

O fechamento das escolas do campo e a dissonância com a legislação

Beatriz Souza Barral*, Fabrício Vassali Zanelli** e Dileno Dustan Lucas de Souza***

Resumo

As escolas do campo são espaços importantes da organização da vida social nas comunidades camponesas. Entretanto, as últimas décadas foram marcadas, de um lado, por um expressivo fechamento dessas escolas e, de outro lado, por um conjunto de ações de resistência e de proposição de diretrizes, normativas e políticas públicas por parte dos movimentos sociais do campo. Este artigo objetiva contrastar os marcos normativos da Educação do Campo com a análise dos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do período entre 1998-2021. Em termos metodológicos, os dados quantitativos sobre o fechamento das escolas do campo e urbanas foram tabulados e analisados. Em seguida, estes dados foram analisados à luz de referenciais teóricos que assinalam a importância das escolas do campo e problematizam essa escolha política dos grupos de poder hegemônicos. As escolas multisseriadas, a pedagogia da alternância e a formação de educadores do campo são destacadas como ações relevantes para enfrentar o problema e propor alternativas.

Palavras-chave: educação do campo; classe multisseriada; fechamento das escolas.

The closure of countryside schools and dissonance with legislation

Abstract

Rural schools are important spaces for organizing social life in peasant communities. However, the last few decades have been marked, on the one hand, by a significant closure of these schools and, on the other hand, by a set of resistance actions and the proposal of guidelines, regulations and public policies by rural social movements. This article aims to contrast the normative frameworks of Rural Education with the analysis of data made available by the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) for the period between 1998-2021. In methodological terms, quantitative data on the closure of rural and urban schools were tabulated and analyzed. In the sequence, these data were contrasted with references that problematize this political choice and highlight the importance of rural schools. Multigrade schools, alternation pedagogy and the training of rural educators are highlighted as relevant actions to face the problem and propose alternatives.

Keywords: field education; multigraded class; school closures.

El cierre de las escuelas de campo y la disonancia con la legislación

Resumen

Las escuelas rurales son espacios importantes para organizar la vida social en las comunidades campesinas. Sin embargo, las últimas décadas han estado marcadas, por un lado, por un importante cierre de estas escuelas y, por

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9703-229X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1232059390535399> E-mail: bsbarral@gmail.com.

** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor do Departamento de Educação da UFV. Membro do Núcleo de Educação do Campo e Agroecologia (ECOA/UFV). ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0214-0738>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8187785578302377> E-mail: fabricao.zanelli@ufv.br.

*** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6053-8273>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0438813085386094>. E-mail: dilenodustand@gmail.com.

el otro, por un conjunto de acciones de resistencia y propuesta de lineamientos, normativas y políticas públicas por parte de los movimientos sociales rurales. Este artículo tiene como objetivo contrastar los marcos normativos de la Educación Rural com el análisis de datos puestos a disposición por el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), del período comprendido entre 1998-2021. En términos metodológicos, se tabularon y analizaron datos cuantitativos sobre el cierre de escuelas rurales y urbanas. A continuación, estos datos fueron contrastados con referencias que problematizan esta elección política y resaltan la importancia de las escuelas rurales. Las escuelas multigrado, la pedagogía de la alternancia y la formación de educadores rurales se destacan como acciones relevantes para enfrentar el problema y proponer alternativas.

Palabras clave: educación rural; clases multigrado; cierres de escuelas.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino reconhecida nacionalmente a partir dos enfrentamentos de movimentos sociais populares ligados à luta pela terra, sendo o mais conhecido deles o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Com o fortalecimento das lutas dos povos do campo, das águas e das florestas por uma educação referenciada em seu modo de vida e trabalho, a educação do campo se expande e ganha força, seja nas escolas de educação básica quanto nas legislações educacionais e no campo da pesquisa acadêmica. Estas lutas emergem para enfrentar velhos dilemas, há muito tempo denunciados: “O povo estava sujeito a pressões para “reformatar” sua cultura segundo normas vindas de cima, a alfabetização suplantava a transmissão oral, e o esclarecimento escorria dos estratos superiores aos inferiores – pelo menos era o que se supunha” (Thompson, 2010, p.13).

Realizada quatro anos antes da promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” realizada em Luziânia-GO no ano de 1998 é um marco desta caminhada. (Arroyo et al., 2004) A partir daí, inúmeras diretrizes, resoluções e políticas públicas¹ foram sendo conquistadas para a construção de uma educação condizente com as especificidades dos povos do campo brasileiro.

Os primeiros dados analisados por este estudo, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP²), são justamente do ano de 1998, quando 63% das escolas totais do Brasil estavam localizadas nas zonas rurais. Assim, esse

¹Políticas públicas que, dentro do sistema capitalista, exercem a função de minimizar os efeitos de marginalização e pauperização crescente no chamado Primeiro Mundo. Isso porque o crescimento do capitalismo trouxe muitas desigualdades depois da crise de 1929, quando o liberalismo econômico praticamente colocou a sociedade capitalista em xeque, devido à superprodução, que, na avaliação de algumas frações da burguesia, ameaçava asfixiar o sistema capitalista.

²<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>

estudo foi conduzido de forma a tabular e analisar os dados fornecidos pelo INEP entre os anos de 1998 e 2021, e interpretá-los através dos referenciais teóricos da Educação do Campo. A série histórica do fechamento de escolas rurais também foi analisada a partir da pesquisa documental, que teve como marcos as diretrizes, resoluções e decretos promulgados desde a primeira conferência, em 1998.

MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os marcos normativos nacionais da Educação Básica do Campo tratados neste texto serão: As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002); o parecer CEB/CNE/MEC 01/2006 sobre a aplicação da Pedagogia de Alternância (2006); a Resolução nº 02 CEB/CNE/MEC (2008) que estabelece normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação do Campo; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA- DECRETO Nº 7.352/ 2010); a Resolução nº 36 MEC (2012), que destina recursos financeiros especificamente para as escolas situadas no campo com o objetivo de melhorar a estrutura física, a qualidade do ensino e o desempenho escolar; o PRONACAMPO(2013) que tem como objetivo dar apoio técnico e financeiro para que municípios e estados construam suas políticas de Educação do Campo; e a lei 12.960/2014, que dificulta o fechamento das escolas do campo.

Essas legislações merecem reconhecimento por dois motivos: Em primeiro lugar porque são conquistas oriundas da organização e da capacidade propositiva dos movimentos sociais populares ante ao Estado brasileiro. Em segundo lugar porque, com essas conquistas, os movimentos populares conseguiram dar maior visibilidade à educação do campo, ao endossar desde demandas feitas às secretarias municipais de educação, às câmaras legislativas em diversos municípios brasileiros, assim como ao Ministério Público e outros órgãos governamentais.

Dessa forma, de posse das legislações educacionais, os estudantes, as famílias, os professores e pesquisadores da Educação do Campo, conseguiram criar maior visibilidade à investigação e articulação de experiências e estudos direcionados à práxis da Educação do Campo, prática-reflexão-prática, construindo saberes junto aos povos camponeses. Além disso, conferem materialidade à demanda por continuidade dos estudos após a educação básica para

os povos camponeses. No primeiro marco normativo, as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo definem, em seu artigo 2º, parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p.1).

Outro aspecto que se precisa conhecer é a pluralidade de formas Escolas do Campo: escolas indígenas, escolas quilombolas, escolas de assentamento, escolas itinerantes, escolas famílias agrícolas, dentre outras. O que se tem em comum é a ligação com a natureza e com o trabalho camponês nas suas mais diversas formas e a terra como base para a sobrevivência. Em 2002, quando foram promulgadas as Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ainda havia mais escolas rurais do que urbanas. Daí em diante, conforme dados do INEP, aprofunda-se uma tendência ao fechamento dessas escolas que, neste ano, somavam 54% do total de escolas nacionais.

A Resolução nº 02 CEB/CNE/MEC (2008) estabelece as normas para a Educação do Campo se consolidar, entre elas: esclarece que a Educação Básica do Campo abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e profissional técnico, atendendo às populações do campo em suas mais variadas formas de produção da vida, com o intuito de promover o sucesso na vida escolar de forma qualitativa e inerente aos saberes produzidos nas comunidades. O artigo terceiro desta Resolução define que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser oferecidos nas comunidades onde as crianças moram. Quando isso não for possível, é preciso prever o tempo a que essa criança será submetida no transporte escolar, a sua segurança, a distância de sua casa e que seja um deslocamento intracampo, isto é, para outra comunidade rural.

Esta é uma ação que objetiva resguardar a identidade camponesa e a valorização da cultura rural em um momento de formação da personalidade da criança nessa construção do indivíduo, das suas raízes rurais e familiares, considerando de onde ela vem e quem ela é. Não obstante, apesar dessa resolução, há crianças que passam muito tempo sendo transportadas das comunidades rurais para as escolas urbanas, que caminham quilômetros para frequentar a

escola ou chegar ao ponto do transporte escolar, ou que moram em localidades onde não há estradas ou qualquer outro caminho de acesso à escola.

Nesta mesma resolução também há a possibilidade da organização multisseriada, uma organização espacial e temporal diferente dos tempos escolares urbanos que permite a re-existência das escolas rurais no campo, assim como aponta a formação específica para professores dessa modalidade de ensino, tanto multisseriada como para a Educação do Campo.

Em 2008, a partir dos dados do censo escolar, percebe-se o fechamento brusco de escolas rurais, que neste ano diminuíram de 54% para 42% do total. Mesmo com toda a luta dos Movimentos Sociais Populares: povos originários, camponeses, quilombolas, as escolas foram fechadas autoritariamente. Na tentativa de barrar estas ações violentas que (assim como aquelas empreendidas pelo agronegócio, hidronegócio e mineral negócio) são desagregadoras do modo de vida camponês e culminam muitas vezes com a desterritorialização das famílias camponesas, pudemos perceber que estes movimentos têm dado ênfase à multisseriação e pedagogia da alternância, como ferramentas que possibilitam a resistência dos povos camponeses em defesa do seu direito à educação.

O decreto que dispõe sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA/2010) destina-se a qualificar e ampliar a educação básica e superior para os povos dos campos, trazendo em seu artigo 2º os princípios da Educação do Campo: o respeito à toda diversidade presente; formulação de projetos políticos pedagógicos específicos para as escolas do campo estimulando-as a serem unidades escolares tidas como um espaço fundamental para a articulação das demandas comunitárias sejam sociais, políticas, culturais propiciando o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; promover a formação dos professores para que atendam às demandas dos povos do campo. É preciso que os profissionais da escola conheçam a realidade camponesa e que o calendário escolar seja adequado às realidades de cada uma, havendo um controle social da qualidade do ensino pela comunidade e movimentos sociais ligados à terra com a participação ativa no Projeto Político Pedagógico das escolas para que estejam em consonância com suas localidades, assim como a formação específica para os profissionais atuarem em classes multisseriadas e/ou na pedagogia da alternância. Ou seja, em termos de legislação nacional, reconhecidamente não há uma única Educação do Campo.

