

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA -  
PROMESTRE  
TRABALHO E EDUCAÇÃO**

Cynthia Souza Ramos

**REPERCUSSÕES DO FECHAMENTO DE ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO  
PARA OS CAMPONESES E DOCENTES: UMA ANÁLISE DO DISTRITO DE  
SAPUCAIA, CARATINGA- MG**

**Belo Horizonte - MG  
Fevereiro de 2022**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA –  
PROMESTRE  
TRABALHO E EDUCAÇÃO**

**REPERCUSSÕES DO FECHAMENTO DE ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO  
PARA OS CAMPONESES E DOCENTES: UMA ANÁLISE DO DISTRITO DE  
SAPUCAIA, CARATINGA- MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Linha:** Trabalho e Educação

**Aluna:** Cynthia Souza Ramos

**Orientador:** Prof. Dr. Geraldo Márcio Alves dos Santos

**Belo Horizonte - MG  
Fevereiro de 2022**

## Ficha Catalográfica

R175r T	<p>Ramos, Cynthia Souza, 1992- Repercussões do fechamento de escola pública do campo para os camponeses e docentes [manuscrito] : uma análise do distrito de Sapucaia, Caratinga- MG / Cynthia Souza Ramos. - Belo Horizonte, 2022. 120 f. : enc, il., color.</p> <p>Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientador: Geraldo Márcio Alves dos Santos. Bibliografia: f. 105-111. Anexos: f. 112-120.</p> <p>1. Educação -- Teses. 2. Educação do campo -- Teses. 3. Escolas públicas -- Teses. 4. Escolas rurais -- Teses. 5. Direito à educação -- Teses. 6. Fechamento de escolas -- Teses. 7. Caratinga (MG) -- Educação -- Teses. I. Título. II. Santos, Geraldo Márcio Alves dos, 1971-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p>
	CDD- 370.19346

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)  
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

## Ata de Aprovação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

### ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA CYNTHIA SOUZA RAMOS

Realizou-se, no dia 25 de fevereiro de 2022, às 08:00 horas, por Videoconferência, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 332ª defesa de dissertação, intitulada *REPERCUSSÕES DO FECHAMENTO DE ESCOLA DO CAMPO PARA O TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE DO MUNICÍPIO DE CARATINGA*, apresentada por CYNTHIA SOUZA RAMOS, número de registro 2019654002, graduada no curso de PEDAGOGIA/NOTURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Geraldo Marcio Alves dos Santos - Orientador (FaE/UFMG), Prof(a). Dileno Dustan Lucas de Souza (Universidade Federal de Juiz de Fora), Prof(a). Maria de Fatima Almeida Martins (UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

( ) Aprovada

( ) Reprovada

(X) Aprovada com indicações de correções

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

**REPERCUSSÕES DO FECHAMENTO DE ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO PARA OS  
CAMPONESES E DOCENTES: UMA ANÁLISE DO DISTRITO DE SAPUCAIA,  
CARATINGA- MG**

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 25 de fevereiro de 2022.

Prof(a). Geraldo Marcio Alves dos Santos (Doutor)

Prof(a). Dileno Dustan Lucas de Souza (Doutor)

Prof(a). Maria de Fatima Almeida Martins (Doutora)

## **Dedicatória**

*Dedico esse trabalho aos sujeitos do campo que são responsáveis pela construção dessa história e que lutam diariamente por um projeto de campo justo e inclusivo.*

## **Agradecimentos**

Agradeço primeiramente a Deus, que me permitiu vivenciar esse percurso e me concedeu força, saúde e principalmente fé e esperança.

Aos meus pais, Maura e Carlos pelo incentivo de sempre, pela confiança frente as minhas decisões de continuidade nos estudos, e pelo carinho em cada gesto de cuidado.

Aos meus irmãos, Sidney e Laura que acompanham, contribuem, e fortalecem a minha caminhada. À minha sobrinha Maria Izabel, que ainda sem entender, sempre é fonte de ânimo, com seus vídeos e ligações.

Ao meu noivo, Jonas que sempre acreditou e fez do meu sonho parte do dele, e com toda paciência e compreensão, foi escuta atenta, diante dos desafios e nos momentos de desânimo. Obrigada por partilhar comigo os sonhos e a vida.

À minha avó, Titá (in memoriam), meu eterno amuleto, que durante sua passagem por essa terra me incentivou e confiou na minha capacidade de atingir qualquer objetivo que eu me propusesse.

Às minhas tias que sempre me apoiaram e torceram para que tudo corresse bem nessa trajetória.

À equipe do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo da FaE/UFMG, que me deram apoio e contribuíram nessa jornada.

Agradeço a todos os professores que fizeram parte dessa caminhada e contribuíram para um percurso de muito enriquecimento. Um agradecimento especial à Vanessa, à professora Maria Isabel, professora Fátima, Cristiene, Meiriele, Nayara e Naiane, que sempre me acolheram, ensinaram e sempre me incentivaram.

Ao professor Geraldo Márcio pela orientação e aprendizado durante todo esse percurso.

Aos meus amigos, em especial à Amanda, Clarice, Gabriela e Jéssica que foram apoio durante nesse caminho.

Aos sujeitos da pesquisa que permitiram, mesmo que à distância, acesso à suas histórias e se mostraram tão disponíveis em contribuir para este estudo.

A todos, que contribuíram de forma direta ou indiretamente com essa pesquisa que se fez a muitas mãos, um trabalho coletivo que perpassa muitos sujeitos.

Minha eterna gratidão!

*“A educação não transforma o mundo, a educação muda pessoas, pessoas, transformam o mundo.” (Paulo Freire)*

## Resumo

A pesquisa tem como objetivo analisar as repercussões do fechamento de escolas públicas do campo na vida da comunidade e na vida docente, bem como verificar seus impactos no distrito de Sapucaia, que pertence ao município de Caratinga- MG. A análise dos dados de fechamento levantados (utilizando o banco de dados do IBGE e o Censo Escolar do distrito) de escolas públicas do campo foi realizada considerando os anos de 2010 e 2020 no distrito de Sapucaia. Com esse objetivo buscamos compreender como esse processo de ruptura repercutiu nas práticas sociais dos sujeitos e quais foram os impactos para além dos muros da escola.

Para a metodologia, utilizamos em nossos estudos a pesquisa bibliográfica, além da análise documental e também a entrevista narrativa para incorporar e enriquecer as nossas discussões.

Para essa pesquisa recorreu-se aos aportes teóricos considerando os temas: a Educação do Campo, Trabalho e Educação e Políticas Públicas Educacionais. Essas três temáticas foram pensadas como eixos que estruturam essa pesquisa, contemplam de forma ampla as questões que perpassam a Educação do Campo e o fechamento de escolas.

Todos os autores que utilizamos contribuem para que a discussão sobre ao fechamento de escolas do campo englobe todas as dimensões que caracterizam essas escolas e seus sujeitos.

Contudo, é importante ressaltar que “a educação do campo como construção coletiva adentra a instituição escola e amplia as formas de lutas fora da escola por formação humana e pela efetivação de processos de conscientização política.” (Souza, 2012, p.748). Uma constatação é que a escola pública do campo nas comunidades evidencia oportunidades e possibilidades para alunos, comunidade e para os docentes, permite novos horizontes a partir de uma educação de qualidade para aquele lugar. Nesse sentido, o fechamento dessas escolas traz impactos para a vida desses sujeitos que tem uma parte da história desvinculada da sua realidade.

**Palavras chave:** Educação do Campo, Trabalho Docente, Fechamento de escolas no campo e Direito à Educação.

## **Abstrac**

The research aims to analyze the repercussions of closing public schools in the countryside on community life and teaching life, as well as verifying its impacts on the district of Sapucaia, which belongs to the municipality of Caratinga-MG. The analysis of the closing data collected (using the IBGE database and the District School Census) of public schools in the countryside was carried out considering the years 2010 and 2020 in the district of Sapucaia. With this objective, we seek to understand how this process of rupture had repercussions on the social practices of the subjects and what were the impacts beyond the walls of the school.

For the methodology, we used in our studies bibliographic research, in addition to document analysis and also the narrative interview to incorporate and enrich our discussions.

For this research, theoretical contributions were used, considering the themes: Rural Education, Work and Education and Public Educational Policies. These three themes were thought of as axes that structure this research, broadly covering the issues that permeate Rural Education and the closing of schools.

All the authors that we used contribute to the discussion about the closing of rural schools encompassing all the dimensions that characterize these schools and their subjects.

However, it is important to emphasize that “country education as a collective construction enters the school institution and expands the forms of struggles outside the school for human formation and for the realization of processes of political awareness.” (Souza, 2012, p.748). One observation is that the public school in the countryside in the communities shows opportunities and possibilities for students, community and teachers, it allows new horizons from a quality education for that place. In this sense, the closing of these schools impacts the lives of these subjects who have a part of their history disconnected from their reality.

**Keywords:** Rural Education, Teaching Work, Closing of rural schools and Right to Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 Localização do Município de Caratinga.....	23
Imagem 2 Localização do distrito de Sapucaia.....	24
Imagem 3 Foto Praça de Sapucaia.....	24
Imagem 4 Marcos Legais da Educação Do Campo 1.....	49
Imagem 5 Marcos Legais da Educação Do Campo 2.....	50
Imagem 6 Marcos Legais da Educação Do Campo 3.....	50
Figura 7 Número de Escolas da Rede Municipal de Caratinga.....	68
Figura 8 Número de Escolas da Rede Estadual de Caratinga.....	69
Figura 9 Situação de funcionamento das escolas em Minas Gerais.....	69
Imagem 10 Censo Escolar 2010 E. M. Crispim de Aquino Ramos.....	71
Imagem 11 Censo Escolar 2010 E. E. José Pedro da Costa.....	71
Imagem 12 Censo Escolar 2010 E. M. Onofra Corrêa de Sá.....	72
Imagem 13 Censo Escolar 2020 E. M. Crispim de Aquino Ramos.....	72
Imagem 14 Estrutura da Escola Municipal José Pedro da Costa 1.....	80
Imagem 15 Estrutura da Escola Municipal José Pedro da Costa 2.....	80
Imagem 16 Estrutura da Escola Municipal José Pedro da Costa 1.....	80
Imagem Cartilha 17 a 32 .....	95 a 102

## LISTA DE SIGLAS

CEB Câmara de Educação Básica  
CEE Conselho Estadual de Educação  
CNBB Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNE Conselho Nacional de Educação  
CPEC Comissão Permanente de Educação do Campo  
CEFFAS Centro Educativo Familiar de Formação por Alternância  
ECA Estatuto da Criança e do Adolescente  
EDUCANCENSO Censo Escolar  
EFA Escola Família Agrícola  
ENERA Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária  
FAE Faculdade de Educação  
FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, de Valorização do Magistério  
LECAMPO Licenciatura em Educação do Campo  
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC Ministério da Educação  
MG Minas Gerais  
MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
NEPCAMPO Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo/UFMG  
PNTE OU PNATE Programa Nacional do Transporte Escolar  
PROEDUC Coordenadoria Estadual de Defesa da Educação de Minas Gerais  
PRONACAMPO Programa Nacional de Educação do Campo  
PRONERA Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
SEE Secretaria de Estado de Educação  
SECADI Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
UFMG Universidade Federal de Minas Gerais  
UNB Universidade de Brasília  
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO.....	13
2- JUSTIFICATIVA.....	15
3- CAMPO DE PESQUISA.....	22
4- OBJETIVO GERAL .....	26
4.1- OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	26
4.2 - QUESTÃO DE PESQUISA.....	26
5- REFERENCIAL TEÓRICO .....	31
5.1- TRABALHO E EDUCAÇÃO .....	40
5.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	46
5.3- POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	53
6- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	58
6.1- CONTEXTO DA PESQUISA .....	59
6.2- INSTRUMENTOS DE PESQUISA .....	61
6.2.1- PESQUISA BIBLIOGRÁFICA .....	63
6.2.2- PESQUISA DOCUMENTAL.....	63
6.2.3 ENTREVISTA NARRATIVA .....	65
7 - ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	67
7.1 DADOS DA PESQUISA DOCUMENTAL.....	67
7.2 DADOS DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS .....	74
8- CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	90
9- PRODUTO.....	94
10- CRONOGRAMA.....	103
10.1-ETAPAS DA PESQUISA: .....	104
11- REFERÊNCIAS .....	105
ANEXOS .....	112
ANEXO 1: Aprovação do COEP .....	113
ANEXO 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	117
ANEXO 3: Roteiro para entrevista narrativa.....	120

## 1- INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo compreender se houve e como se deram as repercussões do fechamento de escolas públicas do campo na vida docente.

Pressupomos que haveria experiências e desafios em torno da questão da pesquisa e que poderia contribuir para uma análise em torno da Educação do Campo. A formação continuada específica para os educadores de escolas públicas do campo é uma realidade que foi construída assim como a Educação do Campo diante de desafio, e com o objetivo de permitir o protagonismo do povo camponês. Diante disso, é imprescindível destacar a importância que a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG nessa construção, uma vez que se tornou uma das primeiras universidades a oferecer essa formação específica para o campo, de Licenciatura em Educação do Campo:

É nesse contexto, de luta por educação e por um projeto de campo, que a Licenciatura em Educação do Campo instituiu-se em algumas Universidades públicas do país a partir de 2005, como é o caso da Universidade Federal de Minas Gerais. A experiência da UFMG, segundo Ribeiro (2016) é pioneira, uma vez que serviu de projeto piloto para a avaliação e implementação em demais cursos no Brasil, além de ser protagonista, tem uma das experiências mais bem sucedidas no âmbito dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no país. (CARMO, 2019, p.13)

A Educação do Campo compreende muitas atividades num processo educativo que envolve festas culturais, culinária, plantio, etc. De acordo com Caldart (2009), a Educação do campo pode ser compreendida como fenômeno social constituído por aspectos culturais, políticos e econômicos.

Portanto, o interesse por este estudo decorre de minha trajetória acadêmica profissional, momento em que tive o primeiro contato com projetos voltados para escolas, se amparando na perspectiva da Educação do Campo<sup>1</sup>, e me deparei com as atividades exercidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo - NEPCAMPO, na Faculdade de Educação da UFMG. Dentre outras atividades, tive a oportunidade de

---

<sup>1</sup>A Educação do Campo é a educação formal oferecida à população do campo. De acordo com Caldart, a Educação do campo pode ser compreendida como fenômeno social constituído por aspectos culturais, políticos e econômicos.

acompanhar o projeto Escola da Terra<sup>2</sup> e as ações de formação inicial e continuada de professores do campo.

Essa pesquisa sempre esteve em diálogo com as proposições pedagógicas da Educação do Campo, que visa à formação do sujeito do campo e também a valorização no que diz respeito ao espaço, tempo, cultura, saberes e especificidades do camponês. Uma formação que possibilita e mobiliza as atividades campesinas de forma a englobar todas as suas particularidades no percurso formativo dos sujeitos.

Após discorrermos sobre a justificativa do estudo e dos objetivos e questões de pesquisa, nos debruçamos no referencial teórico a fim de apresentar como se deu todo o desenvolvimento da pesquisa. Bem como, seus principais pontos, como o surgimento da Educação do Campo, seu histórico e o contexto da pesquisa. Os referenciais teóricos que englobam nosso tema: Trabalho e Educação, Política Pública Educacional e Direito a Educação.

Posteriormente descrevemos a metodologia utilizada, os instrumentos de pesquisa, onde tratamos pontos importantes que identificam os instrumentos escolhidos: pesquisa documental e entrevista narrativa. Em seguida consideramos o campo de pesquisa, para compreendermos o contexto de nossos sujeitos. Na sequência, temos a análise dos dados, parte de extrema importância dos nossos estudos, onde destacamos a análise do conteúdo, que foi o formato de análise escolhido para atender nossa pesquisa. Por fim, apresentamos os resultados que encontramos, considerando as análises e os objetivos da pesquisa, de acordo os dados que coletamos. Como parte deste processo, temos o produto de nosso estudo, uma cartilha e todas as referências que utilizamos.

Acreditamos que há uma relação entre o trabalho docente e os princípios da Educação do Campo. Os princípios da Educação do Campo permitem reflexões muito amplas no trabalho docente, “desde a gênese da Educação do Campo a luta pela garantia do direito à educação dos povos do campo perpassa pelos princípios: protagonismo, escola de direito e projeto de campo e de sociedade” (Santos, 2018, p. 133), o que pode contribuir para novas perspectivas.

---

<sup>2</sup>Projeto de extensão oferecido pelo Núcleo de Estudos e Educação do Campo da Faculdade de Educação da UFMG, através da implantação de uma Política Pública específica para o Campo, PRONACAMPO, instituída em 2010.

## 2- JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa, devido aos intensos ataques, as escolas públicas do campo, é muito relevante acadêmica e socialmente, pois diz respeito ao direito à educação, mobilizando, portanto, poder público, sindicatos, movimentos sociais, educadores e trabalhadores envolvidos com a Educação do Campo.

Qualificar o papel desta instituição escolar que contribui de diferentes formas na vida dos sujeitos e dialogar teoricamente, o papel das escolas públicas do campo e o impacto de seus fechamentos na vida dos camponeses. É importante ressaltar que a escola neste contexto desenvolve diversos papéis e se torna ponto de referência da comunidade. Como pensarmos no aspecto destes sujeitos e da escola e analisar as repercussões para a população do campo, a presença e/ou o fechamento dessas escolas públicas do campo? Como podemos propor estratégias e justificativas que compreendam tamanha importância deste lugar (a escola) aos camponeses? Pensando nessas indagações, este projeto se justifica por propor reflexões que possibilitem alternativas para que a escola seja reconhecida como instituição fundamental e mobilizadora nas comunidades camponesas.

Por isso julgamos a relevância e a necessidade de investigar nessa pesquisa, como o fechamento das escolas pode impactar na vida do sujeito camponês e no trabalho docente, se e como isso pode ser negativo para estes sujeitos. “A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza dos dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive nesse lugar [...]” (Caldart, 2009 p. 19).

É necessário pensar e problematizar o impacto do fechamento das escolas, e apesar de se justificar o fechamento (número reduzido de alunos, por turma ou por escola) como modo de economia para o poder público, é preciso demonstrar o quanto positiva é a permanência da escola na comunidade.

A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais: porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; porque o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos sujeitos do

campo, porque a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações, e porque a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a educação do campo. (CALDART, 2009, p. 24).

Com isso, é importante que este tema seja estudado, no distrito de Sapucaia que pertence ao município de Caratinga- MG, por se tratar de um estudo inédito na região. Também, é de interesse teórico saber o impacto sobre o trabalho docente, com isso,

a Educação do Campo também se identifica pela valorização da tarefa específica das educadoras e dos educadores. Sabemos que em muitos lugares, elas e eles têm sido sujeitos importantes da resistência no campo, especialmente nas escolas. E que têm estado à frente de muitas lutas pelo direito à educação. [...] Construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do e desde o povo que vive no campo como sujeitos destas políticas públicas que estamos ajudando a construir e também no projeto educativo que já nos identifica. (CALDART, 2009, p. 25)

O campo teórico pode auxiliar as instituições escolares, e setores que se envolvem com a educação com notas técnicas, protocolos. Com a intenção de evidenciar o campo como lugar de vida e produções variadas para desconstruir o estereótipo de que a agricultura familiar não produz. Essas comparações surgem e são muitas vezes utilizadas para justificar de maneira equivocada o fechamento das escolas públicas do campo.

Essa pesquisa também tem como perspectiva a contribuição em Minas Gerais, pelo tamanho do estado e número de municípios e ao percebermos a problemática de fechamento de escolas do campo que tem aparecido com mais frequência em nosso cenário. No Brasil, segundo Peripoli e Zoia (2011, p. 194 apud Andrade *et al* 2020, p.268) no Brasil, “[...] em menos de 10 anos, o número de escolas do campo que eram 107.432 (2002) foi reduzido para 83.036. Ou seja, mais de 24 mil escolas tiveram suas portas fechadas”.

A pesquisa propõe a reflexão sobre a defesa de um direito social, que é a educação, no caso a Educação do Campo, ou seja, a infinidade de coisas que a escola desperta na comunidade. Também se opõe aos sacrifícios relacionados à infraestrutura e deslocamento, como por exemplo, acesso ao transporte e conseqüentemente à evasão escolar.

A compreensão do significado deste termo “*repercussão*”, se torna importante, evidenciando a proposta da pesquisa. Segundo o Dicionário Michaelis “1 Ato ou efeito

de repercutir(-se). 2 Ato ou efeito de refletir ou de reverberar; reflexão, reverberação. 3 FIG. Bom êxito diante de influência exercida ou do prestígio alcançado; consequência.” No Dicionário Online de Português<sup>3</sup> trata de “substantivo feminino Consequência ou resultado produzido por; efeito. [Figurado] Efeito definido pelo prestígio ou pelo impacto que algo tem sobre outra coisa ou pessoa; influência, impacto: livro com repercussão nacional.”

Diante disso, propomos com essa pesquisa compreender as *consequências* causadas pelo fechamento de escolas públicas do campo no município proposto.

Ademais a realização deste projeto se justifica também, a nível pessoal, como forma de articular reflexões que surgiram durante meu trabalho como assistente administrativo e pedagógica do NEPCAMPO a um processo de formação acadêmica que me possibilitará aprofundar e propor reflexões que dialoguem nas dimensões sociais, teóricas e práticas.

Em meio aos materiais e leituras iniciais sobre a Educação do Campo despertou-me o interesse em estudar e ampliar os conhecimentos no Curso de Mestrado Profissional. Com isso, foi fundamental cursar uma disciplina de maneira isolada, no primeiro semestre de 2017, para dar embasamento da Educação do Campo para além do referencial teórico, o que permitiu também compreender a educação do campo enquanto paradigma, os princípios e a educação do campo enquanto luta.

A escolha do município foi específica, já que este tem um vínculo com a universidade, pois participou de um Programa de âmbito Nacional de formação continuada de professores, o Escola da Terra II.

