

Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento

Ana Cláudia da Silva Rodrigues¹
Dayana Ferreira Marques¹
Adriege Matias Rodrigues¹
Gilvania Lima Dias¹

¹Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Bananeiras/PB – Brasil

RESUMO – Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. Este artigo teve como objetivo analisar os motivos que levaram à nucleação de escolas localizadas na zona rural de municípios do brejo paraibano a partir dos pontos de vista dos envolvidos nessa ação. O aporte metodológico foi organizado tomando como base a abordagem qualitativa. Após realização da pesquisa, constatou-se que o argumento de que a nucleação das escolas contribui para a melhoria na organização do ensino não se confirmou. Destaca-se que o fechamento das escolas tem colaborado com a saída dos moradores do campo para a cidade, interferindo na formação da identidade e possibilitando o desenraizamento dos sujeitos camponeses. Palavras-chave: **Nucleação de Escolas. Educação no Campo. Políticas Públicas.**

ABSTRACT – Nucleation of Schools in the Countryside: conflicts between training and uprooting. This article aims to analyze the reasons that led to the nucleation of schools located in the rural areas of municipalities located in the Paraíba state *brejo*, from the points of view of those involved in this action. The methodological approach was organized based on a qualitative analysis. Following the research, it was observed that the argument that the nucleation of schools contributes to the improvement in the organization of teaching was not confirmed. It is highlighted that the closure of schools has collaborated with the departure of residents from the countryside to the city, interfering with the formation of the identity and enabling the uprooting of peasants.

Keywords: Schools Nucleation. Rural Education. Public Policies.

Introdução

A discussão em torno do tema nucleação ou ordenamento, entendida neste texto como fechamento de escolas localizadas nas zonas rurais de municípios paraibanos, vem promovendo o debate sobre o projeto de desenvolvimento econômico que se deseja implementar no Brasil e as consequências para a população rural. Nas últimas décadas, mudanças nos setores produtivos, econômicos e sociais têm levantado questionamentos sobre o que se entende por espaços rural e urbano e como estes se constituem, uma vez que se entende que as dificuldades enfrentadas por escolas localizadas na zona rural hoje são reflexos da política de desenvolvimento para o campo.

Inicialmente, destaca-se que, no Brasil, existem duas grandes correntes de pesquisadores que pensam a organização do espaço e as formas de produção a partir dos conceitos de rural e urbano. As formas de uso social do espaço geográfico, da densidade demográfica, da organização econômica e das tradições culturais definem estes espaços. Rodrigues (2014, p. 433), ao propor uma nova metodologia para a definição de rural e urbano, critica as concepções clássicas que estabelecem: “[...] a definição de rural está sempre subsidiada pela definição de urbano, sendo, na maioria das vezes, o rural classificado como o que está fora do urbano”. É justamente baseada nessa concepção clássica de rural e urbano que se pensam as políticas públicas brasileiras. Por isso, destina-se ao rural o mesmo que se destina ao urbano. Projeta-se o modo de vida urbano no rural. Apresentada a definição de educação urbana, ela é estendida à rural. O espaço rural nunca foi constituído por ele mesmo, e sim em oposição ao urbano.

O conceito de rural, no entanto, não mais dá conta das especificidades das comunidades campestres que, nos últimos anos, vêm lutando pela compreensão do espaço rural como espaço de vida, e traz, como uma de suas bandeiras, a educação do e no campo; ‘do’, por ser pensada para a realidade dos povos campestres, e ‘no’, porque deve acontecer naquele espaço geográfico (Caldart, 2005).

A partir da certeza de que o espaço rural representa a possibilidade de vida de milhões de brasileiros, esta pesquisa foca sua atenção na nucleação de milhares de escolas localizadas na zona rural. Destaque-se que este trabalho se caracteriza como resultado de uma ação de um projeto de pesquisa mais amplo, derivado das reflexões de uma equipe da Rede de Educação do Campo do Território da Borborema, Estado da Paraíba – PB, acerca desse assunto. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e exploratória (Flick, 2009), ancorado na análise de conteúdo (Bardin, 2011), a partir de narrativas episódicas discutidas em cinco seções: a primeira constitui-se de uma introdução; a segunda expõe o processo de fechamento das escolas do campo no Brasil e na região Nordeste; a terceira explicita o modo como se desenvolveu a pesquisa de campo, enfatizando que a mesma foi disposta em três fases denominadas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados; a quarta contém a percepção dos entrevistados sobre o fechamento

das escolas no campo e os excertos das narrativas advindas da categorização; por fim, a quinta apresenta as considerações. Com este estudo, busca-se contribuir para a ampliação das discussões sobre as políticas públicas na área de educação do campo, sobretudo a partir do fechamento das escolas campesinas, oferecendo reflexões sobre práticas pedagógicas alternativas silenciadas pela nucleação.

A questão motivadora da pesquisa foi direcionada a compreender como se constitui o processo de fechamento das escolas do campo nos municípios pesquisados e como este tem afetado a organização familiar, a estrutura organizacional das escolas, as comunidades e o município.

Para compreender como ocorre essa ação de fechamento de escolas, elegemos como objetivo geral: analisar os motivos que levaram à nucleação de escolas localizadas na zona rural de municípios do brejo paraibano a partir dos pontos de vista dos envolvidos na ação mencionada; e como objetivo específico: identificar as possíveis causas e consequências do ordenamento dessas escolas.

O Processo de Fechamento das Escolas do Campo no Brasil

A educação rural no Brasil foi ampliada com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96 e do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF. Atualmente, o reordenamento escolar, via fechamento das escolas, vem sendo observado em todas as regiões do país.

Na prática, esse processo de nucleação corresponde à desativação da escola, por um período de 5 anos, e ao posterior fechamento. A nucleação, na primeira fase do ensino fundamental, se configura como o deslocamento de crianças e jovens das redes municipais e estaduais de ensino das escolas rurais, localizadas em comunidades que apresentam baixo número de matrículas ou caracterizadas como isoladas, devido à precária infraestrutura em relação às escolas de comunidades vizinhas melhores aparelhadas. Na segunda fase do ensino fundamental, o processo se assemelha. Porém os alunos são deslocados para as escolas localizadas na cidade. Destaca-se que muitos estados vêm reorganizando suas respectivas redes escolares em um provável processo de nucleação escolar que centralizaria as escolas em áreas urbanas, criando uma concentração educacional urbana.

Segundo o Parecer CEB 23/2007, que ainda aguarda homologação do Ministério da Educação, os principais motivos alegados por aqueles favoráveis à nucleação são: “baixa densidade populacional determinando a sala multisseriada e a unidocência; facilitação da coordenação pedagógica; racionalização da gestão e dos serviços escolares e melhoria da qualidade da aprendizagem” (p. 06).