Em seu artigo 3º fica claro que cabe à União promover e manter políticas públicas para o combate ao analfabetismo, a Educação de Jovens e Adultos atrelada à formação profissional, garantir energia elétrica, água potável e saneamento básico nas escolas do campo e contribuir para a inclusão digital dos povos camponeses. Situação que se tornou de extrema urgência com a adoção do Ensino Remoto, priorizando as tecnologias digitais durante o isolamento social causado pela pandemia de Covid-19 durante os anos 2020/2021, que evidenciou a desigualdade tecnológica existente entre os alunos residentes no campo e na cidade. Contudo, pouco ou nada foi feito como política pública de inclusão digital como um direito, demonstrando mais uma vez o descaso com a classe trabalhadora e invisibilizando as desigualdades e diferenças de acesso à tecnologia.

Por outro lado, conforme reza o artigo 4º neste mesmo decreto, cabe à União prestar apoio técnico e financeiro aos entes federativos para promover uma Educação do Campo de qualidade, considerando a manutenção dos prédios, criação de creches, formação continuada dos profissionais, produção de recursos didáticos específicos voltados à realidade camponesa. O mesmo decreto também dispõe sobre a educação superior para os povos dos campos, a pedagogia da alternância, as turmas multisseriadas, o transporte escolar, a abertura para calendário diferenciado da educação regular e outras ações voltadas para o PRONERA e seus beneficiados.

O PRONERA, criado em 1998, teve sua importância reconhecida nas duas últimas décadas, pois promoveu muitas mudanças na formação educacional dos povos dos campos. Atualmente, como prescrito no artigo dezoito, deixa a cargo do poder executivo a dotação orçamentária e financeira do programa. Contudo, em 2010, continua a tendência ao fechamento de escolas, e o número de escolas nas zonas rurais caiu de 42% para 39,5% neste ano.

A lei 12960/2014, sancionada diante de tantos fechamentos de escolas rurais municipais, exige que haja consulta e manifestação do Conselho de Educação e da comunidade para que uma escola do campo seja fechada. Ela veio a ser promulgada após a política do Transporte Escolar³, que foi instituída com o objetivo de promover maior segurança e qualidade para quando houvesse necessidade de transportar alunos para escolas, mas acabou sendo uma impulsionadora da nucleação de escolas do campo.

³Ver: [guia_do_transporte_escolar.pdf](#). Disponível em: www.fnnde.gov.br

A SÉRIE HISTÓRICA DO FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO

Apesar das conquistas e avanços em termos das Diretrizes Operacionais e das políticas e programas de governo, o elemento mais importante da Educação do Campo foi severamente atacado nas últimas décadas: a escola do campo. Sem escola do campo os direitos conquistados pelas políticas públicas da Educação do Campo não se efetivam, os direitos não alcançam seus sujeitos destinatários, as práticas educativas emancipatórias não acontecem e, principalmente, as crianças e adolescentes passam a ter seu direito à educação atacado.

O fechamento das escolas corrói aos poucos a dinâmica social da vida comunitária no campo e, por isso, a campanha “Fechar escola do campo é crime”, inicialmente movida pelo MST, tem sido abraçada e assumida por diversas organizações sociais e fóruns regionais/estaduais de educação do campo. Uma abordagem criteriosa sobre os prejuízos do fechamento das escolas do campo foi realizada por Dos Santos & Garcia (2020).

Direcionamos nossa análise, a partir de agora, para os dados disponibilizados pelo INEP, referentes aos anos de 1998-2021, organizados na Tabela 1:

Tabela 1 - Série Histórica do Número de escolas brasileiras e sua localização

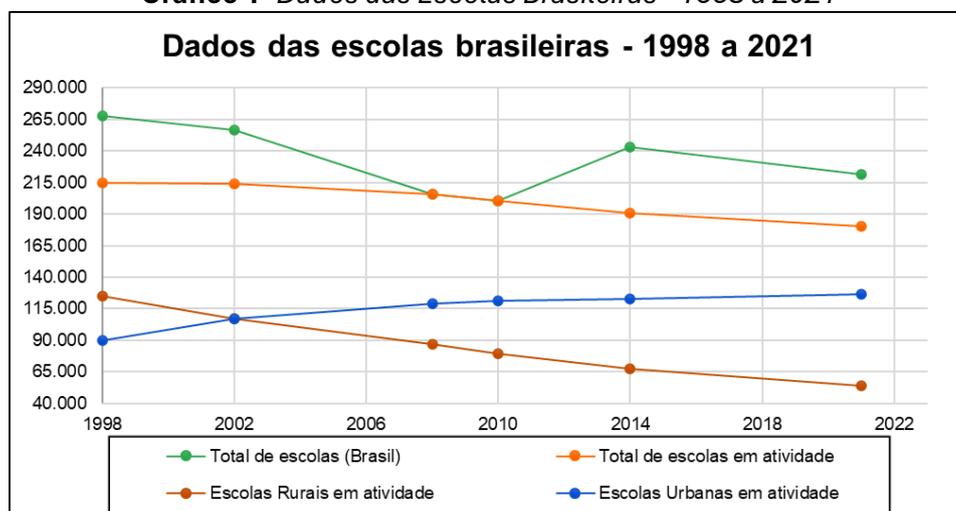
Ano	Total de escolas (Brasil)	Total de escolas em atividade	Escolas Rurais Em atividade	Escolas Urbanas em atividade
1998	267.532	215.120	125.259	89.861
2002	256.986	214.188	107.432	106.756
2008	205.699	205.699	86.868	118.831
2010	200.876	200.876	79.723	121.153
2014	242.929	190.553	67.618	122.935
2021	221.140	180.057	53.612	126.445

