



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA - UNAGEO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA

GEAN DIAS ALVES

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO ENQUANTO UMA DIMENSÃO DO TERRITÓRIO
CAMPONÊS: PROPOSTAS E DESAFIOS A PARTIR DA SITUAÇÃO DA OFERTA
DE EDUCAÇÃO EM NAZAREZINHO-PB**

CAJAZEIRAS - PB
2024

GEAN DIAS ALVES

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO ENQUANTO UMA DIMENSÃO DO TERRITÓRIO
CAMONÊS: PROPOSTAS E DESAFIOS A PARTIR DA SITUAÇÃO DA OFERTA
DE EDUCAÇÃO EM NAZAREZINHO-PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Federal de Campina Grande, no Centro de Formação de Professores, Campus Cajazeiras, com a finalidade de obtenção do título de Graduado no referido Curso.

Orientador (a): Profa. Dra. Mara Edilara Batista De Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação -(CIP)

A474e Alves, Gean Dias.
A educação do campo enquanto uma dimensão do território
Camponês: propostas e desafios a partir da situação da oferta de educação em
Nazarezinho – PB / Gean Dias Alves. – Cajazeiras, 2024.
91f. : il. Color.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Mara Edilara Batista de Oliveira.
Monografia (Licenciatura em Geografia) UFCG/CFP, 2024.

1. Educação do campo. 2. Educação - Nazarezinho - Município- Paraíba.
3. Escolas Rurais. 4. Reorientação Curricular. 5. Desigualdade Educacional.
6. Escolas multisseriadas. I. Oliveira, Mara Edilara Batista de. II. Título.

UFCG/CFP/BS CDU – 37.018.51 (813.3)

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

GEAN DIAS ALVES


**A EDUCAÇÃO DO CAMPO ENQUANTO UMA DIMENSÃO DO TERRITÓRIO
CAMPONÊS: PROPOSTAS E DESAFIOS A PARTIR DA SITUAÇÃO DA OFERTA
DE EDUCAÇÃO EM NAZAREZINHO-PB**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, como requisito para a obtenção do título de Licenciatura em Geografia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mara Edilara Batista de Oliveira


Aprovado em: 04/11/2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 MARA EDILARA BATISTA DE OLIVEIRA
Data: 11/11/2024 08:22:28-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>


Prof.a. Dra. Mara Edilara Batista de Oliveira- UFCG

(Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 RODRIGO BEZERRA PESSOA
Data: 11/11/2024 07:19:12-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Rodrigo Bezerra Pessoa-UFCG

(Examinador)

Documento assinado digitalmente
 CICERA CECILIA ESERALDO ALVES
Data: 06/11/2024 12:48:45-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.a. Dra. Cicera Cecilia Esmeraldo Alves

(Examinador)

Dedico este trabalho a todos aqueles que me inspiraram e apoiaram ao longo desta jornada acadêmica. À minha família, pelo amor incondicional, pela compreensão e por acreditarem em mim em cada passo do caminho. Aos amigos, que, mesmo nos momentos mais difíceis, estiveram ao meu lado, oferecendo palavras de encorajamento e doses de bom humor. Aos professores da graduação, cujos ensinamentos e orientações foram essenciais para o meu crescimento pessoal e profissional. E, finalmente, aos habitantes do campo, cuja realidade me motivou a explorar e valorizar a importância da educação nas áreas rurais. Que este trabalho seja uma pequena contribuição para o avanço desse caminho tão significativo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pai protetor de todos nós, cuja paciência e generosidade têm me guiado em todas as minhas escolhas.

Aos meus familiares, que me apoiaram e incentivaram ao longo desta jornada, especialmente aos meus pais, Maria dos Remédios e Georlando, e meu irmão George, minha gratidão é infinita.

À minha orientadora, professora Dra. Mara Edilara Batista de Oliveira, sou profundamente grato por ter aceitado me orientar e confiar em todo esse processo. Sua ajuda e orientação foram fundamentais para a concepção deste trabalho, e a dedicação e atenção que sempre dispensou a mim fizeram toda a diferença.

Agradeço também aos professores que fizeram parte da minha trajetória acadêmica desde a educação básica, em especial aos professores Francisco Severo e Maria do Socorro Augusta Pedrosa Leon, que terão sempre minha eterna gratidão pelo que me proporcionaram no 9º ano em 2015.

Aos docentes da UFCG, em especial aos professores da Unidade Acadêmica de Geografia: Jacqueline, Josenilton, Josué, Santiago, Aldo, Henaldo, Marcos Assis, e, em especial, às professoras Luciana Araújo e Alexandra Bezerra, que foram orientadoras das minhas monitorias nas disciplinas de Evolução do Pensamento Geográfico, Geografia do Espaço Mundial, Cartografia Geral e Geoprocessamento. Agradeço também ao Professor Matheus Gouveia, aos orientadores dos projetos PIBID, Residência Pedagógica e Estágio, Rodrigo e Cecília, e a Ivalda e Noemi.

Agradeço ao Núcleo de Serviço Social do CFP e ao Programa Residência Universitária, que me proporcionaram o acolhimento necessário, sem o qual não teria chegado ao fim do curso. Ao longo da graduação, tive a oportunidade de participar de projetos como a Monitoria, o PIBID e a extensão do Programa Residência Pedagógica. Graças a esses projetos, consegui evoluir significativamente como aluno, pessoa e profissional, e a eles quero deixar minha gratidão.

Aos amigos que colecionei ao longo da minha trajetória acadêmica, agradeço de coração: Flávia, Elionagela, Tamara, Gilmaria, Emília, Karen, Vanessa, Maria Eduarda, Debinha, Rayka, Marques, Danny, Victoria, Juliana, Daniela, Israel, Tayse, Natan, Dirley, Maria Vitória, Laiza, Iolanda, Isabela, Janaina, Adriano, Renata, Jessica, Suênia, Venâncio, Alana e Fernanda. Cada um de vocês contribuiu de

maneira única para minha jornada. Vocês foram apoio, inspiração e motivação em cada passo. Agradeço especialmente entre estes, minhas queridas Flávia, Emilia e Karen. Sou grato por cada momento compartilhado, cada risada e cada desafio enfrentado juntos. Obrigado por fazerem parte dessa caminhada e por tornarem minha trajetória ainda mais especial.

Por fim, quero agradecer a todos e todas que, direta ou indiretamente, me ajudaram a chegar até aqui. E, não menos importante, quero agradecer a mim mesmo por acreditar, mesmo quando tudo parecia difícil. Agradeço pelo trabalho duro, por não tirar folgas e por nunca desistir, mesmo quando seria mais fácil parar. Agradeço por minha generosidade, por dar mais do que recebo, e por sempre tentar fazer o que é certo, mesmo que o caminho seja mais complicado. Agradeço por ser fiel a quem sou, sem me desviar.

RESUMO

Uma educação de qualidade é essencial para o desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária. No entanto, ao longo da história, especialmente no caso brasileiro, tal oferta não vem sendo assegurada de forma que atenda a esses princípios, especialmente no que se refere à população que habita no campo. Nesse contexto, a Educação do Campo nasceu a partir de lutas sociais e como resposta às desigualdades educacionais históricas sofridas pelas populações rurais. No Brasil, a educação nas áreas rurais tradicionalmente foi marcada pela negligência, com infraestruturas precarizadas, poucos investimentos por parte do poder público e pouca valorização das realidades camponesas. Nesse cenário, a Educação do Campo visa a superar essa lacuna ao promover uma educação que reconhece o campo como um espaço legítimo de vivência e conhecimento, resgatando a identidade camponesa e a autonomia das comunidades rurais. Nesse contexto, esta pesquisa buscou investigar a realidade educacional para as áreas rurais do município de Nazarezinho - PB, a fim compreender a efetividade da oferta educacional para a população rural, bem como as condições de trabalho dos profissionais que atuam nas escolas do campo. Para o trabalho foi adotada como categoria de análise geográfica território, fundamentada nas concepções de Haesbaert (2007) e Fernandes e Molina (2004). A metodologia adotada teve como abordagem a quali-quantitativa, combinando levantamento bibliográfico, análises documentais e entrevistas semiestruturadas com os professores que atuam nas escolas do campo no município. Os resultados coletados mostram uma situação de precariedade nas escolas rurais, com infraestruturas limitadas, falta de recursos pedagógicos adequados e dificuldades enfrentadas pelos professores, especialmente no trato com turmas multisseriadas. Além disso, destaca-se o processo de fechamento de escolas rurais como uma política que desarticula comunidades e enfraquece a conexão dos moradores com seu território. Esse contexto compromete o desenvolvimento social e educacional da população rural, perpetuando as desigualdades em relação às áreas urbanas. A pesquisa também discutiu alternativas para enfrentar esses desafios, com foco em uma reorientação curricular como forma de tentar frear o fechamento das escolas do campo, e, em último caso, uma nucleação planejada. Foi possível concluir que é fundamental repensar o modelo de educação oferecido nessas áreas, garantindo uma formação que valorize o modo de vida camponês e promova a inclusão social e o desenvolvimento das regiões rurais.

Palavras-chave: Educação do Campo, Território, Escolas Rurais, Reorientação Curricular, Desigualdade Educacional.

ABSTRACT

Quality education is essential for the development of a fair and equal society. However, throughout history, especially in Brazil, such provision has not been ensured in a way that meets these principles, particularly concerning the population living in rural areas. In this context, Rural Education emerged from social struggles and as a response to the historical educational inequalities suffered by rural populations. In Brazil, education in rural areas has traditionally been marked by neglect, with precarious infrastructure, little investment from the public sector, and little appreciation of rural realities. In this scenario, Rural Education aims to bridge this gap by promoting education that recognizes the countryside as a legitimate space for living and knowledge, rescuing rural identity and the autonomy of rural communities. This research sought to investigate the educational provision for rural areas in the municipality of Nazarezinho - PB, aiming to analyze the conditions of schools and the challenges faced by teachers and students in the context of rural education. The work adopted the geographic analysis category of territory, based on the conceptions of Haesbaert (2007) and Fernandes and Molina (2004). The methodology had a qualitative-quantitative approach, combining bibliographic research, document analysis, and semi-structured interviews with teachers working in rural schools in the municipality. The results show a precarious situation in rural schools, with limited infrastructure, lack of adequate pedagogical resources, and difficulties faced by teachers, especially in dealing with multigrade classes. Additionally, the process of closing rural schools stands out as a policy that disarticulates communities and weakens the residents' connection to their territory. This context compromises the social and educational development of the rural population, perpetuating inequalities in relation to urban areas. The research also discussed alternatives to face these challenges, focusing on curricular reorientation as a way to try to stop the closure of rural schools, and, as a last resort, planned nucleation. It was possible to conclude that it is essential to rethink the education model offered in these areas, ensuring training that values the rural way of life and promotes social inclusion and the development of rural regions.

Keywords: Rural Education, Territory, Rural Schools, curricular reorientation, Educational Inequality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Escola Municipal João Ferreira Lins	32
Figura 2 - Espaço de recreação discente	32

MAPAS

Mapa 1 - Mapa de localização do município de Nazarezinho - PB	26
Mapa 2 - Escolas no Campo em Nazarezinho - PB	55

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de reprovação no Brasil por localização.	23
Gráfico 2 - Taxa de distorção idade-série no Brasil por localização.....	24
Gráfico 3 - Taxa de abandono escolar no Brasil por localização.....	25
Gráfico 4 - Taxa de distorção idade e série por localização em Nazarezinho	33
Gráfico 5 - Taxa de reprovação por localização.....	34
Gráfico 6 - Taxa de abandono escolar por localização em Nazarezinho	35
Gráfico 7 - Escolas em localidades rurais em Nazarezinho - PB	56
Gráfico 8 - Matrículas em escolas rurais em Nazarezinho - PB.....	59

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELAS

Tabela 1 - Infraestrutura e recursos escolares por localização	22
Tabela 2 - Principais grãos produzidos em Nazarezinho - PB em toneladas	27
Tabela 3 - Disponibilidade de infraestrutura e recursos por localização em Nazarezinho	31
Tabela 4 - Escolas no campo no Brasil	50
Tabela 5 - Escolas no campo fechadas por região	51
Tabela 6 - Escolas no campo fechadas por estados na região Nordeste	52

QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos entrevistados	19
Quadro 2 - Instituições da rede escolar de ensino por localização e unidade gestora	30
Quadro 3 - Políticas e programas para educação no campo	48
Quadro 4 - Comunidades atendidas por escolas no campo.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
CEB	Conselho Estadual de Educação
CEAA:	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CME:	Conselho Municipal da Educação
CNER:	Campanha Nacional de Educação Rural
CNE/CEB:	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
CPRM	Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais
DOEBEC:	Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas escolas do campo
EEEF	Escola Estadual de Ensino Fundamental
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ENERA	Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
I ENERA	I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores na Reforma Agrária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Km ²	Quilômetros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação
MMTR	Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCD	Pessoas com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Plano Municipal de Educação
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNTE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PROJOVEM CAMPO	Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Campo
SME	Sistema Municipal de Ensino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	18
1 CONTEXTUALIZANDO A OFERTA DE EDUCAÇÃO EM ÁREAS RURAIS: O CASO DE NAZAREZINHO	21
1.1. INDICADORES EDUCACIONAIS NO BRASIL: COMPARAÇÃO ENTRE ÁREAS URBANAS E RURAIS	22
1.2 NAZAREZINHO - PB: UMA VISÃO GERAL DO NOSSO OBJETO DE ESTUDO	25
1.3 A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL EM NAZAREZINHO: DIAGNÓSTICO E REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	28
2. EDUCAÇÃO NO CAMPO, DO CAMPO E PRO CAMPO	37
2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL.....	38
2.2 EDUCAÇÃO RURAL VS EDUCAÇÃO DO CAMPO: O ROMPIMENTO DO PARADIGMA.....	41
2.3 O AGRONEGÓCIO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	44
2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS E PROGRAMAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	47
2.5 O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO RURAL BRASILEIRO.....	49
2.6 A URBANIZAÇÃO DO ENSINO: A POLÍTICA DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO EM NAZAREZINHO	54
2.6.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas rurais	61
2.7 AS ESCOLAS NO CAMPO À LUZ DO OLHAR DOCENTE	61
2.7.1 As turmas multisseriadas	65
3. EDUCAÇÃO DO CAMPO EM NAZAREZINHO: PROPOSTAS PARA TRANSFORMAR REALIDADES	68
3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: TERRITÓRIOS, IDENTIDADES E COMPLEXIDADES	68
3.2 ESCOLAS MULTISSERIADAS NO CONTEXTO RURAL: UMA OPORTUNIDADE PARA PROMOVER UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE NAZAREZINHO.....	70
3.2.1 REORIENTAÇÃO CURRICULAR E A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO CAMPO	75

3.3 NUCLEAÇÃO ESCOLAR EM NAZAREZINHO: LOGÍSTICA E CURRÍCULO	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS.....	81
APÊNDICE A —ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORES QUE ATUAM NO CAMPO	86
APÊNDICE B —ROTEIRO DE ENTREVISTA: DIRETOR DAS ESCOLAS DO CAMPO	88

INTRODUÇÃO

A garantia de uma educação de qualidade é mais que um ideal, é um pilar fundamental para qualquer projeto de justiça social e igualdade. No Brasil, porém, essa promessa tem historicamente sido negada às populações rurais, cujas comunidades enfrentam um cenário histórico de abandono educacional. A educação ofertada no campo continua marcada por insuficiências estruturais e pela falta de investimentos governamentais, o que aprofunda as desigualdades e reflete uma herança de exclusão consolidada desde a formação do espaço agrário brasileiro.

Essas disparidades históricas na oferta de educação revelam a necessidade urgente de repensar o modelo educacional voltado para as populações rurais. Nesse contexto, a Educação do Campo emerge como um paradigma enraizado em lutas pelo reconhecimento do campo como um espaço legítimo de vivência. Este paradigma defende um modelo de educação que desafia a hegemonia estabelecida pelo paradigma de desenvolvimento predominante. É nesse cenário que a Educação do Campo deve ser colocada como uma abordagem educacional voltada para atender às necessidades específicas das populações rurais, valorizando suas culturas, conhecimentos e o modo de vida camponês. Dessa forma, esse modelo se opõe à educação tradicional, que negligencia as particularidades do meio rural.

Com base nesse entendimento, torna-se fundamental investigar como esses desafios manifestam-se no contexto local. Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a realidade educacional nas áreas rurais do município de Nazarezinho - PB, visando compreender a efetividade da oferta educacional para a população rural, bem como as condições de trabalho dos profissionais que atuam nas escolas do campo. Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos: analisar os pressupostos históricos da Educação do Campo no Brasil; identificar as políticas públicas atuais direcionadas à Educação do Campo, avaliando sua eficácia e se realmente atendem às especificidades das comunidades rurais; analisar a Educação do Campo enquanto uma dimensão dos territórios multidimensionais do campesinato; problematizar a realidade escolar nas áreas rurais no Brasil, com ênfase no município de Nazarezinho - PB; realizar o mapeamento das escolas rurais no município, incluindo aquelas que foram fechadas e as que ainda estão em funcionamento; e propor soluções e alternativas viáveis para melhorar a realidade da Educação do Campo. O estudo pretendeu, assim, contribuir para a identificação de

soluções que possam promover a inclusão e a melhoria da qualidade educacional nessas áreas específicas.

Para este trabalho, adotou-se a categoria de análise geográfica território, fundamentada nas concepções de Haesbaert (2007) e Fernandes e Molina (2004). Nessa perspectiva, o território é compreendido como um recorte do espaço multidimensional, que abrange diversas dimensões interconectadas. A Educação do Campo é vista, portanto, como uma dessas dimensões essenciais para a constituição do território camponês.

Minha afinidade com a temática é algo que me acompanha desde a infância. Nasci e me criei no sítio Carnaúba, no município de Nazarezinho-PB. Meus pais são filhos e netos de agricultores, vivem e trabalham no campo. Nenhuma geração antes de mim teve acesso à educação formal, optando pela sobrevivência em tempos difíceis em vez de frequentar a escola. Como filho de agricultores, minha jornada educacional começou na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental José Joaquim da Silva, a poucos metros da nossa casa. Graças aos meus pais, que, sob muito sol nas costas, me proporcionaram a oportunidade de estudar, mesmo que eles próprios não pudessem comprar uma mochila para mim. Todos os dias subia a ladeira contente, com meu caderno e lápis grafite dentro de uma sacola plástica, com dois dedos de café preto e dois biscoitos no estômago.

No entanto, a continuidade dos meus estudos enfrentou um desafio significativo. Ao chegar no 5º ano, em 2011, fui forçado a estudar na cidade, visto que a escola do sítio já não oferecia essa série. O fato de ter que deixar minha escola no sítio e a curiosidade sobre os motivos por trás dessa transferência e do posterior fechamento dessa escola, foram questões que me acompanharam até minha entrada na universidade. Essas inquietações se tornaram um dos principais motivadores para minha pesquisa sobre o tema, buscando entender melhor as razões e as implicações dessa situação para as escolas no campo.

Esse contexto de desigualdades na educação rural é uma realidade amplamente reconhecida, com as áreas rurais frequentemente enfrentando maiores desafios em comparação com as urbanas. As desigualdades são evidenciadas a partir de infraestruturas escolares precarizadas, ausência de recursos didático-pedagógicos adequados, professores sem qualificação profissional e dificuldades de acesso à localização. Desse modo, a vivência pessoal e as questões que surgiram considerando a minha própria trajetória educacional em Nazarezinho me levaram a

examinar mais profundamente essas desigualdades. Diante disso, levando-se em conta que a educação é um direito fundamental e a falta de acesso adequado compromete o desenvolvimento e a inclusão social das populações rurais, o município de Nazarezinho - PB apresenta-se como um estudo de caso interessante devido à sua predominância rural e às condições específicas que enfrenta.

O trabalho está estruturado em três capítulos principais. No primeiro apresentamos o objeto de nossa pesquisa em toda sua complexidade, analisando tanto dados primários quanto secundários, com objetivo de construir um panorama geral da educação oferecida para a população rural de Nazarezinho.

No capítulo 2, abordamos teoricamente temas como o agronegócio e seus impactos na Educação do Campo, a dissimilitude entre Educação rural e Educação do Campo. Traçamos a trajetória histórica da educação no campo no Brasil e destacamos políticas públicas e programas relevantes. Apresentamos dados estatísticos comparando a educação oferecida para o campo e a cidade, e discutimos a política de fechamento das escolas rurais em âmbito nacional. Além disso, abordamos o fechamento de escolas rurais em Nazarezinho-PB e a urbanização do ensino como uma política preocupante que reflete uma tendência nacional, impactando negativamente as comunidades rurais e sua conexão com o território. O capítulo também explora as dificuldades enfrentadas por professores em escolas rurais, discutindo a realidade das classes multisseriadas e como essa organização influencia o ensino e a aprendizagem.

No último capítulo, propomos alternativas para mitigar as problemáticas identificadas a partir da pesquisa. Discutimos a Educação do Campo a partir da categoria de análise território, exploramos a manutenção das classes multisseriadas a partir de reorientação curricular, e consideramos a nucleação, com condições específicas, como última opção.

Ademais, considerando que o papel da ciência geográfica é analisar e compreender as interações entre o espaço geográfico e as sociedades que o habitam, a abordagem geográfica adotada nesta pesquisa para investigar o histórico da educação oferecida à população rural no Brasil e a realidade escolar nas áreas rurais de Nazarezinho-PB proporcionará uma base sólida para a compreensão das dinâmicas territoriais e das desigualdades que perduram ao longo do tempo. Isso inclui uma análise de como essas dinâmicas têm impactado a população rural de Nazarezinho-PB.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A escolha da metodologia de uma pesquisa representa a fase onde o pesquisador deve organizar os processos de sua pesquisa. É por meio do método que se delimita a escolha dos passos a serem seguidos na investigação da pesquisa científica. Pode-se considerar que é o método que diz o trajeto a ser seguido pelo pesquisador, todavia é através da metodologia que organiza-se todo o processo para que o pesquisador não se perca no decorrer da pesquisa.