Esses argumentos são questionados, principalmente se considerarmos que o deslocamento das crianças e jovens das suas comunidades desvincula-os da sua vivência e cultura local, atribuindo novos

valores, negando sua identidade, passando-se a não considerar a comunidade como possibilidade de vida.

[...] toda vez que uma escola desconhece e ou desrespeita a história de seus educandos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tais, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços (Caldart, 2005, p. 116).

Desvincular as crianças e os jovens da comunidade e da escola pode provocar o desenraizamento da cultura local e de pertença ao grupo. A escola não pode negar a cultura local e a pertença a um grupo social com suas particularidades.

Segundo Arroyo (2006, p. 114),

[...] a escola do campo, o sistema educativo do campo se afirmará na medida em que se entrelaçarem com a própria organização dos povos do campo, com as relações de proximidade inerentes à produção camponesa - vizinhança, as famílias, os grupos, enraizar-se e aproximar as formas de vida centrada no grupo, na articulação entre as formas de produzir a vida.

A nucleação das escolas do campo e o deslocamento para escolas distantes da sua comunidade desvinculam os sujeitos da sua forma de viver e da sua cultura, ou seja, de suas raízes. “A infância do campo tem suas especificidades. Especificidades étnicas, de raça, de gênero, de classe. Especificidades dentro das diversas formas de produção, dos diversos povos do campo” (Arroyo, 2006, p. 107). A população do campo é composta por sem terras, quilombolas, ribeirinhos, que têm suas próprias histórias, lutas e cultura de homem do campo que possuem especificidades na forma de viver, pensar e se organizar.

Essas especificidades, porém, não têm sido consideradas, pois se enfrenta um momento muito difícil na educação do campo com a concretização dos processos de nucleação, a qual tem funcionado praticamente como sinônimo de fechamento das escolas. Dados do censo escolar, organizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC), registram que, enquanto os estabelecimentos de ensino localizados na área urbana passaram de 114.432, em 2009, para 118.564, em 2012, demonstrando a abertura de 4.132 novas escolas, na área rural verificou-se o inverso: em 2009, tínhamos 83.036 estabelecimentos; já em 2012, passamos para 74.112, ou seja, fechamos 8.924 escolas, conforme se comprova nos dados da Tabela a seguir.

Tabela 1 – Quantitativo de Estabelecimentos de Ensino da Educação Básica no perímetro urbano e rural no Brasil, no período 2009-2012

Estabelecimentos	2009	2010	2011	2012
Urbano	114.432	115.551	116.818	118.564
Rural	83.036	79.388	76.229	74.112
Total	197.468	194.939	193.047	192.676

Fonte: Data Escola Brasil (2014).

Se por um lado estes resultados já são relevantes, os verificados na Tabela 2, que apresenta o fechamento das escolas do campo na região Nordeste durante 4 anos, apontam para o agravamento desta situação, pois demonstram o fechamento de 5.607 estabelecimentos de ensino.

Tabela 2 – Número de Escolas Rurais da Região Nordeste por Estado, no período 2009-2012

Estados	2009	2010	2011	2012
Nordeste	47.534	45.431	43.261	41.927
Maranhão	10.152	9.962	9.713	9.550
Piauí	4.601	4.304	4.090	3.924
Ceará	5.076	4.659	4.127	3.922
R. G. do Norte	1.891	1.819	1.770	1.727
Paraíba	3.621	3.478	3.304	3.055
Pernambuco	5.501	5.268	4.984	4.895
Alagoas	1.917	1.835	1.755	1.709
Sergipe	1.332	842	1.163	1.161
Bahia	13.443	12.875	12.355	11.984

Fonte: Data Escola Brasil (2014).

A Paraíba, por sua vez, proporcionalmente, é o Estado com o segundo maior número de fechamentos na região Nordeste, apresentando 506 (quinhentos e seis) escolas fechadas no período, o que significa, em termos percentuais, um índice de 15,63%, perdendo apenas para o Estado do Ceará, que obteve o número de 1.154 escolas fechadas, correspondendo ao percentual de 22,73%. A partir dos dados apresentados, organizamos a pesquisa de campo em comunidades que tiveram escolas fechadas.

A Pesquisa de Campo

O percurso metodológico representa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição do fenômeno em estudo, referente ao ordenamento das escolas do campo nos municípios do brejo paraibano. A abordagem escolhida foi a qualitativa. A amostra constou de 5 municípios: Arara, Bananeiras, Belém, Borborema e Cacimba de Dentro. Na proposta inicial do projeto, os municípios incluídos na pesquisa

consistiam um número menor, ou seja, 4 municípios, a saber: Solânea, Bananeiras, Borborema e Belém. Destacamos que Solânea foi o primeiro município pesquisado pela Rede de Educação do Campo do Território da Borborema. Por isso, ele foi retirado de nossa amostra, para que os dados de uma pesquisa não se sobrepusessem aos da outra. Dessa forma, foi substituído pelo município de Arara, sendo acrescentado o município de Cacimba de Dentro, uma vez que o número de escolas fechadas naquele município aumentou nos últimos anos.

A perspectiva do fenômeno estudado nos impulsionou a escolher uma análise discursiva com elementos explicativos, partindo das narrativas dos sujeitos que compõem a amostra desta pesquisa. As narrativas “permitem ao pesquisador abordar o mundo empírico até então estruturado do entrevistado, de um modo abrangente” (Flick, 2009, p. 164). A escolha da entrevista narrativa deu-se principalmente pela necessidade de analisar opiniões sobre o processo de fechamento das escolas. Para Flick (2009, p. 172), esse tipo de narrativa que fornece uma atenção especial a “situações ou episódios nos quais o entrevistado tenha tido experiências que pareçam ser relevantes à questão de estudo” denomina-se Entrevista Episódica. Ressalta-se que ela “facilita a apresentação da experiência em uma forma geral e comparativa, ao mesmo tempo em que assegura que essas situações e episódios sejam contados em sua especificidade” (Flick, 2009, p. 172).

A organização da entrevista partiu da preparação de um guia que comportou os domínios de tópicos exigidos pelo instrumento para a pesquisa. Entrevistaram-se alunos, pais, professores, gestores, secretários de educação e representantes da sociedade civil, tais como: presidentes de sindicatos de trabalhadores rurais, agentes de saúde, presidentes de associações, jovens e líderes comunitários, perfazendo um total de 53 pessoas entrevistadas.