Fonte: INEP disponibilizado em 2022/produção dos autores

Antes de qualquer análise, é preciso fazer um destaque para o dado “Total de Escolas (Brasil)”, pois no ano de 2014 o número total de escolas aumentou consideravelmente. Isso se deve ao fato de que, nos dados de 1998 e 2002, estão inclusas as escolas extintas e paralisadas. Já em 2008 e 2010 estas escolas são excluídas do cômputo, e o número se refere apenas às escolas em atividade. Em 2014, o número total de escolas volta a computar as

escolas paralisadas ou extintas. Os números desta tabela apresentam uma realidade gravíssima para as escolas do campo. O gráfico 1 permite uma visualização melhor da situação

Gráfico 1- Dados das Escolas Brasileiras - 1998 a 2021



Fonte: (dados INEP/ Produção dos autores)

Observando o gráfico 1, é possível verificar que, ao longo dos 23 anos de dados disponibilizados, há uma queda tênue dos dois primeiros indicadores (Total de Escolas no Brasil e Total de Escolas em Atividade). No entanto, quanto aos dois últimos indicadores, há uma alteração drástica de valores no sentido inverso, ou seja: enquanto as “Escolas Rurais em Atividade” caem de 125.259 para 53.612, as “Escolas Urbanas em Atividade” sobem de 89.861 para 126.445.

A diminuição do número de “Escolas Rurais em Atividade” foi de 71.647 ao longo dos 23 anos analisados, uma queda de 57%, que é motivo de extrema preocupação para todos os atores envolvidos no processo. Apenas de início, podemos nos questionar: Ao menos a partir de 2014, a lei 12.960 que prevê a consulta pública às comunidades para o fechamento das escolas do campo foi aplicada? Percebe-se, como já apontado em outros trabalhos, que não basta apenas conquistar a legislação, temos o Brasil Legal das leis e o Brasil Real onde essas leis não são respeitadas (Dos Santos & Garcia, 2020, p.3).

Os dados apresentados no gráfico 1 evidenciam a dissonância entre as conquistas no âmbito das legislações educacionais para os povos do campo e a queda expressiva do número de escolas do campo em atividade. Tal dissonância expressa o confronto de projetos no campo brasileiro (Molina, 2010), e a conflitualidade entre o campesinato e o agronegócio.

Afinal, como sustenta Fernandes (2012), o campesinato organiza o campo enquanto território de produção da vida, do trabalho e da cultura, ao passo que o agronegócio organiza o campo unicamente enquanto espaço de produção de mercadorias.

A afirmação de Fernandes fica evidente quando comparamos os gráficos 2 e 3 a seguir, em que se pode perceber a discrepância entre o fechamento de escolas rurais e o crescimento das escolas urbanas. Rotineiramente as famílias camponesas denunciam lógica, por forçar o deslocamento das crianças e adolescentes dos territórios rurais para os urbanos, endossando uma dinâmica de esvaziamento do campo, e da perda do direito dos povos do campo de serem educados nos locais onde vivem.

Gráfico 2 - Escolas em Atividade (1998)

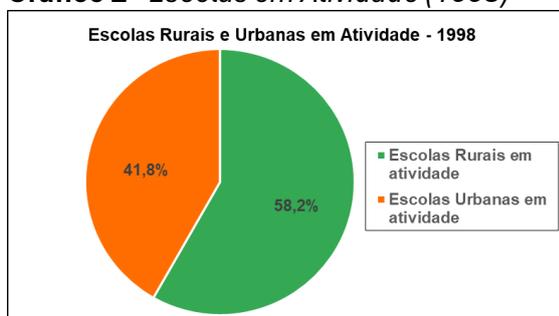
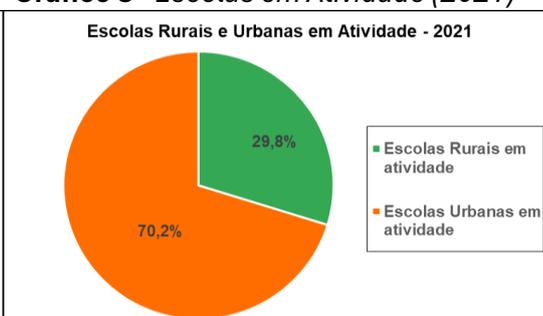


Gráfico 3 - Escolas em Atividade (2021)



Fonte: INEP/ Organização dos autores

Os gráficos acima revelam uma compressão significativa do número de escolas do campo, que passaram de 58,2% para 29,8% do total de escolas no Brasil. No período analisado, as “Escolas Urbanas em Atividade” cresceram em 36.584, um acréscimo de 40%. Este crescimento não acompanhou a taxa de crescimento urbano no Brasil que, segundo o anuário estatístico IBGE, a população urbana era de 79,57% em 1998 e passou para 84,36% em 2010 IBGE (1998 e 2010). Portanto, as “escolas urbanas em atividade” cresceram 40%, enquanto a taxa de crescimento urbano brasileira do período foi de 6%.

Estes dados nos provocam muitos questionamentos: as escolas do campo são, de fato, desnecessárias? O fechamento das escolas do campo é um processo que deve ser naturalizado pela justificativa de “crescente urbanização do país”? Como enfrentar a contradição entre um avanço na conquista de diretrizes e políticas públicas, por um lado, e o amplo processo de fechamento das escolas do campo, por outro? Quais são as experiências em curso, no âmbito do movimento nacional da educação do campo, que afirmam a importância das escolas do campo no Brasil?

EXPERIÊNCIAS EM CURSO: A MULTISSÉRIE, A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO

Ante a tantos questionamentos, os movimentos em luta pela educação popular e pela educação do campo no Brasil defendem a educação como um direito humano, e que sua promoção e universalização seja um compromisso assumido pelo Estado. Esta luta visa romper com a histórica desigualdade educacional brasileira, marcada pela segregação de classe, em que a educação foi desde o início um privilégio das pessoas livres (escravos eram excluídos) e das que tinham capital para arcar com as despesas, assim como tempo livre para a instrução (trabalhadores eram excluídos).