A formação continuada de educadores do Campo despertou grande interesse a fim de compreender de fato como essa formação interfere e acontece na prática. O projeto Práticas Pedagógicas em classes multisseriadas da Educação Escolar do Campo<sup>4</sup> foi mais uma experiência onde a compreensão se tornou mais clara sobre desenvolvimento da formação perante os projetos oferecidos com as parcerias entre Estado, Municípios e Governo Federal. O curso Formação Continuada de Educadores: Escola da Terra veio para dar seguimento à primeira turma, atendendo à demanda de outros municípios devido ao sucesso da formação anterior. Com o passar do tempo, houve uma percepção e

---

<sup>3</sup> <https://www.dicio.com.br/repercussao/>

<sup>4</sup> Projeto de extensão oferecido pelo Núcleo de Estudos e Educação do Campo da Faculdade de Educação da UFMG, através da implantação de uma Política Pública específica para o Campo, PRONACAMPO, instituída em 2010.

compreensão do que são e como são pensados e desenvolvidos os projetos de ensino, de pesquisa e de extensão dentro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo-NEPCAMPO. Com a finalização do curso Escola da Terra I, outros projetos e turmas foram surgindo e houve continuidade das atividades, na execução e acompanhamento na área de Educação do Campo. Posteriormente, o curso ainda teve mais uma versão, o Escola da Terra III.

O desenvolvimento de atividades NEPCAMPO permitiu grandes aprendizados não somente no âmbito profissional, como pedagoga, mas também no lado humano, o pessoal. A gestão administrativa acompanha o diálogo com a gestão pedagógica, o que permitiu planejar, refletir e gerir, junto aos professores e coordenadores, ações de formação que são fundamentais para o meu aprendizado.

Pensando em continuidade no percurso acadêmico, a decisão pelo processo seletivo no mestrado profissional foi muito importante para incorporar e complementar tudo o que vinha me envolvendo no núcleo.

Estudar as repercussões de um processo como este pode permitir uma avaliação aprofundada na busca de melhorias para a Educação do Campo. Dessa forma, espera-se que as reflexões propostas nessa pesquisa possam compor as ações de avaliação que contribuam para o aprimoramento contínuo de uma Educação do Campo de qualidade.

A partir dos relatos trazidos pelos professores na formação do curso de aperfeiçoamento Escola da Terra, percebemos os desafios que as escolas públicas do campo em alguns municípios vinham enfrentando para permanecerem abertas. Ao considerarmos o aumento do fechamento em nosso estado (Minas Gerais), a ideia dessa pesquisa é identificar o desenrolar dessas situações de fechamento sob a perspectiva dos docentes. A proposta é poder contribuir e trazer reflexões sobre a questão do fechamento de escolas públicas do campo, verificar se há e evidenciar dificuldades para o acompanhamento das ações nas escolas do campo.

Para que seja compreendido o encontro do pensamento no movimento do trabalho com a educação do campo, anoro minhas argumentações em Caldart (2009), que ressalta como a Educação do Campo se identifica como uma luta pelo direito de todos à educação, o que evidencia sua importância

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma

educação que seja no e do campo. *No*: do povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2009, p. 18, ênfase da autora).

Pensando nesse contexto, é importante incluir a discussão sobre a Educação no Campo no debate geral sobre a educação, pensar numa política que considere também a maneira em que esse sujeito é educado, construindo uma educação de qualidade que contribua para a formação de sujeitos de direitos.

A pesquisa buscará autores que discorram sobre o Trabalho, como Marx que ressalta:

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1983, p. 149-150)

Marx e Engels, Gramsci para compor o histórico sobre o trabalho e a relação instituída deste campo com a Educação. Frigotto (2010), ainda contribui em seu verbete sobre a relação do homem com o trabalho e este como princípio educativo, relatado por Marx e desenvolvido Gramsci “por ser o trabalho a atividade pela qual o ser humano estabelece intercâmbio com a natureza, o mesmo constitui-se em dever ético e direito inalienável.”

Dever, porque quem não trabalha para satisfazer suas necessidades explora o trabalho de outrem. Direito, porque ao negar-se a possibilidade desse intercâmbio, nega-se a possibilidade à reprodução da vida. Esse é o sentido ético-político do trabalho como princípio educativo ou de sua socialização desde a infância [...] (FRIGOTTO, 2010)

Relacionado à Educação do Campo as autoras Molina (2010), Antunes-Rocha e Martins-Alves- org. (2011), que tratam da visão e descrição do histórico da Educação do Campo, descrevendo toda a construção deste conceito. Os autores Arroyo (1999) e Fernandes (1999), por apresentarem os princípios da Educação do Campo e a relação da Luta dos Movimentos Sociais e a importância destes sujeitos na construção desta história.

Ao falarmos de políticas públicas<sup>5</sup> e a inclusão da Educação do Campo dentro dessas políticas, as autoras Caldart (2009) e Molina (2015) que analisam os avanços nas implementações desses atos normativos. Para Carvalho (2015) a compreensão da Educação do Campo se dá a partir da análise do processo de luta dos movimentos sociais pela implementação de políticas públicas ancorados nos princípios. Carvalho também ressalta que “a discussão do paradigma<sup>6</sup> das lutas pela Educação do Campo enquanto direito, permite-nos a compreensão da Educação do Campo enquanto projeto societário, a partir de uma perspectiva contra-hegemônica.” (CARVALHO, 2015, p.67).

Em relação às Políticas Educacionais, Arroyo (2004) traz a importância de termos políticas específicas para o campo, possibilitando assim o reconhecimento dos sujeitos e oportunizando um processo de ensino-aprendizagem mais significativos.

A educação é um direito social. Uma política de educação do campo requer o reconhecimento de que a cidade não é superior ao campo e, a partir dessa compreensão, deve-se impor novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade. O campo é, acima e tudo, espaço de cultura singular, rico e diverso. Assim, é importante a superação da dicotomia entre o rural e o urbano. (ARROYO, 2004)

Considerando também os saberes do sujeito do campo, ainda temos Freire (1996) que traz uma visão de educação “como processo de humanização do sujeito, com vistas à intervenção na realidade, marca o currículo emancipatório que tem no diálogo a indispensável relação com o ato cognoscente, desvelador da realidade.” Evidenciando a importância do diálogo e como “caminho indispensável não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência.”

As políticas precisam ser adaptadas para que atendam às necessidades dos sujeitos e contribuam para um percurso formativo que tenha sentido e significância aos sujeitos do campo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), propõe,

---

<sup>5</sup> Em seu verbete, Reis (2010) ressalta que “Chama-se política pública a todo conjunto sistemático de ações e procedimentos inter-relacionados, publicamente adotados por autoridade governamental com o propósito de lidar rotineiramente com algum tema específico. E Silva (2006) conceitua política pública como “A diretiva de governo que se expressa em ações postas em prática por funcionários públicos que formam corpos burocráticos especializados, ações estas financiadas por recursos provenientes do orçamento público ou negociados por autoridades públicas, isto é, por indivíduos que ocupam cargos na estrutura governamental.”

<sup>6</sup> Paradigma nada mais é o fruto da ciência de grande importância que envolve no mesmo instante uma teoria e algumas aplicações típicas aos resultados das experiências e das observações. Neste sentido, o surgimento e o fim de paradigmas são resultados de transformações que ocorrem nas realidades e nas teorias, compreendendo o conhecimento como um processo infinito (KUHN, 1994, p.38).

no art. 28: Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a 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. (BRASIL/MEC, LDB 9.394/96, art. 28).

Porém, segundo Leite (1999), a LDB promoveu a desvinculação da escola do campo (antes chamada de escola rural, um termo utilizado anteriormente) dos meios e da performance escolar urbana, exigindo da escola do campo um planejamento ligado à vida rural e, de certo modo, desurbanizado. Impedindo a construção de uma escola que contemple efetivamente os sujeitos e seus contextos. Silva, Junior (2012) ainda destacam que

ARROYO (2007), CALDART (2004), MOLINA (2004), questionam e contrapõem-se a transposição do conhecimento das escolas urbanas para as rurais, criticando a visão “urbanocêntrica” e as propostas desenvolvimentistas para o campo, centradas, principalmente, no agronegócio e na exploração dos recursos naturais. Para tanto, ressaltam a importância de se contemplarem, nas propostas curriculares para o campo uma nova base paradigmática pautada nas reflexões em relação à diversidade, à sustentabilidade ambiental, agrária, agrícola, social, econômica, política e cultural, assim como a equidade de gênero, geração, étnico-racial e a diversidade sexual, constituindo-se, assim, em um reconhecimento do direito dos povos do campo a uma educação que vai além da concepção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais e a formação integral das pessoas. (SILVA, JUNIOR, 2012, p.321)

Contudo, é preciso pensarmos políticas que atendam e contemplem os sujeitos do campo como um todo, e com suas especificidades, a fim de contribuir para uma educação de qualidade e que seja emancipatória.

O protagonismo dos sujeitos e dos seus contextos nos remete a efetiva participação dos sujeitos do campo, bem como dos seus modos de produção e reprodução da vida nas práticas curriculares da escola, aí incluindo as atividades de sala de aula, a gestão, o livro didático e os projetos. A escola como um direito, diz respeito à compreensão de que o acesso, permanência e saída do percurso escolar deve ser realizado em um ambiente com infraestrutura física, tecnológica e pedagógica que ofereça condições para desenvolver uma ação educativa que possa de fato contribuir para que as crianças, jovens e adultos possam ampliar suas possibilidades de construir uma existência digna. A vinculação do projeto de escola a um projeto de campo e de sociedade remete a necessidade de garantir práticas pedagógicas que ampliem e fortaleçam

as condições econômicas, políticas, sociais e culturais para a produção e reprodução do modo de vida dos povos camponeses. (Antunes-Rocha, Pref.p. 9-10,2020)

Sendo assim, esta pesquisa tem o objetivo de compreender todos estes eixos que perpassam pela hipótese do estudo, o fechamento de escola. Em seguida, apresentaremos os nossos objetivos a fim de entender os fenômenos que ocorrem no trabalho docente a partir dessa perspectiva.

### **3- CAMPO DE PESQUISA**

A escolha do município de Caratinga deu-se por ter mais proximidade à cidade de Belo Horizonte, pensando em deslocamento real e também facilidade de acesso, tendo em vista que o município participou do projeto Escola da Terra II na qual fez parte da equipe administrativa entre 2015 e 2019.

O município de *Caratinga* localizado no Vale do Rio Doce foi fundado em 06 de fevereiro de 1890. Possui atualmente uma população estimada em de 93.124 pessoas de acordo com dados do IBGE de 2021. Possui densidade demográfica de 67,72hab/km<sup>2</sup>. Sua economia gira em torno da agricultura e pecuária, sua produção agrícola possui subdivisões pelo tipo de matéria prima e o formato da lavoura, por exemplo, a produção agrícola de cereais, leguminosas e oleaginosas e investe na plantação de arroz, feijão e milho. Já a produção agrícola-lavoura permanente investe no abacate, banana, café, coco da baía, laranja, limão, manga, maracujá e tangerina, A produção agrícola- lavoura temporária investe no alho, amendoim, arroz com casca, batata doce, cana de açúcar, feijão, mandioca, milho, tomate. Na pecuária o município produz através da aquicultura, bovino, bubalino, caprino, equino, galináceo, mel de abelha, ovino, suíno. E em extração vegetal e silvicultura o investimento é no eucalipto, carvão vegetal, lenha, madeira em tora.

A figura abaixo nos permite perceber a localização do município no Estado de Minas Gerais.

Imagem 1: Localização de Caratinga



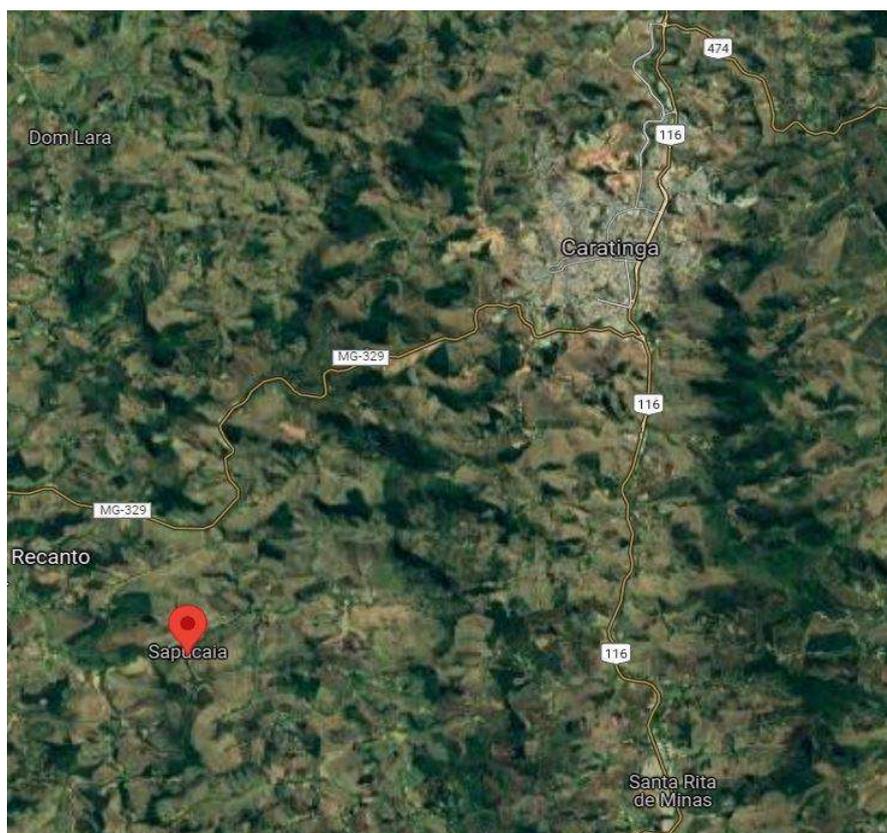
Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Caratinga>

O distrito<sup>7</sup> de Sapucaia foi escolhido por fazer parte do município já selecionado (Caratinga) e por estar dentro do objeto da pesquisa, contando com um número significativo de fechamento escola pública do campo. De acordo com dados do IBGE sua população em 2010 era de 2.814 habitantes, sendo 1.502 homens e 1.312 mulheres, com um total de 1.121 domicílios particulares e com uma área total de 88,3 km<sup>2</sup>. O distrito foi criado em 27 de dezembro de 1948, pela lei nº336, o que lhe permitiu novos rumos. Inserimos abaixo a figura do distrito com a distância do município de Caratinga e da praça do distrito:

---

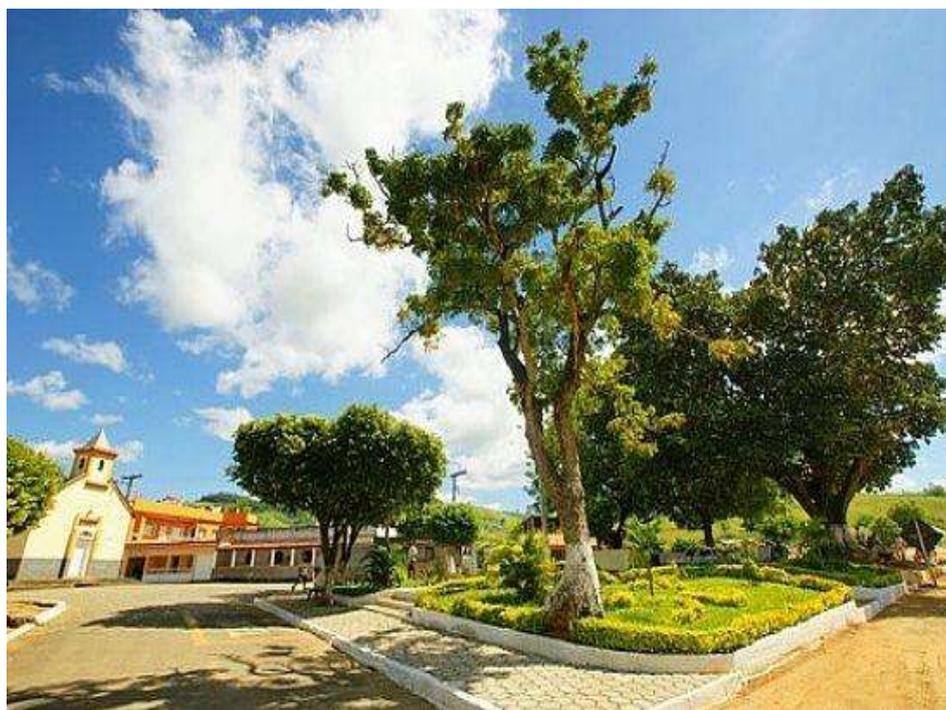
<sup>7</sup> O distrito é uma divisão administrativa de município ou cidade, que pode compreender um ou mais bairros. Fonte: Dicionário Oxford Languages.

Imagem 2: Localização de Sapucaia



Fonte: – Google Maps

Imagem 3: Praça no Distrito de Sapucaia



Fonte: Foto Sgrangel Sapucaia - MG

O município de Caratinga participou da segunda oferta do curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra que ocorreu em 2017 e também pela proximidade e facilidade da minha locomoção e quantidade de escolas do campo que vieram a fechar no município. A mediadora Luiza Pires trouxe possibilidade de diálogo uma vez que se encontra no município e oportunizou o contato com a agora inspetora escolar, que aceitou contribuir em nossa pesquisa e mediar também a conversa com os demais sujeitos da pesquisa.

O município tem enfrentado diversas mudanças com o fechamento de escolas, e vamos concentrar essa discussão no próximo capítulo.

A zona rural do distrito de Sapucaia é composta por pequenas propriedades e muitas delas exercendo a produção para seu próprio sustento, pela agricultura familiar, com produção diversificada, conforme Raposo (2010) destaca em sua dissertação

A pesquisa propõe reflexões que permeiam a situação do fechamento de escolas e visando novos caminhos para um diálogo sobre a situação vivenciada

A fim de compreendermos a potencialidade da escola pública do campo, voltemos na reflexão proposta por Gramsci que tem a escola como potência de mudanças, e com isso a importância de ter alinhado em seus interesses a formação desses sujeitos do campo, a fim de possibilitá-los um novo horizonte. Este pensamento proposto pelo autor a anos atrás nos permite perceber alguma semelhança com as lutas dos camponeses, uma vez que estes sujeitos têm lutado por uma Educação do Campo, por uma política pública do campo e por uma escola do campo. “Para [...] Gramsci (2000), faz-se necessário que a escola se constitua em espaço de potencialização dos processos de aprendizagem vivenciados fora dela e impregnados de saberes socialmente construídos. Essa perspectiva impõe como desafio uma nova relação teoria-prática, formulando, em novas bases, os aspectos referentes à organização e ao funcionamento da escola [...] (Ciavatta, Rummert, p.466, 2010).

Estes estudos apontam a importância do papel da escola e como a instituição proporciona mudanças no lugar. “Tratar igualmente desiguais aprofunda a desigualdade.” (Molina, 2015, p. 385), esta afirmação nos traz a pensar sobre a luta dos povos do campo desde o princípio. A argumentação de sua especificidade ocorre justamente pelas desigualdades sociais de acesso aos direitos do povo camponês, que a partir de suas reivindicações demanda do Estado a efetivação de políticas especificamente voltadas ao campo.

Enquanto isso, percebemos que as políticas públicas existentes, sem considerar tais particularidades dos sujeitos do campo, acabam permitindo o fechamento das escolas públicas do campo, enfatizando assim o porquê desta luta. É uma luta para transformação e superação para que se cumpra o direito à educação. “[...] Para a Educação do Campo, desenvolvimento e educação tornaram indissociáveis, compreendendo o campo como um território, a educação precisa ser pensada para o seu desenvolvimento [...]” (Molina, 2006, p. 38).

#### **4- OBJETIVO GERAL**

Analisar as repercussões do fechamento de escolas públicas do campo no trabalho docente.

##### **4.1- OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Verificar quais foram os impactos no trabalho docente, na vida destas professoras e para os camponeses, a partir do fechamento de escolas públicas do campo, considerando o distrito de Sapucaia, município de Caratinga que foi escolhido para a análise.
- Análise comparativa dos dados de fechamento de escolas públicas do campo nos anos de 2010 e 2020 no distrito de Sapucaia, município de Caratinga.
- Compreender como esse processo de ruptura trouxe repercussões para as práticas sociais dos sujeitos do campo e docentes.

##### **4.2 - QUESTÃO DE PESQUISA**

A Educação do Campo<sup>8</sup> surge com as reivindicações de acesso à escola, bem como a perspectiva de que os sujeitos do campo participem ativamente dos processos educativos, em suas condições específicas, nos marcos de suas demandas econômicas, sociais, culturais e políticas.

---

<sup>8</sup>A Educação do Campo é uma referência política, teórica e metodológica que emerge no contexto do final dos anos 80 do século XX. (ANTUNES ROCHA *et al.*, 2015, p. 12).

Temos como hipótese que o fechamento de escolas ocorre para enfraquecer as possibilidades pedagógicas da escola pública do campo.

O funcionamento dessas escolas contribui para preservação dos modos de vida, concepções, territorialidade, modos de produzir e trabalhar dos camponeses. Considerando a perspectiva pedagógica da escola do campo, fazemos a defesa de sua permanência justamente “por estar diretamente ligada a outras dimensões da vida no campo, esse tipo de Educação assume uma configuração de totalidade - mesmo com suas especificidades.” (Andrade et al, 2020, p. 272) que associa ao contexto real destes sujeitos. Trazendo a importância de valorizar o contexto do campo

apresentamos, os primeiros ensaios para a construção do conceito de campo como território, onde se realizam as diversas formas de organização do campesinato e também as formas de organização da agricultura capitalista, denominada, agronegócio. [...] Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico, onde se realizam todas as dimensões da existência humana. (Fernandes, 2006, p.26)

Podemos perceber que o conceito de campo como espaço de vida possui diversos aspectos e permite uma interpretação que vai para além da simples produção. O campo traz consigo uma multiplicidade de saberes.

Diante disso, muitas reflexões emergem a partir da situação de um fechamento de escola, uma vez que percebemos a importância de se manter uma instituição escolar aberta nestes locais, bem como compreender sobre o fechamento deste campo de trabalho e do deslocamento dessas atividades. O que altera na condição de realização deste trabalho, compreendendo que o professor da escola do campo tem uma apreensão pelos sujeitos e suas práticas no seu fazer pedagógico? O que altera neste fazer em outro espaço e circunstância? Questões estas, que perpassam a conjuntura do fechamento da escola do campo, e em toda movimentação que essa situação pode trazer para os sujeitos.