O estudo sobre o processo de ordenamento ou nucleação (fechamento) de escolas localizadas na zona rural de municípios do brejo paraibano foi desenvolvido durante os meses de outubro de 2013 a setembro de 2014. Por questões éticas, os sujeitos que se dispuserem a participar dessa investigação não terão seus nomes verdadeiros revelados. Realizadas as entrevistas, estas foram transcritas pelo entrevistador e em seguida analisadas.

Vários foram os guias de entrevista utilizados. O guia para os pais, professores, gestores e representantes da comunidade apresentava 10 questões orientadoras, porém, durante a entrevista, sempre surgiam novas questões elaboradas a partir da narrativa do entrevistado, com o intuito, às vezes, de esclarecer, complementar ou mesmo entender as suas narrativas. As questões do guia utilizadas nas entrevistas dos secretários e ex-secretários de educação perfizeram um total de 25 perguntas orientadoras para as narrativas.

A organização da análise, a partir das narrativas advindas das entrevistas, foi disposta em três fases: a primeira, a pré-análise, busca tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais conduzindo a um plano de análise, levando em consideração as escolhas dos documentos que atendessem à regra da exaustividade e à regra da pertinência; a segunda, a exploração do material, se consistiu na codificação e ca-

tegorização. A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais possibilitam uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo. A categorização consiste na operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto de diferenciação e, em seguida, de reagrupamento, com critérios previamente definidos, organizados conforme os objetivos da pesquisa que se transformaram nos eixos de análises (Bardin, 2011). A terceira fase aborda o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Com base nos procedimentos metodológicos e a partir das narrativas dos sujeitos entrevistados, as categorias foram assim definidas: a) Organização do Ensino – Multisseriação; b) Modelo de desenvolvimento campesino; c) Infraestrutura. Compreende-se que a categoria de análise, nessa perspectiva metodológica, tem o potencial de “explicar, de conceituar o fenômeno analisado. Por essa razão, mais uma vez, se faz imprescindível o movimento de retomada dos objetivos da pesquisa, bem como a base teórica da investigação empreendida” (Rossetto, 2011, p. 127).

A Percepção dos Entrevistados sobre o Fechamento das Escolas no Campo

Como dados iniciais, no Quadro 1, apresentam-se as cidades pesquisadas, os sujeitos que participaram como entrevistados e suas funções dentro do processo de organização pedagógico.

Quadro 1 – Cidades e Sujeitos da Pesquisa

Sujeitos da Pesquisa	Cidades Pesquisadas					Total
	Arara	Banan-eiras	Belém	Borbo-rem-a	Cacimba de Dentro	
Pais de alunos	02	03	02	02	11	20
Representante da Comunidade	-	-	-	02	05	07
Agente de Saúde	-	-	-	01	04	05
Diretores	01	03	02	02	-	08
Professores	02	02	-	-	-	04
Coordenadores da Educação do Campo	01	-	-	-	-	01
Ex-secretários de Educação	-	01	01	01	01	04
Secretários de Educação	-	01	01	01	01	04
Total	06	10	06	09	22	53

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Na presente pesquisa, discute-se a organização do ensino em salas multisseriadas como fator atribuído pelo poder público ao descrédito e fechamento das escolas do campo. Compreende-se que, para o docente trabalhar sozinho na escola, dificulta a organização de atividades em cooperação com colegas, de elaboração de ações e projetos em parceria, visto ser este docente o responsável pela gestão, pelo assessoramento pedagógico e pela materialização das atividades em sala de aula. Cada atividade planejada requer um esforço maior no planejamento, operacionalização, execução e avaliação. O isolamento da escola também proporciona o isolamento de docentes e discentes, o que poderá ocasionar o individualismo e o conformismo, além da descrença na possibilidade de mudança da situação escolar, demonstrando a ausência de qualquer política educativa por parte do Estado para aquelas localidades.

Pela situação das escolas localizadas na zona rural, os docentes que ali exercem sua profissão não acompanham as formações continuadas, por não haver quem os substitua. A localização das escolas também contribui para termos predominantemente docentes em início de carreira ou com baixa formação ministrando aulas em escolas rurais (Amiguiño, 1996). O Censo do Professor de 2007 constatou que 39,7% dos docentes que ministram aulas nas escolas da zona rural, no Nordeste do Brasil, apresentam escolaridade de Nível Médio (sem Magistério). Tais situações contribuem para a delimitação deste quadro negativo relativamente à educação da zona rural, proporcionando o argumento de que a paralisação de suas atividades, e o posterior fechamento, é a única opção.

Discutem-se, no entanto, outras possibilidades de organização escolar que não ocasionem o fechamento de escolas na zona rural e permitam àquelas populações o reconhecimento de sua existência e o fortalecimento da identidade campesina.

Inicialmente, apresentam-se as narrativas dos sujeitos da pesquisa que confirmam que a organização do ensino foi o responsável pelo fechamento das escolas.

Excertos das Narrativas por Categorias

Organização do Ensino – Multisseriação

A organização do ensino como categoria de estudo tratará, especificamente, da disposição do ensino nas escolas em que o professor trabalha, na mesma sala, com várias séries, simultaneamente, ou seja, sala multisseriada. Destaca-se que, nas escolas do campo, esta forma de organização se faz mais presente e com características mais marcantes, uma vez que não se encontram escolas com salas multisseriadas, e sim, escolas multisseriadas. Enfatiza-se que esta organização da escolarização é determinada previamente pelos sistemas de ensino, interferindo diretamente nas práticas pedagógicas dos docentes.

As escolas multisseriadas, em que um mesmo docente atende a estudantes de diferentes idades em uma mesma turma, é a principal característica da educação rural brasileira. Em 2011, o Censo Escolar apontou a existência de 45.716 escolas que possuem salas multisseriadas: 42.711 na zona rural, e 3.005 na zona urbana. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2014, a distorção idade-série chega a 30,4% ainda nos anos iniciais das escolas rurais. Esse número sinaliza para o baixo aprendizado nas escolas rurais com essa característica, responsáveis principalmente pela oferta do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

A existência das turmas multisseriadas se dá por diversos fatores. Entre eles, a baixa densidade populacional na zona rural – escolas pequenas, com poucos alunos matriculados – e a carência de professores e de infraestrutura. Além disso, há poucos docentes das séries iniciais do ensino fundamental com nível superior. São apenas 35% na zona rural, contra 67,4% na zona urbana. Nos anos finais, são 44,6% e 88,3%, respectivamente, segundo os dados do referido censo.