Diante desse quadro adverso é que as lutas em defesa da escola pública e da educação popular conquistaram espaço na política e nas universidades públicas, com a criação de linhas de estudos e pesquisas com o tema. Como afirma Haddad (2012), a educação deve ter quatro características: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade.

Entende-se como disponibilidade o fato de ser dever do Estado prover educação básica gratuita para todos e todas; acessibilidade é ser oferecida respeitando toda a diversidade, que todos(as), independentemente de qualquer condição biológica, social, cultural, econômica consigam educação escolar sem sofrer nenhum tipo de discriminação; aceitabilidade é ter um padrão mínimo de qualidade que o Estado deve ofertar para que a educação seja aceitável pelos responsáveis e alunos(as) e adaptabilidade é a educação escolar se adaptar às demandas estudantis, acolhendo as diversas culturas, costumes, diferenças que se apresentem aos docentes.

Apesar dos dados apresentados com o fechamento de escolas, o Brasil estendeu, neste período apresentado, a educação básica obrigatória a partir de 4 anos (Lei 11.700/2008) e assegurou o ensino fundamental e universalização do ensino médio gratuito para todos os que não tiveram acesso (Lei 12.061/2009). No entanto, a qualidade não acompanhou essa expansão da obrigatoriedade da educação básica. Isso demonstra que apenas a disponibilidade de vagas na escola pública não é suficiente para possibilitar um caminho estratégico para avançar rumo à justiça social; é preciso condições de acesso e manutenção da frequência à escola. E com o fechamento das escolas do campo esse direito tem sido

dificultado, ainda mais para os que estão nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Na zona rural, a situação é ainda pior quando comparada aos índices da zona urbana. De acordo com a ferramenta⁴ do INEP de monitoramento do Plano Nacional de Educação em 2022, 93% da meta de 100% das crianças de 4 e 5 anos estavam frequentando escolas. Na zona urbana 93,2% das crianças dessa faixa etária e na zona rural 91,6%. Contudo, é preciso ressaltar a diferença entre a taxa de matrícula e a assiduidade na escola. Indicadores como o de distorção idade-série, nível de instrução entre a população adulta, número médio de estudos, entre outros devem ser analisados para melhor compreensão dessa assimetria. Os dados revelados por Oliveira e Montenegro (2010) são reveladores dessa discrepância entre campo e cidade em diversos indicadores educacionais.

Não temos acesso ao índice de frequência das crianças, apenas ao número de matrículas. No cotidiano, nós que estamos no campo vivenciamos as dificuldades de acessar a escola diariamente quando é necessário percorrer longas horas dentro do transporte escolar. Sendo assim, sabemos que a infrequência, muitas vezes, é recorrente entre esta população, e este dado seria fundamental para a visualização da porcentagem de crianças do campo que realmente estão frequentando escolas.

Quase não há oferta de creches para crianças de 0 a 3 anos nas zonas rurais. Em 2022, da meta de 50% proposta pelo PNE (2014-2024) apenas 20,7 % das crianças de 0 a 3 anos da zona rural estavam tendo acesso à creche, versus 40,3% das crianças dessa faixa etária da zona urbana. Isso já é uma desigualdade de oportunidade educacional, pois pesquisas demonstram que a falta de uma educação infantil de qualidade afeta o desempenho escolar, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental (Campos, 2011; Damiani, 2011). Isso se agrava quando a criança depende do transporte escolar para chegar à escola, incidindo em maior infrequência e prejuízo do processo de ensino aprendizagem (Hage, 2008).

Não ter acesso à escola nos primeiros anos de escolarização é comprometer as bases cognitivas necessárias para os aprendizados posteriores do Ensino Fundamental. Para enfrentar esta problemática e alcançar a universalização da educação básica brasileira, especialmente no contexto do campo, são necessárias estratégias pedagógicas diferenciadas.

⁴www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne

A multissérie, a pedagogia da alternância na educação básica e as licenciaturas em educação do campo devem ser reconhecidas neste contexto, por permitirem o acesso da população camponesa à educação básica e superior, respeitando os preceitos das leis apresentadas anteriormente. O conhecimento dessas experiências é necessário aos educadores do campo para potencializar suas práticas pedagógicas e, portanto, demanda capacitações para atender a essas especificidades.

As multisséries, organização espacial e temporal onde alunos de diferentes idades e tempos de formação estão sob a docência de um profissional, está presente na grande maioria das escolas do campo brasileiras, como vemos na Tabela 2 a seguir.

No Brasil (2022)⁵, segundo dados disponibilizados pelo INEP, no ano de 2021, 74,8% das escolas das zonas rurais apresentam classes multisseriadas, contando com 73.167 docentes vivendo essa realidade nas escolas situadas nas zonas rurais e somando 213.170 crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 696.393 alunos nos anos finais do Ensino Fundamental.

Tabela 2- Série Histórica dos dados das escolas rurais multisseriadas seguindo os marcos normativos da Educação do Campo⁶

Ano	Total de escolas (Brasil)*	Escolas Rurais Em atividade*	Escolas rurais com turmas multisseriadas**	Docentes turmas multisseriadas* *
1998	267.532	125.259	105.351	***
2002	256986	107432	94.638	***
2008	205.699	86868	69.337	90.124
2010	200.876	79723	67.048	90.949
2014	242.929	67.618	56.229	88.212
2019	228.521	55.391	43.024	75.999
2021	224.229	53.612	40.098	73.167

Fonte: INEP/Produção dos autores

Salienta-se, na observação dos dados na tabela acima, que de 1998, quando iniciou a articulação nacional pela Educação do Campo, ano após ano as escolas rurais estão

⁵BRASIL. INEP. Banco de dados enviados via ICSEI, solicitados pela própria pesquisadora.