O fechamento de escolas públicas do campo pode impactar de maneira muito profunda, considerando todo esse contexto de envolvimento entre a comunidade e a escola.

A educação como política pública é fundamental para o campesinato. Esta dimensão territorial é espaço essencial para o desenvolvimento de seus territórios. Embora a Educação do Campo ainda seja incipiente, está sendo pensada e praticada na amplitude que a multidimensionalidade territorial exige. Desde a formação técnica e tecnológica para os processos produtivos, até a formação nos diversos

níveis educacionais, do fundamental ao superior para a prática da cidadania. (Fernandes, 2006, p. 30)

Por isso, a importância de se pesquisar e aprofundar as reflexões sobre tal processo no contexto destes sujeitos, a fim de propor possibilidades que contribuam de maneira ampla aos camponeses.

Estudar as repercussões de um processo como este, de fechamento de escolas públicas do campo, pode nos permitir realizar uma avaliação aprofundada em como contribuir na busca de melhorias para a Educação do Campo. Dessa forma, espera-se que as reflexões propostas nessa pesquisa venham compor as ações de avaliação contribuindo com o aprimoramento contínuo de uma Educação do Campo de qualidade evitando o fechamento de escolas.

A Educação do Campo pode ser compreendida como uma formação emancipatória onde os sujeitos se reconhecem diante das práticas docentes e do conjunto de processos formativos para seu crescimento. Esse trabalho tem como entendimento a partir da mediação entre a educação e formação ao longo dos anos assim como o histórico da Educação do Campo, como é importante compreender o processo e seu contexto, considerando os sujeitos do campo e a partir de suas práticas.

Nossa hipótese será respaldada em três campos de debate: a Educação do Campo, trabalho e educação e políticas públicas educacionais. Consideramos as práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva ampla, tendo em vista que elas ultrapassam as ações concretizadas pelo professor em sala de aula. Essa prática envolve conhecimentos, socialização e reflexão dos aprendizados.

A educação é oferecida considerando os sujeitos, por isso é indispensável ressaltar que há variações de acordo com o contexto. No caso da Educação do Campo, as metodologias, materiais didáticos, a formação do docente, possuem diretrizes específicas, assim como os planos políticos pedagógicos que são pensados de acordo com a realidade. Uma educação como fruto de uma mobilização de sujeitos, esses avanços significativos que foram conquistados através de muita luta.

Para dialogarmos sobre o Trabalho e a Educação dentro desta pesquisa é importante evidenciar as contradições do mundo do trabalho:

O debate sobre o trabalho e a emancipação dos trabalhadores tem sido um campo fértil e, também, de inacabadas reflexões para os trabalhadores e, especialmente, seus organismos representativos, para

os movimentos sociais e para os acadêmicos, de vários campos do conhecimento. (SANTOS, 2020, p. 151)

Onde as relações entre os meios produção têm interferência direta com os princípios que caracterizam o trabalhador para exercer determinada função:

o trabalho é fundamental para o sujeito, a objetificação da essência humana, onde se exterioriza nossa humanidade, esforço material para transformar o mundo e satisfazer as necessidades. Utilizando sua inteligência, o homem se apropria de objetos e os transforma nos seus meios de trabalho. Usa as “propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas para fazê-las atuar sobre outras coisas, de acordo com o seu propósito” (MARX, 2013, p.329)

A literatura aponta que as transformações no mundo do trabalho são demarcadas também pela transformação na gestão e na organização do processo de trabalho. Nesse sentido, a educação também acaba por sofrer esses impactos:

acabam por conceder ao trabalhador uma concepção padrão, com características específicas. Nesse sentido, a educação também acaba por sofrer esses impactos. Verificamos que a educação no Brasil, ao longo de sua trajetória, sofreu mudanças e adaptações aos modelos de organização e desenvolvimento do trabalho realizado no setor produtivo capitalista. (ALMEIDA, 2012, p. 4129)

Na construção histórica, a escola se relaciona com o trabalho, atendendo as demandas de formação força de trabalho em cada contexto sócio-histórico.

Considerando que a existência dos meios de produção implica uma constante renovação das condições de produção, investiga-se adiante como questão da formação profissional se manifesta como um elemento essencial à reprodução da força de trabalho, destacando o papel da escola como um *aparelho ideológico do Estado*<sup>9</sup> que possui um papel importante nesse processo. (PEIXOTO FILHO, SILVA, 2014, p.77)

A Educação do Campo numa perspectiva de formação emancipatória onde o foco está nos sujeitos e sua especificidade, Kolling (1999), nos traz o conceito, onde percebemos essa particularidade do campo,

O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos

---

<sup>9</sup>Aparelho Ideológico do Estado (AIE) é um termo utilizado por Althusser (1985, p.43) para designar “um certo número de realidades que apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas.” (PEIXOTO FILHO, SILVA, p.77)

que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais, para que vivam com dignidade e para que, organizado, resistam contra a expulsão e a expropriação. Não basta ter escolas no campo, ou seja, são necessárias escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. (KOLLING, 1999, p.29)

A formação continuada de professores também se insere nesse campo de lutas e tem crescido exponencialmente. Segundo dados do Coletivo PRONACAMPO (2016), no que se refere ao Programa Nacional Escola da Terra é possível perceber que sua abrangência em mais de 14 estados possibilitou a formação de mais de 14 mil educadores do Campo. Atualmente, essa formação está presente em 16 estados.

No momento atual, a Educação do Campo, mais especificamente a formação de professores, tem se expandido em instituições de ensino superior e tecnológico.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG (LECAMPO), é oferecido pela Faculdade de Educação e recebe estudantes de diversos segmentos sociais do campo. A UFMG, desde 2005 atua na formação destes sujeitos com este curso, porém somente no ano de 2009 o curso se torna regular na universidade, um espaço de tempo grande se analisarmos a importância da formação específica para os camponeses. Este curso forma discentes para atuarem, preferencialmente, como professores no campo e utiliza da metodologia da pedagogia da alternância<sup>10</sup>.

A proposta seminal desta Licenciatura foi construída em 2004 na parceria entre a Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra com apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2010). Em 2007, a Coordenação Geral da Educação do Campo/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Ministério da Educação (CGEC/SECAD/MEC), adotando como uma das referências o projeto da FaE/UFMG, criou o PROCAMPO – Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo. A partir de 2009, o curso passa a ser ofertado como regular na Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Pará e Universidade de Brasília. Em 2010, cerca de 30 (trinta) universidades brasileiras desenvolvem o curso como projeto experimental (BRASIL, 2006). (Antunes-Rocha, 2010, pág. 1)

---

<sup>10</sup> [...] que tem por princípio uma organização escolar que alterna entre o tempo escolar e o tempo de comunidade. Esta matriz metodológica fortalece a educação do campo, pois consiste em incorporar conhecimentos teóricos e práticos, gerais e técnicos, relacionados com a realidade do campo. (Silva, Sulzbacher, 2020, p.4)

A Licenciatura em Educação do Campo foi criada pelo Ministério da Educação (MEC) e existe em 38 universidades do país. Na UFMG, o curso tem duração de quatro anos e possui quatro habilitações diferentes: Ciências da Vida e da Natureza; Línguas, Artes e Literatura; Matemática e Ciências Sociais; e Humanidades. As entradas são anuais e a oferta é alternada entre as habilitações, tal crescimento revela-se como um reflexo do processo de luta dos movimentos sociais a fim de que fossem construídas políticas de formação de professores do Campo.

Em que pese às diferenças entre projetos e instituições, um curso se configura como Licenciatura em Educação do Campo a partir de três características básicas: protagonismo dos sujeitos e dos seus contextos de produção de vida, formação por área do conhecimento e organização dos tempos e espaços em alternância. (Antunes- Rocha, 2010, pág. 1)

A partir dessas referências, buscaremos compreender a não efetivação de um direito social, e conseqüentemente, a interferência ao acesso a outros direitos. Com isso, as discussões para a efetivação destes direitos, não podem ser expostas desconsiderando “a luta da Educação do Campo das lutas gerais em defesa da educação” (CALDART, 2015, p. 383). Isso significa que precisa ser considerada a especificidade da Educação do Campo juntamente com as lutas mais amplas de defesa e manutenção da educação.

## **5- REFERENCIAL TEÓRICO**

Para essa pesquisa recorreu-se aos aportes teóricos considerando os temas: a Educação do Campo, Trabalho e Educação e Políticas Públicas Educacionais. Essas três temáticas foram pensadas como eixos que estruturam essa pesquisa, contemplam de forma ampla as questões que perpassam a Educação do Campo e o fechamento de escolas.

Todos os autores, tais como: Antunes-Rocha (2010,2011, 2015), Arroyo (1999, 2004, 2005, 2007), Bardin (1977,2009), Bauer e Jovchelovitch (2013), Caldart (2002, 2009), Carvalho (2015, 201, 2020), Fernandes (2008), Frigotto (2015), Molina (2010), Peripoli (2011), Ribeiro (2021), Santos (2020), Saviani (2007), Tonet (2015), dentre os demais, contribuíram para que a discussão sobre o fechamento de escolas do campo englobe todas as dimensões que caracterizam a escola do campo e seus sujeitos.

Para iniciarmos, é importante contextualizar sobre os desafios enfrentados pela educação, ao longo dos anos, evidenciar esse histórico. Com o passar do tempo,

percebemos que têm sido criadas algumas políticas que ameaçam a educação pública em nosso país e a Educação do Campo também é atingida. “Políticas que se estruturam no seguinte tripé: meritocracia, avaliação e padronização” (CALDART, 2015, p.383), com o intuito de gerar condições de privatizações para as instituições escolares que não alcançarem as metas, além de aumentar o controle sobre o que e como ensina.

Diante disso, percebe-se que a condição proposta para as escolas, de estruturar as políticas educacionais desconsiderando as particularidades de qualquer grupo de sujeitos, acaba demonstrando explicitamente que exigem metas, porém não proporcionam condições para que todos os sujeitos possam atingir o que foi estabelecido. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é a lei mais importante que se refere à educação, é uma ferramenta para garantir o direito de todos a uma educação de qualidade, valorizar os profissionais da área, dentre outras coisas. É neste documento que consta os deveres da União, estados e municípios em relação à educação pública. A criação desta legislação foi uma consolidação de medidas que ampliaram o acesso e melhoraram o financiamento educacional em nosso país. Em Minas Gerais, após um longo período de discussões entre os Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no IV Encontro dos Movimentos Sociais, que ocorreu em 2011, reuniu todas as secretarias do governo, inclusive a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), e também contou com o apoio de várias universidades. A partir daí, surgiu o Grupo de Trabalho: Educação do Campo no mesmo ano (2011), em 2012, o “I Seminário Educação do Campo: Propostas de Diretrizes para Minas Gerais” e também é criado a Comissão Permanente de Educação do Campo (CPEC) que dialogou entre os anos de 2012 a 2014 até a aprovação das Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais. Um marco muito importante no estado, resultado de muito diálogo entre a sociedade civil, a SEE/MG, os movimentos sociais, instituições de ensino superior e entidades de formação de educadores para a construção de

uma política pública educacional pertinente às necessidades dos povos do campo, tendo como desafio, a partir da aprovação dessa Resolução, a implementação de um Plano de Ação que efetive melhorias na realidade educacional dos diferentes territórios do Campo em Minas Gerais. (SEE/MG, Resolução 2820, 2015)

Diante dos desafios no sistema educacional brasileiro, ainda ocorre a ilusão de que escolas públicas do campo são ineficientes. A atitude sobre o fechamento dessas

escolas acaba tendo como justificativa uma “incapacidade” das escolas e/ou dos profissionais, número baixo de alunos, redução de custos que acabam sendo utilizados para defender esses fechamentos. A LDB de 1996 que atualmente representa uma das âncoras das políticas e dos avanços que há na política educacional.

No processo histórico de busca pelo acesso à escola enquanto direito básico, nota-se a importância da participação dos sujeitos coletivos. Tais sujeitos vêm organizando-se coletivamente a fim de demandar a criação e efetivação de políticas públicas que permitam que todo sujeito do Campo tenha acesso a quaisquer níveis de ensino e que esse ensino seja construído com a intencionalidade de fortalecer um projeto de sociedade voltado para a participação do homem do campo na escola, cultura, trabalho e todas as instâncias sociais que permitam condições de vida dignas. (CARVALHO, FRAGA, p. 14, 2020)

É importante que dentro destas políticas públicas, a discussão da efetividade do direito à educação a todos os sujeitos considerando a peculiaridade específica do campo.

Diversos fatores influenciam na aprendizagem dos alunos, é necessário deixar explícito a relevância das dimensões internas e externas à escola, como as condições econômicas, sociais e culturais dos educandos, ir além dos muros da escola e perceber o quanto o fechamento de escolas pode provocar na vida daqueles sujeitos, comunidade, etc.

Nas avaliações de desempenho não podemos comparar o dos alunos do campo, com outros, desconsiderando os pontos de partida de cada sujeito. Avaliar desconsiderando a dimensão socioeconômica, por exemplo, impede a efetivação da igualdade, uma vez que para se melhorar o sistema escolar é necessário proporcionar a igualdade de direito a todos os sujeitos. Essa dimensão também permeia o processo de ensino aprendizagem dos sujeitos do campo, Caldart (2015), ainda evidencia que

A ignorância destes fatores, fundamentais para uma compreensão devida dos resultados da aprendizagem, serão desconsiderados, ignorados, avaliados apenas como: estas escolas não cumpriram as metas definidas e, portanto, devem ser fechadas. (CALDART 2015, p.385).

A construção de políticas educacionais específicas, considerando suas individualidades, e o movimento da Educação do Campo, foram embasados justamente por desigualdades de direitos ao longo da história, e na luta por reconhecimento e igualdade, exigem e buscam do Estado a efetivação e construção de políticas específicas

que atendam os camponeses. A construção destas políticas específicas contribui para acelerar com o fim do fechamento das escolas públicas do campo.

A nucleação<sup>11</sup> no Brasil se destacou na década de 90, quando ocorreram as reformas educacionais na educação básica orientadas pela LDB 9.394/96, onde priorizaram o Ensino Fundamental e criaram o FUNDEF, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, de Valorização do Magistério, ocasião que fortaleceu Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Ao estabelecerem critérios para a transferência de recursos financeiros às escolas públicas do Ensino Fundamental, estimularam a municipalização do mesmo, processo que terminou por resultar no fechamento de várias escolas multisseriadas. Os estudantes das unidades desativadas foram então “nucleados” em centros urbanos e escolas maiores. (GONÇALVES, 2010, pag. 1)

Em Minas Gerais este processo iniciou-se em 1983 e foi se intensificando ao longo dos anos. A característica deste processo de nucleação consistia em reunir escolas mais isoladas em escolas núcleo, com o intuito de fornecer melhores condições e uma educação com “mais qualidade”.

A luta dos movimentos sociais, sindicais e populares do campo é longa e esses sujeitos tem sido construtores na luta da Educação do Campo, tornando a proposta de educação ainda mais significativa. Pois sem este elo entre os movimentos e a proposta da Educação do Campo, teríamos somente mais uma proposta de ensino.

As políticas públicas educacionais construídas trazem muitas características urbanas, e colocam a nucleação como uma alternativa para as carências no sistema de ensino.

Na visão dos poderes políticos, a nucleação para eles, possibilita novas perspectivas para os alunos, se houvesse um planejamento adequado para recebimento e infraestrutura para que estes alunos não precisassem se deslocar tanto e que não precisassem se transferir para a zona urbana. Porém, diante de tantas leituras e dos saberes trazidos da graduação, é possível perceber que esta justificativa não é o melhor caminho,

---

<sup>11</sup> A nucleação é um processo que tem por objetivo a organização do ensino no meio rural, em escolas-núcleo, contrapondo-se à organização em escolas multisseriadas – orientação esta que implica em maior apoio técnico e financiamento a escolas de menor tamanho, mas localizadas no seio de cada comunidade, ainda que recebendo um pequeno número de alunos. A nucleação viabiliza-se por meio do uso intensivo do transporte escolar e deslocamento de alunos desde suas comunidades para escolas com maior população, onde estes são reunidos em classes de acordo com sua faixa etária. (GONÇALVES, 2010, pag. 1)

uma vez que ao longo deste projeto ressaltamos a importância das especificidades, de se considerar o contexto dos sujeitos do campo, o seu modo de vida e seus saberes

Não sou *a priori* contra a junção de escolas menores numa escola maior (em alguns lugares, chamada de nucleação de escolas), desde que observadas algumas condições: que isso não represente um deslocamento muito grande para as crianças, especialmente as menores; que essas escolas sejam no próprio meio rural: que haja efetiva melhoria de condições de infraestrutura e de qualificação dos profissionais de educação envolvidos e que a organização escolar seja planejada de modo a incluir uma efetiva relação dos alunos/alunas com sua comunidade de origem. (KOLLING, et al, 1999, p.59-60 apud CARVALHO et al 2017 p.2379).

Este processo tinha a intenção de organizar o ensino no meio rural, criando escolas núcleo, divergindo da organização das escolas multisseriadas existentes, que para os poderes públicos este parece ser um tipo de organização. Para eles, a multisseriação, exigia maior corpo técnico, recursos e eram localizadas geralmente no meio da comunidade, onde recebiam uma quantidade menor de alunos.

Ao pensarem a nucleação, outro fator deveria ser considerado e adequado de uma melhor forma, pois o uso intenso do transporte escolar e deslocamento de alunos para as escolas núcleo se tornaria rotineiro. Este trajeto onde se encontram uma quantidade maior de pessoas e divisão em classes de acordo com a faixa etária dos sujeitos.

Este processo de nucleação apresentado se contrapõe à proposta da Educação do Campo que visa à valorização do sujeito e seus modos de vida, “seus saberes, sua produção e sua vivência. Ao contrário da nucleação escolar que não respeita essas particularidades, o povo do campo tem o direito de estudar no espaço que vive.” (Vieira Santos e Jesus 2012, *apud* Carvalho et al 2017).

As escolas de Minas Gerais não diferem das demais escolas rurais em todo o país, sob a perspectiva de enfrentamento de dificuldades. As justificativas para as mudanças se dão a partir de um pensamento político-pedagógico onde as escolas nucleadas possibilitam melhoria no processo educativo e também ressaltam a falta de estrutura das escolas multisseriadas, que poderiam dificultar o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Ao perceber as justificativas para tal processo nas escolas rurais, Vasconcellos (1993) descreve que a nucleação

é considerada por aqueles que a defendem, como um projeto de compensação das condições precárias de ensino rural. Isso com o argumento de torná-la possível em função da conjuntura específica da redistribuição de poder intergovernamental e de revalorização do rural. Deve ser visto, assim, como originado das necessidades de descentralização diante das pressões municipalistas e como resposta aos anseios da população rural diante da modernização capitalista. (VASCONCELLOS, 1993)

Diante de tantas justificativas para essas mudanças é importante ressaltar algumas que o poder público utilizou para dar seguimento ao fechamento, como, redução de custos, de manutenção de sala de aula, contratação de um número menor de professores e profissionais, o que ocasionaria um melhor investimento na infraestrutura e na formação docente.

Outra estratégia utilizada, para a efetivação da nucleação é que a rede escolar rural do Brasil é gerenciada na maioria das vezes pelas Secretarias municipais de educação, e com o processo de nucleação eles poderiam criar uma equipe diretiva na escola.

A defesa deste processo pelos poderes públicos se embasou no discurso de que haveria “equidade na distribuição das oportunidades educacionais para os alunos da zona urbana e rural [...]” (Eulálio, 2014, p. 64) Gonçalves (2010), ressalta sobre as críticas que englobam este processo que

denunciam o distanciamento da escola-núcleo das comunidades de origem de seus alunos e de suas respectivas famílias, além dos riscos e desgastes que longas viagens realizadas em estradas precárias implicam para os alunos. Indica-se também que a política de nucleação contribui ao desenraizamento cultural dos alunos do campo, tanto por deslocá-los para longe da comunidade de origem, como por oferecer um modelo de educação urbana, alheio ao seu cotidiano. Critica-se ainda o desestímulo à gestão participativa da escola, uma vez que, longe de sua comunidade de origem, os alunos e seus respectivos pais não teriam meios para participar da gestão da escola, conforme orienta a própria LDB. (GONÇALVES, 2010, p. xxx)

Com isso, alguns autores como Arroyo (2005, 2007), Kolling (2002), Molina (2010) defendem a escola do campo que considere a complexibilidade do contexto em que está inserida e identifique os princípios e necessidades próprios do campo e destes sujeitos.

Por isso, o trabalho é uma categoria importante para a Educação do Campo, já que, de um lado, esse movimento defende um currículo integrado, isto é, que não desvincule modos de vida, meio ambiente, ciência e tecnologia. Além da elevação da

escolaridade, a Educação do Campo pauta uma reorganização do campo como lugar pleno para a vida, cultura e desenvolvimento local e sociabilidade.

Portanto, as perspectivas da Educação do Campo pressupõem o trabalho, no seu ajuste histórico e, principalmente, no seu sentido ontológico, uma vez que é necessário garantir as condições objetivas para a produção da existência, bem como a possibilidade de que isso ocorra em integração com o desenvolvimento sustentável e com sociabilidades solidárias, amistosas e criativas.

No Brasil o processo de fechamento de escolas do campo vem acontecendo há alguns anos, ocorre desde 1960 de acordo com Ferreira e Brandão, onde destacam os impactos destes fechamentos. Nesta época não haviam debates voltados para qualidade da educação e nem de transporte para os alunos do campo. Este é um tema relativamente novo e tem sido pouco investigado.

O primeiro debate surgiu com o ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, que aconteceu em 1997, que foi promovido pelo MST, com apoio da UNESCO, UNICEF, CNBB e UnB. Outro debate importante que ocorreu em defesa dos povos do campo, seu modo de vida, cultura e etc., ocorreram na I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em Goiás em 1998, em Luziânia.

Reconhece-se que as áreas rurais, por conta dos complexos de urbanização foram historicamente colocadas à margem das políticas educacionais, fato que contribui para que a população que habita no meio rural não tivesse acesso a um processo educativo que considerasse as suas especificidades. Assim, a educação oferecida pauta-se, de modo geral, numa lógica urbanocêntrica, cuja prática pedagógica desenvolvida segue modelos transplantados das escolas urbanas (SOUSA et al, apud PERIPOLLI, ZOIA, 2011, p. 190).