As informações, anteriormente abordadas, têm dominado ultimamente o debate sobre as escolas multisseriadas e à sua forma de organização escolar, principalmente nas áreas rurais. Para Hage (2010), as reflexões sobre a temática apontam para duas realidades: por um lado, o quadro dramático de precarização e abandono em que estas escolas se encontram; e, por outro, as possibilidades de metodologias pedagógicas criadas por educadores, equipe pedagógica e gestores que enfrentam esta realidade com alternativas emancipadoras para as comunidades escolares.

Nesse sentido, discutiremos o argumento de que a organização do ensino através da Multisseriação é definidor para a decisão de fechamento das escolas do campo pelos órgãos governamentais. No entanto destacaremos o grande número de experiências exitosas promovidas em escolas multisseriadas campesinas que se contrapõem a esse modelo de organização pedagógica.

Para a categoria Organização do Ensino – Multisseriação –, utilizou-se como descritor o tipo de organização do ensino na escola que promove a participação de um único docente em sala de aula para ministrar série/anos simultaneamente. Após a realização das entrevistas, encontramos as narrativas abaixo que corroboram, entre si, o argumento de que a escola fechou porque o ensino ministrado era organizado em salas multisseriadas.

Sim, disseram que iam fechar por conta da escola ser multisseriada, e disseram que viria transporte pra ir levar (Pai de aluno do município de Cacimba de Dentro);

Sim, disseram porque ali ia ser, melhor, por ter professor pra cada seriado, mas foi engano, pois minha filha estuda em uma sala que tem 1º e 2º anos juntos (Pai de aluno do município de Cacimba de Dentro);

Que tivesse um seriado só, porque são 22 alunos em uma sala apertada, e o desenvolvimento não é bom (Mãe de aluno Cacimba de Dentro);

A escola do Carrinho, Mijônia e Maria Galbínio, porque eram escolas com turmas multisseriadas e naquela época faltavam professores, tínhamos dificuldade de enviar professores para essas regiões, e foi uma série de fatores que nós enfrentamos. (Ex-Secretária de Educação de Bananeiras).

Diante das narrativas, podemos inferir que diferente do argumento que o fechamento das escolas ocasionará uma melhoria na organização pedagógica, uma vez que não haverá a multisseriação e isto melhorará o ensino, não se confirma. Pois, ao afastar as crianças do acompanhamento dos pais e da participação comunitária, os mesmos não terão suas aprendizagens no local onde residem, e isto proporcionará um distanciamento das relações familiares, dos hábitos das famílias campesinas e da cultura local. Aspectos, estes, que devem ser considerados, ao pensarmos na melhoria da qualidade da educação. Santos (2012), ao estudar a nucleação em Patos de Minas, no artigo “Escolas Municipais Rurais: expansão e nucleação” também apresenta o afastamento da comunidade como fator negativo do fechamento das escolas. Para este autor,

[...] ao mesmo tempo em que se trabalhava no sentido de priorizar a educação, com o processo da nucleação escolar rural e melhoria da qualidade do ensino, iniciava-se, por outro lado, o desaparecimento da articulação entre as famílias de uma mesma região e seus professores, uma vez que esses educadores eram considerados líderes na comunidade, ao cuidarem da realização de festas religiosas, encontros de lazer das crianças e adolescentes (Santos, 2012, p. 13).

Para Arroyo (2006), Hage (2014) e Souza (2009), a multisseriação não tem apenas aspectos negativos. Se compreendida como forma de organização escolar e não como o fim único da aprendizagem, apresenta muitas possibilidades de superação desse modelo. Estes autores ainda afirmam que, há muito, a organização seriada dá sinais de esgotamento. Para Arroyo (2012), no cenário educativo, surgem novas práticas pedagógicas que denotam a presença de Outros Sujeitos nas escolas do campo, atualmente. Estes sujeitos se encontram no centro do processo ensino-aprendizagem e necessitam de docentes comprometidos com a busca de ações afirmativas no campo, para colocá-las no foco da formação, tornando-os sujeitos sociais em movimento, em ação. Por isso, pensar a multisseriação não é pensar a causa primeira do fracasso que o poder público atribui à educação do campo. Deve-se, porém, avaliar toda a condução do processo pedagógico desenvolvido, para que tanto os sujeitos do campo quanto os da cidade possam desfrutar de um ensino pensado para sua realidade, ou seja, contextualizado.

As escolas do campo ainda sofrem com a falta de reconhecimento de sua identidade. Para que isso se inverta, elas precisam contextualizar o seu currículo a partir da realidade social em que estão inseridas. Como afirma Veiga (2006, p. 27): “O currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado”. A valorização da cultura campesina deve ser

iniciada na escola, onde os alunos precisam, desde cedo, conhecê-la, para que se posicionem contrários à imposição presente nos currículos escolares que negam sua identificação com a realidade dos sujeitos do campo, tendo em vista que

[...] as transformações produzidas nas comunidades rurais pelo processo de urbanização são marcadas pela proposição ou imposição, ao homem rústico, de certos traços de cultura material e não material. Impõe, por exemplo, novo ritmo de trabalho, novas relações ecológicas, certos bens manufaturados, racionalização do orçamento, abandono das crenças tradicionais, individualização do trabalho e, finalmente, passagem à vida urbana (Cândido, 1971, p. 218 apud Sposito; Whitacker, 2010, p. 24).

Dessa forma, com base na perspectiva de Silva e Moreira (2011), podemos afirmar que o currículo corresponde a uma questão de conhecimento e identidade. Para que este reconhecimento da identidade campesina aconteça, é preciso (re) construir e (re) significar o projeto político pedagógico em algumas escolas do campo que ainda sofrem com o abandono e a precarização.

A concepção de projeto político-pedagógico que deve ser adotado pela escola entende-a como elemento norteador das práticas educativas, sendo a essência dos trabalhos desenvolvidos por elas mesmas. Segundo Veiga (2006, p. 12):

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino.

O projeto político-pedagógico não pode ser um documento a ser formulado pela secretaria de educação sem relação com a comunidade e sem contar com a participação desta. A construção coletiva do projeto pedagógico permitirá uma ação educativa colegiada, fruto do diálogo social entre pais, professores e todos aqueles que compõem a escola.

O projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político-pedagógico (Veiga, 2006, p. 17).

Deve-se lembrar que este documento deverá estar de acordo com a realidade do aluno, relacionando aos objetivos. A partir dessas defini-

ções, a escola irá definir propósitos e decidir que metas adotará para o alcance do que deseja, ao mesmo tempo em que valoriza a identidade do campo.

Para Medel (2012, p. 22), “O projeto pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar, sempre tendo como objetivo a construção da identidade da escola”. A escola, que tem o desejo de inovação, alcança os objetivos explícitos no projeto, porque tomará este documento como norteador de suas práticas.