A pesquisa foi fundamentada numa abordagem quali-quantitativa, integrando análises conceituais detalhadas das temáticas estudadas e investigação de campo. Essa metodologia combinou atividades teóricas com práticas de coleta de dados, proporcionando uma abordagem integral ao estudo.

Nesse sentido, para concretizar o objetivo geral delimitado para a pesquisa, foi realizada, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica para o embasamento teórico, a partir de leituras e fichamentos de textos, livros, dissertações, teses e artigos em revistas eletrônicas que tratam de Educação do Campo. Esses meios subsidiaram principalmente o referencial teórico da pesquisa, que conta com a base de autores como Molina (2015), Fernandes e Molina (2004), Caldart (2009, 2012), Caldart, Cerioli e Fernandes (2004), Haesbaert (2007), Bitoun e Miranda (2015), Almeida (2010), Olivera (2015) e Hage (2011). Além disso, foi realizada a coleta de dados junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e à Secretaria Municipal de Educação de Nazarezinho, além de uma análise crítica das políticas em vigor que tratam da educação básica no campo, em âmbito nacional e municipal

Adicionalmente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete professores atuantes na educação rural, cuja amostra está detalhada no quadro 1, assim como com a atual gestão da Secretaria de Educação Municipal. O uso dessa técnica proporcionou uma maior amplitude para a coleta de dados e uma melhor organização, não estando mais irremediavelmente presa a um documento entregue a cada um dos entrevistados. Por essa via a flexibilidade possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores. (Laville e Dionne, 1999 *apud* Nunes, Nascimento e Luz, 2016).

Quadro 1 - Perfil dos entrevistados

Docente	Tempo atuando no campo	Regime de trabalho	Formação Nível/Curso	Endereço
A	10 anos	Concursado	Graduação em Pedagogia e Letras e especialização em metodologias do ensino;	Cidade de São José da Lagoa Tapada
B	14 anos	Concursado	Graduação em Pedagogia e especialização em coordenação pedagógica;	Cidade de Nazarezinho
C	7 anos	Concursado	Graduação em Pedagogia e especialização em PROEJA;	Cidade de Nazarezinho
D	3 anos	Contratado	Graduação em Geografia	Cidade de Sousa
E	2 anos	Contratado	Graduação em Geografia	Cidade de Nazarezinho
F	22 anos	Concursado	Graduação em Pedagogia e especialização gestão e supervisão escolar	Cidade de Nazarezinho
G	6 anos	Contratado	Graduação em Pedagogia	Zona Rural de Nazarezinho

Fonte: Pesquisa de campo; sistematizada por ALVES, G. D (2024).

O quadro 1 apresenta os dados referentes aos sete docentes entrevistados que trabalham em escolas no campo do município. O tempo de atuação no campo varia entre 3 e 22 anos, com predominância de professores concursados. No que diz respeito à formação profissional e acadêmica, a maioria possui graduação em Pedagogia, sendo que alguns complementaram essa formação com especializações voltadas para a metodologia de ensino do PROEJA e coordenação pedagógica. Em

contrapartida, dois dos professores possuem apenas a graduação em Geografia. Além disso, dos sete entrevistados, cinco residem no município de Nazarezinho-PB, sendo quatro na zona urbana e um na zona rural, enquanto os outros dois moram em cidades circunvizinhas, como São José da Lagoa Tapada-PB e Sousa-PB.

Para problematizar a realidade escolar no município foram realizadas pesquisas de campo, para assim obter informações sobre as condições das escolas, tais como: infraestrutura, distribuição geográfica, número de estudantes, oferta de recursos pedagógicos e tecnológicos e organização das turmas. Dados úteis para mapear a realidade da educação nas escolas rurais no município. Além disso, para compreender o fechamento das escolas rurais como um dos importantes aspectos no processo histórico dessa educação ofertada no rural em Nazarezinho, foi realizado um mapeamento das escolas rurais que foram fechadas entre 2014 a 2024.

1 CONTEXTUALIZANDO A OFERTA DE EDUCAÇÃO EM ÁREAS RURAIS: O CASO DE NAZAREZINHO

Neste capítulo, apresentamos o nosso objeto de pesquisa em toda sua complexidade, explorando dados primários e secundários, construindo assim um panorama mais geral da educação ofertada à população rural em Nazarezinho-PB. Isso nos dará aporte mais à frente para uma discussão reflexiva e propositiva em torno do paradigma da Educação do Campo e dos enfrentamentos na oferta de uma educação de qualidade para a população do campo.

Realizamos uma análise mais detalhada sobre os indicadores educacionais no Brasil, com foco nas disparidades entre áreas urbanas e rurais, onde, em um primeiro momento, será discutida a importância da educação como ferramenta para o desenvolvimento humano e a necessidade de uma infraestrutura escolar adequada para a garantia de uma aprendizagem de qualidade. Serão apresentados dados sobre a distribuição de recursos educacionais entre as áreas rurais e urbanas, baseando-se em informações do Censo Escolar do INEP, que evidenciam as diferenças significativas entre escolas urbanas e rurais, tanto em termos de acesso à internet quanto na oferta de espaços físicos como quadras de esportes, laboratórios e bibliotecas. Além disso, as taxas de rendimento escolar, incluindo reprovação e distorção idade-série, são analisadas a partir de gráficos que revelam uma tendência de declínio, mas que ainda apontam para a persistência de desafios mais pronunciados no meio rural.

Em seguida, destacamos o nosso objeto de estudo, o município de Nazarezinho, localizado no Sertão da Paraíba, para ilustrar como essas questões se manifestam no contexto de uma área essencialmente rural. O perfil socioeconômico e fisiográfico do município foi descrito, levando em consideração sua população, economia e os desafios enfrentados devido às suas condições físicas e ambientais, como a inserção no polígono das secas e a dependência do setor agropecuário. A partir dessas informações, a discussão se concentrará na realidade educacional de Nazarezinho-, destacando os obstáculos enfrentados pelas escolas rurais na região e como essas particularidades influenciam a dinâmica da educação local.

1.1. INDICADORES EDUCACIONAIS NO BRASIL: COMPARAÇÃO ENTRE ÁREAS URBANAS E RURAIS

A Educação é o pilar fundamental para que haja o desenvolvimento humanitário de uma nação, além disso o acesso a uma infraestrutura escolar pública adequada e de qualidade é importantíssimo para que haja a garantia de uma aprendizagem mais eficaz. No Brasil, a distribuição de recursos educacionais entre escolas urbanas e rurais bem como outros indicadores representam contrastes distintos e marcantes, demonstrando desigualdades que comprometem a qualidade de ensino. Em consulta à plataforma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), essas disparidades são muito mais evidentes, como podemos notar na tabela 1:

Tabela 1 - Infraestrutura e recursos escolares por localização

INFRAESTRUTURA E RECURSOS	URBANAS	RURAIS
Acesso à internet	99,27%	79,20%
Quadra de esportes	73,33%	29,80%
Laboratório de informática	59,10%	25,90%
Biblioteca/sala de leitura	83,93%	42,10%
Banheiro	99,50%	92,60%
Banheiro PCD	73,67%	37,10%
Auditórios	26,13%	7,60%

Fonte: Censo escolar - INEP. Elaborada por ALVES, G.D (2024).

Com base na tabela, notamos que, enquanto as escolas localizadas nas áreas urbanas quase todas possuem acesso à internet, nas rurais essa realidade atinge pouco mais de três quartos das instituições. Quando se trata de instalações físicas, como quadras de esportes e laboratórios de informática, a situação não é menos desalentadora. As escolas urbanas possuem mais do que o dobro de quadras esportivas em comparação com as rurais, e a presença de laboratórios de informática também é consideravelmente maior.

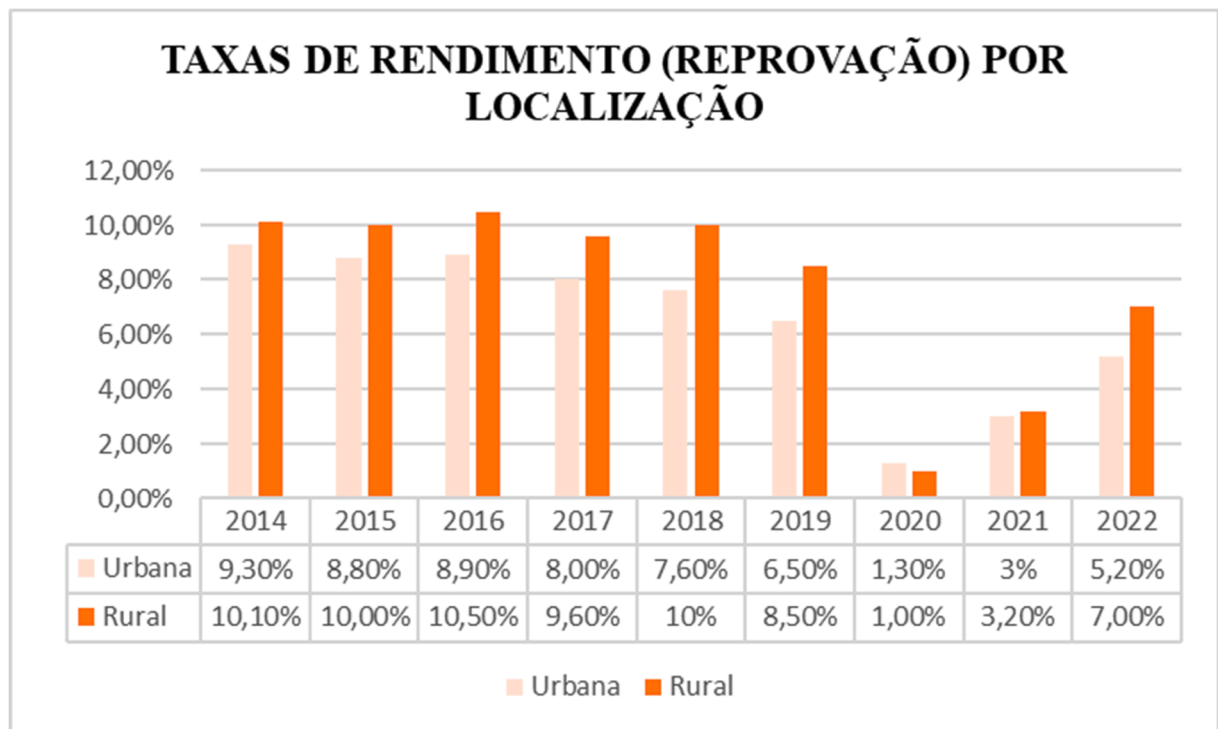
O mesmo quadro é visto em relação às bibliotecas e salas de leitura, seguindo o mesmo padrão desigual. A diferença marcante coloca os estudantes rurais em desvantagem no que tange ao acesso a livros e outros materiais. Mesmo

em aspectos básicos como banheiros, notamos que existe uma pequena porcentagem das escolas rurais que ainda carece dessas instalações adequadas. E quando se trata da acessibilidade, a situação também é crítica, com uma grande diferença na disponibilidade de banheiros adaptados para pessoas com deficiência (PCD), refletindo uma grave falta de infraestrutura inclusiva nas escolas rurais.

Esse panorama nos mostra que há uma necessidade urgente de políticas públicas focadas na redução dessas disparidades. É fundamental garantir que todos os estudantes tenham acesso igualitário a recursos educacionais que promovam seu desenvolvimento integral, independentemente da localização geográfica da escola.

Ao analisar as taxas de rendimento por localização, podemos observar no gráfico 1 a variação da reprovação discente.

Gráfico 1 - Taxa de reprovação no Brasil por localização.



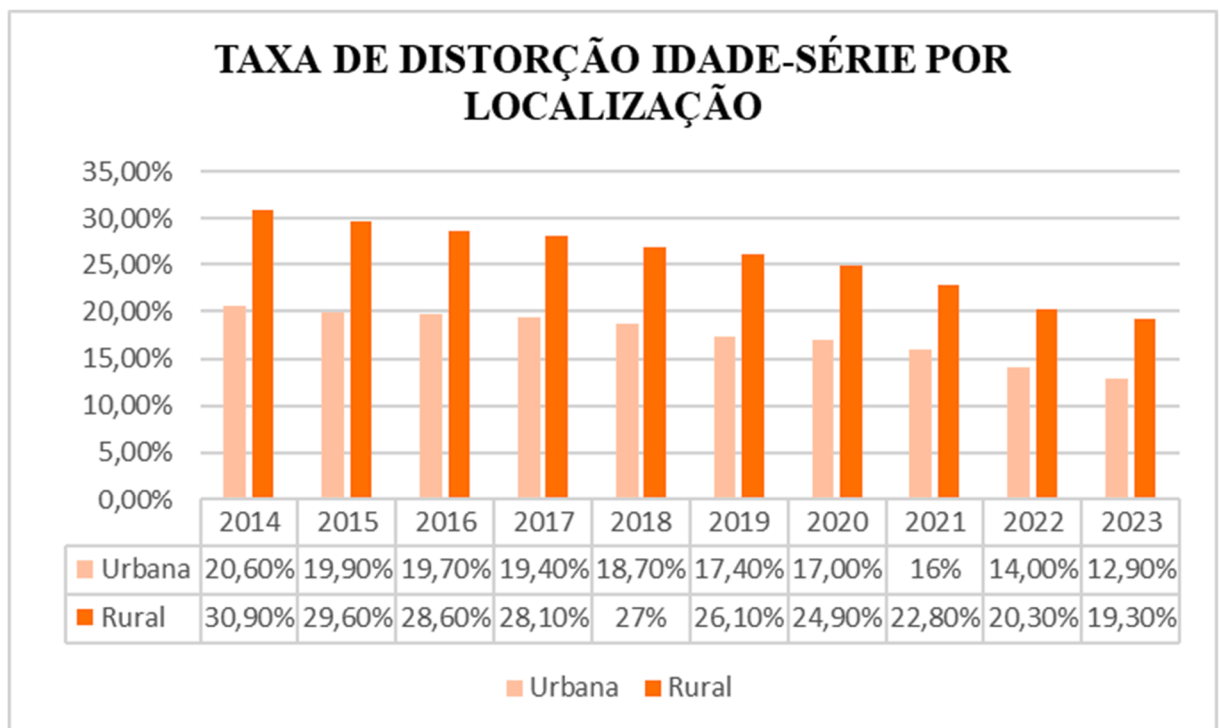
Fonte: Censo escolar, série histórica - INEP. Elaborada por ALVES, G.D (2024).

No período compreendido entre 2014 e 2022, observa-se que as taxas de reprovação nas áreas rurais foram mais altas do que nas áreas urbanas ao longo de todos esses anos. Ambas, no entanto, mostram uma tendência geral de declínio. A taxa de reprovação nas áreas rurais em 2013 era de cerca de 10,1% e diminuiu para 7% em 2022. Enquanto isso, a taxa urbana iniciou em 9,3% e caiu para 5,2% no mesmo período. Nota-se que, embora haja melhorias tanto em áreas urbanas

quanto rurais nos índices, a lacuna entre as duas localizações permanece, com as áreas rurais enfrentando desafios mais significativos que podem afetar o desempenho dos alunos

Ao tratar da taxa de distorção idade-série por localização, observa-se que, em áreas urbanas, houve uma tendência de queda ao longo dos anos, conforme o gráfico 2. Estando em torno de 20,6% em 2014, tal taxa caiu para um valor abaixo de 13% em 2023. Em contrapartida, as taxas em áreas rurais começaram em aproximadamente 30,9% em 2014 e mostraram flutuações, com uma leve tendência de queda, aproximando-se de um valor estimado perto ou pouco abaixo de 20% em 2023. Além disso, a flutuação nas taxas referentes a zona rural ao longo dos anos indica que as políticas públicas implementadas ainda permanecem inconsistentes, bem como suas intervenções voltadas para essas áreas. É importante melhorar a qualidade da educação e o acesso a ela nas zonas rurais para garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e progresso acadêmico.

Gráfico 2 - Taxa de distorção idade-série no Brasil por localização.

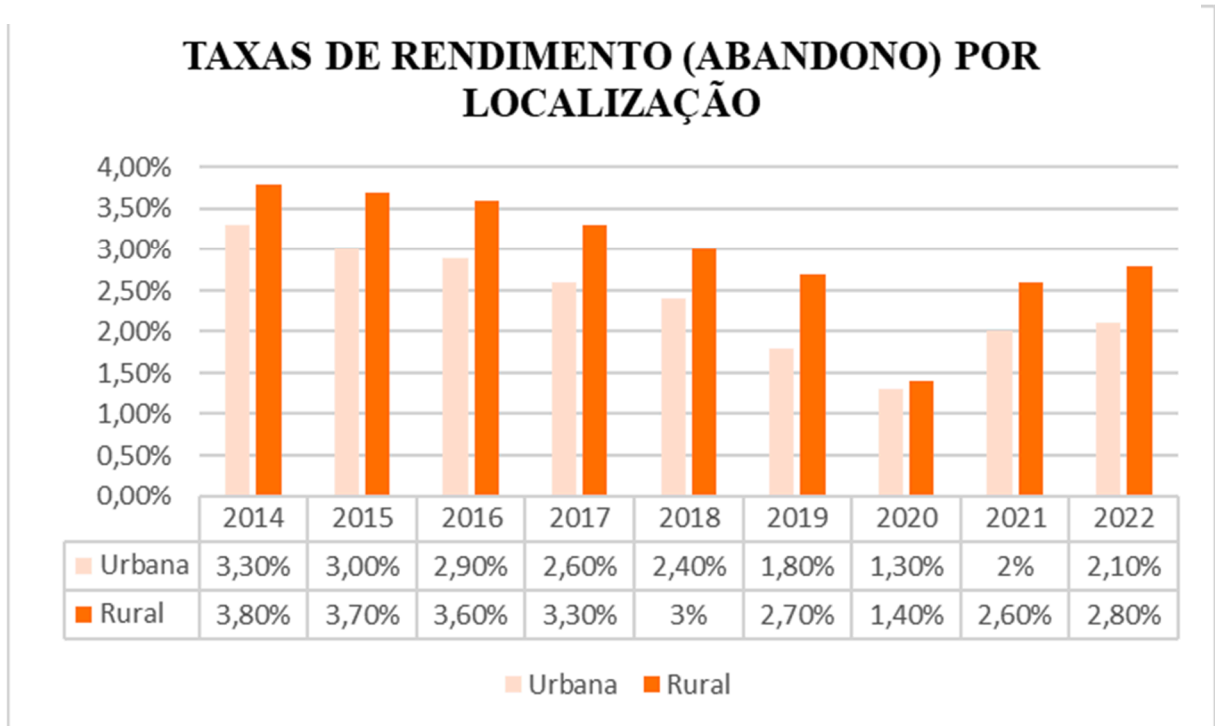


Fonte: Censo escolar, série histórica - INEP. Elaborada por ALVES, G.D (2024).

Os números também são preocupantes quando observamos as taxas de abandono escolar entre as áreas rurais e urbanas no Brasil. Conforme ilustrado no gráfico 3, as taxas de abandono escolar em áreas rurais são consistentemente mais

altas do que em áreas urbanas de 2013 a 2022, embora ambas tenham diminuído ao longo dos anos. Fatores como acesso limitado aos recursos educacionais, infraestrutura precária e condições socioeconômicas desfavoráveis podem ter contribuído para o abandono escolar, principalmente nas áreas rurais.

Gráfico 3 - Taxa de abandono escolar no Brasil por localização.



Fonte: Censo escolar, série histórica - INEP. Elaborada por ALVES, G.D (2024).

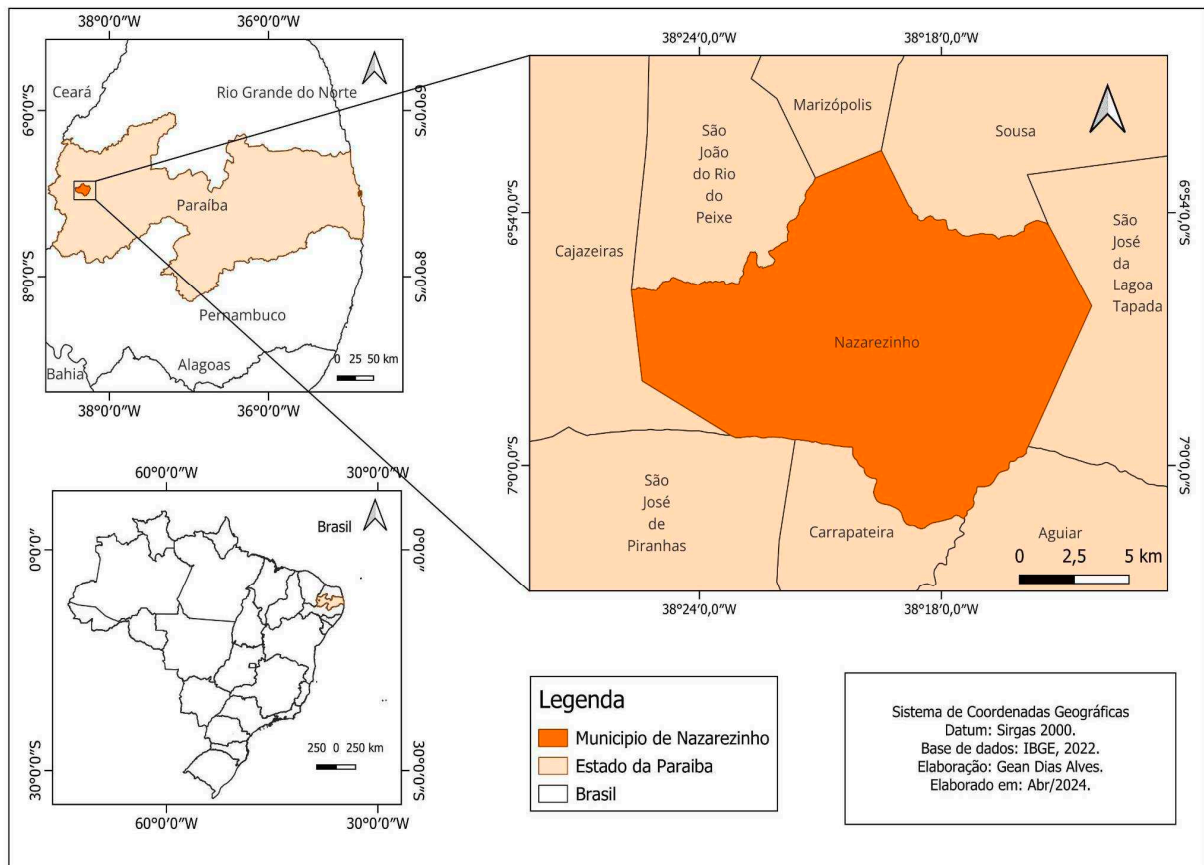
Este cenário mostra que o desenvolvimento no Brasil distribuiu de forma desigual não só a riqueza, mas também o acesso à educação. Essas questões irão se intensificar ao tratarmos de realidades municipais e locais no interior do país. Principalmente se levarmos em consideração todas as especificidades que o nosso objeto de estudo, o município de Nazarezinho, apresenta por estar localizado na região Nordeste do país, Semiárido Nordestino e no Estado da Paraíba.