A luta dos movimentos sociais e a importância destes para a construção da Educação do Campo decorre durante todo este trabalho, pois não podemos deixar de ressaltar que eles foram protagonistas nas conquistas que vieram posteriormente e ao longo dos anos. No entanto, a luta ainda continua, visto que a cada ano que passa o fechamento de escolas públicas do campo continua e, se torna crescente, estes processos ocorrem e geralmente não há consulta prévia ou discussão antecipada com a comunidade.

Ferreira e Brandão em seu artigo destacam ainda, como a criação do Programa Nacional do Transporte Escolar (PNTE ou PNATE) em 1994, foi utilizada como

justificativa pelos poderes públicos para o fechamento de escolas, uma vez que foram disponibilizados recursos para o transporte dos alunos para as escolas-núcleo que geralmente pertencem aos centros urbanos. Colocando essa proposição de centro urbano como melhor do que a escola no meio rural, além de enfrentarem o impasse do percurso até a escola, ainda existe o modelo educacional que não considera suas especificidades, desvalorizando os sujeitos do campo.

Demonstrando o quanto o fechamento de escola pode desestruturar os sujeitos do campo, a sua comunidade, perde-se a referência, reforça o pensamento de uma oportunidade que se finda. Kremer, apud Peripolli e Zoia (2011), ressaltam o papel que a escola tem na comunidade, assim como a igreja, “parecem ser fundamentais como eixos agregadores que permitem a sobrevivência da vida em comunidade”.

Ocorre um desligamento forçado destes sujeitos, pondo um limite no pensamento de uma vida melhor, esse fechamento afeta-o, reproduzindo assim as diversas desigualdades que permeiam a Educação do Campo, desigualdade de acesso, de permanência.

Considerando a Constituição, Ferreira e Brandão destacam bem, que o fechamento de escolas do campo fere quatro dimensões do direito à educação: *disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade*.

- *Disponibilidade e Acessibilidade*: A escola precisa existir, caso contrário não existe efetivamente a disponibilidade. O deslocamento dos estudantes a longas distâncias até as escolas-núcleo fere a *acessibilidade* diretamente, pois não há a oferta onde existe a demanda.
- *Aceitabilidade*: A escola-núcleo tem o currículo voltado para o público urbano e o Projeto Político Pedagógico não engloba as especificidades do campo.
- *Adaptabilidade*: A escola é responsável pela adaptação do aluno e deve ser georeferenciada, ou seja, ele precisa estudar o mais próximo de sua residência, onde seu contexto e realidade são também considerados.

Com isso, precisamos compreender e fazer com que este direito de acesso não seja negligenciado e que seja efetivado. Precisamos olhar em volta da escola para compreender tudo o que está envolvendo esses fechamentos, ultrapassar os olhares e verificar o que acontece até chegarmos a esse processo de fechamento, o que está implícito, o que acarreta e o que está em volta.

A decisão sobre abertura ou fechamento de escolas, em regra integra o âmbito de discricionariedade<sup>12</sup> do gestor público, sendo expressão de sua liberdade e autonomia administrativas na organização do seu sistema de ensino. (art.8<sup>a</sup>, §2º, LDB). Porém, como citado anteriormente, estas ações precisam respeitar o princípio legítimo do direito à educação.

Sendo assim, existem diversas condicionantes que precisam ser observadas para que o camponês possa permanecer no campo, bem como a instituição, escola. Condicionantes que acabam esbarrando em questões relacionadas ao avanço do agronegócio no campo, pois, sabemos que “o fechamento das escolas do campo de maneira geral, coloca em voga contextos e cenários muito mais amplos, já que o campo precede a educação formal, ganhando enorme centralidade no debate, como destaca Andrade (2020, p. 271) e ainda:

Por trás do encerramento das atividades escolares nas comunidades rurais, há um projeto de campo. Este projeto está ligado à disseminação de valores urbano-industriais como um modo de vida hegemônico, quicá único e que leva para o campo as necessidades do modelo empresarial do agronegócio, herança da Revolução Verde<sup>13</sup> que, graças aos avanços tecnológicos, se transforma a cada dia. Este campo é altamente mecanizado, esvaziado de gente, um campo que não prioriza a produção de alimentos nem apresenta algum tipo de preocupação ambiental. (ANDRADE et al, 2020, p.271)

A construção de um projeto de campo vem enfrentando muitos desafios, muito por conta desse avanço desenfreado do agronegócio, interferindo diretamente nas possibilidades de investimentos maiores ao povo camponês. “Enquanto o agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadorias, dando ênfase a esta dimensão territorial, o campesinato organiza o seu território para a realização de sua existência [...]” (Molina, 2006, p. 29)

A disputa de território faz com uma frente de mobilização se destaque quando o assunto é o agronegócio e a educação do campo, percebemos a ocorrência de um movimento de:

---

<sup>12</sup> Qualidade do que é discricionário, que tem como definição: o ato quando a lei confere liberdade ao administrador para que ele proceda a avaliação da conduta a ser adotada segundo critérios de conveniência e oportunidade, mas nunca se afastando da finalidade do ato, o interesse público.

<sup>13</sup> A Revolução Verde, iniciada na década de 1950 e implantada com mais ênfase no Brasil a partir da década de 1970, consistiu na adoção de práticas agrícolas para aumento de produtividade baseadas no uso intensivo de insumos químicos e instrumentos mecânicos. Trata-se de um modelo baseado no uso intensivo de agrotóxicos e fertilizantes sintéticos na agricultura. (ANDRADES; GANIMI, 2007 apud ANDRADE, 2020, p.271).

influência do agronegócio na educação pública, que ocorre principalmente por meio de parcerias público-privadas (PPP's) entre empresas do agronegócio e redes públicas de ensino, juntamente com a inserção do agronegócio na pesquisa científica brasileira, representando o avanço da lógica mercantil na educação pública. Nesse sentido, a disputa pela Educação do Campo também perpassa o Estado, incidindo em suas políticas públicas, projetos e programas, promovendo uma dualidade, de discurso e de ações, na política educacional para o Brasil rural, expressa na contradição entre políticas denominadas de Educação do Campo e políticas de nucleação escolar/agronegócio na escola. (CORDEIRO, 2017, p.2)

Para toda ação de fechamento é necessário uma série de procedimentos, no entanto, este processo deixa a impressão de ser criado para impedir o acesso dos sujeitos do campo a seus direitos. Por isso, algumas ações podem ser construídas, visando a uma contribuição, para que esses fechamentos ocorram em último caso, possibilitando a permanência das escolas nas comunidades.

Ao permitirem esses fechamentos, os poderes públicos acabam interferindo em direitos fundamentais dos sujeitos do campo, por isso, a importância de uma ação conjunta para repensar a efetividade desses direitos.

A compreensão da complexidade da situação de fechamento de escolas públicas do campo, ela “passa pela retomada, valorização e apoio ao trabalho que já vem sendo realizado, há muitas décadas, pelos movimentos sociais do campo, mas que a sociedade, como um todo (partidos, associações, sindicatos, universidades, igrejas, etc.) tem dado as costas. (Peripolli e Zoia 2011), eles têm mostrado, ao de sua luta e história a “força e poder de dar outro rumo ao campo” (Peripolli e Zoia 2011, p.13).

Sendo assim, considera-se a relevância da consulta e escuta da comunidade, alunos e professores que compõe esse contexto escolar, pensando na possibilidade da instituição no local, visando a outras alternativas e que impeçam o fechamento da escola.

Continuando o nosso estudo, adiante trataremos de outro tema que compõe nosso eixo, Trabalho e Educação, onde trazemos o histórico e a contexto dessa relação desses termos.

## **5.1- TRABALHO E EDUCAÇÃO**

Há uma necessidade de compreendermos quando e porque se dá essa relação entre trabalho e educação e para isso é necessário que seja estabelecido um contexto histórico de como a categoria surgiu.

o trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade (KOSIK, 1986). Por isso, o mesmo não se reduz à atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana. Na sua dimensão mais crucial, ele aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida intelectual, cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades que, por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço.” (FRIGOTTO, 2010, p.02)

Consideramos alguns autores que trazem grandes contribuições para auxiliar nessa discussão sobre o trabalho e educação. Saviani (2007, p. 152) nos afirma que o “trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa.”

Trazer ao nosso estudo o contexto dessa relação é imprescindível a fim de esclarecer como e porque estes temas acabam se relacionando. Ainda considerando as colaborações de Saviani que nos traz reflexões para compreensão sobre trabalho e educação exemplificando como a evolução da sociedade de classes, enfatizando o formato escravista e feudal cumpriu a separação entre educação e trabalho.

“o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho. No entanto, não se pode perder de vista que isso só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho. Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção – portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida – que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção. Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. Por esse ângulo, vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual.” (SAVIANI, 2007 p. 157)

Ainda tecendo sobre trabalho e de acordo com Tassigny (2003) percebemos um destaque a afirmação feita por Marx (1980, p. 218-9) onde o trabalho é a categoria

fundante do ser social, portanto, condição natural e própria da produção da vida social independente de qualquer forma de sociedade, por isso é considerada uma categoria ontológica, ou seja, central na vida dos homens. Essa forma de ser do trabalho, isto é, como categoria central, específica do ser social e condição eterna da existência humana existe independente de qualquer formação social, ou seja, é condição válida para todas as épocas.” (TASSIGNY, 2003, p.157)

Santos (2020, p. 259) ressalta que “o trabalho é um tesouro que é nossa própria humanização, e ele é, cada vez mais, se expressar, também, as diversas necessidades humanas, a linguagem, as técnicas, a tecnologia, a ciência, a cultura, ou seja, as formas sociais da ontocriatividade<sup>14</sup> do trabalho.” E Frigotto (2009, p. 259) completa “Sob esta concepção ontológica ou ontocriativa, o trabalho, como nos mostra Kosik (1986, p. 180), “é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade.”

Podemos perceber que estes autores trazem para subsídio conceitos que esclarecem o surgimento e o porquê dessa relação trabalho e educação que faz parte de nosso estudo.

A Educação do Campo, assim como o debate da ontologia do trabalho<sup>15</sup> tem como ponto de partida o trabalho como centro da sua vida, a rotina do camponês não se desvincula da educação. A perspectiva e a luta dos povos do campo se baseiam no reconhecimento das suas particularidades, incluindo o trabalho do campo para que a educação seja adequada ao contexto de seus sujeitos. O trabalho do camponês precisa ser ressaltado, visto como sujeito produtor de saberes e conhecimentos.

O campo é entendido como espaço de vida e resistência, no qual camponeses lutam por acesso à terra e à permanência nela, e como lugar de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na redescoberta da inter-relação campo/cidade. Nesta concepção, considera-se, também, a diversidade dos sujeitos sociais – agricultores, assalariados, assentados, ribeirinhos,

---

<sup>14</sup> "O sentido ontológico ou ontocriativo expressa que é no próprio processo histórico de tornar-se humano que surge a atividade que denominamos de trabalho como algo específico do homem." (FRIGOTTO, 2015, p.237)

<sup>15</sup> Para Marx, em uma sociedade genérica, o trabalho possui uma dimensão ontológica, de criação da vida humana, considerando que o trabalho é um processo histórico, através do qual o homem transforma a natureza e a si mesmo, torna-se humano, aprende através do trabalho, porque "é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal de metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1983, p.153 apud TRINDADE, p.2, 2007).

caíças, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes dos quilombos, enfim, todos os povos do campo. (RAPOSO, p. 21, 2010)

Desta forma é que compreendemos a importância de políticas específicas que garantam e permitam que os sujeitos do campo permaneçam em suas comunidades, com suas especificidades ressignificando os seus aprendizados e propiciando conhecimentos que se relacionem com a sua realidade. Para estes sujeitos do campo, faz todo o sentido uma escola, um ensino que não se precisa se desvincular do seu contexto para que tenha o direito à educação, não precisando ser inserido em outra instituição, em outro contexto. A escola na comunidade, reflete uma oportunidade daqueles alunos terem possibilidades diferentes dos pais e que sejam sujeitos que tenham acesso a uma educação emancipatória e de qualidade.

De maneira histórica o trabalhador do campo vem construindo suas narrativas e, com isso, a Educação do Campo juntamente com suas lutas perpassam por esse caminho, ressaltando suas individualidades e buscando o reconhecimento adequado. Para a identidade camponesa território é o fundamento do trabalho, lugar de diversidade e cultura, de homens e mulheres que se “movimentam em determinadas condições sociais de existência” (BATISTA, 2011, p. 7). E “que quando tomam consciência dessa identidade reivindicam do Estado uma educação que se identifique com suas diferentes identidades.” (SANTOS, 2018, p.107).

Um dos autores desta pesquisa, Oliveira (2010), nos ajuda a compreender as lutas, contextos da Educação do Campo na atualidade e com isso é importante que deixarmos claro, que o trabalho docente engloba diversos campos, que vão além da sala de aula, onde nos explicita a relevância desta profissão:

O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo. Partindo da definição de que o trabalho constitui-se em ato de transformação da natureza pelo homem para sua própria sobrevivência, o que resulta também e, ao mesmo tempo, na transformação do homem pelo trabalho, é possível considerar que o mesmo é detentor de um caráter educativo. Educação e trabalho são elementos fundamentais da condição humana, indispensáveis à socialização e determinantes de nossas experiências. (OLIVEIRA, 2010)

Os docentes são fundamentais na construção de uma Educação do Campo, a começar pela sua formação específica que atenda e compreenda as demandas do contexto do camponês. Esta profissão que contribui para que o trabalho pedagógico seja efetivo, como destaca Ferreira (2010) em seu verbete:

[...] trabalho pedagógico é a produção do conhecimento, mediante crenças e aportes teórico-metodológicos escolhidos pelos sujeitos, que acontece em contextos sociais e políticos os quais contribuem direta ou indiretamente. Diretamente, porque perpassam o trabalho pedagógico. Indiretamente, quando não são explícitos, todavia, todo trabalho pedagógico é intencional, político e, de algum modo, revela as relações de poderes que nele interferem. (FERREIRA, 2010, P.03)

O trabalho como princípio educativo também precisa das condições adequadas, para que não torne dentro do sistema uma mera mercadoria, como afirma Ciavatta (2009):

Nas sociedades capitalistas, a transformação do produto do trabalho de valor de uso para o valor de troca, apropriado pelo dono dos meios de produção, conduziu à formação de uma classe trabalhadora expropriada dos benefícios da riqueza social e dos saberes que desenvolve. No campo da saúde, como na educação, o que é um direito torna-se uma mercadoria, uma atividade como outra qualquer sujeita ao mercado. (CIAVATTA, 2009, p.07)

Ainda destacando estes temas, a educação e o trabalho docente, Tardiff e Lessard (2012) destacam novas possibilidades de realização do trabalho docente, ampliando a abrangência de conhecimentos relacionados à pesquisa, bem como Conde (2016), que contribui na descrição de alguns aspectos que possibilitam a construção do conceito de trabalho docente, enriquecendo o desempenho da pesquisa, o autor ainda esclarece:

A organização escolar possui uma complexidade, posto que se estrutura em diferentes níveis e categorias de ensino, dentro destes diferentes ciclos e uma variedade de disciplinas e tempos-espacos escolares etc. Possui uma dupla função: a instrução (atividades de aprendizagem de conteúdos curriculares), sendo um sentido mais imediato e tradicional, e, mais e mais na atualidade, devido a urbanização/industrialização mudarem as relações entre a família e o trabalho, a função de educação (socialização) dos alunos (ib.). Quanto aos próprios alunos, suas características de objeto humano do trabalho humano, passam pela individualidade, a socialidade, a afetividade, a heterogeneidade, a tensão entre atividade e liberdade, a multidimensionalidade de seu ser, bem como as relações de controle e poder (ib.). Assim, se de um lado seus fins são amplos e ambiciosos, seus meios são imprecisos e ambíguos, cabendo ao professor interpretar essa realidade escolar em mudança, por exemplo, mediante a massificação, democratização,

concentração (grandes unidades escolares) e uma nova ordem de saberes (ib.). (CONDE, 2016, p.144)

O trabalho docente inicia –se com o diálogo entre os sujeitos participantes deste processo formativo com o intuito de construir juntos novos conhecimentos, levando em conta a bagagem cultural de cada indivíduo.

O trabalho docente é coletivo na medida em que se estabelece a convivência e o contato entre os professores com relações institucionais e emocionais, há uma divisão do trabalho pedagógico mediante um planejamento coletivo que se realiza individualmente nas salas de aula, há uma rotatividade de professores ao longo do tempo, mas o projeto da escola é coletivo (TARDIF; LESSARD, 2014 apud CONDE, 2016).

É importante que assim como os docentes, os alunos e a escola estejam preparados para lidar com a realidade do campo, “a escola, para Gramsci, tem como tarefa precípua concorrer para a formação de uma nova cultura, potencializadora das mudanças estruturais e deve estar comprometida com os interesses da classe trabalhadora. (RUMERT, 2007 p.45). Porém, para que a escola esteja comprometida com a vida dos camponeses, os trabalhadores precisam contribuir com essa construção, assim como os sujeitos do campo vem fazendo ao longo dos anos.

Portanto, consideramos que o trabalho docente extrapola a regência de classe, sendo este “todo ato de realização de processo educativo” (OLIVEIRA, 2010, p.1). Para esta pesquisa, é necessário que compreendamos que

As análises sobre o trabalho docente buscam captar os sujeitos e suas relações a partir da sua experiência, do seu fazer cotidiano, da intimidade do processo de trabalho. Se considerarmos que o termo docência, originado do latim, significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender, podemos afirmar que o trabalho docente é o que se realiza com a intenção de educar. Assim, o que define o trabalho docente não são a formação específica e o estatuto profissional ou certificado que foi conferido ao sujeito, mas seu labor, sua experiência no processo educativo no lugar de quem educa ou contribui para. (OLIVEIRA, 2010, p.1)

Por isso, é importante compreendermos como surgiu a relação entre trabalho e educação e as novas perspectivas educacionais na atualidade. Com isso, percebemos a influência que os modos de produção têm sobre o trabalho e também sobre a educação e como estão de acordo com o objetivo, visto que:

[...] a organização do trabalho humano na sociedade capitalista historicamente vem sendo influenciada pela lógica de organização dos modelos produtivos que, independentemente do momento histórico em que são desenvolvidos, apresentam sempre o mesmo objetivo: a valorização do capital. [...] a escola e mais particularmente a formação do indivíduo, assume características bastante semelhantes às desenvolvidas pelos modelos de produção, evidenciando com isso marcas de princípios não propriamente educacionais que levem em consideração as peculiaridades do processo ensino-aprendizagem, e sim de princípios permeados por ideologias e interesses oriundos do setor econômico, contribuindo, desse modo, para a descaracterização do papel social da escola e, por conseguinte, da educação e de seus objetivos próprios. (ALMEIDA, 2012, p. 4130)

Sendo assim, todo esse contexto acerca destes dois temas, se torna relevante nesta pesquisa, a fim de construir todo embasamento dos nossos estudos, uma vez que a escola traz consigo muitas características do mercado. Dialogar com estes autores, pode nos permitir reflexões valiosas que contribuam para novos caminhos e perspectivas na Educação do Campo, como trataremos no capítulo a seguir.

## **5.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A Educação do Campo é um dos temas centrais do nosso estudo e com isso, a relevância de se consolidar informações e conceitos que cercam a temática. Após discorrermos sobre a relação do trabalho e a educação, trazemos a contextualização da Educação do Campo, com seu histórico que nos permite reflexões para novas perspectivas.

A Educação do Campo surge a partir da inquietação dos Movimentos Sociais ao perceberem a dominação do urbano sobre o rural. Dá início a uma articulação política, uma série de debates que resultaram em 1997, no I ENERA (Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária). Este encontro tinha como objetivo lutar por políticas que garantissem os direitos dos sujeitos do campo, a educação.

A Educação do Campo surge nas últimas décadas como um projeto popular de educação, que rompe com as estruturas e sentidos formais da educação historicamente ofertada para o meio rural brasileiro, tensionando as contradições inerentes ao campo e ao sistema educacional do país. (CORDEIRO, 2017, p.1)

A Educação do Campo é uma referência política, teórica e metodológica que emerge no contexto do político de redemocratização do país, final dos anos 80 do século XX. (ANTUNES ROCHA *et al*, 2015, p. 12).

Em abril de 1998 foi criado e aprovado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), com o objetivo de mobilizar e efetivar a educação no meio rural, já que se faltavam políticas públicas que atendessem os povos camponeses. O programa foi instituído enquanto Política Pública através do Art. 33 da Lei 11947/09. MOLINA e JESUS (2010), em 2010 foi estabelecido como uma política de Educação do Campo ligado a Reforma Agrária com o Decreto 7.352.

O Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), foi assegurado através do Decreto nº 7.352/2010 e caracteriza-se como política de educação específica do campo, assegurando a melhoria do ensino em seus diversos âmbitos: formação de professores, produção de material didático específico, acesso, permanência, recuperação e infraestrutura possibilitando assim que seja disponibilizada uma educação de qualidade, resultante do PRONERA.

Desde o início, quando os Movimentos Sociais do Campo começaram a luta por uma política pública do campo que representasse de forma efetiva os seus sujeitos, percebemos o quanto a construção e compreensão da especificidade da Educação do Campo possibilita uma educação como direito e uma educação de qualidade. Tal referência nos permite perceber que a Educação do Campo se organiza em torno de princípios que podem ser organizados a partir de três eixos: I) Protagonismos dos sujeitos e seus contextos. II) Escola de direito. III) Projeto Escola, campo e sociedade. As Diretrizes da Educação do Campo em Minas Gerais (2015) apontam seis princípios que possuem relação direta com os eixos, são eles:

I- Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de etnias;

II- Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, com base na agroecologia e em articulação com o mundo do trabalho;

III- Desenvolvimento de política de valorização dos profissionais da Educação do Campo, que garanta uma remuneração

digna, com a inclusão e reconhecimento dos diplomas das Licenciaturas do Campo pelos editais de concurso público;

IV- Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais de educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas de produção e reprodução social da vida do campo;

V- Valorização da identidade da escola do campo, considerando as práticas socioculturais e suas formas específicas de organização do tempo, por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos estudantes do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e às características socioculturais da região;

VI- Implementação de gestão democrática das instituições escolares, por meio do controle social, sobretudo da qualidade da educação oferecida, mediante a efetiva participação das comunidades e dos movimentos sociais e sindicais do campo na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão.