Ao discutir a prática educativa, pedagógica e docente, Franco (2012, p. 168-169) destaca que

[...] a educação deve ser instrumento por excelência de humanização dos homens em sua convivência social, uma vez que os sujeitos, imersos em suas práticas e impregnados das diversas influências educacionais, estão constantemente participando, interagindo, intervindo no seu próprio contexto cultural, requalificando a civilização para o estabelecimento de condições que deveriam ser cada vez mais emancipatórias e humanizantes.

Corroborando, Charlot (2005, p. 38) afirma que “o sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro, e a história do sujeito é a de formas de atividades e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido”. Portanto, a dimensão educativa da prática docente é uma construção coletiva, dialógica e não se materializa apenas na organização escolar por seriação. Dependendo da formação e da ação docente, a multisseriação como forma de organização do ensino poderá até dificultar, mas nunca será responsável pela não aprendizagem dos alunos.

Modelo de desenvolvimento campesino

Pensar políticas públicas de desenvolvimento do campo e formas como estas refletem a escolha de uma sociedade para se organizar e superar desigualdades entre regiões é urgente, tornando-se, nos últimos anos, tema de debate na academia. Constata-se que, no caso do Brasil, as políticas de desenvolvimento no espaço rural não suprem os problemas estruturais do campo, como a concentração da terra, o difícil acesso ao crédito para a produção por parte dos camponeses, a exploração do trabalho, a precarização da educação e dos serviços públicos básicos e necessários aos homens e mulheres do campo. Ao contrário, tais políticas têm fortalecido a lógica capitalista de desenvolvimento, ampliando o agravamento de problemas sociais e a dicotomia entre campo e cidade (Araújo, 2012).

Dentre os problemas sociais, pode-se destacar o número cada vez menor de moradores no campo, tendo em vista a lógica do capital em favorecer políticas específicas de fortalecimento do agronegócio em detrimento da agricultura familiar.

Por isso, cada vez mais, o fechamento de escolas no campo se concretiza, pois, se não existem políticas de fortalecimento e manutenção de agricultores no campo, como estes podem sobreviver sem condições mínimas de acesso aos meios de produção?

Dessa forma, o debate acerca do discurso do desenvolvimento do campo torna-se oportuno, para que se possa compreender de que maneira acontecem os processos de consolidação das estruturas socioeconômicas que implicam os processos de promoção ou de exclusão dos sujeitos sociais do campo. Assim, destaca-se a relevância de se debater a política de Educação do Campo, no sentido de trazer à luz o que interessa ao projeto de educação dos habitantes do meio rural, frente ao desafio da construção de um novo modelo de sociedade.

Outro argumento apresentado por alguns entrevistados foi a dificuldade de permanência no campo. Este argumento se refere, especificamente, ao modelo de desenvolvimento campestre. Nesse sentido, destacamos que o desenvolvimento possui conceitos distintos. Para compreendê-lo, faz-se necessário analisar um conjunto de situações e fatores estruturais imbricados na trajetória e na dinâmica das contradições que movem amplamente o processo histórico de uma determinada sociedade.

A partir do fim da Segunda Guerra Mundial, a palavra *desenvolvimento* ganha destaque no vocabulário da sociedade contemporânea, passando a fazer parte da agenda dos governos e a ser frequentemente utilizada, como referência ao pensamento de sociedade bem-sucedida. Nesse sentido, o termo *desenvolvimento*, na sociedade capitalista, associa-se à ideia de industrialização, crescimento econômico e urbanização das cidades, como paradigma de civilização para as sociedades. Não obstante, a ideia de desenvolvimento não se esgota nesse debate, principalmente se levarmos em conta as especificidades campestres.

Na atualidade, existem duas visões de desenvolvimento para o campo, as quais são antagônicas. A do agronegócio, para a qual o campo é ainda um lugar do atraso, que precisa ser modernizado pela agricultura capitalista e que se realiza a partir do trabalho assalariado e do controle e da segurança alimentar, constituindo-se numa política pública; ela é aplicada por governos de diversos países que partem do princípio de que todas as pessoas têm o direito à alimentação e que cabe ao Estado o dever de prover os recursos para que as pessoas se alimentem do mercado. A outra visão é a da agricultura camponesa e dos pequenos produtores, segundo a qual o campo é lugar de produção de vida/alimentos, culturas, e não meramente de produção econômica (Santos; Paludo; Oliveira, 2010).

Na concepção de Singer (2004, p. 09), “desenvolvimento capitalista é o desenvolvimento realizado sob a égide do grande capital e moldado pelos valores do livre funcionamento dos mercados, das virtudes de competição, do individualismo e do Estado mínimo”.

Diante disso, e conforme defende Santos (2010), fica evidente que o modelo de desenvolvimento capitalista é concentrador da riqueza, favorecendo a minoria da população mundial, ao tempo em que pena-

liza uma maioria crescente de pessoas. Desse modo, globaliza-se não o acesso à riqueza produzida para a humanidade, mas a distribuição dos custos do sistema capitalista, este, que por sua vez, só aumenta as desigualdades sociais e o agravante distanciamento entre ricos e pobres, ampliando-se o número dos que vivem em áreas periféricas, socialmente marginalizadas.

Para discutir a categoria Modelo de Desenvolvimento Campesino, utilizou-se como descritor “um quadro de referências para aqueles a quem compete elaborar as políticas públicas de um país”. Nas narrativas, encontraram-se excertos que inferem sobre o modelo de desenvolvimento campesino.

Foi ficando poucos alunos; não tinha condições de ter mais aula (Pai de aluno – Cacimba de Dentro);

Como aqui não tem mais crianças ou não tinha as séries deles aqui, aí concordamos (Pai de aluno – Cacimba de Dentro);

Normal, porque não tinha condições dessas crianças estudarem aqui; aqui agora tem pouca gente morando, está havendo muitos assaltos (Liderança Comunitária – Cacimba de Dentro);

A escola no sítio Jatobá de Cima, nas proximidades de Solânea, ela foi desativada porque não conseguíamos trabalhar lá, devido aos altos índices de violência. Nós tivemos graves situações de depredação total, deterioração, destruições por parte dos vândalos. Eram muitos atos de violência com arma de fogo. Tivemos dias que as crianças saíram de lá escoltada pela polícia, professores temiam de ir para lá. Nós encostamos caminhões de tijolos, areias, madeiras para reformar a escola, e roubaram esse material. Conseguimos dá uma melhorada na escola. Fizemos a instalação de novos sanitários e tudo mais, e fizeram buracos no telhado e roubaram os vasos sanitários. O vigia que colocamos lá chegou a ser ameaço de morte; portanto não tinha condições de manter uma escola naquele tempo (2006). Reunimos com o conselho, colocamos a situação, porque as mães não queriam mais matricular seus filhos; Muitas famílias, por conta da violência, tiveram que sair e ir para a cidade. Desativamos a escola por essas e outras circunstâncias (Ex-secretária de Educação de Bananeiras).