1.2 NAZAREZINHO - PB: UMA VISÃO GERAL DO NOSSO OBJETO DE ESTUDO

Nazarezinho é um município brasileiro localizado no estado da Paraíba, instituído pela lei nº 2.659 de 22 dezembro de 1961. Faz parte do grupo de municípios localizados na mesorregião do Sertão Paraibano, inserido na Região

Geográfica Intermediária Sousa-Cajazeiras e Região Geográfica Imediata Sousa (IBGE, 2017). Localizado a oeste do Estado da Paraíba, se limita ao sul com os municípios de Aguiar, São José de Piranhas e Carrapateira, ao norte com Sousa e Marizópolis, a Leste com o município de São José da Lagoa Tapada e a oeste com Cajazeiras e São João do Rio do Peixe (mapa 1). Nazarezinho encontra-se a cerca de 459 km da capital paraibana, João Pessoa. Seu acesso se dá através da BR 230, até a primeira bifurcação, conhecida como “contorno de São Gonçalo”, onde se torna a PB 388 por 11 km, até a chegada à sede.

Mapa 1 - Mapa de localização do município de Nazarezinho - PB



Fonte: Base de dados IBGE (2022). Elaborado por ALVES, G. D (2024).

Nazarezinho-PB é um município do interior paraibano com uma área de aproximadamente 193 mil Km². De acordo com os primeiros dados do Censo Demográfico de 2022 divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a população estimada do município é de 7203 habitantes, (IBGE, 2022) representando um decréscimo de 1,11% em relação ao censo anterior (IBGE, 2010). Apesar do IBGE ainda não ter divulgado o número relativo de habitantes que vivem

nas áreas rurais do município até a concretização dessa pesquisa, em 2010 esse número representava um contingente populacional de predominância rural, com 56,26% de seus habitantes vivendo no campo, distribuídos em 74 comunidades rurais.

O município de Nazarezinho possui atividades produtivas predominantemente voltadas ao setor agropecuário. De acordo com o Censo Agropecuário (IBGE, 2017) os principais produtos cultivados na região incluem milho, arroz, feijão, cana-de-açúcar, esses em lavouras temporárias (ver tabela 2) coco, banana e goiaba. Dentre esses, o feijão e o milho se destacam por serem cultivados em todo o município, geralmente de forma associada e tradicional, especialmente durante o período de chuvas.

Tabela 2 - Principais grãos produzidos em Nazarezinho - PB em toneladas

Variável - Quantidade produzida nas lavouras temporárias (Toneladas)			
Arroz em casca	Cana-de-açúcar	Feijão	Milho em grão
25	68	79	152

Fonte: Censo Agropecuário, 2017. Elaborado por ALVES, G.D (2024).

A pecuária local, por sua vez, desenvolve-se com base no uso de pastagens nativas, áreas de restos de culturas e pastagens de pisoteio e corte. A bovinocultura mista é amplamente disseminada no município, enquanto a criação de caprinos e ovinos é comum em alguns sítios. A suinocultura, geralmente realizada em instalações rústicas, muitas vezes está limitada ao espaço doméstico. A pesca também desempenha um papel importante, especialmente entre as famílias que residem próximas ao Açude de São Gonçalo (PME, 2015).

Diante desse cenário e tendo como base o trabalho empreendido por Bitoun e Miranda (2015), o qual levou em consideração “experiências internacionais, condicionantes físico-ambientais e algumas dimensões caracterizadas por atributos (habitat, trabalho e condições de vida, dinâmicas recentes) para propor uma tipificação regionalizada dos espaços rurais na atualidade” (Bitoun e Miranda, 2015, p. 22), podemos classificar Nazarezinho como sendo um município Essencialmente rural “Próximo” (1B), sendo um município de posição mais ou menos intermediária

entre o rural e o urbano, com características singulares, com população rural significativa e economia ainda dependente da produção agropecuária.

No que se refere aos aspectos físico-climáticos, o município está inserido na área de abrangência do polígono das secas, possuindo como clima local, segundo a Classificação climática de Köppen para os municípios brasileiros, o Tropical de Savana (As/Aw), caracterizado por possuir uma estação seca bem definida. Dentre os recursos minerais do município, destacam-se os minerais não metálicos, como a argila e reservas rochosas calcárias (CPRM, 2005).

Situado na Depressão Sertaneja, sua altitude varia entre 265 e 272 metros em relação ao nível do mar. Em seu relevo destacam-se faixas e planícies e concentrações de elevadas formas de relevos, suaves e fortemente onduladas, com áreas montanhosas, como a Serra de Santa Catarina, Cascavel e Serrote do Pico; e áreas de planícies existentes às margens de rios e riachos, ao longo do Rio Piranhas, Riacho da Água Russa e as grandes várzeas, como as do Trapiá, Cedro de Baixo, Baixio, Cantinho, Goiabeira, Águas Belas, entre outras (CPRM, 2005).

A hidrografia do município é formada pelo Rio Piranhas que o separa dos municípios de Cajazeiras e São João do Rio do Peixe; pelo riacho da Água Russa que nasce na Serra de Santa Catarina e deságua no açude de São Gonçalo; pelos açudes particulares de pequeno e médio porte. Quanto à vegetação, a cobertura predominante é a Caatinga, com formações xerófitas, arbustivas e arbóreas, isto apresentando diferentes faixas de ondulação e relevo do solo.

A partir do panorama socioeconômico, ambiental e demográfico apresentado, consideramos que esses fatores exercem influência direta sobre a dinâmica educacional em Nazarezinho. Assim, após expor os principais aspectos geográficos, econômicos e sociais do município, passamos a discutir no próximo subcapítulo a educação no meio rural de Nazarezinho. Nesta análise, apresentamos um diagnóstico atual e refletimos sobre a educação ofertada para a população do campo no município.

1.3 A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL EM NAZAREZINHO: DIAGNÓSTICO E REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO

A busca por conhecer e tentar contribuir a partir da Geografia com a educação ofertada no campo em Nazarezinho-PB nos levou a um levantamento de

informações que nos pode aportar o enriquecimento do debate e das questões postas quando se trata do paradigma da Educação do Campo. Sendo assim, apresentamos neste subcapítulo as informações coletadas junto à secretaria de educação municipal, incluindo o Plano Municipal de Educação (PME), a relação dos estudantes matriculados em escolas do campo, dados disponibilizados pelo diretor das escolas do campo sobre a estruturação física das escolas como também observações *in loco*.

Já nesse primeiro momento, identificamos em uma pesquisa documental, que o município de Nazarezinho tem como marco importante de avanços, no que tange aos aspectos educacionais, a criação do Sistema Municipal de Ensino, instituído pela lei 383/2015, este sistema, orientado pelo Plano Municipal de Educação (PME), constitui uma rede que abarca várias entidades e instituições, incluindo a Secretaria de Educação, responsável pela supervisão e implementação de políticas educacionais, e o Conselho Municipal da Educação (CME). O sistema também abrange as normas complementares que regem a operação e a gestão das instituições educacionais. Além disso, o SME abarca as instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil, tanto públicas quanto privadas. A partir dos dados coletados junto a Secretaria Municipal de Educação, o cenário que se apresenta mostra que a rede escolar do município é composta por um total de 11 instituições de ensino, sendo estas distribuídas entre a sede municipal e também as áreas rurais e geridas pela Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Estadual de Educação, detalhadas no quadro 2, com as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil; Pré Escola; Educação Infantil – Creche; Ensino Fundamental – Anos Iniciais; Ensino Fundamental – Anos Finais; Ensino Médio; Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos.

Segundo dados do Censo Escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) vinculada ao Ministério da Educação (INEP), o número de alunos matriculados no município em 2023 foi de 1619, desse total, 368 em escolas no campo - deste número 184 matriculados em educação infantil e ensino fundamental anos finais e 184 na modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA) - correspondendo apenas a aproximadamente 23% do quantitativo geral de matrículas no município.

Quadro 2 - Instituições da rede escolar de ensino por localização e unidade gestora

Instituições de ensino	Localização	Unidade Gestora
EEEF Manoel Mendes	Urbana	Estadual
EEEFM Francisco Augusto Campos	Urbana	Estadual
EMEF Maria do Carmo Pedroza Mendes	Urbana	Municipal
EMEIEF Amélia Maria Sarmiento	Urbana	Municipal
EMEIEF Basílio Borges	Rural	Municipal
EMEF João Batista Ribeiro	Rural	Municipal
EMEF João Ferreira Lins	Rural	Municipal
EMEIEF Manoel Vieira Campos	Rural	Municipal
EMEIEF Sebastiana Glória da Conceição	Rural	Municipal
EMEF Teotônio de Lira	Rural	Municipal
Creche “Brincando de Aprender”	Urbana	Municipal
Total	11 instituições	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação. Elaborada por ALVES, G.D (2024).

Durante a realização da pesquisa, constatou-se também que, apesar da criação do SME, o município não instituiu formalmente uma categoria de escolas do campo por meio de uma resolução específica. No entanto, de acordo com a política nacional de Educação do Campo, estados e municípios são responsáveis por criar essa modalidade dentro de suas secretarias de educação, tanto em nível municipal quanto estadual.

Em relação à infraestrutura e recursos, as escolas urbanas em Nazarezinho, têm acesso significativamente melhor, a certas instalações, se comparadas com as escolas rurais, como podemos ver na tabela 3.

Todas as escolas urbanas têm acesso à internet, enquanto apenas metade das escolas rurais tem. As escolas urbanas também têm acesso a quadra de esportes, laboratórios de informática e bibliotecas/salas de leitura, enquanto as escolas rurais não dispõem dessas instalações. Todas as escolas urbanas e rurais têm banheiros disponíveis, e uma parte das escolas urbanas está equipada com banheiros para as pessoas com deficiência (PCD), que não estão disponíveis nas escolas rurais.

Tabela 3 - Disponibilidade de infraestrutura e recursos por localização em Nazarezinho

INFRAESTRUTURA E RECURSOS	URBANAS	RURAIIS
Acesso à internet	100,00%	50,00%
Quadra de esportes	40,00%	0,00%
Laboratório de informática	20,00%	0,00%
Biblioteca/sala de leitura	40,00%	0,00%
Banheiro	100,00%	100,00%
Banheiro PCD	40,00%	0,00%
Auditórios	0,00%	0,00%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Pesquisa de Campo. Elaborada por ALVES, G.D (2024).

Em relação à estrutura física das escolas, elas se resumem a um espaço pequeno, cercado por arame farpado, algumas com um pequeno campo de recreação de terra, um banheiro, uma cantina, e um espaço que serve simultaneamente como refeitório, depósito de armários e equipamentos, como bebedouros, além de contar com uma cisterna para captação de água a exemplo da figura 01.

Todas as escolas urbanas têm acesso à internet, enquanto apenas metade das escolas rurais tem. As escolas urbanas também têm acesso a quadra de esportes, laboratórios de informática e bibliotecas/salas de leitura, enquanto as escolas rurais não dispõem dessas instalações. Todas as escolas urbanas e rurais têm banheiros disponíveis, e uma parte das escolas urbanas está equipada com banheiros para as pessoas com deficiência (PCD), que não estão disponíveis nas escolas rurais.

Mais recentemente, de acordo com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, todas as escolas da zona rural de Nazarezinho receberam brinquedos para a instalação de mini parques nos espaços escolares. Contudo, devido ao espaço insuficiente dos ambientes, esses brinquedos, que se resumem a um escorregador e três cavalinhos, são pouco utilizados (figura 02). Todas as escolas possuem um aparelho de *datashow* cada, uma televisão, caixas de som, livros diversos, ainda que poucos guardados em armários, um notebook fornecido pela secretaria de educação para cada professor e quadro.

Figura 1 - Escola Municipal João Ferreira Lins



Fonte: ALVES, G.D (2024).

Figura 2 - Espaço de recreação discente



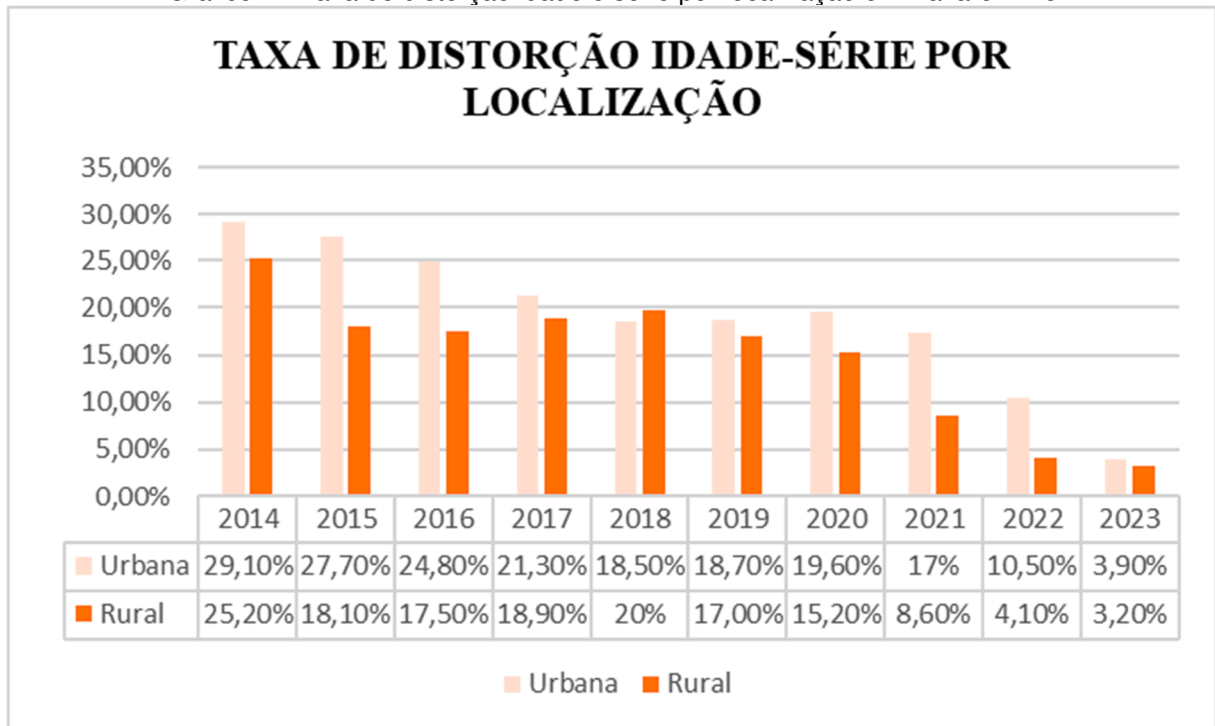
Fonte: ALVES, G.D (2024).

Ao analisarmos historicamente as taxas de analfabetismo no município, observamos que elas variam de maneira significativa entre o campo e a cidade. De acordo com os dados dos Censos Demográficos realizados pelo IBGE nos anos de 1991, 2000 e 2010, nas áreas rurais, as taxas de analfabetismo eram de 55,1%, 42,8% e 36,2%, respectivamente. Por outro lado, na cidade, esses números correspondiam a apenas 26,8%, 29,5% e 26,5%. Tamanhas diferenças podem ser

atribuídas a fatores históricos, estruturais e socioeconômicos. Até o presente momento da pesquisa, os dados do último Censo, realizado em 2022, que tratam dessas taxas de analfabetismo mais recentes por município, ainda não foram divulgados.

Tratando de outras taxas e indicadores educacionais, como a taxa de distorção idade e série, podemos ver mais detalhadamente no gráfico 4 a variação entre 2014 e 2023 entre as áreas rurais e urbanas no município.

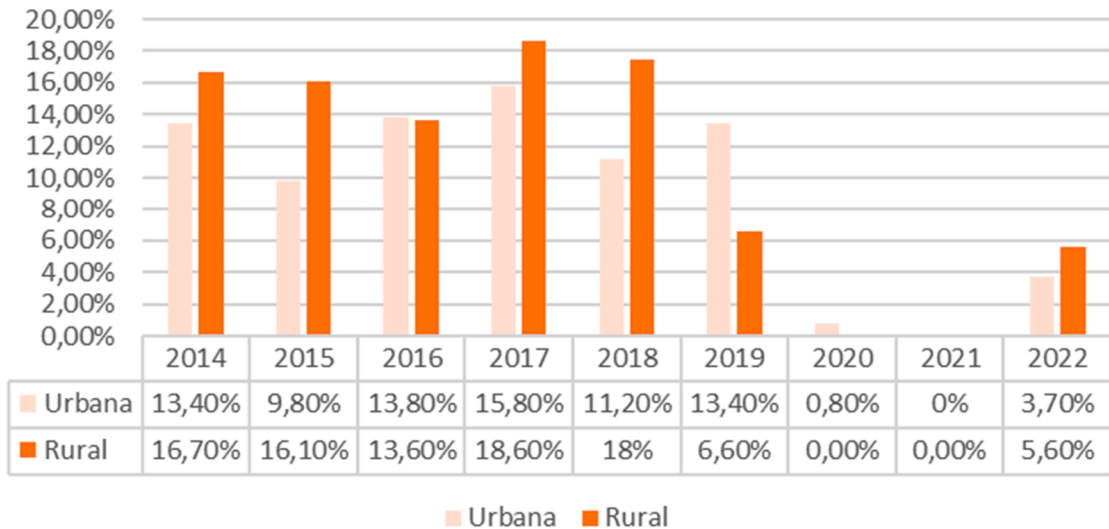
Gráfico 4 - Taxa de distorção idade e série por localização em Nazarezinho



Fonte: Censo escolar, série histórica - INEP. Elaborada por ALVES, G.D (2024).

Os dados evidenciados no gráfico 5 demonstram uma tendência de queda significativa na taxa de distorção de série, tanto nas áreas urbanas quanto rurais, de 2014 a 2023. Em 2014, a taxa de distorção em áreas urbanas era de 29,10%, diminuindo para uma taxa de 3,9% em 2023. Ao mesmo tempo, no campo, essa taxa de distorção diminuiu de 25,20% em 2014 para 3,20% em 2023. Como vimos, ao longo dos anos, tanto no campo quanto na cidade, esses indicadores demonstram que existe uma melhoria significativa na adequação da idade dos alunos às suas séries correspondentes. Todavia, é importante destacar que, mesmo com a taxa de distorção de série tendo diminuído significativamente ao longo dos anos, ainda há espaço para melhorias.

Gráfico 5 - Taxa de reprovação por localização.
TAXAS DE RENDIMENTO (REPROVAÇÃO) POR LOCALIZAÇÃO



Fonte: Censo escolar, série histórica - INEP. Elaborada por ALVES, G.D (2024).

Tratando das taxas de reprovação, no Brasil variam significativamente entre áreas rurais e urbanas sendo influenciadas por diversos fatores, principalmente os de cunho sócio-econômico. De acordo com um relatório realizado pela a Organização Para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil tem o quarto maior índice de reprovação entre 79 países e territórios pesquisados (G1, 2020). No que se refere à taxa de reprovação no recorte temporal compreendido entre 2014 a 2022, em Nazarezinho, como podemos ver no gráfico 5, o cenário também é parecido.