A trajetória da Educação do Campo perpassa por um movimento de luta e busca significar esses sujeitos como protagonistas de sua própria história, considerando suas particularidades e seu contexto. Em seu texto, Caldart (2002) nos destaca como a Educação do Campo se constrói também numa luta pelo direito à educação:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste *movimento por uma educação do campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002, pg. 18)

Caldart (2002) ainda discorre sobre alguns pontos que permeiam a Educação do Campo, seu histórico e a construção de sua identidade. Primeiramente, ela destaca sobre a Educação do Campo como luta, como citado anteriormente. O segundo ponto é: os sujeitos da Educação do Campo são os sujeitos do campo; a Educação do Campo se faz vinculadas às lutas sociais do campo; a Educação do Campo se faz no diálogo entre seus diferentes sujeitos; a Educação do Campo identifica a construção de um projeto educativo; a Educação do Campo inclui a construção de Escolas do Campo; as educadoras e educadores são sujeitos da Educação do Campo.

Algumas ações requerem destaque nessa construção da legislação que permeia a Educação do Campo, assim demonstrado nas imagens abaixo que relatam uma linha do tempo com essas informações.

Figura 4: Marcos legais da Educação do Campo 1



Fonte: Arquivo da autora<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Material produzido pela autora a partir dos dados e informações disponibilizados para a pesquisa.

Figura 5: Marcos legais da Educação do Campo 2



Fonte: Arquivo da autora

Figura 6: Marcos legais da Educação do Campo



Fonte: Arquivo da autora

A ideia dessa apresentação em imagens surgiu a fim de demonstrar de maneira mais clara e objetiva documentos que foram elaborados para contribuir com a Educação

do Campo. Percebemos um retrocesso em 2020, pois o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), tão importante na construção histórica da Educação do Campo, quando foi extinto. Para compreender do que estamos tratando, Carvalho e Araújo (2020) destacam bem o contexto vivenciado pela educação em nosso país nos últimos anos:

No início do ano de 2020, os reflexos do desmonte no cenário educacional brasileiro desenhavam um quadro de crescente desvalorização docente associada a propostas de condenação da manutenção de uma educação crítica. A busca por uma Educação neutra, defendida pelos Ministros da Educação após as eleições de 2018 e por membros de bancadas políticas associadas a projetos de empresariamento educacional buscava culpabilizar a abertura de um pensamento crítico, associando-o à formação de militantes. (CARVALHO, ARAÚJO, 2020, p.14)

E ainda, os impactos dessas ações governamentais trouxeram e ainda trazem pontos negativos em todo contexto educacional:

Nos últimos anos assistiu-se à construção de um cenário inimaginável em que a Educação brasileira foi paulatinamente ganhando o descrédito, sendo sempre candidata a perder investimentos nos cortes políticos. Pensava-se no ato educativo como um gasto e a cada passo assistimos à ameaça de privatização da escola pública diante de propostas de sucateamento. Os cortes orçamentários decorrentes da Emenda Constitucional 95<sup>17</sup> construíram um cenário de caos no contexto da educação pública que seria “salva” por corporações que hipoteticamente trariam para a Educação básica, secundária e superior a solução para tais problemas. Professores e membros da sociedade questionavam o interesse político destes grupos, mas o desmonte seguia e segue inevitável fazendo o cenário educacional caminhar em direção a retrocessos que causaram e causam constantes cortes aos recursos de Universidades públicas, desqualificação do trabalho docente e exclusão de alunos que se viam parte dos cortes com fechamentos de escolas, junção de turmas ou esvaziamento/exclusão de políticas públicas voltadas para a área. (CARVALHO, ARAÚJO, 2020, p.15)

Apesar deste fato, que não poderia deixar de ser evidenciado na pesquisa, não iremos aprofundar neste tema, porém, não encobrimos a importância da discussão sobre as ações e a relevância de indagar tais ações.

Retomando a nossa pesquisa, para dialogarmos o estudo com os eixos temáticos propostos, trataremos da Educação do Campo e todo seu conhecimento histórico e

---

<sup>17</sup> BRASIL, Câmara dos Deputados. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, p. 2-2, 2016.

metodológico, e alguns autores trazem suas contribuições pela profundidade, amplo conhecimento e olhares cuidadosos sobre a Educação do Campo, autores como: Molina (2010), Brasil (2012) e Antunes-Rocha e Martins-Alves (Orgs-2011), nos permite esse alinhamento e compreensão. Além disso, o histórico da Educação do Campo se encontra também nas publicações da Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, Arroyo (1999) e Fernandes (1999), apresentam a relação da Luta dos Movimentos Sociais com os princípios da Educação do Campo.

As políticas públicas, avanços são trazidas com Caldart (2009) e Molina (2015), que fazem essa análise dos avanços nas implementações dessas políticas. Para isso, os marcos normativos serão ferramentas importantes que relatam pontos importantes da Educação do Campo.

Para Carvalho (2015) a compreensão da Educação do Campo se dá a partir da análise do processo de luta dos movimentos sociais pela implementação de políticas públicas ancorados nos princípios. Carvalho também ressalta que “a discussão do paradigma das lutas pela Educação do Campo enquanto direito, permite-nos a compreensão da Educação do Campo enquanto projeto societário, a partir de uma perspectiva contra hegemônica” (CARVALHO, 2015, p.67).

Ao considerarmos os princípios da Educação do Campo e utilizarmos com os devidos argumentos, pode ser um caminho para movimentar e exigir o direito desses sujeitos. O protagonismo dos sujeitos do campo, a escola enquanto direito e a produção sustentável da vida, nos faz refletir e demonstra que é preciso passar a construir novas pontes, incorporar novos processos para prosseguir com avanços em relação a políticas públicas do campo.

Os paradigmas são para que possamos refletir e buscar discussões, contribuições que nos façam avançar na luta por direitos dos povos do campo. Fernandes et al. (2004, p. 25) apud Souza (2008) afirmam que a utilização da expressão campo foi adotada em função da reflexão sobre “o (...) sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho”.

Sendo assim, com o estudo é proposto é um resgate deste conceito e da importância deste contexto camponês. Aprofunda-se a definição de campo como

“(...) lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do

latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas (...).” (FERNANDES et al., 2004, p. 137).

Com isso, a pesquisa busca trazer a Educação do Campo como uma categoria política, pois, a Educação do Campo pode ser compreendida, também, como um movimento social que busca interferir na realidade, especificamente, nas políticas educacionais, traz, ainda, a centralidade dos sujeitos do campo na implementação dessas políticas, além de implicar na vida social.

Para compreendermos sobre as implicações políticas e efetividade de direito, no capítulo seguinte, discutiremos esses temas que devem ser considerados em torno do nosso estudo.

### **5.3- POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Neste capítulo é importante acentuar o caminho percorrido para a construção do direito à educação, em seu verbete sobre Política Educacional e Educação do Campo, Molina (2010, p. 573) destaca o processo histórico do trabalho e educação apontando que “em cada período histórico, de acordo com o modo de produção e reprodução da vida, configurou-se o poder entre classes sociais, e configuraram-se os planos educacionais.”. Com isso, os interesses públicos ficam relacionados com as forças existentes. Diante do contexto histórico exposto sobre a Educação do Campo, sobre a mobilização dos movimentos sociais e a construção de diretrizes da Educação do Campo, as legislações apesar de existirem, ainda precisam consolidar efetivamente alguns direitos, considerando a realidade e as demandas dos sujeitos do campo. Deste modo, a garantia do direito à educação constituir a base das políticas educacionais do campo.

Para compreendermos sobre o tema em questão, começamos por esclarecer as palavras que compõem este termo, política educacional, segundo Oliveira (2010, pag. 1) entende-se “[...] por política podemos compreender arte ou ciência de governar ou ainda o espaço da Polis, da cidade grega, da coletividade. Já o termo educacional deriva de certo anglicismo que nos leva a adjetivar o que é relativo à educação. Em seu verbete, Oliveira

ainda ressalta as diversas perspectivas relacionadas ao termo, de acordo com a análise e estudo de cada autor<sup>18</sup>, como ela destaca

Para Van Zanten (2008), as políticas educacionais podem ser definidas como programas de ação governamental, informadas por valores e ideias que se dirigem aos públicos escolares e que são implementadas pela administração e os profissionais da educação. Nessa abordagem, a política educacional é sempre estatal e de caráter institucional, portadora de uma intencionalidade. O que exige, então, compreendê-la sempre no âmbito do Estado e sujeita às decisões governamentais. (OLIVEIRA, 2010, pag.1)

Trazendo a outra temática do nosso capítulo, ressaltamos a importância do Direito à Educação escolar, que é previsto em diversas constituições e países mundo afora (CURY, 2002). Trata-se de quase universalmente, de uma pré-condição para a existência da cidadania. Contudo, no Brasil, temos uma referência legal que diz que a educação escolar é direito do cidadão e dever do Estado. Todavia, a universalização da educação é ainda, um feito a alcançar e para a população do campo, o caso é mais complexo. Sendo assim, a defesa do acesso à escola para a população campestre é urgente e necessária.

Historicamente a educação foi ofertada somente para a elite, impedindo assim que a educação fosse acessada pelas classes menos favorecidas. Ao longo do tempo e diante de mudanças governamentais, mudanças ocorreram e no Brasil após a Constituição de 1988 onde esse direito foi regulamentado, vagarosamente o direito e acesso à educação vem sendo modificados.

O debate sobre o fechamento de escolas públicas do campo, convoca, inicialmente uma reflexão sobre educação como um direito fundamental. Por sua vez, essa questão traz, também, uma pergunta mais ampla, quais seriam os direitos fundamentais?

A Constituição Federal de 1988, trouxe em seu Título II, os Direitos e Garantias Fundamentais, subdivididos em cinco capítulos. Esses direitos são referentes à educação, saúde, trabalho, previdência social, lazer, segurança, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados.

A existência de direitos gera grande impacto na vida das pessoas e a clareza sobre essas normativas é importante para que estejam cientes de seus benefícios e

---

<sup>18</sup> Oliveira (2010) traz em seu verbete outros autores que trazem suas perspectivas relacionadas ao Estado, sugerimos a leitura de todo o contexto caso necessário.

consequências. Cury (2002) ao destacar sobre esse impacto na vida da sociedade cita Bobbio (1992) que relata:

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve estender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto ao reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. (BOBBIO,1992, p. 79-80)

É importante partirmos do princípio do direito à educação, que nos possibilita uma visão de como se instaurou e como este direito é efetivado nos dias de hoje.

A Constituição de 1988 ressalta em seu Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990) destaca em seu Art. 53:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - Direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - Acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.

(Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019)

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

O direito à educação também é reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) em seu Art. 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais.

§2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Para que esse direito seja assegurado, essas legislações são de extrema importância, pois é através delas que o direito pode ser garantido.

Cury (2002) em seu artigo destaca como esses direitos são fruto de processos sociais levados adiante pelo seguimento da classe trabalhadora, que viram nele um meio de participação na vida econômica, social e política. Ele enfatiza também como o acesso à educação possibilita que o indivíduo se construa e também reconheça suas opções, visando crescimento enquanto cidadão.

Todavia, a existência de um direito na forma de lei não é suficiente para a sua totalidade, via de regra, para a população menos favorecida.

Economicamente há quem destaque que na sociedade moderna o uso efetivo dos direitos civis, políticos, e sociais se efetivam para a coexistência. Dessa forma, o direito à educação aparece como uma barreira, ou um propulsor aos demais direitos. Portanto o fechamento de escolas está atravessado por questões históricas e se implica também, com uma série de outras questões, tais como: direito ao trabalho, à saúde à moradia, direito de ir e vir, escolher, e ser escolhido, na democracia representativa e etc.

Esse debate, quando situado no campo, revela que para a população do campo, o direito à educação está longe de ser universalizado. Entretanto, o direito à educação escolar é previsto em diversas constituições e países mundo, no Brasil

por exemplo, reconhece o ensino fundamental como um direito desde 1934 e o reconhece como direito público subjetivo desde 1988. Em 1967, o ensino fundamental (primário) passa de quatro para oito anos obrigatórios. Ele é obrigatório, gratuito e quem não tiver tido acesso a esta etapa da escolaridade pode recorrer à justiça e exigir sua vaga. (CURY, 2002, pg. 259)

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. Cury (2002), destaca Bobbio que:

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade –

primeiro, elementar, depois secundária, e pouco a pouco, até mesmo, universitária. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergiram na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jusnaturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades para chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face das Igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar. (BOBBIO 1992, p. 75 apud CURY, 2002)

Também temos na LDB (1996), em seu Art. 28 que:

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.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014)

Como podemos perceber, a LDB estabelece pontos importantes que permitem uma adequação à realidade do camponês, considerando as condições climáticas, metodologias, conteúdos, organizando pedagogicamente o contexto dos estudantes, professores e comunidade.

Outro documento importante da legislação brasileira e que nos permite a reflexão sobre o direito a educação é o Plano Nacional de Educação (PNE). Ele foi aprovado através da Lei 13.005/2014. É um documento que estabelece diretrizes a educação brasileira com metas para um período de 10 anos, onde

[...] encontram-se explícitas as prioridades do Estado brasileiro com a educação nacional, no que diz respeito à qualidade, estrutura, investimentos financeiros, acesso, permanência e sucesso dos estudantes. A análise desse conjunto de metas permite visualizar a negligência com relação ao campo. (SANTOS, 2018 p. 186)

Por se tratar de um documento norteador educacional, a sua construção deveria contemplar os contextos diversos encontrados em nosso país, considerando sua extensão,

cultura, sujeitos e etc., permitindo assim novos caminhos para a construção coletiva de percurso formativo para o povo camponês.

Percebemos que a construção da legislação brasileira apresenta um descompasso se olharmos sob a perspectiva dos sujeitos do campo ao longo de sua história. Por isso é extremamente relevante como dito anteriormente, ressaltarmos a luta desse povo por uma educação de qualidade e considerando a sua particularidade. Realidade esta que começou a ser construída nas primeiras discussões sobre a Educação do Campo no ENERA, como citado nos capítulos anteriores. Este primeiro passo permitiu os avanços que encontramos ao longo do caminho, e apesar de serem pequenos diante do que pode melhorar, possibilitou novos diálogos para a Educação do Campo, o direito à educação e à qualidade do ensino ofertada aos estudantes do campo, com tudo que isso envolve.

Dessa forma, é necessário compreender a importância de construir políticas públicas considerando as especificidades do campo, visando de maneira geral uma formação adequada a estes sujeitos. Isso significa propiciar aos profissionais da educação, o docente, formação adequada e específica, disponibilizando de ferramentas que considerem as particularidades do camponês. Uma formação que contribua e valorize os saberes do campo e tudo que a escola significa neste território. Uma vez compreendida a função da escola nesse lugar, podemos avançar nas discussões que possibilitem novos horizontes para professores, alunos e comunidade.

Diante disso, partimos para as ações tomadas para a execução deste estudo. Nos capítulos seguintes trataremos a metodologia, o contexto da pesquisa, os instrumentos de pesquisa e sobre o campo da nossa pesquisa.

## **6- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizaremos dos referidos procedimentos: pesquisa bibliográfica, uma vez que temos diversos materiais acadêmicos produzidos que contribuem e permitem reflexões sobre Educação do Campo, a escola do Campo, os camponeses que são nossos sujeitos de pesquisa.

Para esta pesquisa a análise documental adotada, será realizada por meio de análise de conteúdo considerando os objetivos da pesquisa.

Sendo assim, a pesquisa fará uso material do Relatório Final da pesquisa Cartografia da Educação Rural em Minas Gerais - 2010 (Antunes-Rocha, Resende,

Alves), dados sobre fechamento de escolas em Minas Gerais de 2020 e dados da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e censo do Distrito de Sapucaia de 2010 e 2020.

Para esta análise, utilizando o método de Bardin (1979) haverá uma divisão em 3 fases: pré-análise, exploração do material, e o tratamento dos resultados. Todas essas etapas construídas a fim de compreender se, e quais as repercussões trazidas pelo fechamento de escolas públicas do campo.

Além desta análise documental o estudo conta com a entrevista narrativa para incorporar e enriquecer as discussões. Contribuições que serão tratadas posteriormente. A seguir foi necessário incorporar ao nosso texto o contexto que se deu a pesquisa, esclarecendo algumas informações importantes de seu desenvolvimento.

## **6.1- CONTEXTO DA PESQUISA**

O ano de 2020 foi um ano atípico em todo o mundo. No fim de 2019 houve os primeiros casos de COVID-19 na China e logo se disseminou por todo o mundo. No Brasil, os primeiros casos apareceram brevemente e no mês de março foram decretadas medidas de isolamento severas. Com isso, todas as atividades presenciais foram suspensas. Empresas, lojas, escolas, instituições religiosas, todos estes estabelecimentos foram obrigados a fechar as portas. Apenas permaneceram em funcionamento estabelecimentos considerados de serviços essenciais e em esquema severo de horários, como: supermercados, sacolão, farmácia, que restringiram a quantidade de pessoas por vez a utilizá-los. Os hospitais, serviços de saúde, obviamente funcionaram de maneira ininterrupta e incansável na corrida em favor da vida.

A educação presencial pública sofreu impactos pelo cenário pandêmico instalado, as medidas de saúde pública exigiram distanciamento social, o que suspendeu por tempo indeterminado as aulas presenciais em todos os níveis de ensino em todo país. Orientações e formas de organizações das aulas foram propostas através de diversos documentos, como medidas provisórias, decretos (estaduais e municipais), pareceres, e resoluções do Conselho Nacional de Educação.

É importante ressaltarmos que esta pesquisa foi realizada diante deste contexto de pandemia da Covid-19, um fator que interferiu diretamente no formato do desenvolvimento do trabalho. As exigências sanitárias não permitem contato ou qualquer

tipo de aglomeração, e diante da lentidão das campanhas de vacinação, optamos por realizar as entrevistas previstas, remotamente, no formato virtual.

[...] estamos vivenciando um momento, bastante intenso, no campo da saúde pública e que esta, está redefinindo não só formas e condições de convívio com o outro, mas também na reorganização da dinâmica da lógica econômica no mundo: o Coronavírus tem revelado a fratura exposta da desigualdade social. Os dados evidenciam que, neste momento, o que estamos assistindo no país é que a distribuição dos serviços de saúde acompanha uma composição centralizada nos centros urbanos e o alastramento para o interior do país representa a desigualdade dos serviços de saúde, onde as condições infraestruturais são muito adversas no sentido da ausência dessas condições de atendimento a doenças como a Covid-19. De forma estrita, esta pesquisa trouxe os dados da realidade de sujeitos e comunidades camponesas, que, no avanço dos casos e na interiorização da doença, tem se visto cada vez mais sujeitos à contaminação. Ao mesmo tempo, devido a uma estrutura e políticas historicamente precárias, há a evidência da fragilidade da atenção à saúde dos povos do campo. Outrossim, percebemos que as estruturas hierárquicas e de territorialização dos atendimentos, que fazem parte da forma de funcionamento do próprio SUS, foram postas em xeque diante da situação pandêmica. (RIBEIRO, et al, p.322, 2021)

Considerando a realidade vivenciada, a proposta previu diálogos com os sujeitos via plataforma Jitsi Meet, uma ferramenta audiovisual que permitiu a participação e realização das entrevistas e também o WhatsApp, diante das especificidades dos sujeitos pesquisados e da dificuldade de acesso e/ou ausência do computador e facilidade no manuseio do aplicativo de mensagens e vídeo (WhatsApp). Alternativas que foram construídas, visando a importância do depoimento dos sujeitos e possibilitando a escuta de narrativas tão importantes para a pesquisa. Para a construção de diálogos com os sujeitos da pesquisa, foram realizados contatos via ferramentas de mensagens instantâneas, ligações, chamadas de vídeo, possibilitando assim uma relação de confiança para que os sujeitos se sentissem à vontade para contribuir.

Muitos desafios foram encontrados para a realização, desde o primeiro contato, até a efetividade da escuta, pois ao pensarmos em sujeitos do campo, compreendemos suas particularidades e rotinas diversificadas, o que exigiu diversas tentativas a fim de considerar cada narrativa. Ao pensarmos nas formas de criar certa proximidade com o campo de pesquisa, foi muito importante a mediação de Luiza Pires<sup>19</sup> uma vez que esta

---

<sup>19</sup> Pseudônimo para manter o anonimato da colaboradora.

contribuiu possibilitando contato com a ex-supervisora do distrito de Sapucaia que intermediou o contato com os demais sujeitos da pesquisa.

Diante de todo esse contexto e considerando também a responsabilidade de fazer parte de um programa de pós graduação tão conceituado, explicitamos todo o cuidado no desenvolvimento dos estudos, uma vez que a Faculdade de Educação da UFMG, é reconhecida pela qualidade de suas pesquisas ao longo dos anos. Foram pensadas possibilidades que não atrapalhassem o andamento da pesquisa e o desenvolvimento de estudos, contribuindo assim para novos olhares e perspectivas, principalmente na Educação do Campo. A FaE denota grandes responsabilidades em torno das pesquisas na área da educação e exerce com muita qualidade este trabalho, diante de seu histórico de engajamento na luta que envolvem a classe trabalhadora, pelo fim das desigualdades, entre outras, percebemos a importância de significar e qualificar o desenvolvimento de tantas pesquisas, mesmo diante dos desafios nesta conjuntura.

O contexto desta pesquisa se faz totalmente novo e desafiador, diante das questões levantadas anteriormente, porém fato este que não impediu a elaboração do que foi inicialmente proposto, claro explicitando todas as adequações diante desse contexto atual. No próximo capítulo, traremos o parâmetro dos instrumentos de pesquisa utilizados em nosso estudo.