Ao analisar os excertos das narrativas, percebe-se que o Modelo de Desenvolvimento Brasileiro, tanto para a cidade quanto para o campo, tem contribuído para o aumento nos índices de violência, devido à falta de emprego, condições de vida e de moradia, e que esta violência se materializa nas áreas urbanas, principalmente, sem deixar de atingir as áreas rurais. O que tem ocasionado medo e levado várias famílias a abandonar suas terras ou a vendê-las abaixo do preço de mercado e irem para a periferia das cidades. Com isso, cada vez mais, o campo vai se transformando em um lugar sem pessoas, escolas, plantações, ou seja, sem vida.

Essa situação enfrentada pelos entrevistados confirma as mudanças que estão ocorrendo no mundo rural, expressas por Moreira (2012). Para este autor, na modernidade e atualidade, a visão de rural e ruralidades passa por um processo de resignificação do rural construído

por oposições – “campo-cidade, superiores e inferiores, tradicional-moderno, incivilizado-civilizado e não tecnificado-tecnificado. Em outra dimensão, o rural-agricultura opunha-se ao urbano-industrial, na vida e na cultura” (p. 250) –, que estabeleceram imagens culturais hegemônicas sobre o rural em contraposição ao urbano. Consequentemente, estas imagens produziram identificações estereotipadas que legitimaram as políticas implementadas que moldam a educação, os comportamentos e este espaço social. Essa perspectiva dicotômica rural-urbano deve ser superada. Na compreensão de Moreira (2012, p. 251), as “[...] sociedades contemporâneas estão associadas aos processos de globalização da hegemonia das políticas neoliberais”.

A ressignificação ou ‘novo rural’, compreendido por Moreira (2012) a partir da passagem para a modernidade, surge de tensões e lutas e está associada à questão ambiental planetária. Muda-se o foco da análise para os fenômenos da globalização contemporânea, para a vivência, para a vida humana, como espaço de sociabilidade mais complexa que aciona redes sociais que revalorizam o mundo rural. Para Veiga (2005, p. 14), “há muitas razões para se afirmar que está em curso uma forte revalorização da ruralidade, em vez de sua supressão por uma suposta completa urbanização”. No entanto se faz necessário um arranjo institucional que ajude a diagnosticar os principais problemas rurais, planejar ações de desenvolvimento integrado e captar recursos para sua execução (Veiga, 2001).

Pensar no desenvolvimento econômico é materializar o que pondera o secretário de Educação do município de Belém:

É preciso um incentivo para os agricultores, pois o que faz com que eles deixem o campo é a falta de incentivo. É possível, sim, pois não existem as bolsas?! No lugar dessas bolsas, poderia haver um incentivo para os agricultores produzirem como empréstimos, etc. Sua saída para a cidade só faz com que o Estado cresça de forma desordenada com o inchaço das cidades (Secretário de Educação do município de Belém).

Portanto, fechar escola não é a saída para a melhoria do desenvolvimento do país, uma vez que agrava, cada vez mais, as condições de vida das populações campesinas.

Infraestrutura

Os problemas enfrentados pelas comunidades campesinas alusivamente à educação são inúmeros. Além da dificuldade de acesso, os alunos da zona rural enfrentam problemas de infraestrutura. Dados do Censo Escolar de 2013 revelam que 96% das escolas do campo da Paraíba não possuem bibliotecas. Em Bananeiras, um dos locais da pesquisa, por exemplo, só uma escola dispõe deste espaço de estudos para os alunos. Pouco mais de 24% possuem laboratórios de informática. Nenhuma escola apresenta laboratório de ciências. Só 2% possui sala para atendimento especial e 6%, internet. Além disso, apenas 14% tem acesso à coleta de lixo periódica, e 1% tem esgoto via rede pública. O Censo Escolar de 2013 mostra ainda, que na Paraíba, a distorção idade/série

nos anos iniciais é de 28% nas escolas e que, em Bananeiras, 25% dos docentes possui o magistério como formação acadêmica.

Estes dados, portanto, nortearam as reflexões sobre a categoria infraestrutura e foram utilizados para estabelecer os parâmetros que proporcionalaram ou não o argumento da necessidade de fechamento das escolas campesinas. Ressalta-se que, durante a análise desta categoria, levantaram-se problemas enfrentados por escolas da zona rural a partir do abandono das políticas públicas.

Durante a análise das narrativas, encontramos algumas delas que atribuem a falta de infraestrutura ao fechamento das escolas do campo. Observe-se o que extraímos das entrevistas realizadas a partir do descritor referente a esta categoria, que estabelece o conjunto de relações sociais e econômicas que fundamentam determinadas ideologias:

Acabou o outro ano, não vinha nada pra cá, só a merenda de vez e de vez em quando. Não pintavam. Aí ficaram pra novinho mesmo (Mãe de aluno – Cacimba de Dentro);

A questão do acesso às escolas, mesmo com a melhoria e investimento relativa à oferta de transporte escolar, isso já mudou muito. Mas a gente sabe que muitas crianças, principalmente as menores, elas têm muitas dificuldade de caminhar longas distâncias pra chegar até as escolas. Então os pais ficam inseguros, de matricular, sabendo que elas têm que andar 5-6km até as escolas. Nos tempos de muitas chuvas, as estradas ficam acabadas, por mais que a administração pública procure fazer serviço de manutenção das estradas. Mas quando vem a chuva, tudo muda, modifica tudo. A falta de participação dos pais na escola, a consciência da frequência constante dos alunos nas escolas e o incentivo para participação (Ex-secretária de Educação do município de Bananeiras).

As narrativas demonstram a situação precária a que são submetidas as crianças, quando iniciam o período de aprendizagem escolar. Escolas distantes, ônibus que não circulam diariamente, submetem as crianças a uma jornada de mais de 6 (seis) quilômetros de caminhada para chegar à escola, sem contar com a mudança de hábitos e atitudes que permeiam as aprendizagens escolares que ocorrem ocultamente (currículo oculto) através das relações sociais estabelecidas pela cultura organizacional da escola, neste caso, da cidade.