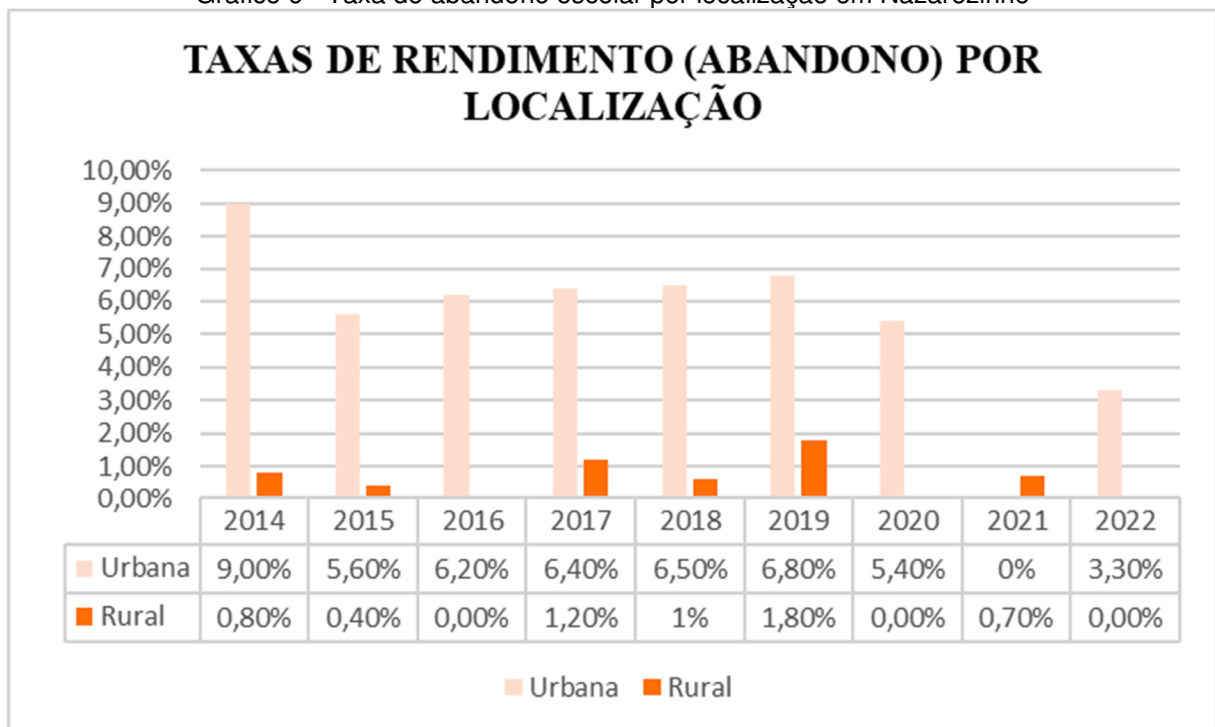
Ao interpretar o gráfico, notamos que a taxa de reprovação vem diminuindo no município, tanto no campo quanto nas áreas urbanas, ao longo dos anos. Essa taxa varia significativamente dentro do recorte temporal mostrado. Por exemplo, em 2014, a taxa de reprovação nas áreas rurais era de 16,70%. Nos anos seguintes, caiu para 16,10% e 13,60%. No entanto, em 2018, essa taxa voltou a aumentar, subindo para 18,60%.

Ao longo de toda essa série histórica notamos que apenas em 2019 a taxa de reprovação na zona urbana foi maior do que na zona rural. Destacam-se também os anos de 2020 e 2021, onde a taxa de reprovação foi zerada devido à pandemia de COVID-19. Nesses anos, foi determinado que era terminantemente proibido reprovar alunos. No ano seguinte, em 2022, as taxas de reprovação começaram a subir

novamente, principalmente nas áreas rurais. Nos levando a concluir que, com a retomada das condições normais de ensino após as interrupções causadas pela pandemia e mesmo com a diminuição das taxas de reprovação desde 2014, é na zona rural que se tem o maior número de reprovações discentes.

Em Nazarezinho, as taxas de abandono escolar também vêm diminuindo gradativamente como mostrado no gráfico 6, sendo zeradas nas áreas rurais. Todavia, é necessário que esse número venha a baixar e fiquem zeradas, tanto para as escolas do campo quanto também para a zona urbana.

Gráfico 6 - Taxa de abandono escolar por localização em Nazarezinho



Fonte: Censo escolar, série histórica - INEP. Elaborada por ALVES, G.D (2024).

Analisando o gráfico, podemos observar que a taxa de abandono escolar nas áreas urbanas iniciou-se em 9% em 2014 e diminuiu para 3,3% em 2022, havendo uma queda significativa ao longo dos anos. As exceções foram os pequenos aumentos entre 2016 a 2019. Ao mesmo tempo, a taxa de abandono na zona rural começou em 0,8% em 2014 e caiu para zero em 2022, com um pequeno aumento de 1,2% em 2017. Observamos também que, ao longo dos anos, a taxa de abandono escolar dos alunos no ensino apresentou variações significativas, com maior índice para alunos oriundos de escolas da zona urbana.

No Brasil, ainda hoje, uma das problemáticas mais evidentes no que tange os aspectos educacionais trata-se das taxas de abandono escolar. Ainda que estas, ao longo dos anos, tenha diminuído relativamente, ainda é uma problemática a ser superada. De acordo com o Censo Escolar de (INEP, 2023), a maior parte dos alunos da Educação Básica se encontra no Ensino Fundamental, com cerca de 26,1 milhões de matrículas ao todo e cerca de 121,4 mil escolas oferecendo algumas de suas etapas, com 103,8 mil atendendo aos alunos do Ensino Fundamental nos anos iniciais e pré-escola.

Todas essas informações nos levam a refletir, mais uma vez, em torno da importância do acesso à escola por comunidades rurais em todo o Brasil e mais especificamente em Nazarezinho, nosso objeto de estudo. Neste sentido, as informações que seguem refletem, primeiramente, um panorama da história da luta por educação no campo. Em seguida, dedicamo-nos ao cenário local que se repete em diversas áreas rurais do país, marcado por uma política de fechamento de escolas rurais que ocorre há mais de 10 anos e que, infelizmente, ainda é uma realidade atual.

2. EDUCAÇÃO NO CAMPO, DO CAMPO E PRO CAMPO

A educação é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária. No entanto, no contexto brasileiro, a oferta educacional historicamente não cumpriu com o objetivo de promover justiça e igualdade, especialmente no meio rural. Os habitantes do campo enfrentam diversos desafios, incluindo o investimento insuficiente na Educação do Campo pelo governo, perpetuando as desigualdades arraigadas desde a constituição do espaço agrário no país. Tais desigualdades são marcadas pela distribuição desigual da terra e pela limitação no acesso à educação básica de qualidade, uma realidade que persiste e intensifica as disparidades sociais, bem como limita as oportunidades para o avanço das comunidades rurais.

As áreas rurais brasileiras apresentam grandes disparidades em relação ao acesso à educação de qualidade quando comparadas às zonas urbanas, sendo esse um processo histórico. Essas disparidades são manifestadas por meio de infraestruturas escolares deficientes, falta de recursos didáticos pedagógicos apropriados, professores sem a devida formação profissional e barreiras geográficas ao acesso escolar. Infelizmente, essas discrepâncias têm sido utilizadas pelo poder público como justificativa para o encerramento de escolas no campo em todo o território nacional, geralmente aliada ao baixo quantitativo de alunos matriculados nessas escolas e intensificada através dos programas de transporte escolar.

Enquanto isso, como forma de resistência a esse processo nasce a luta e o paradigma da Educação do Campo, em contraposição ao Paradigma da Educação Rural que perdurava no Brasil já por muitas décadas. Neste capítulo, em um primeiro momento, recuperamos esse processo histórico destacando as principais políticas públicas e programas no âmbito da Educação do Campo no Brasil.

Na segunda parte deste capítulo, com panorama já traçado no capítulo anterior, assim como do contexto histórico da educação ofertada, identificamos já em uma primeira instância que vem acontecendo ao longo de anos uma política de fechamento das escolas rurais em Nazarezinho. Essa política reflete uma tendência preocupante que afeta não só o município de Nazarezinho, mas muitas áreas rurais em escala nacional, com impacto significativo nas comunidades rurais e também no acesso à educação de qualidade para os povos que habitam e vivem do campo.

Diante desse cenário, é imprescindível aprofundar o debate sobre os desafios e as consequências desse processo de fechamento de escolas rurais. Além de

limitar o acesso à educação para as populações do campo, essa política contribuiu para a desarticulação social das comunidades rurais, ao enfraquecer a ligação entre os sujeitos que habitam o campo e seu território.

Por fim, ainda nesse capítulo, abordaremos as questões que são reflexo desse processo, a partir da perspectiva dos professores, onde por meio de entrevistas exploramos as principais dificuldades enfrentadas no trabalho em escolas localizadas no campo. Tudo isso nos levou a também discutir a temática das classes multisseriadas, explorando como essa organização afeta o ensino e aprendizagem no contexto rural.

2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A compreensão histórica dos eventos que ocorreram ao longo dos anos é fundamental para uma análise mais aprofundada do movimento de transição do paradigma da Educação Ruralista para uma Educação do Campo. Fazendo um movimento de recuperação de como foi ofertada a educação para a população habitante do campo, existem registros datados já no século XIX. Todavia, a mesma só foi disseminada, de fato, no Brasil a partir do século XX, com objetivos bem definidos e alinhados ao modelo de desenvolvimento econômico vigente na época.

Dessa forma, decidimos retroceder a partir das décadas de 1920/1930, quando tomou força o Movimento dos Pioneiros da Educação da Escola Nova. Assinado em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um dos mais importantes documentos da história educacional brasileira (Júnior, 2013). Nele destaca-se a difusão da ideia de uma escola democrática que proporcionasse condições de igualdade para todos, neste cenário, o campo e a cidade deveriam ser considerados igualmente.

Também na mesma década, a Constituição de 1934, promulgada em 16 de julho pela Assembleia Nacional Constituinte de 1934, foi a primeira a atribuir recursos para a Educação Rural, atribuindo à União a responsabilidade pelo financiamento do ensino (Gelocha e Antunes, 2021). Ainda na década de 1930, sob influência do chamado *ruralismo pedagógico*, movimento que preconizava uma educação para contribuir com a fixação do camponês no Campo, a proposta para a educação no rural era pautada à produção agrícola, ou seja, a escola deveria preparar os filhos dos camponeses para continuarem na zona rural (Neto, 2016).

Concomitantemente a isso, existia um cenário em que já se tinha a formação das primeiras indústrias, o aumento do movimento migratório do campo para os grandes centros urbanos, a exemplo de São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília, com a migração principalmente oriunda da região nordeste. Nesse contexto, houve a tentativa do Estado de conter o êxodo rural através das escolas rurais, que objetivavam a fixação do cidadão no campo e servindo para consolidar ainda mais os interesses e necessidades hegemônicas de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais. Tratando sobre o *ruralismo pedagógico*, segundo Prado (1995, p.6) o mesmo:

pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam idéias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana. Legitimando e reforçando ambas as posturas, encontram-se os intelectuais ligados à educação, estudiosos do papel da educação rural naquele momento e das características e opções que a escola deveria assumir, a fim de compartilhar o projeto abrangente do Estado Nacional

Na década de 1950, em meio ao processo de industrialização do Brasil, houve uma ênfase no ideal progressista que valorizava predominantemente os espaços urbanos, em detrimento das áreas rurais. Simultaneamente, o cenário internacional pós-Segunda Guerra Mundial permitiu ao Brasil estabelecer parcerias internacionais, principalmente com os Estados Unidos, visando o desenvolvimento das populações mais necessitadas, incluindo aquelas que viviam no campo. Foi dentro desse contexto que surgiu a iniciativa da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Inicialmente vinculada à campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a CNER se destacou como uma das instituições promotoras do progresso na educação em áreas rurais entre 1952 e 1956. Seus principais objetivos eram adequar os camponeses ao novo modelo de desenvolvimento, tornando-os cidadãos e elevando seus padrões culturais, tendo em vista que eram vistos como atrasados e inferiores do ponto de vista cultural (Barreiro, 2006, *apud* Santos, 2018).

Nas décadas de 1960 e 1970, a Educação Ruralista ainda tinha fortes influências estadunidenses, principalmente em seus programas em vigor, voltados para o fortalecimento da concepção de comunidade e integração, com projetos que contemplavam ações para o desenvolvimento comunitário. As grandes disparidades

regionais, representadas pelo modelo ativo de latifúndio e o interesse dos Estados Unidos no investimento de assessorias técnicas e financeiras em toda a América Latina, formaram um contexto ideal para a criação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) (Santos, 2018). Este foi um dos primeiros órgãos de planejamento e desenvolvimento regional do Brasil.

Na década de 1980, ocorreram mudanças significativas no país no que tange aos ordenamentos do quadro político, como a reabertura da política do país com o fim da ditadura militar. O Estado enfrentava vários efeitos da crise internacional em vigor que afetaram diversos setores da produção. Nesse sentido, a conjuntura econômica recessiva e o fim da ditadura militar propiciaram a emergência de novas recomendações na sociedade civil e política, especialmente no que tange ao camponês. Destacam-se a formação da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) em 1981, o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública em 1987 e o Movimento em Defesa da Escola Pública em 1988. No campo, surge o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) em 1984, um movimento social que possibilitou a construção coletiva, juntamente com outros movimentos sociais no campo, de uma proposta educacional contraposta à Educação Rural.

No final do século XX, o Brasil passava por processos de reformas educacionais, que incluíram a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) número 9394/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Além disso, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Um marco importante foi o primeiro documento individual, intitulado "Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro", lançado no I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA) (Santos, 2018). Esse manifesto é considerado um marco institucionalizador do rompimento do paradigma da educação rural para o da Educação do Campo. No documento, são apresentados as visões e os objetivos dos educadores vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Entre os principais pontos dessa luta, destacam-se a democratização do acesso à terra, a defesa de uma educação pública de qualidade social, a análise das condições de vida dos trabalhadores e a promoção de uma agricultura sustentável.

Em 2002, após intensas lutas e reivindicações, a Educação do Campo foi oficialmente reconhecida no Brasil, com a aprovação das Diretrizes Operacionais

para a Educação Básica nas Escolas do Campo por meio da Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. Documento que estabeleceu diretrizes e orientações específicas para a educação em áreas rurais. Destaca-se também, em 1998, a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), fruto da colaboração entre o Governo Federal, instituições de ensino superior e movimentos sociais rurais. O PRONERA visou elevar o nível educacional de Jovens e Adultos em áreas de reforma agrária e formar professores para atuar em escolas situadas em assentamentos.

Além disso, foram conquistadas políticas que materializam a defesa dos princípios da Educação do Campo, tais como: Projovem Campo/Saberes da Terra (2008); Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (2009); Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (2010); Pronacampo - Programa Nacional de Educação do Campo (2013); e Programa Escola da Terra (2013).

2.2 EDUCAÇÃO RURAL VS EDUCAÇÃO DO CAMPO: O ROMPIMENTO DO PARADIGMA

A história da educação oferecida para a população do campo no Brasil está intrinsecamente relacionada à forma como se deu o desenvolvimento do campo brasileiro, marcando até hoje o modelo de educação adotado no país. Influenciada pela conjuntura política e econômica do Estado brasileiro, a educação ofertada aos camponeses surge, então, condicionada pelas matrizes culturais escravistas e latifundiárias, sendo controlada pelo poder político e econômico exercidos pelo grupo de capitalistas rurais do agronegócio (Silva, Cabral e Foschiera, 2020).

Conforme bem afirma Leite (1999, p.14),

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional (...) e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária e repetida no senso comum, conhecida popularmente na expressão “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade.

Ao longo da história, a noção de Educação Rural esteve ligada a uma forma precária, atrasada, carente de qualidade e recursos limitados. Isso se desenrolava em um contexto em que o rural era percebido como inferior e antiquado. Os

escassos programas implementados no Brasil para a educação rural foram concebidos e elaborados sem a inclusão ativa dos seus beneficiários, sem a participação direta destes, mas prontos para serem aplicados sobre eles (Fernandes e Molina, 2004).

Sob o olhar do agronegócio, o campo era tido apenas como um local de produção de mercadorias, desconsiderando-o como um espaço de vida, e as pessoas que residiam nele eram vistas meramente como recursos humanos. Por isso, a oferta de uma educação de cunho técnico tinha um objetivo extremamente claro, assegurar a permanência do camponês de baixa renda trabalhando para os grandes proprietários de terra, ao mesmo tempo que promovia o aumento da produtividade. Em um modelo agrícola do agronegócio, que não precisa necessariamente de mão de obra camponesa com elevação de escolaridade, na execução dos processos produtivos no campo, não era preciso de grandes mediações do conhecimento (Molina, 2015).

A Educação do Campo surge como um paradigma resultante da luta pela terra, especialmente organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Além de lutar por terra e vida digna nos assentamentos, os trabalhadores também reivindicavam o direito à educação. Essas lutas culminaram em um marco importante, o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores na Reforma Agrária (I ENERA), que consolidou essas demandas (Silva, 2020). Entre 1997 e 2004, a Educação do Campo passou por um processo de espacialização, impulsionada por diversos movimentos sociais, como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) e o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA).

A Educação do Campo, como conceito criado recentemente no âmbito educacional é para Caldart (2012, p.259):

Um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas (...) Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade *por vir*, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação.

Nesse contexto, entende-se que a Educação do Campo é uma abordagem que ultrapassa os limites físicos e conceituais da sala de aula, reconhecendo que o campo é um espaço vivo e dinâmico de luta e resistência. Ao mesmo tempo em que valoriza os processos de ensino-aprendizagem, ela se propõe a entender e atuar nas complexidades da vida dos camponeses, não se limitando apenas à formação acadêmica dos estudantes, mas também à valorização de suas identidades culturais e à compreensão das estruturas sociais e econômicas que permeiam o fazer e o viver de suas vidas.

Nesse sentido, ao considerar o campo como um espaço de reprodução social e cultural conforme apontado por Fernandes e Molina (2004), a Educação do campo busca não só educar, mas também servir como uma maneira de transformar. Ela se engaja na realidade dos sujeitos do Campo, promovendo uma educação que é ao mesmo tempo reflexiva e prática voltada para o fortalecimento das comunidades rurais e também para o desenvolvimento sustentável do Campo.

A mudança de uma Educação Rural para uma Educação do Campo reflete não apenas uma compreensão mais ampla das especificidades e demandas dos habitantes das áreas rurais, mas também nasceu principalmente como “crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (Caldart, 2009, p.39). Além disso, importante ressaltar a diferença entre a Educação do Campo, defendida pelos movimentos sociais, que considera o modo de vida e as particularidades das comunidades rurais, respeitando o direito das pessoas à educação no local onde vivem, e a Educação Rural, oferecida pelo Estado na maioria das áreas rurais brasileiras, que nem sempre atende a essas especificidades (Ramos, 2022).

Como aponta Santos (2016, *apud* Dos Santos e Barbosa, 2022 p. 13)

a Educação Rural é verticalizada, tem a centralidade da decisão no Estado e nos governos, com uma proposta educacional urbanocêntrica, além de atender aos interesses do agronegócio; enquanto que a Educação do Campo tem a centralidade dos processos educativos nos movimentos sociais do campo e nos camponeses, os quais são sujeitos da sua proposta educativa, que deve ser horizontalizada e respeitar o modo de produção do campesinato.

Correspondendo a uma abordagem mais inclusiva, participativa e alinhada às necessidades reais das comunidades camponesas, o rompimento com o paradigma defasado, que subestima o saber local, marginalizando os habitantes que vivem do e

no campo foi um grande avanço. Hoje, a Educação do Campo emerge como um processo dinâmico em construção. Guiada pela valorização dos conhecimentos tradicionais, pela ligação profunda com a terra e pela promoção da reforma agrária, a Educação do Campo reconhece o rural não apenas como um espaço de produção, mas como um ambiente de vida, cultura e dignidade.

2.3 O AGRONEGÓCIO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A formação do espaço agrário brasileiro é, por si só, um processo complexo, marcado pela distribuição desigual de terras, fruto do período da colonização europeia. Naquela época, a posse da terra era vista como um bem precioso, símbolo de riqueza e poder. Grandes lotes de terra, conhecidos como sesmarias, foram doados pela coroa portuguesa já no século XIV. Essa prática resultou em um espaço agrário com estrutura fundiária altamente concentrada, com uma pequena elite agrária possuindo a maior parte das terras cultiváveis.

Tal distribuição desigual de terras acarretou em implicações profundas para a população camponesa. Muitos, sem acesso à terra, acabaram sendo forçados a trabalhar como lavradores em fazendas dos grandes proprietários de terras, muitas vezes em condições precárias e com baixos salários. Mesmo com o passar dos séculos e com o desenvolvimento do capitalismo no campo, a estrutura fundiária brasileira se manteve quase inalterada. A distribuição desigual não foi alterada, mantendo-se a concentração de propriedades nas mãos de poucos, enquanto a maior parte dos habitantes rurais possuía escasso ou nenhum acesso a essas áreas (De Jesus e Bezerra, 2013).

A manutenção da estrutura fundiária não apenas perpetua a desigualdade na distribuição da terra como também impulsionou a expulsão de grandes massas de trabalhadores rurais para as cidades. Sem acesso à terra e enfrentando condições difíceis nas grandes fazendas, muitos camponeses optaram por migrar para os centros urbanos em busca de melhores oportunidades, contribuindo para o crescimento das cidades e para a formação de um grande contingente de trabalhadores urbanos, muitas vezes em condições de vida igualmente difíceis.

Entendemos neste trabalho que a forma como se deu a formação do espaço agrário brasileiro não só influenciou os modelos de educação historicamente oferecidos aos habitantes do campo, mas continua a fazê-lo até os dias atuais. Com

base em Caldart (2012), reconhecemos que a compreensão da educação no campo está intrinsecamente ligada às disputas entre diferentes modelos agrícolas. Essa complexa interação é encapsulada na tríade estruturante: Campo, Educação e Política Pública.

Durante grande parte da história do país, a educação para os camponeses foi totalmente negligenciada, com poucos recursos dedicados às escolas rurais, ausência de políticas públicas efetivas, falta de professores qualificados dispostos a trabalhar em áreas mais remotas e infraestruturas escolares precarizadas.

A educação brasileira sempre foi historicamente destinada às elites. Ainda hoje, é marcada por altas taxas de analfabetismo, distorção de idade e série, abandono escolar e reprovação, ou seja, uma grande parcela dos excluídos está à margem do processo de escolarização. Quando se trata da Educação do Campo, esse cenário também não é diferente. Os habitantes do campo, quando têm acesso à educação, é uma educação gestada a partir de moldes das escolas localizadas nos espaços urbanos, sem considerar o contexto local e as especificidades culturais e saberes desses povos que habitam e vivem do campo.