⁶Foi utilizado o software “R” para fazer o levantamento do total de escolas do Brasil e das Escolas Rurais em atividade de acordo com os resultados disponibilizados pelos dados abertos do INEP. **Os dados a partir dos dados enviados por pedido pelo Serviço de Acesso à Informação ao INEP. ***Não eram recolhidos estes dados nestes anos

sendo fechadas. Deste período até o ano de 2021 foram fechadas 71.647 escolas rurais em atividade, uma redução de 57%. Desse total, 65.253 foram escolas multisseriadas, que foram reduzidas em 62%. Portanto, 91% das escolas fechadas nesse período foram escolas multisseriadas.

Juntamente com a falsa justificativa econômica de diminuir a folha de pagamento pessoal para respeitar a Lei de Responsabilidade Fiscal e/ou conceder aumentos salariais para a classe dos profissionais da educação, outro argumento recorrente advém da visão depreciativa de senso comum sobre as turmas multisseriadas prejudicarem o desenvolvimento cognitivo das crianças. Pesquisas demonstram que a organização multisseriada organizada com diferenças etárias e cognitivas propicia: trabalhos colaborativos entre as crianças, autonomia nas tarefas, solidariedade entre os grupos, responsabilidade para com o outro, habilidade de ensinar para as crianças mais velhas e motivação para aprender atividades mais complexas nas crianças mais novas. Sendo que a organização seriada não condiz com a diversidade dos tempos de formação inata de cada um (Kreide, 2011; Katz, 1998). Portanto, para elucidar as diferenças dos efeitos no desenvolvimento entre crianças em turmas multisseriadas ou seriadas é necessário pesquisas em nível nacional, como encontramos no cenário internacional e que ainda não chegaram a um consenso de como a multisseriação afeta positiva ou negativamente o desenvolvimento das crianças (Veenman, 1995; 1996; Ronksley-pavia, 2019).

A escola multisseriada, muitas vezes, é apontada como um problema por profissionais que utilizam o senso comum para justificar suas falas. Entretanto, há inúmeros trabalhos (como Psacharopoulos, 1993; Ureña, Osuna, Requena, 2022; entre outros) que apontam a multissérie como uma possibilidade de aprendizados para as crianças e profissionais que ali atuam, apresentando resultados positivos quando há uma formação para o profissional atuar com a diversidade, a heterogeneidade, a cultura local, a interação professor aluno e aluno com aluno de forma dialógica

Dessa forma, buscando ser mais explícito na argumentação, as mudanças desejadas, reivindicadas ou perseguidas em relação às escolas ou turmas multisseriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino-aprendizagem, devem transgredir a constituição identitária que configura essas escolas e turmas, ou seja, devem romper, superar, transcender o paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada se materializa hegemonicamente nas escolas rurais multisseriadas (Hage, 2011, P.107).

Juntamente com a defesa das escolas rurais multisseriadas, a Pedagogia da Alternância é reveladora de um esforço para evitar que crianças jovens e adultos do campo percam o direito de serem educados em seu lugar de vida e trabalho, e deixem de se deslocar diariamente de suas comunidades para frequentar escolas urbanas, ficando à mercê de uma educação desterritorializadora. Por isso, a Pedagogia da Alternância afirma, na educação do campo, o direito a organizar os tempos e espaços escolares de maneira mais próxima à dinâmica da vida e do trabalho camponês.

O conceito de alternância vem se aprimorando como um processo contínuo de aprendizagem e formação na sucessão integrada entre espaços e tempos que, em sua maioria, são pensados a partir do “Tempo Comunidade” e do “Tempo Escola/Tempo Universidade”. Os estudantes não são retirados do seu local de vida para estudar, e o trabalho escolar é coordenado para tornar a alternância entre escola-comunidade um fluxo contínuo de experiências de ensino e de aprendizagem.

A formação por alternância contribui para incorporar no currículo “os saberes dos povos que manejam a terra, a água e as florestas, assim como os saberes das Ciências e da Tecnologia, enfrentando a hierarquia, a apartação e desigualdade entre eles” (Hage et al., 2021, p.434).

Há um grande número de experiências de formação por alternância no Brasil, que compreendem desde a educação básica até o ensino superior, e são protagonizadas por movimentos sociais e organizações populares. Como produto do acúmulo dessas experiências pelo país, a Pedagogia da Alternância adquiriu reconhecimento e sua concepção foi expressa em documento oficial do governo federal, na qual estes tempos e espaços de vida escolar e vida comunitária:

[...] não podem ser compreendidos de forma separada, mas sim distintos no que diz respeito ao espaço, tempo, processos e produtos Estão intrinsecamente ligados à forma de morar, trabalhar e viver no campo. Falamos de limites e possibilidades para organização da educação escolar, mas muito mais do que isto, anunciam outra forma de fazer a escola, de avaliar, de relação com os conteúdos, das ferramentas de aprendizagem, da relação entre quem ensina e quem aprende (Brasil, 2006. p. 1).

