rural, visto que a escola representa o local não só de estudo, mas onde são discutidos assuntos afetos aos interesses da coletividade local (GNIGLER, 2011). Destarte, percebe-se então, que não houve preocupação do alcaide municipal e nem dos gestores educacionais, com a perda de identidade, com os impactos socioculturais gerados para a comunidade.

Vale ressaltar que muitos estudos têm situado os problemas sobre os fechamentos das escolas do campo (ARROYO, 2004; MUNARIM, 2006; FERNANDES, 2004; MOLINA, 2002; CALDART, 2007). Estes autores defendem a Educação do Campo não apenas como espaços/lugares de encontros de estudantes e educadores, mas, territórios de vivências que difere dos *habitus* produzidos na vida urbana, com características próprias de valorização da cultura local.

Pesquisas mais recente, têm demonstrado que a política de fechamento de escolas do campo, que muitas vezes culminam com o processo de nucleação, tem sido pautado por muitos gestores estaduais e municipais em todo Brasil descaracterizando a cultura local e expondo os educandos e educadores a condições precárias de deslocamento (PEIXER, 2018; NOGUEIRA, 2019).

Neste sentido, a política de alguns governos, municipais, estaduais e mesmo federal desconsidera que o Estado brasileiro avançou na promulgação de legislação para a Educação do Campo, considerando as peculiaridades daqueles sujeitos, suas identidades, suas culturas e valores relacionados à vida na terra. Há ainda políticas governamentais que desconsideram a riqueza sociocultural que decorre no campo em prol de uma visão funcionalista do processo educativo que tem nos objetivos da escola cidade uma visão mercadológica da formação humana.

Assim, afirmamos que o critério de fechamento das escolas nesse município é apenas um critério econômico e político, não houve preocupação com a qualidade do ensino e com a aprendizagem dos/as estudantes que habitam seus territórios, que possuem características diversas da formação na prática comunitária e nas relações com os seus pares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais impactos percebidos ao longo de nossa convivência e investigação podem então ser sistematizados finalmente por suas consequências gerais como, por exemplo, o esvaziamento das comunidades rurais, já que muitas famílias decidem se mudar em busca de educação para os filhos e a ausência de uma formação comprometida com as formas específicas de vida no campo. Além disso, nota-se como já apresentado que há uma grande dificuldade por parte do poder público e de seus gestores em enxergar os povos camponeses como verdadeiros sujeitos políticos, permitindo a estas pessoas participar democraticamente das decisões que envolvem suas próprias existências.

Nas localidades de nosso trabalho, especialmente na comunidade Serra da Galdina, o que se sente mais são as transformações nas formas de socialização infantil (estranhamento em relação às brincadeiras e as formas de tratamento dos professores de escolas urbanas); a perda de um espaço de identificação, construído coletivamente e tornado patrimônio das pessoas do lugar (com casos de adoecimento); e ainda, as mudanças nos modos de circulação, com a inserção do transporte escolar na rotina das crianças trazendo novos horários e necessidade de zelo maior por parte dos pais.

Os resultados obtidos com o desenvolvimento das pesquisas são importantes e nos deram pistas sobre o cenário da Educação no/do Campo em Carangola/MG. Entretanto, sabemos que é preciso e desejável avançar ainda mais na identificação dos prejuízos enfrentados pelas comunidades rurais ao perderem suas escolas. Outro fato é que, mesmo não havendo escolas fechadas após o ano de 2014, há escolas com número baixo de matrículas. O que, conseqüentemente, poderá levar à sua extinção.

Este trabalho, mais do que apresentar resultados acabados, aponta para a necessidade de continuidade de desvelamento da problemática e na elaboração de ações para que seja possível manter as escolas do campo em seus locais de origem, em todas as comunidades rurais de Carangola/MG.

Apesar de considerarmos opiniões as mais distintas possíveis, acreditamos que os impactos socioculturais causados pelo encerramento das atividades das Escolas do Campo foram extremamente negativos para as comunidades em que estavam inseridas. Essas escolas são conquistas históricas da luta dos povos do campo pelo acesso a uma educação emancipatória e

comprometida com seus interesses e precisam existir juntamente com outras políticas públicas para assegurar a permanência dos povos do campo em seus locais de vivência.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Elizete Oliveira. **Educação do Campo**: narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas. Curitiba: CRV, 2019.

ANDRADE, Elizete Oliveira. Me conta professora... como é mesmo que aconteceu? Narrativas de professoras da escola do campo. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina; SOUSA, Eliseu clementino; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza (Orgs.). CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 6., 2014, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Biograph, 2014, p. 677-691.

ANDRADES, Tiago Oliveira; GANIMI, Rosângela Nasser. Revolução Verde a apropriação capitalista. **CES Revista**, vol. 21, 2007. Disponível em: http://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2007/revolucao_verde.pdf. Acesso em: 12 mar. 2020.

ARROYO, Miguel. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. São Paulo: Vozes, 2004.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 36/2001: relatora Edla de Araújo Lira. **Diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo**. Processo 23001000329/2001.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre educação do campo**. III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Luziânia, 2007.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**: contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília/DF, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5).

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mandanço. Diretrizes de uma caminhada. *In*: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. São Paulo: Vozes, 2004. p. 133-145.

GNIGLER, Miguel Luiz. **O Processo de nucleação das escolas isoladas**. 2011. Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id208.htm>. Acesso em: 10 mai. 2020.

KOLLING, Edgar Jorge.; NERY, Israel José [irmão FSC]; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). Por uma educação básica do campo. Memória. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 1).

MERA, Claudia Maria Prudêncio; MIELITZ NETTO, Carlos Guilherme. Diminuição da População Rural na Região do Alto Jacuí/RS: análise sob a perspectiva dos segmentos rurais. **Desenvolvimento em Questão**, Editora Unijuí, ano 12, n. 27, jul./set., 2014. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/2524>. Acesso em: 03 mar. 2020.

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.

NOGUEIRA, Ariane Martins. **Contradições entre o campo e a cidade no Triângulo Mineiro: uma reflexão sobre o fechamento das escolas no campo**. 2019. 236f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/26929/4/Contradi%C3%A7%C3%B5esEntreCampo.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2020.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Saete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 237- 244.

PEIXER, Zilma Isabel *et al.* **Comunidades rurais e escolas: o fechamento das escolas rurais na Serra Catarinense**, 2018. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/65ra/resumos/resumos/8545.htm>. Acesso em: 27 mai. 2020.

PERIPOLLI, Odimar João; ZOIA, Alceu. O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop, v. 1, n. 2., p. 188-202, 2011.

QUEIROZ, João Batista. **Construção das escolas famílias agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional**. 2004. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 2. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 2007.

SOUZA, Neli Pereira; REIS, Rosini Mendes. **Educação do campo: prática pedagógica**. Umuarama: Univale, 2009.

ZANELLI, Fabrício Vassalli *et al.* Intercâmbios agroecológicos: aprendizado coletivo. **Informe agropecuário**, v. 36, n. 387. Epamig: Belo Horizonte, 2015.

Submetido em: 25 de abril de 2020.

Aprovado em: 23 de maio de 2020.