Como bem ressalta Oliveira (2015, p. 354):

No processo histórico de formação do espaço agrário foi negado o direito à educação aos povos do campo, e quando ela foi ofertada serviu de instrumento e como mantenedora da ordem vigente, a do capital. Os programas que foram surgindo via Estado foram pouco a pouco silenciando os conflitos em torno da luta por educação nessas áreas, mas que não levariam à efetivação de uma educação emancipadora

Ainda hoje, no projeto de desenvolvimento moderno do país, há uma tendência de enxergar a maioria da população que vive no campo como uma parte atrasada e fora do lugar. Nesse modelo de desenvolvimento, onde o país é visto como apenas um mercado emergente, majoritariamente urbano, indígenas, camponeses e os demais habitantes do campo são colocados como espécie em vias de extinção e, portanto, não existe a necessidade de políticas públicas específicas para essas pessoas. A situação atual da educação no rural brasileiro reflete essa perspectiva (Caldart, Cerioli e Fernandes, 2004).

Caldart, Cerioli e Fernandes (2004) afirmam que um dos desafios mais significativos da educação no meio rural contemporâneo é a falta de estudos e análises aprofundadas sobre o assunto. Eles argumentam que essa lacuna do

conhecimento contribui para a perpetuação de políticas inadequadas e desatualizadas. Ao mesmo tempo, existe uma tendência preocupante na política educacional que trata do estímulo crescente para a urbanização dos estudos. Essa política acaba por promover a ideia de que a educação é mais eficiente e econômica nas cidades, afetando negativamente a educação nas áreas rurais, levando a uma diminuição no número de instituições de ensino no campo. Nesse cenário, as justificativas frequentemente utilizadas para apoiar essa mudança são que as escolas rurais são mais caras para manter e, logo, economicamente inviáveis.

Todavia, elas encobrem um contexto mais abrangente e dizem respeito à prática das estratégias vinculadas ao agronegócio, cuja finalidade é explorar novas áreas de terras e ampliar seus domínios (Almeida, 2010). Muitas vezes, isso ocorre às custas dos direitos territoriais das populações que habitam no campo. Ou seja, o esvaziamento do campo e o consequente fechamento de escolas no campo é resultado das agroestratégias¹ vinculadas à expansão do agronegócio, num processo intenso de desterritorialização camponesa, com vistas na aceleração da liberação de mais terras para a nova lógica de acumulação do capital no campo. Tudo isso enraizado em um contexto onde o agronegócio tende a avançar sobre os territórios rurais, o que frequentemente resulta no deslocamento de comunidades e também no encerramento das atividades de ensino nas escolas no campo.

Ou seja,

Na contemporaneidade, para os capitalistas o campo é entendido como uma indústria do agronegócio, assim o esvaziamento do campo faz parte das estratégias de manutenção dessa lógica. As ações neoliberais que contribuem para tal objetivo giram em torno do abandono, precarização e fechamento de escolas do campo, assim os governantes efetivam políticas que viabilizam tais estratégias, a exemplo da manutenção da estrutura agrária, redução de custos econômicos na área da educação, saúde, cultura, serviços sociais, política de nucleação de escolas e o transporte escolar que beneficia o setor automobilístico (Dos Santos; Garcia, 2020, P. 270)

Como também ressalta Molina (2015, p.380):

[...] falar da Educação do Campo, necessariamente, significa falar da disputa entre o agronegócio e a agricultura familiar camponesa e as

¹ Almeida (2010) defende que as agroestratégias de desterritorialização são um conjunto de iniciativas para flexibilizar obstáculos jurídicos que limitam a expansão do cultivo de grãos, com isso ocorre a incorporação de novas extensões de terras para fins e interesses industriais.

imensas diferenças entre as consequências que estes modelos de desenvolvimento têm para o homem; para natureza e para a sociedade.

Portanto, a realidade nas escolas do campo no Brasil é resultado de um processo socioeconômico, cultural e de políticas educacionais que carregam em si heranças de uma precariedade já antiga, estimulada pelo abandono dos poderes públicos e pelas consequências do capitalismo no campo. O enfoque na maximização do lucro e na busca por eficiência econômica muitas vezes resulta em investimentos insuficientes e negligência em relação às necessidades educacionais das comunidades rurais e dos povos do campo.

2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS E PROGRAMAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As políticas públicas desempenham um papel crucial na formação da Educação no campo e para os sujeitos que habitam o campo. Nas últimas duas décadas, e com o decorrer da construção das práticas e do ideário da Educação do Campo, vários movimentos conquistaram importantes marcos legais que fizeram com que houvesse o fortalecimento das lutas pela democracia e pelo direito ao acesso à educação para os camponeses.

Nesse cenário, com base em Kauchakje (2008) *apud* Oliveira (2015), consideramos que as ações públicas do estado podem ser divididas em políticas públicas, serviços sociais e programas/projetos. Essas podem, por sua vez, atuar juntas ou ser uma só. Para Kauchakje (2008) *apud* Oliveira (2015, p. 30):

(...) a política pública seria os instrumentos de ação do governo a serem desenvolvidos em programas, projetos e serviços de interesse da sociedade, podendo ser consideradas como um desenho, uma arquitetura planejada dos direitos garantidos em lei. Os programas e projetos são planos constituídos por um conjunto de projetos e iniciativas que se articulam e se complementam com vistas à obtenção de resultados num tempo definido. E os serviços sociais são Políticas públicas, Serviços sociais Programas e projetos voltados à execução das atividades planejadas em programas, projetos e locais específicos para o atendimento de necessidades e demandas da população.

No Brasil, várias foram as políticas e programas foram implementadas ao longo dos anos para melhorar a Educação do Campo, melhores descritos no quadro 3.

Quadro 3 - Políticas e programas para educação no campo

Ano	Política/Programa	Descrição Detalhada
2002	Doebec nº 1	Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas escolas do campo, estabelecendo princípios para a oferta de educação adaptada às realidades rurais.
2006	Parecer nº 1, CEB	Reconhecimento dos dias letivos de alternância, que são períodos em que os estudantes alternam entre atividades escolares e práticas agrícolas.
2008	Projovem Campo/Saberes da Terra	Programa destinado a jovens agricultores, combinando formação técnica agrícola com ensino médio.
2009	Procampo	Apoio à formação superior em licenciatura específica para professores da Educação do Campo.
2010	Decreto nº 7.352	Estabelece a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).
2013	Pronacampo	Iniciativa para melhorar a qualidade da educação no campo, abrangendo desde a infraestrutura escolar até a formação de professores e gestores.
2013	Programa Escola da Terra	Programa voltado para a melhoria da educação em escolas situadas em áreas rurais e de assentamento.

Fonte: Dados compilados a partir de legislações e programas do Ministério da Educação, elaborada por ALVES, G.D (2024).

Alinhadas com essas normatizações específicas, podemos citar ainda a Constituição Federal de 1988, está sendo também um instrumento legal principal da garantia do direito à educação escolar dos povos do campo. No seu artigo 205, afirma-se que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. O objetivo é o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Outro dispositivo alinhado com a Constituição Federal está definido na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/1996, especialmente nos artigos 23, 26 e 28, que abordam a especificidade do campo em termos sociais, culturais, políticos e econômicos. No caput do artigo 28 da LDB, está assegurado o direito dos sujeitos do campo à construção de um sistema de ensino que atenda à sua diversidade sociocultural, artigo 28 da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

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

- I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

As políticas públicas voltadas para a educação no campo são avanços significativos, mas ainda há um longo caminho pela frente para assegurar educação de qualidade a todos os brasileiros, independentemente de sua origem. Os militantes comprometidos com essa causa enfrentam o desafio contínuo de manter as conquistas já alcançadas nas últimas décadas e evitar retrocessos. Para isso, é essencial não apenas manter a luta, mas também aprimorar as políticas existentes e aumentar os recursos destinados para fortalecer ainda mais a Educação do Campo.

2.5 O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO RURAL BRASILEIRO

Embora ainda exista um número relativamente alto de escolas no campo, a escassez de investimentos adequados, a ausência de políticas educacionais consistentes e a não implementação das políticas existentes são fatores que contribuem significativamente para a degradação das estruturas educacionais nessas áreas. Essa degradação é evidenciada pela falta de recursos, materiais didáticos e ausência de profissionais qualificados. Além disso, a diminuição da população rural e o êxodo rural intensificam esses problemas, culminando nos desafios educacionais enfrentados nas áreas rurais, como o fechamento de escolas rurais.

Nesse contexto desafiador, movimentos sociais do campo tiveram atuação importante. Um exemplo é o MST, que em 2011 lançou a campanha nacional

“Fechar Escola é Crime”, visando dar maior visibilidade à situação das escolas rurais e denunciar o número alarmante de escolas no campo que estavam sendo fechadas. Essa política de fechamento das escolas rurais vai em descontra às recomendações internacionais.

Como resultado dessas lutas, foi aprovada a lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que altera a Lei nº 9.394, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional e inclui a exigência de manifestação do órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Isso representa um passo importante na luta pela educação rural de qualidade.

A demanda por uma educação no campo de qualidade não é uma luta recente e vem também de recomendações provindas de relatórios internacionais, como é o caso do relatório número 11783-BR intitulado “Brasil: A Gerência da Agricultura, Desenvolvimento Rural e Recursos Naturais” de 1994, realizado pelo Banco Mundial. Este relatório já diagnosticava que o Brasil possui uma das maiores taxas de analfabetismo, concentradas no campo, o que contribuía para manter o IDH do país em níveis baixos. Por isso, foi destacado que uma política de redução do analfabetismo no campo ajudaria a elevar esses índices.

Apesar disso, as escolas no campo continuam sendo fechadas, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Como podemos ver na tabela abaixo, os números continuam alarmantes: entre 2007 e 2023 foram fechadas cerca de 36.530 escolas rurais no Brasil, enquanto as escolas localizadas em áreas urbanas tiveram um aumento de cerca de 16.609 novas escolas.

Tabela 4 - Escolas no campo no Brasil

Ano	Total	Urbanas	Rurais
2007	198.397	110.011	88.386
2023	178.476	126.620	51.856
Diferença	-19921	16609	-36.530

Fonte: Censo escolar - INEP. Elaborada por ALVES, G.D (2024).

É importante ressaltar que a diminuição no número de escolas rurais não está diretamente relacionada à queda no número de matrículas. Em 2007, havia 6.997.319 alunos matriculados em escolas rurais, enquanto em 2023 esse número

caiu para 5.310.739, representando uma redução de 24,11%. No entanto, essa queda é significativamente menor do que a taxa de fechamento de escolas rurais, que foi de 41,33%. Além disso, dentre as regiões brasileiras, a que mais teve escolas fechadas foi a Nordeste, como podemos ver na tabela 5 abaixo.

Tabela 5 - Escolas no campo fechadas por região

Região	2007	2023	Diferença
Centro-Oeste	2147	1547	-600
Nordeste	50608	26734	-23874
Norte	17689	13440	-4618
Sudeste	10753	3135	-4618
Sul	7189	4000	-3189

Fonte: Censo escolar - INEP. Elaborada por ALVES, G.D (2024).

Entre 2007 e 2023, todas as regiões do Brasil viram uma diminuição significativa no número de escolas localizadas nas áreas rurais. Dentre elas, o Centro-Oeste teve uma redução de aproximadamente 27,9%, enquanto que o Nordeste viu a maior queda, de 47,2%. A região Norte teve uma diminuição de 26,1%, enquanto a região Sudeste teve a maior queda percentual, de cerca de 70,8%. A região Sul teve uma diminuição de 44%. Tais quedas percentuais demonstram uma possível tendência de diminuição nas escolas do campo em todas as regiões, devido a fatores como o êxodo rural e a conseqüente urbanização crescente, bem como outras políticas já discutidas nos tópicos anteriores.

Na tabela 6, podemos observar o número de escolas fechadas por estado da região Nordeste das escolas que tiveram seu fechamento. A análise dos dados revela uma significativa redução no número de escolas rurais em diversos estados brasileiros. Alagoas registrou uma diminuição de aproximadamente 43,2%; a Bahia, uma queda de 46,9%; o Ceará, uma redução de 59,1%; enquanto o Maranhão experimentou a maior queda percentual, cerca de 72,2%. A Paraíba e o Rio Grande do Norte exibiram decréscimos similares, com 55,8% e 56,6%, respectivamente. Pernambuco teve uma diminuição de 48,7%; o Piauí, de 64,1%; e Sergipe, de 43,9%.

Tabela 6 - Escolas no campo fechadas por estados na região Nordeste

Estado	2007	2023	Diferença
AL	2.086	1.184	-902
BA	13.963	7.418	-6545
CE	6.156	2.520	-3636
MA	10.082	7.282	-7282
PB	3.887	1.718	-2169
PE	5.931	2.887	-2887
PI	4.967	1.751	-3216
RN	2.105	1.171	-1171
SE	1.431	803	628

Fonte: Censo escolar - INEP. Elaborada por ALVES, G.D (2024)

A diminuição no número de escolas no campo representa um desafio significativo para a educação rural. Conforme discutido anteriormente, a redução das instituições educacionais em territórios rurais está intrinsecamente ligada ao processo de desterritorialização impulsionado pela lógica de acumulação capitalista no campo, especialmente pelo avanço do agronegócio.

Em estudos realizados por Molina (2015), foram identificadas diversas consequências negativas decorrentes desse fenômeno. O fechamento de escolas rurais e a consequente centralização em áreas urbanas têm provocado a evasão escolar precoce entre jovens camponeses. Fatores como as extensas distâncias a serem percorridas, os prolongados períodos longe do lar, os perigos associados às viagens urbanas e rodoviárias, além da precariedade dos meios de transporte disponíveis, contribuem significativamente para essa situação.

Neste contexto, a luta dos camponeses contra o modelo de desenvolvimento agrícola baseado no agronegócio é complementada pela intervenção do Ministério da Educação (MEC). A política de transporte escolar para as escolas rurais, gerida pelo MEC, destaca-se pelo significativo volume de recursos administrados. No entanto, esses recursos podem ter contribuído para a intensificação do fechamento

de turnos, turmas e, eventualmente, das próprias escolas rurais, culminando em sua nucleação (Molina, 2015).

Essa política é fundamentada em dois programas essenciais: o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) e o Programa Caminho da Escola. O primeiro foi instituído no Brasil em 2004 com o objetivo de fornecer recursos para o transporte escolar dos alunos da educação básica pública que residem em áreas rurais por meio de assistência financeira em caráter suplementar aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, além de organizações não governamentais (Brasil, 2004).

O Programa Caminho da Escola foi criado em 2007 pela Resolução número 3 de 28 de março de 2007 (BRASIL, 2007) e disciplinado pelo Decreto número 6768 de 2009 (BRASIL, 2009). O programa foi criado com o objetivo de renovar a frota de veículos escolares para garantir a segurança e qualidade do transporte dos estudantes e contribuir para a redução da evasão escolar. O objetivo do programa é garantir o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas prioritariamente em áreas rurais e ribeirinhas onde há dificuldade para chegar até as escolas.

Entre 2017 e 2023, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) registrou a entrega de aproximadamente 18.737 ônibus escolares aos municípios brasileiros. Destes, cerca de 7.295 ônibus, ou seja, 38,93% do total foram destinados exclusivamente aos municípios da região Nordeste. É interessante observar que além de ser a região com o maior número de escolas rurais fechadas, a Região Nordeste também foi a maior beneficiada pelo Programa Caminhos da Escola do governo federal.

Em seu trabalho de 2015, intitulado “Educação e políticas de fechamento de escolas do Campo”, Ferreira e Brandão argumentam que, houve o expressivo aumento nos repasses do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) para estados e municípios – que foi de R\$ 56.885.545,80 milhões em 2003 para R\$ 596,4 milhões em 2010, e alcançou R\$ 772 milhões em 2022 segundo o FNDE –, todavia, essa ampliação dos recursos não justifica a continuidade do fechamento das escolas rurais.

Os pesquisadores concluíram que, contrariamente às expectativas dos gestores municipais, o fechamento de escolas rurais e a transferência de alunos e professores para escolas urbanas não resultam em economia financeira significativa. Além disso, análises dos repasses federais para o transporte escolar rural revelam

um aumento no volume de recursos públicos, refutando o argumento dos gestores de que o fechamento das escolas rurais é uma medida de redução de custos.

2.6 A URBANIZAÇÃO DO ENSINO: A POLÍTICA DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO EM NAZAREZINHO

O fenômeno da urbanização do ensino e, conseqüentemente, o fechamento das escolas rurais têm sido temas de intensos debates no âmbito nacional. Esse processo expõe uma série de contradições e desafios que envolvem políticas públicas, direitos constitucionais e interesses econômicos. A concentração de instituições educacionais nas áreas urbanas, junto ao fechamento constante de escolas em zonas rurais, configura uma violação ao direito à educação garantido pela Constituição de 1988. Apesar da existência de iniciativas como a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação do Campo, que visam assegurar esse direito a todos, incluindo as populações rurais, a realidade é marcada pela precarização das escolas, falta de investimentos adequados e fechamento de instituições, comprometendo o acesso a uma educação contextualizada e adaptada às necessidades dessas comunidades.

Grandes estudiosos da temática como Arroyo, Caldart e Molina (2004), têm contribuído de forma significativa para a compreensão desse fenômeno. Eles defendem que a educação no campo deve ser contextualizada e alinhada à realidade das populações que ali vivem, promovendo um ensino que respeite e valorize as especificidades culturais e sociais dessas comunidades. Vale destacar que o fechamento das escolas no campo não diz respeito apenas à ausência de infraestrutura, mas à negação do acesso a uma educação de qualidade e ao desrespeito aos direitos das populações rurais.

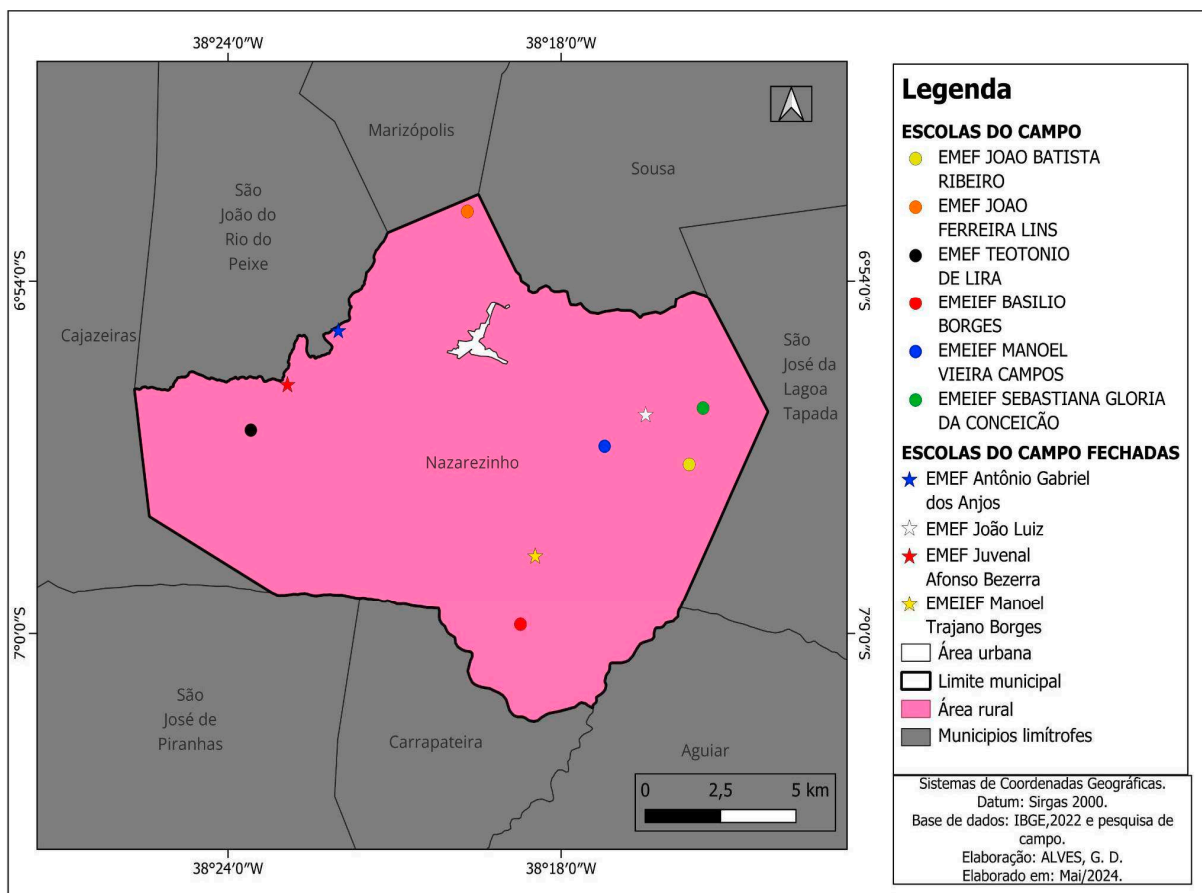
A nossa pesquisa identificou que o encerramento de atividades de ensino em instituições públicas municipais em Nazarezinho tem sido um fenômeno preocupante, especialmente quando se trata de escolas do campo. Identificamos, por meio de entrevistas com diretores e professores de escolas localizadas no rural que esse processo é resultado de várias políticas e decisões administrativas que, ao longo dos anos, priorizaram a centralização das unidades escolares na sede municipal, com a justificativa na maioria das vezes arraigadas em questões de viabilidade econômica e também logística.

Como bem ressalta Silva (2024)

O fechamento das escolas do campo é medida de economia de gestores neoliberais que impõem à população que habita áreas agrícolas uma educação alienadora, retirando dos filhos dos pequenos e médios agricultores o direito de aprender as melhores práticas para se relacionar bem com os meios de produção no campo, por isso promovem a retirada dos estudantes do campo e conduzem esses aprendizes para as escolas urbanas que não ensinam os saberes necessários para os jovens possam dar continuidade na produção que se relaciona com a terra e com o meio ambiente.

Tais políticas vão contrário ao que foi proposto pelo próprio Plano Municipal de Educação de Nazarezinho/PB para o decênio 2015-2025, que em um dos seus objetivos e metas diz respeito à ampliação e construção de escolas em locais adequados ao pleno funcionamento em algumas comunidades rurais. Até então, desde a construção do Plano Municipal de Educação, quatro escolas tiveram suas atividades de ensino encerradas, como podemos identificar a partir do mapa 2.