Para que as práticas da Pedagogia da Alternância aconteçam com qualidade, e para que as escolas multisseriadas sejam trabalhadas em todo seu potencial, faz-se

necessário conduzir uma formação de educadores apropriada e articulada aos princípios da educação do campo. Diante dessa necessidade é que o movimento nacional da educação do campo pautou esta formação, que tem início com programas-pilotos e, posteriormente se amplia com recursos do PRONACAMPO⁷. Desde 2008/9 até agora foram criados os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoCs), organizados por área de conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática), e com organização por meio da formação por alternância. Atualmente são 44 cursos de Licenciatura em Educação do Campo distribuídos em todas as regiões do país. (Martins et al, 2023). Portanto, há um número crescente de educadores habilitados a atuar nas escolas do campo numa perspectiva emancipatória.

Em geral, a formação de professores trabalhada pelas LEdoCs se destina a fortalecer um projeto camponês de escola, como lugar de transformação da realidade. Esta proposta é orientada pela necessidade de articulação intensa entre escola e o território, que sofre diretamente ações dos conflitos pela apropriação da terra, da natureza e dos bens comunitários.

Por isso, é indispensável que o profissional da Educação do Campo tenha uma formação direcionada, tanto aquele que veio de fora para atuar na escola quanto aquele que tem suas raízes na comunidade. Nesta formação, é fundamental compreender que os movimentos sociais da Educação do Campo inauguram uma nova forma do fazer docente, exigem uma formação pedagógica complexa, em que teoria e prática estejam profundamente articuladas e alicerçadas no princípio educativo do trabalho.

Essa é uma das contribuições da concepção de formação dos profissionais do campo para a formação de todo profissional de educação básica: reconhecer os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais e legitimar esses saberes como componentes teóricos dos currículos (Arroyo, 2012, p363).

Assim, diante do que foi exposto acima, as multisséries, a pedagogia da alternância e a formação inicial e continuada de professores do campo são estratégias pedagógicas para que a população camponesa tenha o seu direito à educação respeitado e resguardado segundo os princípios da Educação do Campo. São experiências que evidenciam a importância do

⁷Ver: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192

diálogo de saberes entre camponeses, pesquisadores, educadores e toda a comunidade escolar na defesa das escolas do campo:

Neste sentido, construir e implementar as proposições, as políticas e as ações com os sujeitos do campo envolvidos com as escolas do campo e não para eles, se apresenta como um caminho apropriado para a materialização das mudanças que estamos perseguindo nesse cenário. (...) Implica ainda em realizar uma “escuta sensível” ao que os professores e estudantes vêm realizando no cotidiano da escola, destacando as atividades bem-sucedidas, valorizando as boas práticas educativas e refletindo sobre as experiências que não se efetivam adequadamente, para ressignificar com eles, os sentidos de currículo, de projeto pedagógico, de educação e de escola (Hage, 2018, p.29).

Todavia, é importante ressaltar que a existência de práticas consistentes da Educação do campo demanda investimento público, assim como formação para uma atuação profissional coerente. É com essa finalidade que as organizações sociais camponesas se mobilizam para defender a garantia da Educação pública de qualidade e socialmente referenciada para os povos do campo. Defesa que denuncia o fechamento das escolas do campo, assim como anuncia a importância das escolas do campo para que os princípios da educação do campo se tornem práxis educativas em todas as regiões brasileiras e em todas as modalidades da educação, incluindo a graduação e a pós-graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo tem demandas específicas e desafiadoras, o tempo todo é preciso estar em formação acadêmica, legislativa e militante, junto à comunidade escolar, em uma troca constante de saberes que se complementam e expandem nossas visões de mundo. Apesar dos avanços das legislações, decretos e resoluções, as escolas do campo continuam a ser fechadas. Esta é a primeira reflexão que pretendemos destacar: O fechamento das escolas do campo compromete todas as conquistas na legislação brasileira e, portanto, deve ser enfrentado com veemência. De que servirão as normativas conquistadas diante de um cenário de desaparecimento das escolas do campo?

O segundo ponto a ser destacado é a ação das organizações populares e movimentos sociais, um aspecto fundamental para se compreender as razões pelas quais o número de escolas fechadas não é ainda maior. Esta ação é ampliada quando as lutas localizadas de comunidades e municípios se articulam e constituem um movimento nacional,

marcado pelo caráter criativo, que não apenas resiste ao fechamento das escolas, mas também propõe o fortalecimento das escolas do campo e da formação de seus profissionais.

Dessa pressão dos movimentos sociais populares resultou a constituição das políticas públicas para a educação do campo, o debate sobre a mudança da forma escolar, sobre calendário, currículo e perfil de formação de educadores do campo. São conquistas que colocaram em xeque a exclusividade da academia e dos representantes do Estado na formulação de programas, diretrizes e legislações educacionais. Revelam, com isso, a indispensável contribuição dos movimentos sociais populares em luta pelo direito à educação, na conflituosa arena das políticas públicas.

Em relação aos dados tabulados e apresentados nas tabelas e gráficos deste texto, constatamos estar diante de uma série histórica avassaladora de fechamento de escolas. Foram 71.647 escolas rurais fechadas entre 1998 e 2021, sendo 65.253 delas escolas multisseriadas. Há que se atentar para a gravidade desta realidade, para a função social da escola nas comunidades rurais, para a relação entre o fim das escolas do campo e o esvaziamento das comunidades rurais, para o preconceito enfrentado por crianças e jovens do campo forçados a estudar em escolas urbanas, e para as inúmeras outras questões inerentes ao desaparecimento das escolas no/do campo.

Por outro lado, é preciso visibilizar experiências vigorosas que dão dinâmica às escolas do campo e apontam horizontes de qualidade para a educação ofertada ao povo do campo. Neste sentido, este texto deu destaque a três experiências: As escolas multisseriadas, as escolas que praticam a Pedagogia da Alternância, e as Licenciaturas em Educação do Campo. Estas experiências, espalhadas por todo o país e que atravessam desde a educação básica até o ensino superior, abrangendo a pós-graduação, demonstram caminhos que devem ser ampliados, através de apoio estatal, para garantir o direito dos povos do campo de serem educados no local onde vivem, com educação de qualidade, referenciada no modo de vida, no trabalho e na cultura camponesa.