## **6.2- INSTRUMENTOS DE PESQUISA**

É importante que ao iniciarmos uma pesquisa tenhamos uma compreensão dos termos que utilizaremos, fundamentando a investigação. A abordagem qualitativa possui algumas premissas ancoradas no que Minayo (2011) destaca em seu artigo. Primeiro é indispensável conhecer os termos estruturantes desse tipo de pesquisa, que é composta por um grupo de substantivos que se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação.

Para compreendermos melhor, a abordagem que será utilizada nessa pesquisa é fundamental que esses termos estruturantes que a compõem sejam detalhados, cujos sentidos se completam: experiência, vivência, senso comum e ação. E também o movimento que indica a abordagem ou análise a ser utilizada que se considera três verbos: compreender, interpretar e dialetizar.

O termo experiência utilizado historicamente por Heidegger (2005), diz respeito ao que o ser humano apreender no lugar que ocupa no mundo e nas ações que realiza. [...] Já a vivência é o produto da reflexão pessoal sobre a experiência (MINAYO, 2011, p.622). O senso comum é exposto através da linguagem, nas atitudes, e conduta que baseia a concepção humana. A ação, por sua vez é a prática dos sujeitos, grupos e organizações para criar suas vidas de acordo com sua realidade.

Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. [...] Ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições. (MINAYO, 2011, p.623).

Este é o verbo mais importante nesse tipo de pesquisa, é preciso nessa abordagem considerar as particularidades de cada indivíduo. Interpretar é um ato contínuo que sucede a compreensão e também está presente nela, apropriação do que se compreende.

Por isso, é importante que o pesquisador esteja presente e acompanhe cada passo da pesquisa, somando as etapas e superando-as, construindo assim uma narrativa no campo, considerando as novas descobertas e pontos relevantes que enriqueçam este percurso formativo. Colaborando assim, para a construção de novos conhecimentos.

Para verificarmos tais repercussões analisaremos o banco de dados a nível municipal/estadual das escolas que foram fechadas e também realizar entrevista narrativas com os professores e alunos, pois consideramos que eles são protagonistas de todo o processo formativo e continuam protagonizando as transformações da Educação do Campo.

Para desenvolvermos esta pesquisa organizamos os instrumentos de pesquisa em três partes: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevista narrativa.

Pretendo realizar inicialmente uma análise documental, com dados quantitativos da execução do curso no município de Caratinga (quantidade de escolas ativas, quantidade de professores e alunos afetados). Em seguida, será desenvolvida um comparativo de informações entre a base de dados da pesquisa “Cartografia da Educação Rural em Minas Gerais de 2010” e o censo sobre fechamento de 2020, a fim de verificar em que medida o fechamento de escolas públicas do campo influenciou o trabalho docente, organização da escola e a vida dos alunos.

Para coletar os dados propostos utilizaremos a vantagem da pesquisa documental pelo fato dos “documentos constituírem uma fonte estável e rica de onde o pesquisador

poderá retirar evidências que fundamentam suas afirmações; já que estes podem ser consultados várias vezes [...] permitindo ao pesquisador maior acessibilidade [...].” (Kripka, Scheller, Bonotto 2015 p. 70).

Uma outra vantagem que pode contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa é o fato dos documentos serem uma fonte não reativa, o que permite o acesso à informação mesmo depois de longos períodos, como Kripka, Scheller, Bonotto 2015 ressaltam “os documentos podem ser considerados uma fonte natural de informação contextualizada” (surgindo no contexto e fornecendo informações a respeito dele).

Diante disso, a utilização da pesquisa documental permite uma investigação quando um fenômeno ocorre e vem se estendendo por longos períodos, o que é o caso da nossa principal questão de pesquisa, o fechamento das escolas públicas do campo.

### **6.2.1- PESQUISA BIBLIOGRÁFICA**

A pesquisa bibliográfica fará parte dos nossos estudos. Este tipo de pesquisa utiliza de documentos já publicados sobre determinado assunto, como artigos científicos, estudos de outros autores, a fim de colaborar com a nossa pesquisa. A partir das temáticas consideradas como citado anteriormente em nosso referencial teórico, será discutido e ponderado autores renomados que trazem as discussões sobre as temáticas envolvendo a Educação do Campo destacando Antunes Rocha (2011) e (2015), Arroyo (2004) e (2007), Caldart (2009) e (2002), Junior (2011), Molina (2010), Santos (2018). Relacionado ao Trabalho e Educação destacando Almeida (2012), Frigotto (2015), Gonçalves (2010), Oliveira (2010), Rummert (2007), Santos (2020), Saviani (2007) Silva (2020), Soares (2007), Tassigny (2003) Tonet (2015) e em relação as Políticas Públicas Educacionais Cury (2002), Fernandes (2008), Hage (2006). Estudos desenvolvidos que possibilitaram um olhar amplo e colaboraram com as discussões.

No decorrer desse estudo considerações serão tratadas a fim de nos auxiliar com as questões da pesquisa.

### **6.2.2- PESQUISA DOCUMENTAL**

Nos estudos qualitativos buscamos compreender um fenômeno em seu ambiente natural. Com isso, o investigador (pesquisador) tem papel fundamental nesta modalidade de pesquisa, pois ele que faz a captação de informações.

A pesquisa documental foi escolhida para contribuir nesta pesquisa, uma vez que existem documentos que podem ajudar no esclarecimento da nossa hipótese.

A pesquisa documental consiste num intenso e amplo exame de diversos materiais que não foram utilizados para nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando - se outras interpretações ou informações complementares, chamados de documentos. (GUBA & LINCOLN, 1981, apud KRIPKA, SCHELER, BONOTTO, p.58, 2015).

A pesquisa documental possibilita uma profunda análise sobre o impacto do fechamento de escolas. As informações ou dados coletados podem ser obtidos e analisados de várias maneiras dependendo do objetivo que se deseja atingir. (Kripka, Scheller, Bonotto, 2015) Pensando em realizar uma comparação entre dados de 2010 e 2020, sobre o fechamento de escolas públicas do campo, possibilitando verificar o que ocorreu dentro deste período. Para esta análise e comparação utilizaremos o município de Caratinga.

Assim, pode-se de dizer que a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos; é caracterizada como documental quando essa dor a única abordagem qualitativa, sendo usada como método autônomo. (FLICK, 2009, apud KRIPKA, SCHELER, BONOTTO, p.58, 2015).

É importante ressaltar a diferença entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica, apesar de serem parecidas e usarem o documento como objeto de investigação, elas possuem diferenças, como por exemplo, a fonte dos documentos. Na pesquisa bibliográfica os documentos não receberam nenhum tipo de tratamento, são de fontes primárias, como atas, memorandos, arquivos escolares, etc. Na pesquisa documental, os documentos são de fontes secundárias, que englobam toda a bibliografia já tornada pública em relação a determinado assunto.

A análise dos documentos e de outros dados qualitativos podem ser realizados de acordo com a seleção de métodos de análise, que garantam que a análise seja segura, organizada e coerente. Para compreendermos a instituição das políticas públicas educacionais e a efetivação das legislações, consultaremos alguns documentos como:

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1998.

- Lei 9.394 de 1996- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Lei 8.069, de 1990 -Estatuto da Criança e do Adolescente.
- Educação do Campo: marcos normativos- SECADI, 2012.
- Resolução CEE n 449 de 2002- Resolução do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais.
- Resolução CNE/CEB número 2/2008- Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
- Resolução SEE/MG número 2.820/2015 – institui diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais.
- Cadernos SECADI 2. Educação do Campo: diferenças, mudando desafios, MEC, 2007.
- Relatório Final da Pesquisa: Cartografia da Educação Rural em Minas Gerais,
- Informações Escolas do Campo Rede Estadual e Municipal MG - 2009 a 2018 (IBGE)
- Dados disponibilizados pela SEE/MG sobre as Escolas do Campo em Minas Gerais.
- CENSO 2010 e 2020 do Distrito de Sapucaia.

### 6.2.3 ENTREVISTA NARRATIVA

A entrevista narrativa foi escolhida se referenciando em Bauer e Jovchelovitch (2013), que consideram este um método de pesquisa qualitativa permite uma compreensão mais profunda dos dados a partir das informações cedidas pelos sujeitos em seus contextos.

Ela é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema de pergunta-resposta da maioria das entrevistas. No modo pergunta-resposta, o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice. a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem. (JOVCHELOVITCH, E BAUER, 2013, p.95).

Na entrevista narrativa os participantes refletem sobre a sua experiência com um determinado objeto, desta forma eles poderão abordar e analisar sua trajetória de prática docente e da perspectiva dos alunos de antes e depois do fechamento das escolas. “A entrevista narrativa tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e de seu contexto social.” (Jovchelovitch e Bauer, 2013, pag. 91). Por lidarmos com a Educação do Campo nos atentamos para ouvir a experiência do sujeito, fim de que o protagonismo deste esteja presente em nossa pesquisa. Ao solicitarmos que os sujeitos falem da sua experiência nesse formato aberto de entrevista, deixamos que os próprios sujeitos escolham os elementos preponderantes dessa formação e os articulem com sua atuação como docente.

Silva e Pádua (2010) ressaltam em como a entrevista narrativa tem sido um instrumento bastante utilizado em pesquisas na área da educação, o que nos mostra uma especificidade do instrumento e também as possibilidades neste tipo de pesquisa

[...] assistimos um interesse crescente por novas formas de entrevistas [...] nessa perspectiva a entrevista, a entrevista narrativa surge como um instrumento importante a ser explorado nas pesquisas contemporâneas desenvolvidas em especial, nas áreas das Ciências Sociais e Educação. (SILVA e PÁDUA, 2010, p. 105)

Este tipo de entrevista permite que o sujeito da pesquisa, aproprie-se da sua narrativa com sua vivência, permitindo fixar sua própria marca àquela história. Por isso, é muito importante que neste tipo de entrevista o entrevistador escute, sem interrupções, elabore bem a questão gerativa e narração central para que no momento do diálogo seja possível obter uma narrativa fluente e com informações específicas do sujeito, considerando seus modos de fala, linguagem corporal, e a singularidade das histórias.

Silva e Pádua (2010) nos propõe reflexões importantes enquanto pesquisadores uma vez que ao utilizarmos esse instrumento

[...] há um processo de intrusão pessoal na vida de outra pessoa, pois em cada relato de experiência compartilhada há uma certa exposição do “eu” e uma possibilidade de repensar quem somos, tanto por parte do(a) pesquisador(a) quanto dos(as) pesquisados(as), pois ambos, reconstruem continuamente suas identidades ao contar e ouvir histórias. (SILVA e PÁDUA, 2010, p. 110)

O tratamento desses dados foi desenvolvido a partir da categorização, de acordo com a proposta da Análise temática proposta por Bardin (2009). Para ele,

fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objectivo escolhido (BARDIN 2009, p.131).

Com isso, propõe-se com a análise temática categorizar os documentos, de acordo com os principais temas da pesquisa, objetivando a compreensão das práticas e a organização da escola diante da situação do fechamento da escola. Durante a análise, há intenção de encontrar e/ou verificar os elementos fundamentais para a compreensão das repercussões do fechamento da escola, no distrito de Sapucaia (pertencente ao município de Caratinga), experiência prévia, desenvolvimento das práticas pedagógicas; as repercussões que o processo de fechamento de escola trouxe para as práticas sociais dos sujeitos de pesquisa; os princípios da Educação do Campo presentes nas práticas pedagógicas dos pesquisados.

## **7 - ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA**

### **7.1 DADOS DA PESQUISA DOCUMENTAL**

Para dialogarmos, vamos iniciar com dados e informações a fim de obter dados sobre a educação no campo da pesquisa. Ao analisarmos os dados contidos no Relatório Final de Pesquisa: Cartografia da Educação Rural em Minas Gerais, podemos organizar alguns conceitos que nos permite esclarecer funções envolvendo o âmbito educacional.

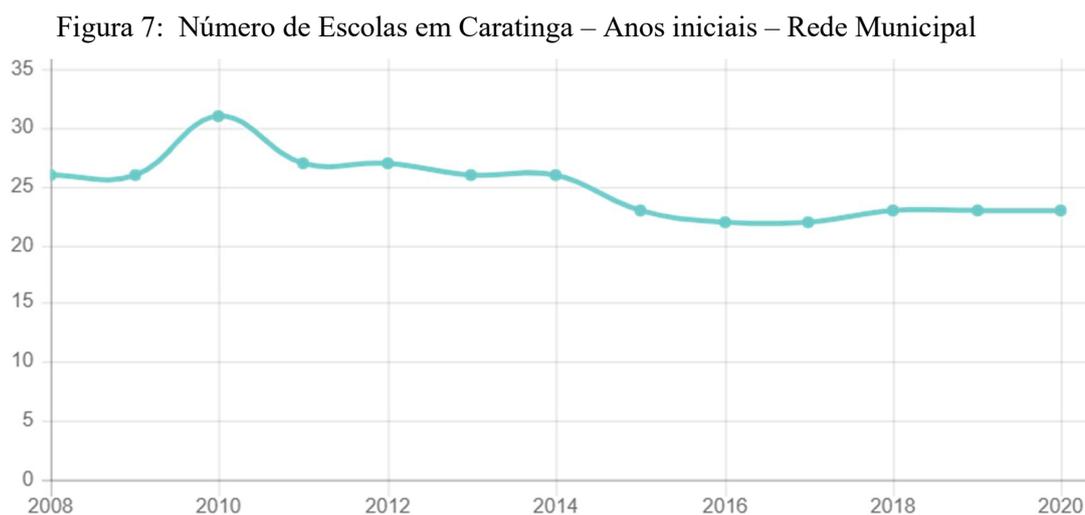
O recorte por Polos Regionais, que são formados pelo agrupamento de Superintendências Regionais de Ensino (SRE's), abarca um recorte espacial mais abrangente em relação às divisões estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação. A divisão por Superintendências Regionais de Ensino foi determinada pelo decreto estadual 43238 seção VI, artigo 48 do ano de 2003. De acordo com esse decreto. As Superintendências Regionais de Ensino – SRE têm por finalidade exercer, em nível regional as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais. (RELATÓRIO, p.10, 2010)

O nosso campo de pesquisa, distrito de Sapucaia, município de Caratinga, se encontra no “Polo Regional Vale do Aço, que é composto por diversas SRE's, como:

Almenara, Araçuaí, Caratinga, Coronel Fabriciano, Governador Valadares, Guanhães, Manhuaçu, Nova Era e Teófilo Otoni.” (Relatório, 2010, p.11).

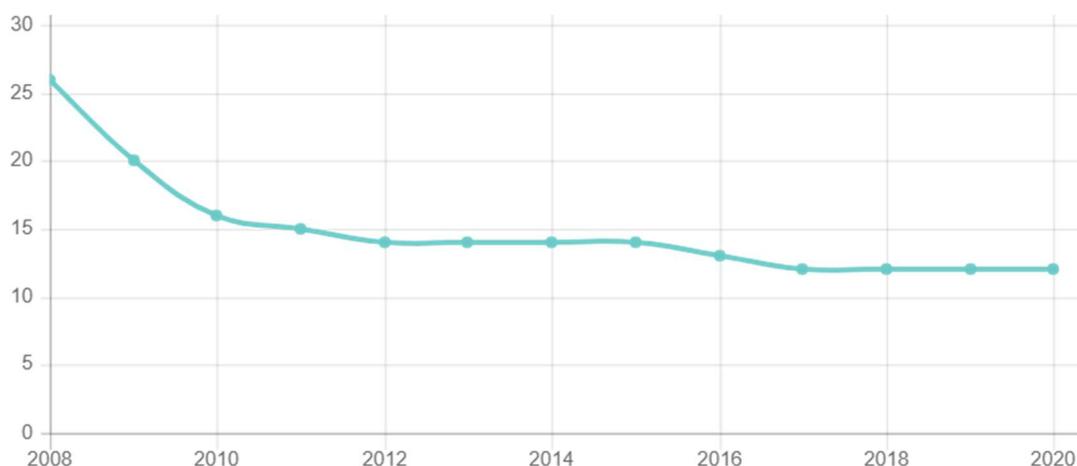
Ao acessarmos o site do IBGE para levantamento de dados, encontramos informações que contribuem para os nossos estudos. Estes dados já nos mostram sinais de que o fechamento de escolas públicas do campo ocorre e no decorrer desta pesquisa verificaremos se há consequências destas ações.

Ao comparamos o número de escolas no município de Caratinga no ano de 2010 e no ano de 2020, com o qual estamos trabalhando, percebemos uma redução, tanto em escolas da rede municipal de ensino quanto na rede estadual de ensino. Redução esta que pode ter ocorrido por diversos fatores, porém achamos relevante trazer estes dados, a fim de contextualizar o município tanto em escolas da rede municipal de ensino quanto na rede estadual de ensino:



Fonte: IBGE cidades – Caratinga

Figura 8: Número de Escolas em Caratinga – Anos iniciais – Rede Estadual



Fonte: IBGE cidades – Caratinga

Na rede municipal que em 2010 contava com 31 escolas, em 2020 conta com 23. Já na rede estadual em 2010 havia 16 e em 2020 passaram a ser somente 12 escolas que permite uma reflexão sobre como este processo de fechamento vem ocorrendo no estado de Minas Gerais e como pode afetar os docentes, alunos e comunidade. Informações que serão tratadas a partir das análises das entrevistas narrativas que contribuem para pensarmos o que ocorre nestes casos.

Com o passar do tempo, o município passou por diversas situações de fechamento de escolas públicas do campo, conseguimos fazer essa identificação com acesso ao Relatório da Cartografia de Minas Gerais (elaborado pela pesquisa de Antunes-Rocha) e com acesso aos dados do IBGE do município de Caratinga e do censo de Sapucaia do período de 2010 e 2020. A tabela demonstrada no Relatório da Cartografia, mostra o funcionamento das escolas naquele período:

Imagem 9: Situação de Funcionamento das escolas em Minas Gerais por zona de pertencimento e dependência administrativa

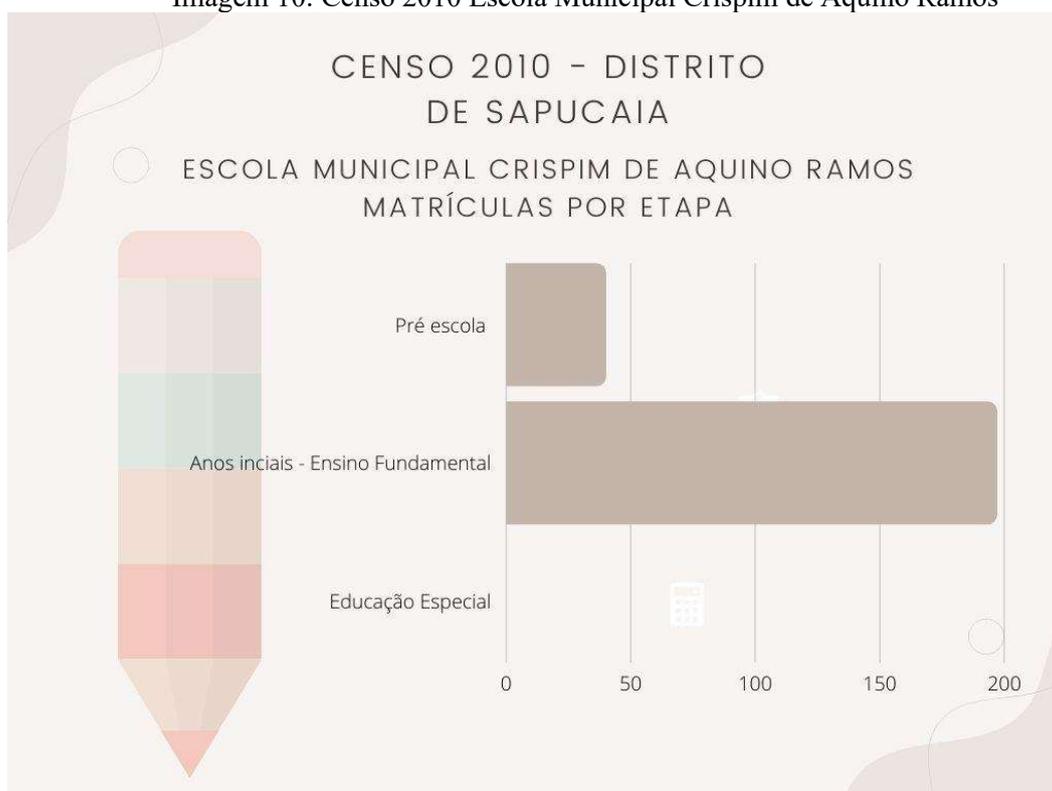
Situação	Rural				Urbana			
	Estadual	Federal	Municipal	Privada	Estadual	Federal	Municipal	Privada
Ativas	68,29%	100%	35,31%	62,52%	88,11%	100%	72,05%	61,64%
Criadas Sem funcionamento	0,12%	0%	0,01%	3,80%	0,32%	0%	0,35%	1,19%
Extintas	9,70%	0%	34,37%	5,64%	4,85%	0%	13,91%	10,59%
Paralisadas	21,88%	0%	30,30%	28,05%	7%	0%	14%	26,59%
<b>Minas Gerais</b>	<b>100%</b>							

Fonte: Relatório Cartografia de Minas Gerais, 2010

Os dados acima, destacam a situação das escolas em Minas Gerais: as sinalizadas com o termo ativas, são as que estão em pleno funcionamento. Ainda existem as que foram criadas e não funcionam, as que foram extintas, o que significa que elas pararam de funcionar e os alunos foram realocados para outras instituições, e existem as escolas que foram paralisadas, o que significa que elas temporariamente foram desativas e podem voltar a funcionar. A partir desta imagem, pode-se notar as algumas questões envolvendo as paralisações e extinções de escolas, principalmente da rede municipal. Compreendemos que estes dados podem ser um indicativo de estudos já realizados, como este, relacionado a cartografia das escolas de Minas Gerais e os estudos sobre o grande avanço de fechamento de escolas públicas do campo em Minas Gerais. Porém, a investigação para entender todo este processo de fechamento, paralisação no estado, precisa ser aprofundada, pode ser uma proposta de estudo futuro, pois são questões que devem ser indagadas para compreensão deste fenômeno.