Mapa 2 - Escolas no Campo em Nazarezinho - PB

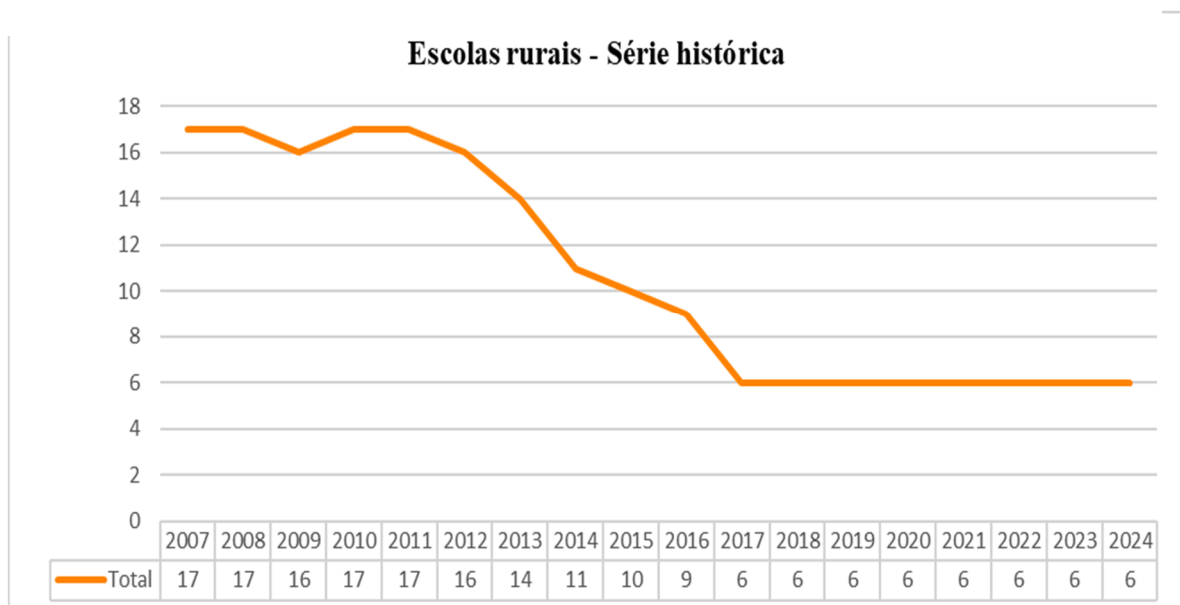


Fonte: Base de dados IBGE (2022). Elaborado por ALVES, G. D (2024).

Como podemos observar, as escolas Antônio Gabriel dos Anjos (Sítio Curtume), João Luiz (Sítio Cedro de Baixo), Juvenal Afonso Bezerra (Sítio Goiabeira) e Manoel Trajano Borges (Sítio Timbaúba) foram fechadas até o momento. A decisão de fechar essas escolas teve um impacto significativo nas comunidades locais. Segundo a gestão municipal, nesses casos, os alunos que antes estudavam nessas escolas, ou que poderiam vir a estudar nelas, foram realocados para outras escolas situadas em localidades mais próximas de suas comunidades. No entanto, muitas vezes, esses alunos precisaram se deslocar até a sede municipal para ter acesso à educação, o que aumentou o tempo e a dificuldade de deslocamento.

O fechamento das escolas em comunidades rurais, como essas, agrava ainda mais o problema da acessibilidade à educação, impondo barreiras adicionais para os estudantes e suas famílias. Essas mudanças forçam muitas crianças a viajar longas distâncias diariamente, afetando seu desempenho acadêmico e seu bem-estar geral. Esse cenário não se restringe apenas ao período de 2015 a 2024. Em um recorte temporal mais amplo, conforme ilustrado no gráfico 7, podemos notar que o número de escolas fechadas é ainda maior.

Gráfico 7 - Escolas em localidades rurais em Nazarezinho - PB



Fonte: Censo escolar, série histórica - INEP. Elaborada por ALVES, G.D (2024).

Como podemos ver ilustrado no gráfico, percebe-se que no recorte temporal entre 2007 e 2012, o número de escolas do campo no município permaneceu constante com 17 escolas. Todavia, a partir de 2013, houve um declínio gradual nesse número. Em 2016, o número caiu para 9. A situação se agravou a partir de 2017, onde o número de escolas do campo caiu de 9 para 6, e permanecendo até então com essas. O fechamento dessas escolas representa uma perda significativa para as comunidades do campo, pois já que exercem um papel fundamental não apenas na educação, mas também como espaços de convivência e coesão social. Para muitos discentes, a escola é o único local onde podem fazer uma refeição completa, o que reflete também na precariedade de outras políticas sociais nessas áreas. Além disso, as escolas muitas vezes são o único lugar onde as mães podem deixar seus filhos em segurança enquanto trabalham ou realizam outras atividades, reforçando a importância desses espaços para a estrutura familiar e social da comunidade.

Essas escolas, por muitas vezes, serviram como pontos de encontros comunitários, onde realizavam eventos e atividades nas comunidades. Das seis escolas que ainda funcionam na zona rural, elas atendem alunos de 24 comunidades, conforme o quadro 4.

Quadro 4 - Comunidades atendidas por escolas no campo (CONTINUA)

Escolas	Localização	Comunidades atendidas
EMEIEF Basílio Borges	Sítio Olho D'água	Sítio Olho D'água;
EMEF João Batista Ribeiro	Sítio Capoeira	Sítio Trapiá; Sítio Serrote dos Bois; Sítio Bananeiras; Sítio Capoeiras; São José da Lagoa Tapada.
EMEF João Ferreira Lins	Carnaúba	Sítio Carnaúba; Sítio Queimadas.
EMEIEF Manoel Vieira Campos	Sítio Cedro de Cima	Sítio Cedro de Cima; Sítio Cantinho; Sítio Timbaúba .
EMEIEF Sebastiana Glória da Conceição	Sítio Trapiá	Sítio Roncador; Sítio Boa Vista; Sítio Trapiá; Sítio Caiçara; Sítio Cedro de Baixo; Sítio Trapiá dos Alves; Sítio Mirante; Sítio Retiro.
EMEF Teotônio de Lira	Sítio Aguas Belas	Sítio Águas Belas; Sítio Goiabeira; Sítio Campo de Fora;

		Sítio Tabuleiro Redondo; Sítio Poço Preto; Sítio Estaca Cortada; Sítio Boa Fé.
Total		24 comunidades

Fonte: Secretaria Municipal de Educação. Sistematizada por ALVES, G. D (2024).

Segundo o diretor das escolas do campo, há uma expectativa por parte da Secretaria Municipal de Educação de que, nos próximos anos, todas as escolas rurais sejam fechadas e os alunos realocados para escolas na sede municipal. Para a direção das escolas do campo, o fechamento dessas instituições de ensino vai acabar com uma outra problemática, que será tratada mais adiante, que diz respeito ao ensino em classes multisseriadas.

Tudo tem dois lados. O bom é que vai acabar com a multissérie; o ruim é que o campo fica sem a escola. Mas, assim, a gente preza pela qualidade do ensino. Se é para melhorar, a gente pretende, nos anos futuros, fechar todas as escolas de campo. Aí vai acabar com a multissérie, e vai melhorar a educação, porque, infelizmente, multissérie ainda é um problema grave para a educação. Não atinge os objetivos propostos, porque ainda é complicado ter multissérie, principalmente nas séries iniciais. Mas, quando isso acontecer de fechar a escola, o grande benefício vai ser acabar com a multissérie e, assim, ter uma qualidade melhor do ensino (informação verbal).

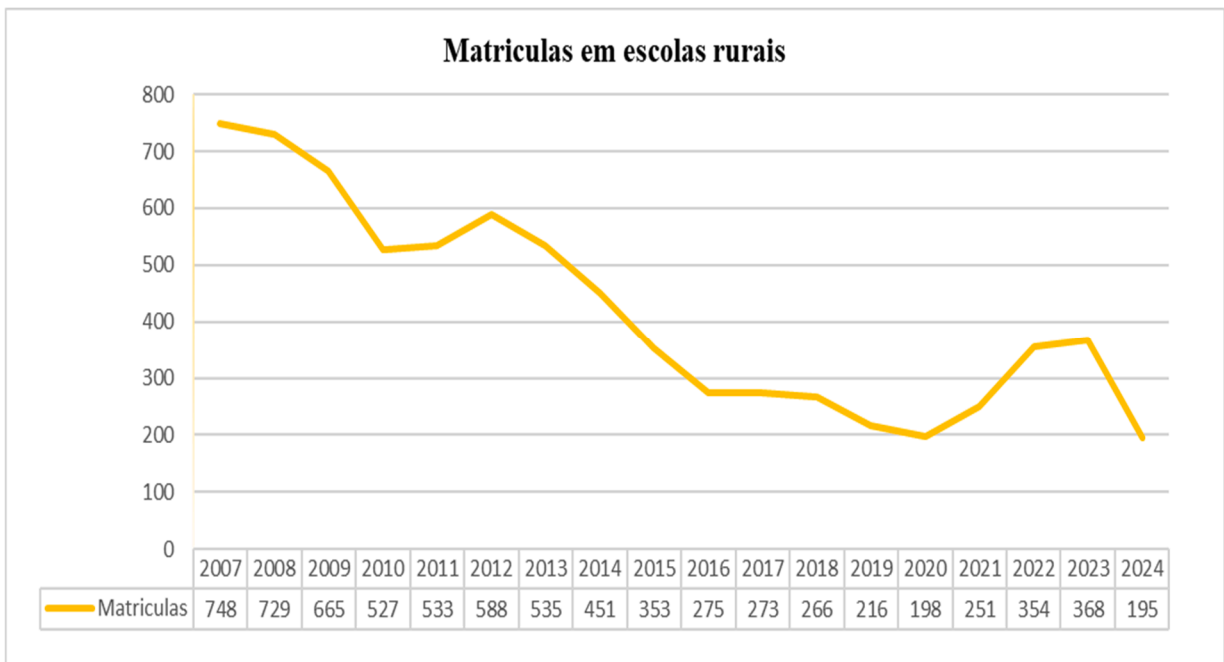
No intuito de identificar se o sistema municipal de ensino tem capacidade estrutural para receber esse contingente populacional de discentes oriundos da zona rural após o fechamento futuro dessas escolas, a direção salientou que o município de Nazarezinho está construindo uma nova escola justamente para atender a essa futura demanda que, já é grande, tendo em vista que todas as escolas do campo só oferecem a modalidade de ensino infantil e fundamental anos iniciais até o terceiro ano. A expectativa é que até o final de 2024 essa obra seja concluída e a partir do próximo ano já possa receber alunos. Objetivando entender qual era o posicionamento dos pais e das comunidades das futuras escolas que poderão ser fechadas, a direção argumentou que

Eles resistem. Na verdade, nós ainda não fechamos nenhuma escola nesta gestão; nenhuma escola do campo foi fechada. Porém, eles já são pré-avisados que as escolas podem vir a fechar a qualquer momento, não mais esse ano, mas no ano que vem. Eu acho que no mínimo duas escolas serão fechadas. Eles já são pré-avisados, e já está sendo conversado. Eles resistem, mas também entendem que realmente é necessário fazer isso pela quantidade de alunos que tem. Então, no próximo ano, provavelmente

duas escolas serão fechadas. A gente já tem essa noção de que não terão mais alunos. Terão escolas que já vão ter menos de 10 alunos. Então, não é possível ter uma escola funcionando com menos de 10 alunos e ainda por cima ser multisseriada com três, quatro, cinco, seis alunos. Eles já sabem que isso vai acontecer. Eles ainda resistem, mas, no fundo, compreendem que é o melhor para os filhos deles (informação verbal).

Desde 2011, as escolas do campo em Nazarezinho já não oferecem turmas do 5º ano e, desde 2018, as turmas do 4º ano também não são mais oferecidas. Nesses casos, os alunos que necessitam estudar nesse nível precisam se deslocar do campo para a cidade, utilizando, às vezes, transportes como ônibus, caminhonetes, esses disponibilizados pelo governo municipal, além de veículos próprios dos pais, como motocicleta. Tudo isso pode ter contribuído para a queda de alunos matriculados (gráfico 8) em escolas no campo, ressaltando também que a modalidade EJA nem sempre foi oferecida, tendo alguns anos de interrupções.

Gráfico 8 - Matrículas em escolas rurais em Nazarezinho - PB



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Nazarezinho e INEP. Sistematizada pelo autor, 2024.

Segundo a direção escolar, o principal critério utilizado pela mesma para a decisão de fechar a escola do campo ou transferir parte dos alunos para a sede municipal está atrelado ao número reduzido de alunos matriculados. Isso faz com que o fechamento das escolas do campo seja, de certa forma, esperado. Contudo, o ritmo desses fechamentos e transferências tem sido acelerado e superior ao número

de alunos que ainda podem ser atendidos pela rede municipal de ensino nessas localidades.

É sabido por todos também que manter as escolas no campo implica, ao mesmo tempo, em um gasto maior para o governo municipal se comparado com as escolas que funcionam na zona urbana. Isso ocorre porque o número de estudantes por sala é menor nas escolas do campo. Foi repassado também pela direção escolar das escolas do campo que, quanto menor o número de matriculados, menor também é o repasse do governo federal através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para os municípios. Porém, os gastos para manter as escolas no campo são os mesmos, mesmo com o número menor de alunos. Gastos do tipo de manutenção, com prestadores de serviço e também a permanência de professores atuando no campo.

Nesse contexto, a prefeitura municipal de Nazarezinho tende a não buscar mais recursos para as escolas do campo, em vez disso, ela está mais ativamente atuante no sentido de almejar a busca recursos para o transporte escolar, através do Programa Caminhos da Escola², a fim de levar alunos oriundos do campo para escolas localizadas na zona urbana, fechando as poucas que restam. Portanto, fechar as escolas no campo sem buscar outras maneiras de resolver os problemas da baixa quantidade de alunos matriculados é precipitado, vexatório e criminoso. Negar o acesso igualitário à educação é negar um direito básico de todo e qualquer cidadão brasileiro.

Portanto, para além das questões econômicas, o fechamento das escolas no campo em Nazarezinho reflete uma questão de equidade e justiça social. É fundamental que as políticas públicas sejam pensadas a partir de uma perspectiva inclusiva, que valorize o campo com muito espaço de produção de conhecimento e cultura promovendo na educação que realmente esteja ao serviço das populações rurais, conforme preconizado pela constituição e pelas políticas voltadas à Educação do Campo.

Tudo isso nos levou a pensar acerca sobre como estão organizados os projetos políticos pedagógicos das escolas rurais, que iremos discutir a seguir.

² Programa federal criado com objetivo de renovar a frota de veículos escolares utilizada para o transporte de alunos da rede pública do país

2.6.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas rurais

Os projetos políticos pedagógicos (PPPs) das escolas no campo do município são semelhantes aos utilizados nas escolas urbanas, diferenciando-se apenas pela história específica de cada escola. Todos estão desatualizados, conforme a direção das escolas rurais salientou durante visitas na secretaria municipal de educação. Conforme realizamos a leitura e a análise desses PPPs, notamos que, embora sejam detalhados e valorizem aspectos importantes, como a cultura local e a participação da comunidade, são frágeis em relação a uma abordagem mais clara e aprofundada sobre a adaptação das metodologias pedagógicas às particularidades da vida no campo.

Além disso, embora os PPPs reconheçam que a Educação do Campo deve ser construída a partir da diversidade dos sujeitos envolvidos, assegurando-lhes o direito a uma escola que inclua a história, a cultura e as causas sociais e humanas do povo, ainda faltam propostas concretas para alinhar o currículo ao contexto das comunidades e suas práticas tradicionais.

Notamos também que, apesar de contemplarem aspectos fundamentais, os PPPs apresentam limitações em áreas cruciais, como a adequação das metodologias ao contexto rural, mais detalhes sobre a formação de professores, e a participação ativa da comunidade. Para que esses projetos fossem realmente eficazes, era necessário incluir propostas mais robustas, articuladas às realidades locais, além de um currículo fortemente conectado às demandas específicas dos alunos do campo.

2.7 AS ESCOLAS NO CAMPO À LUZ DO OLHAR DOCENTE

Em Nazarezinho, atualmente, funcionam seis escolas situadas na zona rural do município, cada uma localizada em uma comunidade diferente, como pode ser visto no Mapa 02 (p.55). São elas: a escola Manoel Vieira Campos, situada no sítio Cedro de Cima; a escola Sebastiana Glória da Conceição, localizada no sítio Trapiá; a escola Basílio Borges, situada no sítio Olho d'Água; a escola João Ferreira Lins, no sítio Carnaúba; a escola Teotônio de Lira, no sítio Águas Belas; e a escola João Batista Ribeiro, situada no sítio Capoeiras. O sistema de ensino nessas escolas é

focado nos anos iniciais da educação e também no Ensino de Jovens e Adultos na modalidade EJA. Todas elas oferecem educação infantil (Pre I e Pre II) e os primeiros anos do ensino fundamental (do primeiro ao terceiro ano). No ensino regular, ao total 8 professores atuam nessas seis escolas, cada professor com uma turma diferente.

Tanto os professores que atuam no campo quanto os que atuam nas escolas na zona urbana de Nazarezinho realizam planejamentos semanais conjuntamente, alinhando os conteúdos a serem ensinados durante a semana. Dessa forma, todas as séries em todas as escolas seguem um planejamento prévio e igual. Além disso, os livros didáticos utilizados nas escolas do campo são os mesmos utilizados nas escolas da sede municipal, não havendo diferenças no que é ensinado, seja no rural ou urbano.

Através da pesquisa, por meio das entrevistas e conversas informais com os professores que atuam no campo, notamos que é frequente as menções à necessidade de ter nas escolas um espaço dedicado à leitura. Um dos entrevistados mencionou que “falta é um canto de leitura, uma biblioteca, um espaço para ler com os alunos. Não apenas um cantinho da leitura na sala de aula, mas o ambiente diferente, fora de sala de aula onde possamos ir para fazer leitura, assistir a vídeos ou filme” (informação verbal).

Outro comentário destaca as escolas do campo, comparando as suas estruturas com as da sede municipal. Um deles ressalta que as escolas do campo “eu acho que a escola é muito completa, ela está idêntica às da cidade” (informação verbal). Nesse contexto, através do comentário do professor, podemos considerar que, para ele, existe um reconhecimento do progresso feito em termos de infraestrutura e recursos disponíveis nas escolas do campo, se comparado com o passado, comentário semelhante também em outra fala de outro entrevistado: “a escola já está completa. Comparado com antigamente, quando só tínhamos quadro e giz, está muito melhor agora” (informação verbal). Outro ponto importante a destacar é o desejo por mais jogos educativos para se utilizar em salas de aula. Um dos professores destaca que “gostaria que tivéssemos mais jogos. Nós compramos, mas hoje em dia está tudo caro” (informação verbal). Isso nos mostra que existe a necessidade de, apesar de ter diversos outros recursos didáticos disponíveis nas escolas do campo, mais recursos lúdicos e educativos que de alguma forma possa ser utilizados nas atividades escolares.

Conversando sobre a temática do papel do professor no meio rural, se comparado com o contexto urbano, todos os professores foram categóricos em destacar que existem diferenças muito claras entre o papel do professor que ensina no urbano para o professor que ensina nas escolas localizadas em áreas rurais. Esses muitas vezes assumindo o papel não somente de professor, mas também às vezes de cozinheiro, de guarda, psicólogo, entre outros. Uma das falas dos entrevistados ressalta muito bem isso:

A gente é um pouco desassistido se comparado com o urbano. A nossa escola, ela precisa, ela é um pouco desassistida. Em quais sentidos? A gente precisaria que nossa escola tivesse um coordenador mais presente, um diretor presente, que a escola do campo não tem. É o professor que é o diretor, ele é coordenador, ele é psicólogo, guarda, e, às vezes, até faz o papel de merendeiro, faz o papel da família e fazemos o papel também de fazer essa conciliação escola e família. Preocupa-se em trazer a família para junto da escola para que a gente possa desenvolver um bom trabalho. É o que nos falta. É muito bom trabalhar na zona rural, no campo, porém esses entraves dificultam o nosso trabalho (Informação verbal).

No mesmo sentido, um outro entrevistado destacou a solidão em trabalhar numa escola do campo, ressaltando que existe um certo abandono do professor que atua no campo se comparado aos que ensinam na zona urbana, nesse sentido, ele coloca que:

Tem uma diferença. A gente percebe que, no campo, nós somos sozinhos. Aqui na zona urbana, a gente percebe que tem um profissional na parte pedagógica que está na escola todos os dias. Tem o diretor, o pessoal da disciplina. Na escola, a gente não tem. É só a escola e o aluno. Para se organizar um evento, é preciso você estar lá só, só você organizando. A dificuldade entre zona urbana e zona rural é que o professor é só lá, não tem uma pessoa lá para não ter um supervisor todos os dias, não tem uma direção. É só o professor que tem que resolver. O professor do campo leva a escola sozinho (Informação verbal).

Ensinar em escolas rurais vai além do papel de professor; é também ser um formador que enfrenta desafios únicos. Só aqueles que atuam no campo têm conhecimento das particularidades desse contexto. Reconhecer essas dificuldades é fundamental. Além disso, é necessário valorizar e apoiar esses profissionais. Treinamentos específicos para lidar com os desafios rurais são essenciais, assim como garantir que as escolas rurais tenham recursos suficientes para proporcionar um ambiente de aprendizado eficaz, notamos também, ao longo das entrevistas, que cinco dos sete professores entrevistados possuem graduação em pedagogia.

Desses, três possuem algum tipo de especialização, enquanto dois possuem apenas a formação de Licenciatura Plena em Geografia.