REFERENCIAS

ARROYO, Miguel González, MOLINA, Monica Castagna & CALDART, Roseli Salete (Eds.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel González. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro. Expressão Popular. 2012. pp.359-365.

- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº1 de 03 de abril de 2002.** Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2002.
- BRASIL. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual do Pronera.** Ministério de Desenvolvimento Agrário. Brasília, DF. 2006.
- BRASIL. **Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008.** Estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2008.
- BRASIL. **Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010.** Institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Ministério de Desenvolvimento Agrário. Brasília, DF. 2010.
- BRASIL. **Resolução nº 36 de 21 de agosto de 2012.** Destina recursos financeiros às escolas públicas do campo. Brasília, DF. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2012.
- BRASIL. **Portaria MEC nº 86 de 01 de fevereiro de 2013.** Institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Ministério da Educação. Brasília, DF. 2013.
- BRASIL. **Lei 12960 de 27 de março de 2014.** Dispõe sobre o fechamento de escolas do campo. Casa Civil – Presidência da República. Brasília, DF. 2014.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro. Expressão Popular. 2012. (pp.744-748)
- CAMPOS, Maria Malta; BHERING, Eliana Bahia; ESPOSITO, Yara; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz; VALLE, Raquel; UNBEHAUM, Sandra. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa.** São Paulo. V37, n.1, pp 15-33, 2011.
- DAMIANI, Magda Floriana, DUMITH, Samuel; HORTA, Bernardo Lessa; GIGANTE, Denise. Educação infantil e longevidade escolar: dados de um estudo longitudinal. **Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo. v22, n.50, 2011. pp. 515-532.
- DOS SANTOS, Vanessa Costa; GARCIA, Fátima Moraes. O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino,** São Mateus-ES. v1, n.4, pp. 264-289, 2020.
- HADDAD, Sérgio. Direito à Educação. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro. Expressão Popular. 2012. (pp.215-223)
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: MUNARIM, A. BELTRAME, S. CONDE, S e PEIXER, Z. (Orgs.). **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas.** 1ed. Florianópolis: Editora Insular Ltda, 2011, v. 01, p. 123-144.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Por uma Escola do Campo de Qualidade Social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto,** Brasília-DF. V24, p. 85, pp 97-113. 2011.

- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Educação do Campo e Transgressão do Paradigma (Multi)Seriado nas Escolas Rurais. In: 33ª Reunião Anual da ANPEd, 2010, Caxambu - MG. **Anais da 33ª Reunião anual da ANPED**. Rio de Janeiro: ANPEd, v.1. 2010.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. ANTUNES-ROCHA, M.I. & MICHELOTTI, F. (2021) Formação em Alternância. In: DIAS, A. P. et al. **Dicionário da Agroecologia e Educação**. Rio de Janeiro. Expressão Popular. 2021. (pp.429-439)
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Anuário Estatístico do Brasil**. Volume 70. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil**. Volume 58. Rio de Janeiro: IBGE, 1998.
- KATZ, Lilian Gonshaw. **The benefits of mix**. [Tese de Doutorado, University of Illinois]. 1998.
- KREIDE, Anita Therese. **Literacy Achievement in Nongraded Classroom**. [Tese de Doutorado, Loyola Marymount University]. 2011.
- MARTINS, Maria de Fátima; ROCHA, Eliene; BOIX, Roser. Práticas pedagógicas em territórios rurais: aproximações entre as escolas do campo no Brasil e escolas rurais na Catalunha/Espanha. **Revista Iberoamericana de Educación**. V91, n.1, pp. 23, 2023.
- OLIVEIRA, L.L.N.A; MONTENEGRO, J.L.A. **Panorama da educação do campo**. In: MUNARIM, A; BELTRAME, S; CONTE, S.F; PEIXER, Z.I. (orgs.). Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010. p. 47-79.
- PSACHAROPOULOS, George; ROJAS, Carlos; VELEZ, Eduardo. **Achievement evaluation of colombia's "escuela nueva": is multigrade the answer?** *Comparative Education Review*, 37(3), 263-276, 1993. <http://www.jstor.org/stable/1188512>
- RONKSLEY-PAVIA, Michelle. BARTON, Georgina. PENDERGAST, Donna. **Multiage Education: An exploration of advantages and disadvantages through a systematic review of the literature**. Australian Journal of Teacher Education. Vol.44, n.5, 2019.
- THOMPSON, Eduard Palmer. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras. 2010.
- UREÑA, David Aristίδes Capellán; OSUNA, Júlio Manuel Barroso; REQUENA, Begoña Esther Sampedro. **Efectos de la agrupación multigrado y el tamaño del aula en los resultados de aprendizaje de estudiantes de educación primaria**. Evidencia de escuelas multigrado del sistema educativo de la República Dominicana. Estudios sobre Educación. 2022. <https://doi.org/10.15581/004.42011>.
- VEENMAN, Simon. **Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: a best-evidence synthesis**. Review of Educational Research, US, v.65, p.319-381, 1995. ISSN 1935-1046 (Electronic), 0034-6543 (Print).
- VEENMAN, Simon. **Effects of multigrade and multi-age classes reconsidered**. Review of Educational Research, US, v. 66, p. 323-340, 1996. ISSN 1935- 1046(Electronic),0034-6543(Print).

Recebido em: Fevereiro/2024.

Aprovado em: Junho/2024.