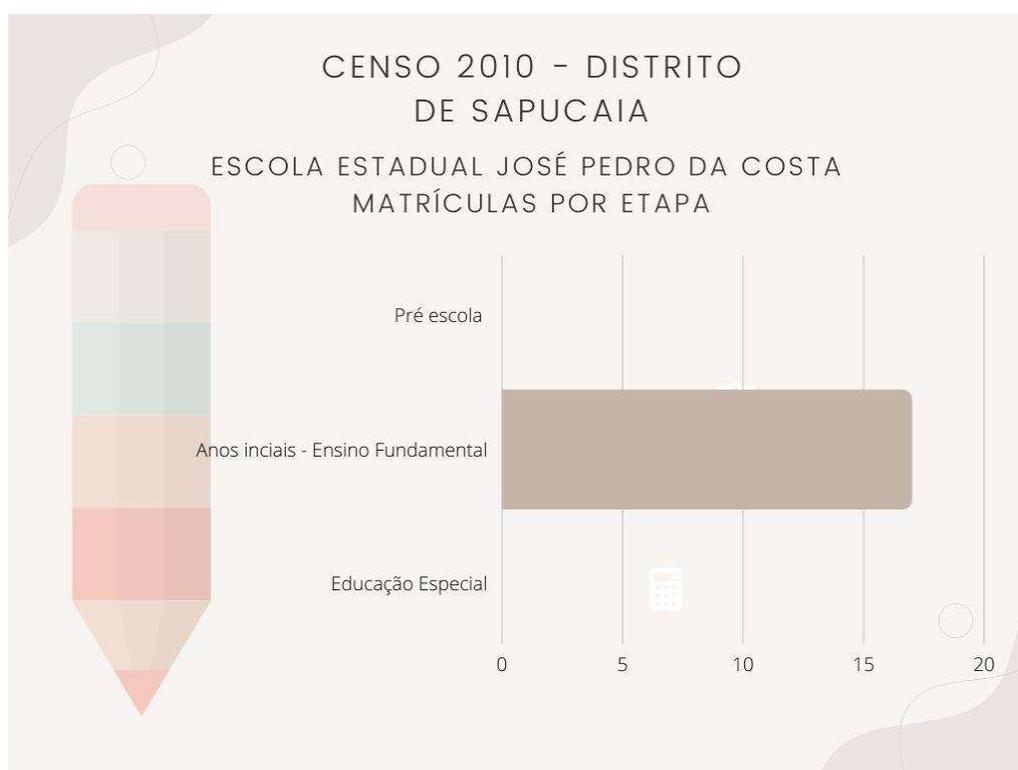
Os dados do IBGE trazem informações do período de 2010 a 2018, mais próximo do que precisaríamos na realidade, porém contamos com o Censo de 2010 e 2020 do Distrito, enviados pela secretária de Sapucaia. Com esses dados, é possível visualizar informações importantes para o embasamento do nosso estudo. Dados estes que mostram a quantidade de escolas em 2010 em Sapucaia juntamente com seu número de matrículas como nas figuras abaixo:

Imagem 10: Censo 2010 Escola Municipal Crispim de Aquino Ramos



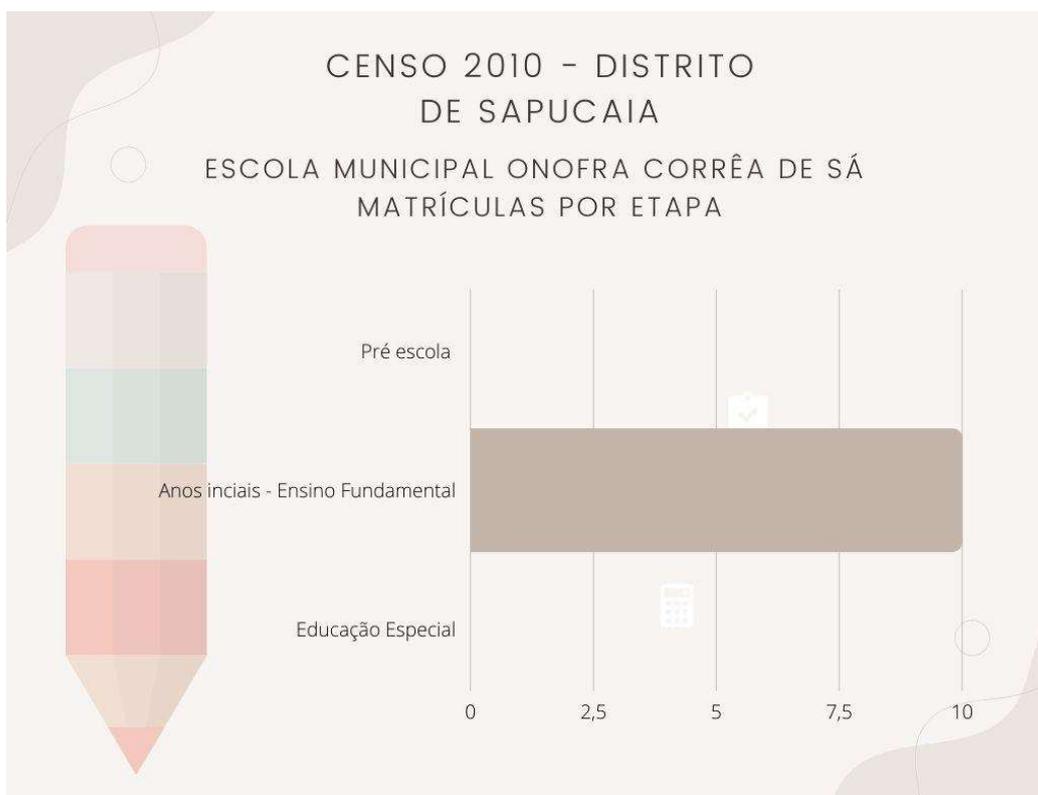
Fonte: Arquivo da autora

Imagem 11: Censo 2010 Escola Estadual José Pedro da Costa



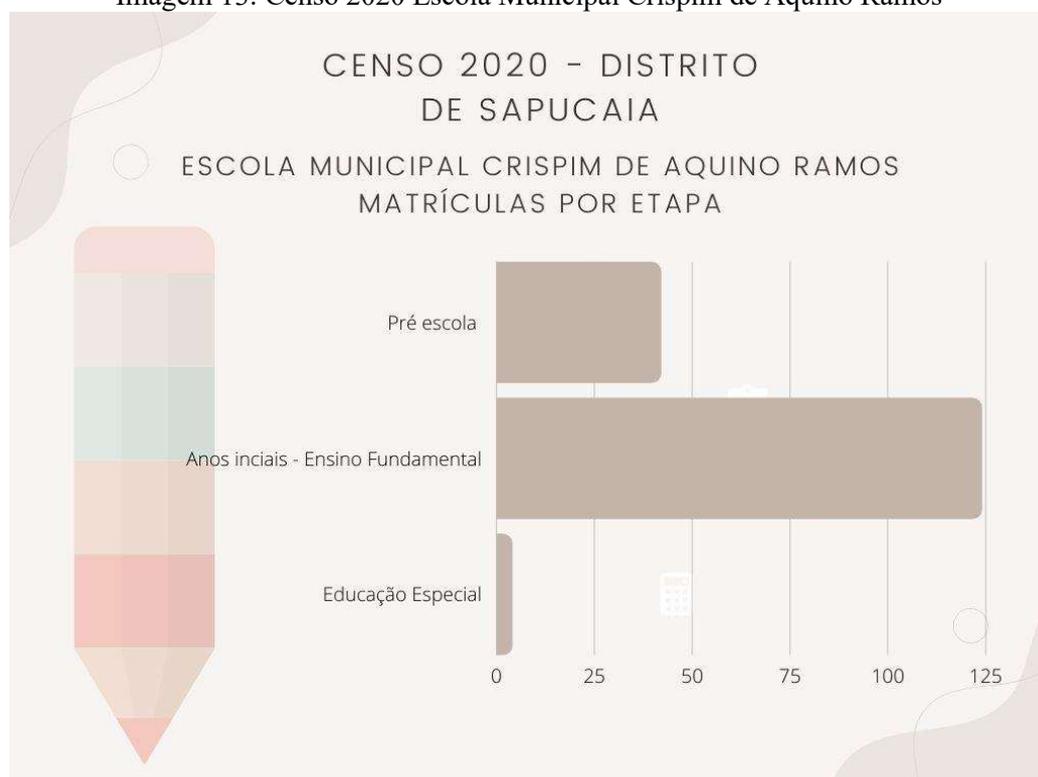
Fonte: Arquivo da autora

Imagem 12: Censo 2010 Escola Municipal Onofra Corrêa de Sá



Fonte: Arquivo da autora

Imagem 13: Censo 2020 Escola Municipal Crispim de Aquino Ramos



Fonte: Arquivo da autora

Essas figuras foram construídas a fim de demonstrar de forma didática a quantidade de matrículas, evidenciando o período escolhido. Os dados trouxeram à tona a nossa questão de pesquisa, pois ao fazermos este comparativo com os dados escolares de 2010 e 2020, registramos dentro desse período o fechamento de duas escolas.

Ao estudarmos o censo do distrito de Sapucaia, percebemos que nos dados de 2010 continham 3 escolas públicas do campo ativas e atendendo 224 alunos no anos iniciais do ensino fundamental (total das 3 escolas – sendo Escola I do distrito considerada núcleo, atendendo 197 alunos, Escola II do campo -17 alunos e Escola III do campo – 10 alunos), já em 2020 percebemos que 2 escolas que possuíam menos matrículas foram fechadas no distrito (escolas II e III) fazendo com que os alunos fossem transferidos para a escola sede do distrito de Sapucaia, considerada zona urbana devido as características do endereço.

O fenômeno de nosso estudo aparece dentro do corte temporal, iniciamos assim, reflexões sobre o que ocorre nestes casos e para auxiliar na construção dessa reflexão, serão as entrevistas narrativas, nos auxilia, a compreender o caminho e os impactos nestes casos.

Após consultas aos documentos de cadastro de escolas de Minas Gerais, nos depararmos com os dados do cadastro escolar de todas as redes do ano de 2019 temos um total de 5.088 escolas na zona rural (aplicando filtro para esta informação), ao fazer a consulta deste mesmo cadastro no ano de 2022, percebemos uma diferença enorme no quantitativo de escolas na zona rural em 2022: 3.187, uma diminuição de 1.901 escolas na zona rural. Dados estes, que nos faz refletir sobre a relevância de pesquisas sobre as escolas públicas do campo. Contudo, um estudo mais aprofundado é uma hipótese a fim de verificar o contexto dessas divergências numéricas.

Voltando à nossa pesquisa, nosso estudo inicia com essa indagação sobre o impacto que a instituição escolar tem para os sujeitos envolvidos, no nosso caso, docentes especialmente, alunos, a comunidade e como a permanência da escola pode contribuir para o processo de ensino aprendizagem do aluno.

Tendo em vista que a escola é uma instituição que vai além da estrutura propriamente dita, as atividades não limitam ao somente escolar e sim como o local de diversas manifestações dos sujeitos que a compõe, comemorações comunitárias, religiosas, folclóricas, etc.

Com esta apresentação evidente do fechamento de escola permite enfatizar sobre a intencionalidade da pesquisa e de compreendermos o que ocorreu neste processo, tanto com os docentes quanto com os alunos e a comunidade.

As entrevistas realizadas podem ajudar na compreensão de todo o processo, veremos a seguir, com os olhares dos sujeitos da pesquisa como acontece esse processo.

## **7.2 DADOS DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS**

Para este estudo, foram propostos inicialmente a colaboração de 7 sujeitos: de 5 professoras, 1 gestora e 1 pessoa da comunidade. No decorrer da pesquisa, como tratado anteriormente e diante do contexto de pandemia e das dificuldades encontradas para contato com possíveis sujeitos, foram entrevistadas 4 professoras e 1 gestora, justamente por incompatibilidade de tempo, horários, ou indisponibilidade em contribuir no momento.

A distância nestes casos de pesquisa que envolvem entrevistas pode ser um fator que pode dificultar, uma vez que esse contato não é feito diretamente, pessoalmente e os sujeitos se encontram mais desconfiados, mais retraídos. Este relato se dá, devido à experiência de um sujeito que estava disposto a contribuir, mas após a leitura do termo de consentimento, e algumas conversas, o cônjuge não achou adequada a participação, em respeito ao seu companheiro. A decisão do sujeito foi a recusa da entrevista, a mesma não foi realizada, mas houveram relatos de outros sujeitos de que esta pessoa seria a que traria muitas informações relevantes sobre o fechamento de escolas públicas do campo.

No desenvolvimento da pesquisa qualitativa, nem todos os contatos realizados terão retornos positivos e aceitos para dialogar, e como em qualquer pesquisa, o respeito aos sujeitos está em primeiro lugar e a recusa da participação foi aceita e compreendida. Apesar desta recusa, o sentimento enquanto fosse a frustração, no sentido de talvez ter perdido informações grandiosas, porém, este tipo de estudo envolve essas possibilidades, considerando também as reações dos sujeitos e suas particularidades.

É importante trazer estes relatos, a fim de demonstrar o quão desafiador é o desenvolvimento de pesquisa e quanto essa questão do distanciamento pode interferir na execução, interfere, mas não impede. Esse sentimento perpassa a expectativa enquanto pesquisadora sobre como seria esse processo de entrevista neste contexto, por isso ao pensarmos em pesquisa com sujeitos é de extrema importância a empatia e A

sensibilidade diante das especificidades de cada um. A minha expectativa foi superada, à medida e na percepção da grandeza dos relatos e da potência das informações coletadas, pois

As narrativas têm esse aspecto de sabedoria prática, pois no processo de recordação das experiências vividas, o narrador valoriza aquilo que mais importa a ser passado aos outros como ensinamento. Na medida em que evocam o passado para torná-lo transmissível, retendo o que foi mais significativo para compreender o presente, sempre de uma perspectiva interior e subjetiva, as narrativas deixam em aberto o sentido, em um processo nunca definitivo. (SILVA e PÁDUA, 2010, p.106)

As entrevistas ocorreram, como descrito anteriormente, de forma remota e foram realizadas entre os meses de setembro e novembro de 2021. Através dos diálogos, perceberam-se pontos de vistas que se diferem sob o olhar de cada docente. Ao longo deste capítulo será explanado alguns fatores que foram essenciais para a análise dos resultados obtidos.

Com isso, é importante ressaltar que após a entrevista foi realizada a transcrição dos áudios e posteriormente os dados foram organizados a fim de caracterizá-los e possibilitar uma análise por categorias: experiência docente, relação escola/comunidade, relatos de impacto, vislumbrando o uso de uma forma mais completa do material coletado.

Enfatizamos que o acesso ao registro textualizado das entrevistas narrativas é de suma importância para os narradores, visto que a autorização do que foi narrado só pode ser dada por quem narrou. O entrevistador tem o dever ético de transcrever tudo o que foi contado [...] (MOURA, NACARATO, p.19, 2017)

Todo esse material oportuniza uma reflexão sobre os impactos causados pelo fechamento das escolas públicas do campo no distrito de Sapucaia, pertencente ao município de Caratinga. Como dito anteriormente, alguns trechos serão utilizados de forma contextualizada a fim de trazer reflexões sobre estas questões. Diante da confidencialidade dos sujeitos e manter o anonimato deles, foram utilizados pseudônimos.

Para a análise destes dados é importante destacarmos alguns aspectos que nos fazem refletir sobre como e se ocorre repercussão quando ocorre o fechamento de escola pública do campo, a fim de atender os principais objetivos deste estudo.

Considerando a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977, p.77) onde este tipo de análise significa “quer dizer, da contagem de um ou vários temas ou itens de

significação [...]”, organizamos as categorias de acordo com as aparições nas entrevistas. São elas: experiência docente, relação escola/comunidade, relatos de impacto, três temas que apareceram em todas as narrativas. “O momento de análise reverte-se de fundamental importância, tendo em vista a centralidade das histórias, experiências e narrativas dos sujeitos da pesquisa, em processo de pesquisa e/ou formação, quando socializa suas trajetórias e percursos.” (Souza, Meireles, 2018, p.300)

No capítulo seguinte, sobre os resultados, traremos as informações e como esses temas foram se constituindo através das entrevistas realizadas.

“No trabalho com narrativas, o(a) pesquisador(a), torna-se parte do processo, na busca de reconstruir a totalidade dos sentidos das experiências narradas. O seu trabalho sobre uma rica fonte de dados – narrativas elaboradas com as particularidades concretas da vida.” (SILVA, PÁDUA, 2010, p. 119).

Neste, traremos um breve resumo de cada um dos sujeitos participantes (retirados dos relatos dados na entrevista) e pontos considerados importantes, alguns trechos para contribuição da nossa discussão sobre fechamento de escolas públicas do campo e o impacto na vida docente, dialogando com os referenciais teóricos, lembrando que para mantermos a confidencialidade dos sujeitos foram utilizados pseudônimos.

Iniciamos com a história de *Lúcia*, uma professora que é apaixonada pelo que faz, como citado por ela na entrevista, tem 27 anos de docência e se vê realizada na profissão. Estudou em escola do campo de 1ª a 4ª série (inclusive na mesma escola que foi fechada enquanto docente), na 5ª série foi para Caratinga para continuar os estudos, e no Ensino médio fez o Magistério e posteriormente graduação em Letras e pós graduação em Língua portuguesa. Traz recordações de muito carinho ao que aprendeu ao lecionar na escola do campo por tanto tempo e coleciona memórias afetivas deste período.

*Marlene*, agora supervisora no distrito, atuou como professora no período de 2 anos, estudou em escolas públicas e privadas, fez Magistério e sua graduação é em Pedagogia. Posteriormente cursou Direito e atua de forma voluntária no presídio da cidade, e lutou pela construção da escola para atendimento a estes sujeitos. Em sua carreira, atuou na educação infantil, no ensino fundamental na rede municipal e estadual, foi supervisora escolar atuando na escola do campo por 10 anos e nos relatou fatos que enriqueceram nossa pesquisa, informações que serão trazidas adiante.

*Solange* estudou o ensino fundamental em escola estadual e fez o curso de Pedagogia e especialização em Psicopedagogia. Atuou durante 10 anos na docência em escola pública do campo e foi convidada a ser diretora após esse período. Sua experiência com o campo foi muito boa e sempre gostou do que fazia.

*Rita* estudou o ensino fundamental em escola do campo e o ensino juntamente com o curso de Magistério, posteriormente cursou Pedagogia e possui especialização em Psicopedagogia. É uma professora que atuou muito tempo no campo e relatou todo um carinho pelas comunidades por onde passou, enfatizou como a participação da comunidade na vida escolar pode contribuir para a aprendizagem e como essas relações se estendem.

*Vilma* é formada no curso Normal Superior, estudou em escola do campo: em escola municipal os dois primeiros anos escolares: 1<sup>o</sup> série e 2<sup>o</sup> série em escola do campo; naquela época não existia a pré-escola. A partir da 3<sup>a</sup> série foi para a escola estadual. Relatou que a trajetória sempre foi feita a pé para estudar, juntamente com outras crianças, pois a escola era mais distante. Sobre a sua experiência enquanto docente em escola pública do campo traz muitas recordações positivas.

Partimos então para os trechos e pontos de interseção entre as entrevistas e nossos referenciais, as questões como infraestrutura e dificuldades em escolas do campo foi um tema que apareceu em todas entrevistas, foram relatos fortes das dificuldades enfrentadas pelas professoras para a sua atuação. No entanto, percebemos nas narrativas o quanto importam e quanto atuam com o que gostam, uma vez que todas elas destacaram a alegria em ser professor. Lúcia deixa isso bem claro quando:

[...] eu gosto de sala de aula, e são realmente 27 anos de sala de aula. Tem gente que sai para ser uma coordenadora, uma diretora, coordenação pedagógica, alguma coisa assim, eu não, realmente são 27 anos de sala de aula, e é o que eu gosto de fazer. (Narrativa Lúcia, 2021)

As narrativas perpassam o campo da experiência que trazem consigo muita clareza em atuação e apesar das dificuldades encontradas nessa época nas escolas do campo, o conhecimento adquirido a partir de sua atuação se destaca. As classes multisseriadas são uma realidade desse contexto, nas escolas do distrito de Sapucaia, não é diferente, em todas as entrevistas, essa informação parece a realidade vivenciada nas comunidades. Santos e Santos (2017) indicam o funcionamento dessas classes

multisseriadas, bem como Hage (2006) que trouxe em sua pesquisa a realidade vivenciada pelos professores, bem como encontradas nas narrativas de nossos sujeitos.

As classes multisseriadas são formadas pelo número reduzido de alunos para cada série, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe. Essas turmas reúnem alunos de vários níveis, onde um único professor é responsável pelo ensino e condução do trabalho pedagógico, sendo diferenciada da maioria das escolas urbanas onde as turmas são formadas por séries e cada turma tem o seu próprio professor. Assim, [...] essas escolas se constituem geralmente na única alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais em que vivem, encontrando-se expostos a um conjunto de situações que não favorecem o sucesso e a continuidade dos estudos, evidenciando, inclusive, o descumprimento da legislação vigente, que estabelece parâmetros de qualidade a serem alcançados na Educação Básica nas escolas do campo (HAGE, 2014, p. 1173). As escolas multisseriadas podem ser compreendidas como uma possibilidade de desenvolver um processo educativo diferente, em que alunos de diversas faixas etárias e experiências podem participar e criar formas coletivas de apropriação do conhecimento. A multisseriação não foge do contexto seriado, quanto à organização dos conteúdos e seu planejamento. A diferença está na forma como o docente trabalha, pois, ao invés de desenvolver o ensino para alunos de uma única turma, ele desenvolve com várias turmas em um mesmo local e espaço. (SANTOS, SANTOS, 2017, p.7)

Esse formato da turma acaba exigindo ainda mais do professor, uma vez que ele tratará um conteúdo diverso para atender os alunos que possui em sua turma.