Tratando do ensino de temáticas relacionadas às comunidades dos alunos, notamos que, apesar de responderem que durante suas aulas eles trabalham conteúdos relacionados ao cotidiano dos alunos, esses se restringem apenas ao ensino das diferenças entre o rural e o urbano, como nos exemplos a seguir:

Sim, porque também trabalhamos a realidade do aluno, principalmente quando vamos abordar conteúdos como a zona rural e a zona urbana. Quando vamos trabalhar o nome da rua ou do bairro, levamos para a realidade deles e perguntamos: 'Qual é o nome do sítio vizinho? E o seu sítio? Como é o nome do sítio tal? Como você faz para chegar até lá? O que prevalece mais no seu sítio?' Assim, contextualizamos a questão do lugar. Mostramos a zona urbana, mas também trabalhamos o lugar em que eles vivem (Informação verbal).

Um outro docente entrevistado salientou que:

As aulas são trabalhados os conteúdos conforme os planejados, porém a gente dá abertura para as comunidades no sentido das oralidades, mas não focamos na realidade deles numa questão mais prática, mas a gente falamos só pela oralidade e a comparação com o material do livro didático (Informação verbal)

A partir dessas falas notamos que, apesar de suas limitações, se trata de uma abordagem mais ou menos positiva dos dois professores ao considerar o cotidiano dos alunos nas escolas do campo. Embora seja importante trabalhar as diferenças entre a zona rural e a zona urbana, se deter somente a isto é limitar as possibilidades de ensino. O ideal seria que o ensino não se restringisse apenas a comparações simples, mas também explorasse as semelhanças, desafios e oportunidades em ambos os contextos. Seria fundamental explorar também questões como a economia local, a cultura, a história das relações sociais dentro da comunidade rural. Além de focar no lugar físico, seria considerar outros aspectos do cotidiano da vida dos alunos, como suas atividades diárias, tradições e outros desafios enfrentados.

Como bem ressalta Reis (2004, p.118):

o local deve ser entendido como o ponto de partida e de chegada para a construção de novas aprendizagens e novos conhecimentos significativos, onde a prática educativa atuaria como o fio condutor da comunicação entre os diversos saberes (locais, globais, culturais, científicos etc.).

Diante desse contexto, consideramos que a realidade nas escolas rurais em Nazarezinho é complexa e também desafiadora. Ao longo dos anos, houve avanços na infraestrutura e nos recursos disponíveis, mas ainda existem algumas lacunas. A ausência de espaço adequado para atividades lúdicas, falta de bibliotecas e laboratórios limitam o potencial educacional dessas instituições de ensino. Além disso, a sobrecarga dos professores, que desempenham múltiplos papéis, também é evidente. Concomitantemente, notamos que a educação no meio rural em Nazarezinho tem uma abordagem um pouco limitada, muitas vezes focando apenas nas diferenças entre o rural e o urbano. No entanto, não são apenas esses os problemas que a educação no campo enfrenta. Uma das principais dificuldades que todos os entrevistados refletiram sobre, trata-se das questões relacionadas ao trabalho em classes multisseriadas, como veremos na seção a seguir.

2.7.1 As turmas multisseriadas

Através da pesquisa identificamos a partir da fala dos professores entrevistados que suas maiores dificuldades, relacionadas às práticas docentes, referem-se ao trabalho em classes multisseriadas. As classes multisseriadas são uma maneira de organizar as turmas, na qual alunos de diferentes idades e anos compartilham a mesma sala de aula, sendo essa sala destinada exclusivamente a um único professor.

No município, o modelo de classes multisseriadas consiste na junção de crianças com níveis de escolaridade mais próximos. Por exemplo, alunos do primeiro e segundo ano em uma turma, e pré I e pré II em outra. Atualmente, no campo, as turmas oferecidas vão desde o pré I até o 3º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais). Em quatro das seis escolas, coexistem na mesma classe níveis diferentes de ensino: pré I e II, 1º ano e 2º ano. Na Escola João Batista Ribeiro e Sebastiana da Glória da Conceição, existem duas turmas diferentes, uma formada por alunos do Pré I ao 1º ano e outra formada com 2º e 3º ano.

Na visão dos docentes, trabalhar em turmas multisseriadas é um desafio complexo, constante e ao mesmo tempo desafiador. Desde o planejamento das aulas até a execução em sala de aula, eles precisam lidar com uma diversidade de aspectos. Isso inclui alunos com diferentes níveis de aprendizagem, habilidade

verbal e necessidades especiais. Além disso, muitas vezes os recursos disponíveis são tanto quanto limitados, exigindo ainda mais que eles tenham uma maior criatividade e flexibilidade.

Existem muitas dificuldades, primeiro de tudo pelo multisseriado, que é o que dificulta o aprendizado das crianças. Uma sala não é única; ela é múltipla e tem vários tipos de aprendizagem, mas é diferente do que o professor ter que ensinar dois conteúdos de uma mesma série, de uma mesma disciplina, para duas turmas diferentes ao mesmo tempo. Isso é difícil. Um dos entraves do momento na educação aqui em Nazarezinho é essa questão do multisseriado (Informação Verbal).

Na mesma linha, um outro docente destaca que:

É difícil trabalhar com uma turma só, mesmo sabendo que a turma não é homogênea. Imagine então uma turma multisseriada. As dificuldades começam, primeiramente, na questão didática, com alunos de quatro anos misturados com alunos de sete anos do primeiro ano. A dificuldade já começa na faixa etária e também no tempo dedicado para cada atividade (Informação verbal).

Nesse contexto, entendemos que o professor deve considerar estratégias pedagógicas variadas para atender as necessidades de todos os estudantes e assim promover um ambiente inclusivo e propício ao aprendizado. Buscando entender quais eram as formas que os professores do campo trabalhavam com suas turmas, na maioria das vezes, enquanto explicavam algum conteúdo para uma série específica, a outra ficava fazendo algum outro tipo de atividade. E ainda assim, uma das séries sempre sairá um pouco mais prejudicada.

No multisseriado, há dias em que eu chego às 6:15 ou 6:30 da manhã para me organizar, para dar tempo de fazer com que os alunos vejam o conteúdo que eu trouxe e cumprir tudo que planejei. Mas uma turma sempre acaba perdendo, porque é necessário focar na escrita do primeiro e segundo ano. Não que deixemos o pré I e II para trás, mas o foco maior é o primeiro e segundo ano. Uma turma sempre acaba prejudicada, e nesse caso, é a pré-escola, não pelo processo de escrita, mas no sentido das brincadeiras e da aprendizagem lúdica, que são poucas. Por exemplo, eu tiro um dia da semana, na sexta-feira, durante a aula de Educação Física, para trabalhar uma brincadeira lúdica que envolva toda a turma (Informação verbal).

A partir das observações e relatos dos docentes entrevistados, fica claro que o trabalho em classes multisseriadas no campo é um desafio constante e multifacetado, exigindo dos professores não apenas habilidades pedagógicas diversificadas, mas também criatividade e flexibilidade para lidar com a

heterogeneidade das turmas. Isso ocorre num contexto onde as dificuldades vão desde o planejamento das aulas até a execução, uma vez que os docentes devem conciliar diferentes níveis de aprendizagem e habilidades em uma única sala. A falta de recursos adequados agrava todo esse contexto, impactando diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Apesar dos esforços e da dedicação dos professores, que muitas vezes antecipam o horário regular para melhor se organizarem, uma série acaba inevitavelmente sendo prejudicada. Todo esse contexto expõe uma necessidade urgente de políticas educacionais mais eficazes e recursos adequados que possam apoiar os docentes no enfrentamento dessas adversidades, garantindo, sim, uma educação mais inclusiva e equitativa para todos os alunos.

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO EM NAZAREZINHO: PROPOSTAS PARA TRANSFORMAR REALIDADES

No decorrer deste trabalho, apresentamos os principais resultados da nossa pesquisa, revelando que, entre 2007 e 2024, 11 escolas foram fechadas no município de Nazarezinho. Além disso, foi constatado que no município não foi instituído formalmente a categoria escolas do campo por meio de uma resolução específica. Um dos maiores desafios enfrentados pelos professores nas escolas do campo é lidar com turmas multisseriadas. Para aprimorar o trato com essas turmas, é crucial realizar uma reorientação curricular, adotando um currículo específico que atenda as particularidades das classes multisseriadas no campo. Nesse contexto, é crucial buscar alternativas viáveis para manter essas escolas em funcionamento, garantindo o acesso à educação, um direito fundamental dos cidadãos e uma dimensão essencial do território camponês.

Outra questão crítica diz respeito ao destino dos alunos das escolas fechadas. Embora a nucleação em uma única escola na sede municipal possa parecer uma solução prática, ela acarreta desafios e impactos significativos. Diante desse cenário, este capítulo aborda alternativas para mitigar essas problemáticas. Inicialmente, discutiremos a Educação do Campo a partir da categoria de análise território. Em seguida, exploraremos a proposta de manutenção das classes multisseriadas através de uma reorientação curricular, e, como última opção, a nucleação, mas com algumas condições específicas.

3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: TERRITÓRIOS, IDENTIDADES E COMPLEXIDADES

Para os movimentos sociais que lutam pela Educação do Campo no Brasil, a educação é vista como uma das dimensões do território camponês. Sendo assim, tratar de Educação do Campo implica em uma abordagem de questões territoriais específicas dessas áreas, visto que estão intrinsecamente ligadas a suas especificidades e desafios. Nesse contexto, utilizaremos a análise do território enquanto categoria de análise geográfica, buscando entender a Educação do Campo enquanto uma das dimensões da luta camponesa no Brasil e mais especificamente em Nazarezinho - PB. Na obra “Por uma geografia nova”, Santos

(1978), tentando diferenciar espaço de território, defende que, o uso do território pelo povo, 'cria o espaço', permanecendo inalterado em seus limites, porém sofrendo transformações ao longo do tempo. Já em outra perspectiva, Santos (2007, p.14) esclarece que:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a geografia. É o território usado que é uma categoria de análise.

É preciso deixar claro ainda que, para além de tratar o território como território usado (a ocupação do solo mais a identidade), para discuti-lo é preciso entender que, para que haja um território, pressupõe-se a existência de relações de poder, sendo exercidas pelo Estado e/ou poder público, a partir de normas e leis, bem como o poder exercido por indivíduos ou grupos específicos dentro espaço geográfico. É através das relações de poder que os territórios se organizam e transformam-se.

Nesse sentido, Saquet (2006, p. 62) enxergando-o como produto de outro fenômeno, a territorialização:

Ou seja, o homem, vivendo em sociedade, territorializa-se através de suas atividades cotidianas, seja no campo seja na cidade. Ele constitui um lugar de vida. Este processo é condicionado e gera as territorialidades, que são todas as relações diárias que efetivamos, (i) materiais, no trabalho, na família, na Igreja, nas lojas, nos bancos, na escola etc. Estas relações, as territorialidades, é que constituem o território de vida de cada pessoa ou grupo social num determinado espaço geográfico.

No Brasil, Haesbaert (2007), em seu livro "*O Mito da Desterritorialização*", explora diversas abordagens do conceito de território, as quais ele classifica em perspectivas materialistas, idealistas e uma integradora. O autor destaca ainda estudos empreendidos por Deleuze e Guattari, discute a desterritorialização e defende a ideia de multiterritorialidade como resultado do movimento no território.

Para esse trabalho, entendemos, baseando-se em Haesbaert (2007) e Fernandes e Molina (2004), o território enquanto um recorte do espaço multidimensional, espaços que englobam diversas dimensões interconectadas, e a

Educação do Campo é vista assim enquanto uma dessas dimensões fundamentais para a composição do território camponês. Ele não se limita apenas à produção agrícola, mas é um espaço complexo onde ocorrem interações sociais, econômicas, ambientais, culturais e políticas, compreensão das áreas rurais como espaços que englobam diversas dimensões interconectadas.

Compreendendo a Educação do Campo como uma dimensão essencial do território camponês, o fechamento das escolas rurais e a transferência de turmas para a sede do município de Nazarezinho, bem como as diversas negligências por parte dos gestores, têm graves implicações. Essas ações negam aos habitantes que trabalham e vivem no campo o acesso a uma das dimensões básicas do seu território, a educação.

Ao privar essas comunidades de uma educação adequada no campo, compromete não apenas o desenvolvimento individual dos cidadãos, mas também enfraquece a estrutura social, econômica, cultural e política do território. A educação é vital para a manutenção e valorização das identidades e tradições rurais, além de ser fundamental para a promoção da plena cidadania. Acreditamos que a negligência em relação às escolas do campo no município de Nazarezinho representa um ataque direto à sustentabilidade e autonomia dessas comunidades, impactando negativamente todas as dimensões interconectadas que compõem o território e também o espaço rural.

3.2 ESCOLAS MULTISSERIADAS NO CONTEXTO RURAL: UMA OPORTUNIDADE PARA PROMOVER UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE NAZAREZINHO

Em um contexto onde as escolas multisseriadas são consideradas a principal problemática no trabalho docente nas escolas do campo no município de Nazarezinho, esse modelo de ensino surge como uma das possibilidades que podem garantir o pleno funcionamento dessas instituições. Conforme discutido no capítulo 2, o número de alunos matriculados em escolas do campo vem diminuindo gradativamente no município, resultando no fechamento contínuo das escolas e perspectivas desanimadoras para o futuro próximo. Ainda assim, defendemos neste trabalho que a manutenção das turmas com classes multisseriadas pode se tornar uma maneira eficaz de frear o fechamento dessas escolas. No entanto, é

fundamental que essa prática venha acompanhada, no caso do município de Nazarezinho, primeiro pelo cadastramento dessas escolas rurais como escolas do Campo e, em seguida, por uma reorientação curricular para o trabalho com essas turmas. Com o cadastramento, será possível reconhecer formalmente as especificidades dessas instituições de ensino, o que vai abrir espaço para construção de um currículo específico para essas instituições, que discutiremos mais à frente.

O ensino em turmas/escolas multisseriadas é uma forma de organização diferenciada do ensino, caracterizada principalmente pelo modelo unidocente. Nesse modelo, um único professor é responsável por atender várias séries dentro da mesma sala de aula. Essa abordagem é comum nas escolas do campo, onde o número de alunos é relativamente baixo, justificando a não existência de turmas separadas para cada série. Além disso, não corresponde a uma prática recente, mas sim uma realidade histórica enfrentada por essas instituições.

O ensino em turmas com alunos de diferentes níveis em uma mesma sala surgiu no Brasil como uma solução para as limitações de recursos no meio rural, substituindo o modelo convencional de escola por turmas com faixas etárias diversas e um único professor para várias séries. Este modelo tem origem no período colonial, quando educadores com formação limitada ensinavam os filhos dos trabalhadores rurais, especialmente após a expulsão dos Jesuítas na segunda metade do século XVIII (Atta, 2003 *apud* Santos e Moura, 2010)

Foi por meio da Lei Geral do Ensino de 1827 que se determinou a criação de escolas de primeiras letras em locais populosos e, no mesmo século, o método lancasteriano foi adotado, marcando um avanço significativo na educação brasileira. Este método promovia o ensino mútuo em classes com estudantes de diferentes idades, predominando até por volta de 1920 (Santos e Moura, 2010).

Com a República, surgiram os grupos escolares que introduziram o modelo seriado nos centros urbanos, com inovações como edifícios escolares dedicados e salas segregadas por série, idade e sexo. No entanto, nas áreas rurais, as escolas isoladas persistiram, mantendo práticas educacionais antigas (Santos e Moura, 2010). Terminologicamente a nomenclatura “escolas multisseriadas” é recente, anteriormente sendo conhecidas popularmente como “escolas isoladas”. Entretanto, A mudança de nome não foi acompanhada pela reestruturação necessária para atender às demandas contemporâneas da população rural (Santos e Moura, 2010)

Historicamente, o método de ensino multisseriado esteve ligado à população camponesa e foi financiado por latifundiários até meados do século XX. A migração do campo para a cidade reduziu o público das escolas rurais e levou à criação do programa Escola Ativa, em 1997, para reorganizar o ensino nessas áreas (Gomes, 2020 *apud* Queiroz e Freire, 2024).

A implementação das classes multisseriadas nas escolas perante a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, dispõe, no Art. 23, que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Conforme estabelecido na lei, podemos inferir que a forma seriada não é a única maneira de ofertar a educação básica. A Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, aponta que

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo, (BRASIL, 2008).

Nesta resolução, notamos o destaque fundamental ao enfatizar que o processo de nucleação na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser evitado sempre que possível. Quando necessário, a

nucleação dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser cuidadosamente considerada, levando em conta fatores como a redução do tempo de deslocamento dos alunos, o respeito à realidade dos educandos e a consulta prévia à comunidade escolar sobre esse processo.

No contexto das escolas multisseriadas no campo, destaca-se a crença equivocada de que o modelo de escola seriada urbana seja a solução para enfrentar os desafios enfrentados por essas instituições. Nesse sentido, há trabalhos que buscam desmistificar essa crença, como o de Hage (2011), intitulado de “A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo”.

Em seu trabalho, ele tenta desmistificar a crença de que "o modelo de escola seriada" é a solução para as escolas multisseriadas em um contexto em que os sujeitos do campo acabam sendo levados a acreditar num discurso que enfatiza o espaço urbano como o lugar das possibilidades, da modernidade, do desenvolvimento, com melhor acesso à tecnologia, saúde, educação de qualidade e bem-estar, enquanto o meio rural é frequentemente estigmatizado como lugar de atraso, miséria, ignorância e falta de desenvolvimento (Hage, 2011).

Segundo Hage (2011), esse discurso está fundamentado em um paradigma de racionalidade e sociabilidade centrado no urbano, influenciado por uma visão eurocêntrica que estabelece padrões externos como universais para o mundo. Esse paradigma é intrinsecamente particular e, conseqüentemente, excludente, ao impor um conjunto de pensamentos, ações, aspirações e identidades conforme os princípios e valores da racionalidade capitalista mercadológica, marginalizando outras formas de representar o mundo e de promover formas de vida.

Hage (2011, p. 131) ainda ressalta que

Segundo esse paradigma, as escolas consideradas de boa qualidade são aquelas que estão na cidade e são seriadas. Entretanto, os estudos que temos realizado indicam que esse modelo de organização de ensino seriado urbanocêntrico tem origem nessa racionalidade moderna, que se fundamenta nas seguintes idéias: a ciência é entendida como o único conhecimento válido e verdadeiro, o mundo é representado de forma fragmentada, exemplificado na separação entre: sujeito-objeto, corpo-alma, natureza sociedade, cultura-natureza, etc, gerando dualidades e hierarquizações entre modos de vida, como o urbano e o rural, por exemplo. Esse modelo contribui, portanto, para homogeneizar as culturas, fortalecendo valores como o individualismo, a competitividade, a seletividade, meritocracia, e produzindo a discriminação, a exclusão e a desigualdade.

Em crítica ao modelo seriado de ensino urbano Hage (2011, p. 132) argumenta que,

Esse modelo de escola seriada urbanocêntrica coloca o conteúdo científico em primeiro plano, privilegiando sua transmissão de forma mecânica, linear e disciplinar como condição para a formação, aprendizagem e requisito para que o estudante seja gradativamente aprovado, série após série, até chegar ao vestibular e ingressar de preferência em universidades de maior prestígio. Dessa forma, nesse modelo de escola, desde a pré-escola, os estudantes são preparados para os níveis posteriores de ensino e a meta final é a inserção no mercado de trabalho, não importando os demais aspectos necessários a uma formação humana integral

Portanto, o paradigma urbanocêntrico estabelece-se como a lógica dominante no sistema educacional, operando como uma estratégia de regulação e controle da educação nacional. Este modelo reflete um ideal homogeneizador que marginaliza e silencia as experiências educacionais produzidas no meio rural. As características urbanocêntricas são evidentes na ênfase no ensino seriado, na divisão fixa das salas de aula, na uniformidade do conteúdo educacional aplicado a todos os alunos, na formação de agrupamentos homogêneos e na padronização dos ritmos de aprendizagem. Tais práticas, em sua essência, negam a diversidade de formas de aprendizado e perpetuam uma visão excludente que não reconhece a riqueza das culturas locais nem valoriza as particularidades das comunidades rurais (Pinho e Santos, 2004).

Diante do exposto, acreditamos que o modelo seriado tradicionalmente adotado nas escolas urbanas não é a solução adequada para os desafios enfrentados pelas escolas multisseriadas no contexto rural. Embora muitas vezes seja necessário trabalhar com turmas multisseriadas nas escolas do campo, o currículo tradicional, desenvolvido para turmas seriadas no campo é quase idêntico aos da sede municipal, com algumas lacunas, e não se adapta a essa realidade. Isso porque esse currículo foi pensado para um ambiente em que todos os alunos estão no mesmo nível de aprendizado, o que não é o caso em turmas multisseriadas. O Modelo seriado, que esse caracteriza pela separação rígida por séries e pelo universo uma uniformização do ensino, ignora as particularidades e necessidades das comunidades e povos que vivem no campo. Em vez disso, impõe uma estrutura que não se alinha à diversidade das escolas do campo, negligenciando os diferentes ritmos de aprendizagem.

Entendemos que escolas/turmas multisseriadas, embora tenham as suas críticas especialmente por parte de movimentos populares, não defendemos sua manutenção em sua forma original. Ao contrário, propomos a apropriação do ensino multisseriado como uma oportunidade para promover uma reorientação curricular que seja contextualizada com a realidade dos sujeitos atendidos nas escolas do campo.

É nesse contexto que, no subtópico a seguir, buscamos discutir brevemente sobre reorientação curricular, baseando-nos em experiências em andamento. Acreditamos que essas práticas podem oferecer caminhos significativos para transformar o ensino multisseriado, adequando-o às realidades e necessidades dos sujeitos atendidos nas escolas do campo.