Essa situação é evidenciada também na narrativa da ex-secretária de Educação de Bananeiras, ao demonstrar sua preocupação com a formação das crianças e jovens, pois a distância da escola possibilita a falta de acompanhamento dos pais e responsáveis, principalmente em tempos de violência e tráfico de drogas. O aliciamento de menores ocorre diariamente, nas praças, portas de escolas, dentro dos ônibus que transportam os estudantes. Para os pais, mais um motivo de preocupação.

Por isso, o fechamento das escolas não contribui para a melhoria da qualidade do ensino. Pelo contrário, possibilita o distanciamento destas crianças e jovens dos seus locais de origem e uma construção identitária fragmentada, sem noções de pertencimento. Ao se questionar sobre o futuro de escolas rurais em Portugal, Amiguiño (2008) le-

vanta três aspectos que devem ser considerados na análise do tema: o primeiro refere-se à negação das características destas escolas, ao compará-las com as estruturas, os princípios, as normas e as práticas das instituições urbanas; o segundo reduz a função educativa a uma única forma de organização escolar (a seriação), subestimando-se outras organizações pedagógicas de socialização e de formação das crianças; o terceiro aspecto pressupõe que as escolas rurais são um obstáculo ao desenvolvimento, considerando-se que estas demandam recursos humanos e financeiros, fazendo-se necessária uma concentração em escolas-polo para possibilitar as melhorias infraestruturais necessárias. Ora, estes aspectos levantados deram origem a processos e práticas como a nucleação de escolas, uma vez que, ao concentrar benefícios, se agravaram as desigualdades sociais e territoriais.

Amiguiño (1996), ao discutir os Problemas e Caminhos de Desenvolvimento em Portugal, já apontava a época em que a escola rural atravessava uma profunda crise. Alertava que o problema não poderia ser resolvido fora do debate educativo, ou ser excluído ou minimizado pelas políticas educativas, ou mesmo ser alvo de medidas avulsas que analisem e tentem resolver a crise levando em consideração apenas questões técnicas, instrumentais, econômicas ou pedagógicas.

Nesse sentido, possibilitar uma infraestrutura adequada àque-la população campesina contribuiria para o desenvolvimento do país mais do que o fechamento das escolas. E esta tem sido a luta de muitos movimentos sociais nos dias atuais, ou seja, por uma educação digna que consista num direito e dever do Estado.

Entende-se que o campo oferece aos seus sujeitos a própria organização para a produção de vida: “O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (Brasil, 2001, p. 01). O parecer das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo indica a importância da discussão, com os sujeitos do campo, acerca do seu direito a uma educação que enfatize as particularidades e especificidades do campo. Aponta o erro cometido, ao longo dos anos, ao destinar às escolas rurais o mesmo currículo das escolas urbanas. E defende a importância de uma educação contextualizada na realidade campesina. “Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo” (Molina; Sá, 2012, p. 326).

A educação do campo pretende construir os conhecimentos contextualizados de acordo com a cultura do campo. Uma nova concepção de educação do campo necessita ser discutida pelos sujeitos que formam o campo: “[...] esta neoconcepção educacional não está sendo construída para os trabalhadores rurais, mas por eles, com eles, camponeses” (Fernandes; Molina, 2004, p. 09).

Continuando a discussão, em outro texto, Molina et al. (2010, p. 176) afirmam:

É preciso levar em consideração que a escola do campo traz as marcas dos seus sujeitos: das diferenças convertidas em desigualdades. É intensa a relação entre as desigualdades econômicas e sociais, historicamente sofridas pelos sujeitos do campo, e a ausência do direito à educação no território rural. Conhecer as marcas das desigualdades do sistema escolar do campo é condição fundamental para se compreender os resultados obtidos por suas escolas e, principalmente, para se construir os caminhos necessários à sua superação.

Entende-se que é preciso compreender a opressão em que o campo se encontra, para se repensar a educação do campo. É necessário que os sujeitos acabem com a opressão que existe dentro de si e lutem para acabar com a opressão existente no campo. “Impossível construir outra escola do campo sem entender e trabalhar os processos históricos de opressão da diversidade de povos do campo” (Arroyo, 2012, p. 561).

Concorda-se com Caldart (2011, p. 155), quando afirma que “não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes e sem prepará-los para ser os sujeitos dessas transformações”. É preciso que a educação do campo aconteça no campo com resultados que ultrapassem os muros das escolas, haja vista que os sujeitos do campo necessitam de uma transformação da situação de opressão para uma vida emancipatória em que atuem na sociedade de forma crítica e democrática.

O campo possui suas particularidades e especificidades que devem ser enfatizadas, de forma que os seus sujeitos se percebam como parte deste contexto, conhecendo seus direitos e, principalmente, discutindo como estes devem atender às suas necessidades.

Por isso, entende-se que a concepção de educação do campo ora apresentada se constrói com os sujeitos daquele espaço geográfico, que lutam para ter seus direitos respeitados e reivindicam uma educação de qualidade em seus locais de moradia, sem ter que se deslocar para a cidade à busca de estudo.

Considerações

A nucleação de escolas do campo no Brasil tem sido uma prática constante de administradores municipais e estaduais nos últimos anos. Porém se observa, nos excertos das narrativas, que essa prática, mesmo sendo justificada pelos problemas de infraestrutura, do modelo de desenvolvimento e da organização pedagógica, não condiz com os interesses das populações camponesas, as quais desejam, para seus filhos, escolas públicas e de qualidade, situadas próximas ao local onde residem.

Constatou-se que o argumento da nucleação (fechamento) das escolas para a melhoria na organização do ensino não se confirmou, e que a multisseriação, mesmo sendo apresentada como principal argumento dos representantes dos poderes públicos para o fechamento das escolas

do campo, representa ainda uma opção para aqueles que residem na zona rural dos municípios pesquisados, sendo preferível, para os pais, ao seu fechamento. O problema principal da multisseriação não se restringe às questões pedagógicas, e sim, mais precisamente, às questões administrativas e financeiras.

A condição precária das escolas se revela nas narrativas e afeta o desenvolvimento pedagógico. No entanto ainda se encontram possibilidades de melhoria a partir da organização de projetos político-pedagógicos contextualizados que contribuam para a formação da identidade campesina e para o reconhecimento social, possibilitando que o desenraizamento desses sujeitos deixe de existir. Só assim, pode-se diminuir a prática excludente, que é o fechamento das escolas, e avançar para alternativas possíveis de melhoria da qualidade do ensino a partir da contribuição para a emancipação social dos sujeitos que residem no campo.

É preciso pensar o espaço rural para além da sua oposição ao urbano. O “novo rural” desloca o foco para a produção de um espaço de vida, de vivência, de formação de identidades contra-hegemônicas, e a escola tem papel central na construção de novas ruralidades calcada na luta dos movimentos sociais e trabalhistas rurais por justiça social. Negar o direito à escola a milhões de brasileiros que residem na zona rural só contribuirá para um novo período de êxodo, deslocando-os dos seus espaços de vida para a periferia das cidades, em busca de uma educação para os filhos. Com isso, agrava-se a situação econômica e social de trabalhadores, interferindo no desenvolvimento do país.

Estas questões levantadas no texto servem para a reflexão dos que participam da comunidade escolar de escolas do campo e, sobretudo para os responsáveis pela elaboração e aprovação das políticas públicas no Brasil. Pensar a organização pedagógica dessas escolas é compreender o papel que a educação tem na vida de crianças, jovens e adultos carentes de qualquer atenção do Estado, e que tem na escola a única alternativa de empoderamento.

Nesse sentido, urge o estabelecimento de novas políticas públicas que priorizem a melhoria estrutural e pedagógica das escolas do campo. Não se concebe que, em pleno século XXI, crianças menores de seis anos ainda caminhem mais de 6 quilômetros para chegar à escola. Caso investimentos não sejam empregados para a melhoria das escolas e o ordenamento/nucleação (fechamento) continue no ritmo acelerado que se verificou neste estudo, cada vez mais o campo vai se transformar em um lugar sem plantações, pessoas, escolas, ou seja, sem vida.

Recebido em 06 de agosto de 2015

Aprovado em 18 de agosto de 2016

Referências

AMIGUINHO, Abílio. **Educação e Meios Rurais: problemas e caminhos do desenvolvimento**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 1996.

- AMIGUINHO, Abílio. Escola em meio rural: uma escola portadora do futuro? **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, UFSM, vol. 33, n. 1, nov./dez. 2008.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do desenvolvimento Agrário, 2006. P. 103-116.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer para Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer: 36/2001. Aprovado em: 04 dez. 2001.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. seção I. P. 27834-27841.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Censo do Professor 2007**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>>. Acesso em: 19 abr. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/manual2%5B1%5D.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/ CEB nº 23/2007**, de 12 de setembro de 2007. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf>. Acesso em: 10 de jul. de 2015.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. P. 18-25.
- CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005. P. 89-108.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Monica Castagna. **O Campo da Educação do Campo**. São Paulo: 2004. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>>. Acessado em: 10 de agosto de 2015.
- FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática Docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Escolas multisseriadas contribuem para a afirmação das identidades culturais locais. **Portal do Professor**. 35. ed. P. 5-6, 01 mar. 2010. Entrevista concedida ao Jornal do Professor.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Resultado do Censo Escolar 2009**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/sai-resultado-do-censo-escolar2009?redirect=http%3A%2F%2Fportal.inep.gov.br%2Fvisualizar%3Fp_p_id%3D101_INSTANCE_6AhJ%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn2%26p_p_col_pos%3D1%26p_p_col_count%3D2%26p_r_p_564233524_tag%3Dcenso>. Acesso em: 10 jul. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da Educação Básica 2012**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12218-censo-escolar2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jul. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da Educação Básica 2013**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Data escola Brasil 2014**. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Indicadores Educacionais 2014**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 31 de ago. 2016.

MEDEL, Cassia Ravena Mulin de Assis. **Projeto Político-Pedagógico: construção e implementação na escola**. Campinas: Autores Associados, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Coleção Por Uma Educação do Campo, n 5. Brasília: Articulação Nacional 'Por Uma Educação do Campo', 2004.

MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes; OLIVEIRA, Liliane Lúcia. Das Desigualdades aos Direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. In: PIRAUX, Marc; CANIELLO, Márcio (Org.). **Raízes**, Campina Grande, v. 28, n. 1-2, v. 29, n. 1, p. 174-190, jan./jun. 2010. (Dossiê: Território, sustentabilidade e ação pública).

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Moura. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P. 326-333.

MOREIRA, Roberto José. Pensando o rural da modernidade e dos nossos tempos. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, UFRRJ, v. 20, n. 1, p. 248-271, abr. 2012.

RODRIGUES, João Freire. **O Rural e o Urbano no Brasil: uma proposta de metodologia de classificação dos municípios**. Lisboa: Análise Social, 2014. v. 49. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS_211_d04.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

ROSSETTO, Gislaíne Aparecida Rodrigues da Silva. **Atividade de Estudo e Autonomia Intelectual no Processo de Aprendizagem da Pesquisa**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Carlos Eduardo Felix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepção de Educação do Campo. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (Org.). **Cadernos Didáticos sobre Educação no Campo**. Salvador: EDITORA/UFBA, 2010. P. 13-70.

SANTOS, Humberto Correia dos. **Escolas Municipais Rurais de Patos de Minas – MG (1941-1998): da expansão à nucleação**. 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SINGER, Paul. Desenvolvimento capitalista e desenvolvimento solidário. **Estudos Avançados**, São Paulo, USP, v. 18, n. 51, p.7-22, maio/ago. 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da Pátria: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890- 1976)**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SPÓSITO, Maria Beltrão Escarnação; WHITACKER, Artur Magon (Org.). **Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencar. **O Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 22 ed. Campinas: Papirus, 2006.

VEIGA, José Eli da. A relação rural/urbano no desenvolvimento regional. **Cadernos do CEA**, Brasília, v. 12, p. 9-22, fev. 2005.

VEIGA, José Eli da. O Brasil rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, USP, v. 15, n. 43, p. 101-119, dez. 2001.

Ana Cláudia da Silva Rodrigues é licenciada em Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professora do Departamento de Educação, Campus III, da Universidade Federal da Paraíba. Líder do Grupo de Pesquisa Currículo e Práticas Educativas. Atuando nas áreas de Políticas Públicas, Currículo, Avaliação e Educação do campo.

E-mail: claudiacavn@yahoo.com.br

Dayana Ferreira Marques é licenciada em Pedagogia. Trabalha na Secretaria de Educação de Bananeiras-PB. Atua como pesquisadora do grupo Currículo e Práticas Educativas.

E-mail: dayana_pb@hotmail.com

Adriege Matias Rodrigues é graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia, pelo Campus III, da Universidade Federal da Paraíba. Atua como pesquisadora do grupo Currículo e Práticas Educativas.

E-mail: adriege_matias@hotmail.com

Gilvania Lima Dias é graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia, pelo Campus III, da Universidade Federal da Paraíba. Atua como pesquisadora do grupo Currículo e Práticas Educativas.

E-mail: lgiba12@gmail.com