3.2.1 REORIENTAÇÃO CURRICULAR E A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO CAMPO

A reorientação curricular objetiva ajustar o conteúdo escolar às especificidades do contexto rural, considerando a cultura, as vivências e as necessidades dos alunos. É um processo que leva em consideração o contexto local dos estudantes. Ou seja, o currículo deve, então, partir da realidade do campo, assim como dos saberes locais, e assim ampliando-se para os conhecimentos mais globais e científicos (Santos e Rodrigues, 2019). O objetivo é a construção de um ensino que não apenas transmita conhecimentos teóricos, mas que tenha relevância prática para a vida dos alunos no campo. Isso inclui a relação entre o trabalho agrícola e as atividades cotidianas do campo com os conteúdos escolares, promovendo uma valorização da identidade camponesa e também um reforço à conexão entre a escola e a comunidade.

Nesse contexto, podemos mencionar, Paraty, no estado do Rio de Janeiro, como um exemplo relevante de reestruturação curricular que tem apresentado resultados positivos. Paraty, em 2019, implementou uma política de reorientação curricular³, com foco em programas de educação diferenciada e ênfase na valorização das especificidades culturais e sociais das comunidades rurais e

³ Em Paraty, a partir do Decreto 103/2019 e as resoluções 02/2020, 03/2020 e 04/2020, foi criada a categoria Escola do Campo no sistema municipal de ensino regulamentando os anos finais do fundamental e a reorientação curricular necessária para sua implementação.

quilombolas da região. A iniciativa buscou integrar o conhecimento local aos conteúdos escolares, promovendo uma educação que dialogasse com as realidades vividas pelos estudantes dessas comunidades, reconhecendo suas práticas e saberes tradicionais como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Em Nazarezinho, entretanto, há a necessidade de implementação de uma política curricular voltada para a Educação do Campo, e até o presente momento não foi instituída a categoria de escola do campo do município. A reorientação curricular em Paraty pode servir como um modelo inspirador para o nosso objeto de estudo, ao promover a construção de uma educação contextualizada, que respeite as identidades culturais e atenda às necessidades de desenvolvimento social e econômico das comunidades do campo.

Um outro exemplo prático semelhante é tratado na tese de doutorado, intitulada de “A Contextualização dos Conhecimentos e Saberes Escolares nos Processos de Reorientação Curricular das Escolas do Campo” de Emerson Reisseg (2019). Nesse estudo, o autor trabalha a mesma temática, destaca a importância do contextualizar os saberes escolares dentro do cenário específico das escolas do Campo. Um exemplo mencionado por Reisseg (2019) é o da Escola Rural de Massaroca, na Bahia, onde a reorganização curricular foi implementada com foco na integração dos conhecimentos locais ao currículo, promovendo uma educação mais conectada às vivências e as realidades dos estudantes do campo.

Outro exemplo de prática de reorientação curricular são as escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)⁴, criadas para garantir o direito à educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de itinerância, concomitantemente às lutas pela desapropriação de terras improdutivas e pela conquista da criação de assentamentos. Essas escolas acompanham a dinâmica dos acampamentos e buscam desenvolver o projeto educativo do MST, valorizando a cultura e as vivências dos estudantes. Nesse contexto, os currículos das escolas itinerantes são adaptados para refletir a realidade dos alunos, focalizando os conhecimentos locais e práticas cotidianas com os conteúdos escolares mais globais e científicos.

⁴ A escola itinerante é destinada a toda a população acampada, sendo sua estrutura, o barraco, construída antes das moradias. Além de sua função educativa, o espaço também serve como um centro de encontros para a comunidade.

Em um contexto estadual, destaca-se o exemplo das escolas do campo no município de Bananeiras - PB. Como bem analisado no trabalho de Santos e Rodrigues (2019), a contextualização curricular foi considerada fundamental para o fortalecimento da identidade dos discentes, bem como para a circulação entre o processo educativo e a realidade sócio-cultural do campo.

A reorganização curricular nas escolas do Campo é fundamental para valorizar e integrar vivências, saberes e culturas rurais ao contexto educacional, tornando a educação mais prática e relevante para os alunos. Os exemplos a que citados como as escolas de Parati, bananeiras e as itinerantes do MST mostram como essa abordagem fortalece a identidade Campesina, promove inclusão, desenvolvimento sustentável e reforça a conexão entre a escola e a comunidade. A continuidade dessas iniciativas é essencial para construir políticas educacionais mais justas e contextualizadas no meio rural.

3.3 NUCLEAÇÃO ESCOLAR EM NAZAREZINHO: LOGÍSTICA E CURRÍCULO

Com o cenário inevitável de fechamento das escolas no campo, a pesquisa revelou que já está em andamento a construção de uma nova escola na zona urbana para receber os alunos oriundos do campo. A nucleação dos estudantes em uma única instituição urbana é vista como a única alternativa viável. Todavia, essa nucleação deve ser pensada no sentido de oferecer uma solução para o problema educacional, mas traz desafios próprios. A concentração dos alunos de áreas rurais em uma única instituição escolar pode até trazer alguns benefícios, como melhores instalações e acesso a recursos educativos. Diferentemente das escolas do campo que estão relegadas ao abandono e há muito tempo no município de Nazarezinho são vistas como um problema a ser resolvido.

No entanto, essa centralização exige uma logística de transporte público para que possa garantir aos alunos do campo a possibilidade de chegar à escola de maneira segura e pontual. Ampliação e melhoria da infraestrutura e do transporte são fundamentais, já que a demanda irá aumentar significativamente. Isso requer ônibus escolares de qualidade e em quantidade o suficiente, além de estradas bem conservadas e seguras. Investir em transporte público adequado é crucial para evitar que as distâncias e o tempo de deslocamento se tornem em barreiras para frequência escolar dos alunos do Campo.

Além de questões de logísticas, defendemos a elaboração de um currículo próprio para as escolas nucleadas, que considere as especificidades da população estudantil oriunda do campo. Um currículo que necessariamente precisa ser e refletir a realidade local mantendo um vínculo afetivo e de pertencimento dos alunos ao seu contexto de origem educação nunca deve valorizar os saberes locais, as práticas culturais e as tradições da comunidade, garantem que os alunos se sintam representados e respeitados em seu ambiente escolar mesmo este sendo distante de sua comunidade.

Nesse contexto, a atuação dos órgãos municipais é de extrema importância. A prefeitura municipal de Nazarezinho e as secretarias de educação municipal e de transporte têm um papel fundamental na coordenação e implementação do processo de nucleação. É responsabilidade desses órgãos garantir que os recursos necessários sejam alocados de forma eficiente, que as estradas e os transportes escolares sejam adequados e seguros, e que o currículo seja desenvolvido de acordo com as necessidades e características das comunidades rurais.

Os órgãos municipais também devem promover a participação ativa das comunidades na tomada de decisões relacionadas à nucleação. É necessária a colaboração entre as famílias dos alunos e os líderes comunitários para assegurar que as especificidades locais sejam respeitadas e integradas no projeto pedagógico da escola nucleada.

É importante reconhecer que resolver um problema não deve implicar na criação de outro. O fechamento das escolas rurais em Nazarezinho desencadeia uma série de impactos negativos que vão além da educação. A migração forçada dos pais para áreas urbanas, em busca de melhores oportunidades educacionais para seus filhos, acaba inevitavelmente resultando em desintegração social, desafios econômicos e dificuldades no processo educacional urbano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto pesquisador, aprendemos na graduação que considerar uma pesquisa acadêmica encerrada é no mínimo uma falha. Uma pesquisa científica é um processo contínuo e dinâmico, mesmo que uma investigação possa ser concluída formalmente, não significa que o tema esteja completamente esgotado. Por isso, consideramos que essa pesquisa pode ser considerada uma análise com margem um maior desenvolvimento, apesar de robusta, com grande potencial para outros trabalhos.

O projeto inicial teve como objetivo principal investigar o processo histórico da educação ofertada à população rural do município de Nazarezinho, buscando criar uma conexão significativa entre o passado e o presente. O público-alvo da pesquisa, no que tange ao resgate dessa trajetória educacional, foram os professores que atuaram na educação básica das zonas rurais do município há pelo menos quinze anos.

Todavia, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, encontramos alguns obstáculos que dificultaram a progressão do trabalho. Entre eles, a dificuldade em identificar e localizar esses profissionais, além de obstáculos na obtenção de informações junto à Secretaria de Educação do município. Apesar desses desafios, algumas visitas e tentativas subsequentes nos permitiram superar parte dessas dificuldades, o que facilitou o andamento do processo de coleta de dados e análises posteriores.

Mesmo diante desses percalços, as contribuições adquiridas ao longo desta pesquisa mostraram-se de extrema importância. A investigação nos permitiu aprofundar a compreensão sobre as desigualdades educacionais enfrentadas pelas populações rurais, com ênfase no contexto do município de Nazarezinho. Não apenas trouxemos à tona a precariedade das condições de ensino, como também evidenciamos as dificuldades cotidianas enfrentadas pelos professores que atuam em áreas rurais. Além disso, ficou claro que há uma necessidade urgente de uma educação que respeite e valorize as especificidades culturais, sociais e territoriais do campo.

Dessa maneira, tentamos ir além da mera descrição dos problemas, contribuindo de forma mais propositiva para uma reflexão crítica sobre o papel da

Educação do Campo como um caminho para a inclusão social e o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais. A análise crítica das políticas públicas, como o fechamento de escolas rurais, evidenciou a falta de priorização dessas regiões no planejamento educacional, e com base nisso propusemos alternativas que pudessem evitar ou mitigar os impactos negativos desse processo. Reafirmamos a necessidade urgente de soluções que reconheçam e valorizem o campo como um espaço legítimo de formação e desenvolvimento humano.

Além disso, a pesquisa também trouxe à luz questões de ordem pessoal e profissional relacionadas ao trabalho dos professores que atuam na educação no campo. Suas dificuldades diárias, muitas vezes invisíveis, enriqueceram o debate e ampliaram nossa compreensão sobre a complexidade das condições de trabalho no campo educacional rural. Dessa forma, podemos afirmar que esta pesquisa não apenas contribuiu para o avanço do conhecimento acadêmico sobre a educação no meio rural, como também ofereceu subsídios valiosos para a construção de políticas educacionais mais justas e contextualizadas. As conclusões obtidas apontam para a necessidade de um planejamento educacional que reconheça as particularidades do município de Nazarezinho, e que essas políticas sejam capazes de transformar, de forma positiva, a realidade da educação rural nessa localidade.

Em síntese, nossa pesquisa reafirma a urgência de uma Educação do Campo que seja promotora de equidade e de desenvolvimento local. Ela chama a atenção para a importância de políticas educacionais que considerem as características e os desafios das populações rurais, e para a necessidade de valorizar os professores que atuam nessas áreas como atores fundamentais na transformação social. Portanto, esperamos que os resultados desta pesquisa sirvam como base para a formulação de estratégias e ações que efetivamente respondam às demandas educacionais do campo e contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. W. B. de. Agroestratégias e desterritorialização: direitos territoriais e étnicos na mira dos estrategistas dos agronegócios. In: ALMEIDA, A. W. B. de. (org). **Capitalismo Globalizado e recursos territoriais**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo –** Petrópolis/RJ: editora Vozes, 2004.

BANCO MUNDIAL. Brazil **The Management of Agriculture, Rural Development and Natural Resources. In Two Volumes: Volume II: Background Papers. Natural Resource Management and Rural Poverty Division Country Department Latin America and the Caribbean Region**. Report No: 11783-BR, July, 31, 1994.

BITOUN, J.; MIRANDA, L. I. B. de. A tipologia regional das ruralidades brasileiras como referência estratégica para a política de desenvolvimento rural. Raízes, Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - PPGCS, v. 35, n.1, p. 21-33, jan./jun.2015. Disponível em: <https://doi.org/10.37370/raizes.2015.v35.422> 6. Acesso em: maio 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.768, de 10 de fevereiro de 2009. Regulamenta o Programa Caminho da Escola. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 fev. 2009. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6768-10-fevereiro-2009-586171-norma-pe.html>. Acesso em: 10 de abril de 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 3, de 28 de março de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 mar. 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/caminho-da-escola/legislacao/ResolucaoCDFNDEn3de28demarode2007.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2024.

BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília**, DF, 28 mar. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12960&ano=2014&ato=586ATRE9ENVpWT5a7>

BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 mar. 2014. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12960&ano=2014&ato=586ATRE9ENVpWT5a7>. Acesso em: data de acesso.

DOS SANTOS, A. R; BARBOSA, LP Movimentos sociais rurais, práxis política e inclusão na educação: Perspectivas e avanços no Brasil contemporâneo. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 30, p. (3), 2022. DOI: 10.14507/epaa.30.5974. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5974>. Acesso em: 21 out. 2024.

FERNANDES, B. M. MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, n°. 5. p. 53-89.

FERREIRA, F. de J; BRANDÃO, E. C. Educação e políticas de fechamento de escolas do campo. **Estudos do trabalho: educação e política**. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacaoepolitica.pdf>. Acesso em, v. 23, n. 08, 2016.

G1. **Para educadores, avaliação da OCDE mostra que taxa de reprovação alta e internet lenta são gargalo das escolas brasileiras**. Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao>. Acesso em: 10 abril 2024.

GELOCHA, E. A. N.; ANTUNES, H. S. Trajetória da Educação Rural para a concepção social e política da Educação do Campo no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 8, p. e8010816892-e8010816892, 2021.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: Do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

HAGE, S. A. M.. A multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S. A. B.; CONDE, S. ; PEIXER, Z. I. (org.). **Educação do Campo: Políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: [s. n.], 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Agropecuário**: 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censoagro2017.ibge.gov.br/>. Acesso em: 18 de Junho de 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 1991. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Divisão Regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias**: 2017 / IBGE. Coordenação de Geografia. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

JÚNIOR, J. V. L. Ao povo e ao governo: o ideário educacional do manifesto dos pioneiros da escola nova no brasil. **Anais V FIPEd**. Campina Grande: Realize

Editora, 2013. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/3728>. Acesso em: 12 de outubro de 2024.

LEITE, S. C. Escola Rural: **Urbanização e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

MOLINA, M. C. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, v. 6, n. 2, 2015.

NAZAREZINHO. Lei nº 383, de 11 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação e adota outras providências. **Prefeitura Municipal de Nazarezinho. Nazarezinho, PB**. 2015.

NETO, L. B. Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. Uberlândia: **Navegando Publicações**, 2016.

NUNES, G. C.; NASCIMENTO, M. C D.; LUZ, M. A. C.A. Pesquisa Científica: conceitos básicos. **Id on Line Revista de Psicologia**, Fevereiro de 2016, vol.10, n.29. p. 144-151. ISSN 1981-1179

OLIVEIRA, M. E. B. **As políticas públicas em educação do campo, entre a subordinação e autonomia: o ProJovem Campo - saberes da terra e sua implantação na Paraíba no contexto da questão**. 2015. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2015.

PARAÍBA. Lei nº 2.659, de 22 de dezembro de 1961. Eleva o Distrito de Nazarezinho à categoria de município com a denominação de Nazarezinho. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, João Pessoa, PB, 22 dez. 1961

PINHO, A. S. T.; SANTOS, S. R. dos. Classes Multisseriadas no meio rural: entre a persistência do passado e as imposições do presente. **Revista de Educação CEAP**, p. 55-66, 2005.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA O DECÊNIO 2015-2025 (PME). Nazarezinho: Prefeitura Municipal de Nazarezinho, 2015.

PRADO, A A.. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, 1995.

QUEIROZ, A. P; FREIRE, M. E.. Contexto histórico do ensino multisseriado nas escolas do campo brasileiro. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, Ciências e Educação, v. 10, n. 3, p. 1339-1356, 2024.

REIS, E. S. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo**. 2009. 318 f. 2009. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SANTOS, F. J. S.; MOURA, T. V. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ROCHA-ANTUNES, M. I.; HAGE, S. M. (org.).

Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 35-48.

SANTOS, M. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, p. 185-212, 2018.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton et al, (org.). **Territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. cap. 1, p. 13 - 21.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: da Crítica a Geografia a Uma Geografia Crítica.** São Paulo: Edusp, 1978.

SANTOS, R. P.; RODRIGUES, A. C. da S.. Currículo contextualizado em escolas do campo: relatos de uma experiência. **Revista Interritórios**, Caruaru, v. 5, n. 9, 2019.

SANTOS, V. C.; GARCIA, F. M. O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social à materialização das diretrizes neoliberais. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 4, 2020.

SAQUET, M. CAMPO-TERRITÓRIO: considerações teórico-metodológicas/FIELD-TERRITORY: considerations theoretical-methodological. **Revista Campo-Território**, v. 1, n. 1, 2006.

SILVA, Karina Feltraco da. **O fechamento das escolas de campo: um olhar a partir da história de Foz do Iguaçu. 2024.** Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras (FOZ) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz de Iguaçu, 2024. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/7257>. Acesso em: 15 ago. 2024.

SILVA, L. M.; CABRAL, J. P. C.; FOSCHIERA, A. A. educação do campo: o fechamento de escolas em porto nacional – to. **PEGADA - A Revista da Geografia do Trabalho**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 101–121, 2020. DOI: 10.33026/peg.v21i2.7536. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/7536>. Acesso em: 6 mar. 2024.

APÊNDICE A —ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORES QUE ATUAM NO CAMPO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. DADOS GERAIS

Nome do entrevistado:

Tempo de serviço como professor na zona rural de Nazarezinho - PB:

Escola(s) onde trabalhou:

2. O PASSADO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM NAZAREZINHO

I - Como você descreve o contexto da educação no campo em Nazarezinho PB quando começou a trabalhar como professor na zona rural?

II - Quais foram os seus principais desafios enfrentados e dos alunos da zona rural em relação à educação?

III - Quais foram as principais mudanças que você testemunhou na educação rural de Nazarezinho durante sua carreira?

IV - Como era o acesso à educação na zona rural em termos de infraestrutura, recursos didáticos e transporte quando você começou a lecionar?

V - Pode compartilhar alguma lembrança ou histórias relevantes relacionadas à educação no campo em Nazarezinho?

3. TURMAS MULTISSERIADAS

I - Quais desafios específicos você enfrentou ao lidar com turmas multisseriadas em comparação com salas de aula de um único nível?

II - Quais estratégias e métodos de ensino você encontrou mais eficazes ao trabalhar com turmas multisseriadas?

III - Quais estratégias foram utilizadas para apoiar os alunos que estavam em turmas multisseriadas e precisavam de atenção específica em determinadas áreas do currículo?

IV - Como a interação entre alunos de diferentes idades em turmas multisseriadas afetou o ambiente social e emocional na escola?

4. MELHORIAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

I - Você notou alguma melhoria na qualidade da educação oferecida na zona rural de Nazarezinho ao longo dos anos? Se sim, quais foram?

II - Como o avanço tecnológico, como o surgimento da internet, smartphones e tablets afetaram a educação no geral e no campo

III - Na sua opinião, quais são as principais necessidades e desafios que a educação no campo em Nazarezinho enfrenta atualmente?

IV - Quais são as suas expectativas futuras quanto à educação do campo em Nazarezinho - PB?

5 - OUTROS

I - Como você enxerga o papel do professor na educação no campo se comparado com o contexto urbano?

II - Existe alguma informação adicional ou tópico que você gostaria de compartilhar?

III - Qual seu posicionamento frente ao fechamento das escolas do campo e a nucleação das escolas na cidade?

IV - Quais as dificuldades que as famílias e crianças enfrentam ao ter que levar/mandar as suas crianças para estudar na cidade?

V - Porque considera que é

APÊNDICE B —ROTEIRO DE ENTREVISTA: DIRETOR DAS ESCOLAS DO CAMPO

ROTEIRO DE ENTREVISTA -

Nome _____ do
gestor: _____

1 - As escolas do campo possuem Projeto Político Pedagógico (PPP)? (x) SIM () NÃO

2 - Como foram elaborados?

3 - Os PPPs contemplam as especificidades da Educação do Campo? (x) Sim () Não

Se sim, como?

4 - Os livros didáticos utilizados no campo são os mesmos utilizados na sede municipal?

() Sim () Não

5 - Quais os livros didáticos utilizados e como foram adquiridos?

6 - As escolas possuem quais materiais didáticos?

7 - Possuem espaço adequado para a recreação?

8 - Total de alunos que estudam no campo: _____

9- Total de alunos por escola:

Nome da escola: _____ N° de alunos: _____

Série: ED. INF _____ 1°Ano ___ 2°Ano ___ 3°Ano ___ 4° Ano _____

Nome da escola: _____ N° de alunos: _____

Série: ED. INF _____ 1°Ano ___ 2°Ano ___ 3°Ano ___ 4° Ano _____

Nome da escola: _____ N° de alunos: _____

Série: ED. INF _____ 1°Ano ___ 2°Ano ___ 3°Ano ___ 4° Ano _____

Nome da escola: _____ N° de alunos: _____

Série: ED. INF _____ 1°Ano ___ 2°Ano ___ 3°Ano ___ 4° Ano _____

Nome da escola: _____ N° de alunos: _____

Série: ED. INF _____ 1°Ano ___ 2°Ano ___ 3°Ano ___ 4° Ano _____

Nome da escola: _____ N° de alunos: _____

Série: ED. INF _____ 1°Ano ___ 2°Ano ___ 3°Ano ___ 4° Ano _____

10 - Como você avalia o funcionamento das classes multisseriadas?

11 - Como é a merenda escolar?

12 - Como são decididos os investimentos e a aplicação de recursos financeiros destinados à escola?

13 - Quais são as expectativas em relação ao fechamento das escolas do campo?_

14 - Como é tomada a decisão de fechar uma escola do campo?

15 - Para onde são encaminhados os alunos dessas escolas após o fechamento?

16 - Existe um sistema de transporte para atender os alunos?

17 - Qual tem sido a reação dos pais diante do fechamento das escolas do campo?

18 - O município possui infraestrutura educacional adequada para receber os alunos oriundos do campo?