A escola na comunidade é uma oportunidade e considerada uma conquista para aqueles sujeitos, porém o trabalho docente nestas condições se expande, devido às inúmeras responsabilidades envolvidas para o funcionamento da escola, como Vilma mostra em seu relato:

Como eu era a única, era eu e uma servente, então eu era a professora, eu era a coordenadora, eu era a responsável pela escola, eu tinha que assinar todos os documentos, merenda, faltou merenda era comigo, chegava eu tinha que assinar. A localização da escola era bem afastada da cidade, então assim, quase todos os dias eu tinha que ir à cidade resolver problema. (Narrativa de Vilma, 2021)

Conhecemos os diversos desafios enfrentados na docência e na escola pública do campo. Esses desafios ampliam um pouco mais devido à falta de apoio, infraestrutura adequada, suporte dos poderes públicos, baixo investimento.

Por outro lado, percebemos a importância da escola na comunidade, uma vez que a instituição vai além da instituição educacional, ter a escola na comunidade é uma conquista que é defendida por esses sujeitos e que envolve uma relação de troca e cuidado.

A escola acaba sendo um ponto de referência para os moradores e Marlene relata com emoção a importância, tendo em vista de todo esse cuidado e a percepção do desejo dos sujeitos da própria comunidade fazerem parte e atuarem como professores:

Olha, como é ter a escola do campo na comunidade, eu vejo assim, em todos os distritos que eu já fui, que eu conheço aqui da nossa região, é muito importante ter a escola, porque assim é uma referência para todas aquelas pessoas que moram ali. Elas dão um valor muito grande em ter uma escola na comunidade. Agora lecionar ali também eu acho assim que é um privilégio, eu tive a oportunidade de ver professores, que às vezes foram alunos ali e cresceram, estudaram, fizeram uma graduação e depois voltaram para serem professores ali naquele local. Então assim, era uma alegria muito grande né, para todos de lá! Falar assim: fulano é professor aqui, ela foi aluna daqui, tem muito disso, acontece demais isso, às vezes um parente, sobrinho de uma servente, alguma coisa assim. (Narrativa Marlene, 2021).

Algumas fotos permitem uma visão da infraestrutura escolar e o zelo que a comunidade possui, as imagens foram enviadas pela professora Rita, que achou importante colocar os registros para demonstrar o cuidado que a comunidade tem pela estrutura onde era a escola:

Imagem 14 e 15: Estrutura da Escola Municipal José Pedro da Costa



Fonte: Imagem enviada pela profa. Rita



Fonte: Imagem enviada pela profa. Rita

Imagem 16: Estrutura da Escola Municipal José Pedro da Costa



Fonte: Imagem enviada pela profa. Rita

Ao tratarmos da importância da infraestrutura escolar nas comunidades camponesas, e compondo o diálogo com as imagens trazidas, percebemos relatos que reforçam a afirmação de HAGE (2006) que trata da importância da escola na comunidade:

[as] escolas multisseriadas oportunizam aos sujeitos o acesso à escolarização em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo, com o fortalecimento dos laços de pertencimentos e a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem sua dinâmica educativa. (HAGE, 2006, p. 05)

Essa permanência se torna significativa, pois temos a percepção de que a escola pública do campo tem uma função muito relevante e “acreditamos que a Educação do Campo ganha importância porque dialoga com o modo de vida camponês, considerando seus saberes e suas formas de existir.” (Andrade et al, 2020, p.271). Por ter essa ligação direta com outros aspectos da vida no campo, a Educação do Campo e seus princípios, que constituem essa visão estruturada, envaidecendo as especificidades dos sujeitos e associada ao trabalho, as relações sociais, a cultura, fundindo ao cotidiano e a vida real dos sujeitos do campo. A referência da escola enquanto local de diversos tipos como: encontros religiosos, confraternizações, eventos, campanha de vacinação, festas culturais e locais, o que demonstra a relevância da estrutura na comunidade. As professoras destacam a importância da existência da escola pública do campo na comunidade, considerando que a vivência, saberes e contextos tornam o processo de aprendizagem mais significativo aos alunos e a todos que compõem o contexto escolar. Além deste ponto, as professoras por fazerem parte da comunidade e vivenciarem o dia a dia, possuem um apreço muito grande pela escola e por seus alunos. Alguns relatos mostram a importância e a dedicação dos docentes para garantir uma educação dos seus alunos:

Eu acho uma experiência muito agradável, porque assim, é uma coisa que a gente tem muito que tentar de repente levar para os alunos as informações né? Porque eles lá, hoje até que melhorou, mas antes eles não tinham acesso à tecnologia, ainda existe essa situação lá, de crianças que não tem acesso às vezes a uma internet, então assim, é um desafio grande pra gente ter que correr atrás, buscar, para poder suprir essa necessidade deles. Mas é um desafio bom, é um desafio gostoso para gente sabe? A gente sentir que a gente está colaborando, que a gente está ajudando pro crescimento deles, ver aquelas crianças crescerem... Eu vejo hoje a trajetória de alguns, porque não dá pra acompanhar todos, ao longo de 27 anos não dá pra acompanhar, mas a gente acompanha a trajetória e vê que muitos se sobressairam. E muitos agradecem, às vezes é interessante né? Alguns chegarem perto da gente que estão fazendo faculdade, [...] outros que já fizeram, outros que já,

eu já estou na segunda geração né? Hoje eu trabalho com crianças que são filhas de ex-alunos, é muito, é assim, é gratificante, agradável, é bom, essa ajuda que a gente pode dar para eles e ao mesmo tempo a gente aprende com a simplicidade deles e a gente aprende muito também, É muito bom! (Narrativa de Lúcia, 2021)

Estar na escuta desses professores nos faz atentar no desenvolvimento dessa profissão que não valoriza o profissional, que investe pouco na formação continuada, numa sociedade que não reconhece tamanho esforço desempenhado por sujeitos que estão dispostos sempre a exercer e ir além. Enquanto pesquisadores, fazer um estudo sobre essas narrativas, enriquece-nos no âmbito humano, e nos mostra a realidade da profissão. Enquanto pedagoga, percebi a responsabilidade e a dedicação de profissionais em seu contexto de trabalho. A apresentação dessas histórias compõe a pesquisa, onde a “tarefa do pesquisador é descrever e reconstruir essas histórias, é capturar sua complexidade, contribuindo para pensar os processos educacionais através da riqueza das experiências vividas por seus protagonistas [...]” (Silva, Pádua, 2010, p. 119).

Trabalhar na escola do campo é muito bom, porque são crianças muito bacanas, sabe? Pessoas, crianças que convivem muito com a terra, traz uma vivência muito grande para a escola, é uma experiência bacana. Igual, a gente plantava horta sabe? Então era uma vivência boa, muito tranquila, são crianças muito educadas, né? É muita tranquilidade, a escola do campo, ela é muito boa e pena que nucleou, que acabou, mas era, enquanto a gente trabalhava lá, ela era muito bom! (Narrativa Rita, 2021)

Estas professoras trouxeram a importância de projetos, pequenos cursos que contribuíram para o desenvolvimento de atividades nas escolas do campo enquanto elas existiam nas comunidades.

Um relato do projeto Escola Ativa nos faz refletir na importância de se investir na formação continuada de educadores do campo, trouxemos em capítulos anteriores, sobre o Programa Escola da Terra que se tornou uma política pública voltada para a formação específica destes educadores que atuam no campo.

Teve uma época que foi criado um projeto, pelo que me lembro esse projeto foi geral assim, no estado todo, e se chamava Escola Ativa<sup>20</sup> e

---

<sup>20</sup> Implementado no Brasil a partir de 1997, no marco de um convênio com o Banco Mundial que visava melhorar o rendimento de alunos de classes multisseriadas rurais, o Programa Escola Ativa (PEA) é um programa para escolas multisseriadas que foca a formação de professores e a melhoria da infraestrutura das escolas, propondo também mudanças na organização do trabalho docente. Em sua primeira fase de implementação no Brasil, no período de 1997 a 2007, o PEA foi um dos produtos financiados pelo Banco Mundial e estava plenamente de acordo com as diretrizes das reformas da educação no Brasil. O PEA tinha

essa Escola Ativa era só com escolas rurais mesmo e geralmente era um professor para todas as turmas, porque era pouco aluno. E eu lembro que nós tivemos uma experiência nessa Escola Ativa de estar entrevistando pessoas mais antigas da comunidade, foi uma experiência tranquila. E outra coisa que eu lembro na comunidade que eu trabalhava por último tinha um engenho de cachaça famoso aí nós tivemos através desse projeto da Escola Ativa nós pudemos levar as crianças lá, nessa casa, era uma casa antiga, uma fazenda antiga. E aquilo as crianças ficaram encantadas, até eu fiquei né? Porque aqueles barris de cachaça, 70/80 anos, aquelas coisas mais bonitas. Foi uma experiência legal que nós fizemos nesse projeto da Escola Ativa. Os pais tiveram oportunidade de ir também. Quem quisesse ir lá nesse local podia ir para conhecer. (Narrativa de Vilma, 2021)

A falta de investimento nessa área acaba por interferir até no desenvolvimento das atividades dos docentes, a fala trazida de Vilma, demonstra muita empolgação quanto à possibilidade de novos olhares e caminhos para suas demandas na escola, o que gera uma motivação tanto da professora quanto dos alunos e dos pais.

A gestora, a fim de cumprir as “suas obrigações”, relata que se esforçava para fazer o acompanhamento das escolas do campo e realizava visitas com o objetivo de dar suporte às professoras. Porém o suporte era insuficiente, pois as docentes sentiam falta desse apoio diário.

[...] como docente eu nunca trabalhei na escola do campo não, trabalhei na escola urbana, mas eu vivenciei a escola do campo como supervisora escolar, aonde eu ia toda semana, reunia com as professoras de lá, olhava o plano de aula, o que elas estavam trabalhando com os alunos, tomava leitura dos alunos, olhava material dos alunos, os cadernos para ver o que as professoras estavam desenvolvendo, qual trabalho que estavam fazendo ali na sala de aula, foi esse o trabalho que eu tive. (Narrativa Marlene, 2021)

Quando relatam sobre os fechamentos, os sujeitos da pesquisa destacam a relutância da comunidade diante dessa situação. “Ao retirar a escola das comunidades rurais os moradores perdem a chance de acesso a uma educação atrelada a seus hábitos e práticas, que sirva para sua própria luta e emancipação.” (ANDRADE, et al, 2020, p. 272). As narrativas trazem testemunhos da situação sentida pela comunidade e alunos, através dos olhares dos professores, quando ocorre essa ruptura, que em muitas vezes é questionada pelos pais dos alunos, uma vez que a escola, tem uma espécie de elo com a comunidade. Porém, deixam evidente a situação de dificuldade em manter a escola com poucos alunos, compreendem essa situação como o momento em que não se tem muitas alternativas, a não ser o fechamento.

---

como público-alvo o aluno das séries iniciais do ensino fundamental, que apresenta historicamente altos índices de evasão, repetência e baixos padrões de aprendizagem. (GONÇALVES, G.B.B. Programa escola ativa., 2010.)

Então, assim, eu não participei exatamente de fechamento dessa escola porque eu tive que sair antes, antes dela ser fechada mais eu acredito assim que não é bom porque, até mesmo porque, os alunos dessa escola tiveram que vir para a escola de Sapucaia que é essa escola onde eu estou hoje. Então tem aquele transtorno de ser longe né? Aí, depender de transporte escolar, que até então não precisava, porque os meninos iam a pé, de bicicleta, não tinha essa necessidade. E aí assim, eu acho que não é uma experiência muito boa para eles, e também, até mesmo para a comunidade, na qual a escola foi fechada. mas o número de alunos diminuiu, não tinha condições de se manter uma escola com tão pouco aluno. (Narrativa de Lúcia, 2021)

No entanto, há uma dificuldade de aceite da comunidade e há esse movimento de resistência, de tentar entender o porquê de a escola estar sendo fechada. A inspetora Marlene nos mostra esse outro olhar, enquanto gestora, e destaca as dificuldades enfrentadas e também de como se tornou um assunto delicado de se tratar com as famílias:

Agora em relação ao fechamento das escolas, eu enquanto funcionária da Secretaria Municipal de Educação, eu pude junto com a Secretária de Educação da época, reunir com a comunidade e explicar toda essa situação, que escola tinha pouco aluno, que a prefeitura não tinha como manter aquele número de alunos pagando uma professora, uma servente escolar, as turmas começaram a ficar multisseriadas. Um professor às vezes para trabalhar com os alunos de 1ª a 4ª série, na época, então assim a aprendizagem ficou mais difícil e aí a Secretária da Educação propôs o transporte escolar para estes alunos, para eles poderem vir para dentro do distrito e porque a escola dentro do distrito é uma escola maior, aonde tem um professor para cada turma, então não ia existir mais essa turma multisseriada. [...] Aí surgiu a necessidade de fechar aquela escola, mas todas. Às vezes foi feita reunião com a comunidade, foi feito ata, às vezes na primeira reunião não consegui convencer as pessoas não. Eles falavam assim: ah nós vamos conseguir mais alunos, vamos deixar funcionar mais esse ano, aí a Secretária da Educação deixava. Então nós não vamos fechar agora não, vamos dar mais uma oportunidade, aí deixava funcionar mais um ano. Mais quando chegava no final do ano era aquele mesmo número e todo início de ano faz o censo escolar, aí apresentava para eles: olha bem o número de alunos do censo escolar do ano anterior, olha o número de alunos esse ano, fazia aquela comparação né? Tinha uma funcionária da Secretaria de Educação que ela gostava de fazer até aqueles gráficos, aí ela desenhava aqueles gráficos, que é assim, mais fácil para entendimento e apresentava para a comunidade, sabe? Então, o pessoal acabava concordando. Ah, então o aluno vai mesmo no transporte escolar. Mas, nós vamos deixar a escola aqui para alguma coisa na comunidade, assim, para funcionar uma catequese, para ter uma reunião, para ter uma reza do terço. Nós não vamos fechar a escola e levar a chave embora não, nós vamos deixar a chave aqui na comunidade para vocês aproveitarem e fazerem alguma coisa que dentro da escola. Porque às vezes naquela comunidade ali as pessoas tinham só aquela escola como referência né, para poder realizar assim algum evento, alguma coisa assim. Então a gente carregava a mudança, muitas vezes deixava até

algumas coisas lá, e o que acontecia também, essas escolas muitas vezes o terreno foi doado por um fazendeiro, né, foi doado por alguém ali da comunidade mesmo. (Narrativa de Marlene, 2021)

É de se compreender, que não é uma situação simples, há toda uma história, um contexto, uma relação construída, uma realidade por detrás do funcionamento da escola pública do campo. Há a organização dos pais com seus filhos, com as suas demandas de trabalho, de atividades diárias, tudo isso envolve a realidade desses sujeitos que se sentem muitas vezes, desrespeitados frente a estas situações. Muitos dos relatos, envolvem essa preocupação com a distância, com o deslocamento, com o tipo de veículo e a segurança dos filhos e também o acompanhamento até a escola sede<sup>21</sup>. Solange, Rita e Vilma trazem a perspectiva como docentes e o olhar percebido por elas, dos pais e da comunidade:

Os pais ficaram muito na época, ficaram muito revoltados, aqueles que tinham os alunos ainda, por causa do transtorno né? Das crianças saírem de lá, ter que sair mais cedo de casa. Se a aula começa 12:30, tem menino que sai 10:30/11h de casa para poder chegar na escola 12:30, você entendeu? Então, é um transtorno muito grande! Hoje tem transporte para buscar eles todos, mais na época de chuva, era muito complicado, é muito barro, o aluno acaba faltando. Então para os pais não foi bom não, e nem para a comunidade sabe? A comunidade sentiu muito, porque era um, era como que fala, era uma diversão para a comunidade, era uma diversão que tinha, sabe? Era os alunos ali, era uma festinha de vez em quando. Então na época não foi fácil! (Narrativa Solange, 2021)

[...] muitos alunos mudaram para a cidade né? Vão para outras escolas, então o que aconteceu? Começaram a fechar turma né? E aí, passou a ser turma multisseriada. [...] Começou assim, primeiro cada turma na sua sala 1º, 2º e 3º como eu falei, depois já juntou turmas né? Então, um dia juntou, porque ficou menos alunos, até terminar do 1 ao 5º ano, aí nucleou a escola, foi mandado móveis da escola para Sapucaia para a escola da sede e os alunos também foram transportados para Sapucaia. Aí, a prefeitura ofereceu transporte quando os alunos vieram para Sapucaia, e na maioria dos casos alguns pais, não contestaram né, acharam até bom, porque os meninos estudam numa escola multisseriada, e são 5 turmas numa sala e a aprendizagem fica um pouco em defasagem, né, em defasagem. Porque é muita matéria para trabalhar então complica um pouquinho para o professor e também para o aluno. [...] Eles fizeram de tudo para manter a escola na comunidade porque eles achavam que era de extrema importância ter uma escolinha na comunidade, mas a prefeitura não concordou. A prefeitura de Caratinga, a Secretaria de Educação foi lá, fez uma reunião com os pais, conversando, explicando a situação que seria melhor nuclear. Mas

---

<sup>21</sup> Escola que fica no distrito e é considerada urbana em razão das características de sua localização. (Descrição dos sujeitos da pesquisa)

houve muita resistência, porque era uma escola muito interagida com a comunidade, a comunidade era muito interagida com a escola, a gente fazia festa junina e eles participavam. Era muito bom, entendeu? Tinha muita participação da família, mas aí não teve jeito, acabou nucleando. (Narrativa Rita, 2021)

É uma, como é que eu vou dizer, tipo um vilarejo, não é totalmente do campo, abrange todas as crianças do campo, porque aqui todas as escolas do campo foram fechadas. Mais essa última escola, antes de eu chegar nessa escola, eu trabalhava lá e assim o ônibus já puxava, já tinha transporte escolar para puxar para essa escola sede aqui. Mesmo assim eu consegui ir segurando, ainda segurei uns 2 anos. Mas, foi ficando cada vez mais difícil porque as crianças foram diminuindo, nós éramos duas, aí passou a ser só eu que tinha que ficar com todas as turmas né. [...] e eu tentei segurar e mesmo assim cada ano que passava vinha um, vinha dois para sede, porque o ônibus passava exatamente na porta da escola. Aí teve uma época que já não teve jeito não, foi só diminuindo e quando chegou no número de 12 alunos já não teve como segurar a escola lá. E era a única escola que estava sobrando, antes de vim para essa escola maior, era a única escola do campo que estava sobrando aberta. Aí, como foram diminuindo os alunos não teve como segurar mais, fechou mesmo, e eu juntamente com os alunos viemos para essa escola maior. Onde eu estou até hoje. (Narrativa de Vilma, 2021)

Ao pensarmos nas repercussões desse fechamento, compreendemos que algumas concepções se diferem, porém, de qualquer modo, os sujeitos da pesquisa deixam o indicativo de algum tipo de impacto por essa situação:

Olha, impacto, para mim, foi que eu tive que sair da escola e ir para uma outra escola estranha né? Onde eu não conhecia praticamente ninguém. Em relação a aprendizagem, a ensino, não teve muita diferença não, foi ruim para mim e talvez para algumas crianças também que teve que sair de dentro da escola que estava dentro de casa para ir para fora. Mas para mim foi ruim porque eu também trabalhava bem próximo a minha casa, hoje eu tenho que andar quase 10 km para poder trabalhar, então foi ruim para mim. (Narrativa Vilma 2021)

Olha, para minha vivência assim, para a minha parte profissional, para mim foi melhor. Porque hoje eu trabalho só com uma turma, então para mim é mais tranquilo, bem mais leve. Porque trabalhar com multisseriada, como eu te falei no começo a gente tem que se desdobrar muito, porque dá conta de 5 turmas, são 5 conteúdos diferentes, então é muito desgastante, para mim foi melhor. Eu tive problema na época de ir para Sapucaia, devido a distância, mas também não foi grande transtorno não, foi bom, mas para mim foi melhor. Profissionalmente foi melhor, a gente trabalha mais tranquila e a gente trabalha numa escola maior a gente tem mais suporte, porque numa escola pequena a gente não tem muito suporte, porque tem que ser a secretária, tem que ser a diretora, tem que ser a professora, tem que resolver todos os problemas. E quando a gente está numa escola maior como eu estou

agora, eu tenho uma secretária, eu tenho uma diretora, eu tenho uma coordenadora, né? Que me dá suporte para trabalhar, e na escola pequena a gente tinha a visita da supervisora 1 vez ao mês [...] (Narrativa Rita, 2021)

Rita, em seu caso, relata como a infraestrutura de trabalho fez diferença para sua atuação, uma vez que para ela, esse apoio dos demais profissionais da escola contribuem para o melhor desenvolvimento do trabalho.

Eu já estava na direção de uma escola, então para mim não fez. Fez diferença assim, eu recebi mais alunos, eu tive mais alunos entendeu? Porque eles vieram para cá e eu tive que acolher eles, foi uma outra situação. Suponhamos que eu trabalhava com 100 alunos, fui trabalhar com 150/160 então, assim foi diferente, mas para mim não foi assim, não teve repercussão por isso, porque eu já não estava lá mais. (Narrativa Solange, 2021)

Para Solange, que saiu da escola pública do campo antes do fechamento e foi atuar enquanto diretora, o impacto sofrido, como relatado foi no atendimento, pois, foi a escola em que atua que recebeu estes alunos do campo, que foram deslocados.

Essa discussão desse deslocamento se torna complexa, quando partimos dos princípios da Educação do Campo, que deixa em evidência todas as questões envolvidas e a importância desse contexto.

Marlene, destaca os procedimentos adotados para o diálogo com os pais, que muitas das vezes questionam esse fechamento e solicitam o tempo para que a escola ainda permaneça na comunidade. Porém, reconhece que a escola deveria existir em cada comunidade, percebe a relevância da instituição escolar no lugar. Entende o quão difícil é ter que concordar com esse tipo de situação que interfere diretamente na vida dos sujeitos, do camponês.

Agora quanto ao fechamento é sempre muito triste e dá repercussão sim. Eu me lembro de um distrito que nós fomos, reunimos e o pessoal assim, ficaram insatisfeitos, mas o pessoal foi lá, carregou a mudança toda, esvaziou o prédio da escola, mais a comunidade foi atrás, reclamou e eles voltaram com toda a mudança e a escola funcionou mais um pouco sabe? Mais ai hoje, ela está fechada, então assim, eu te falar que a comunidade aceita de primeira, eu estou falando mentira, porque não! Não é fácil não! É difícil! Parece que é aquele cordão umbilical né? Entre as famílias que estão por ali naquela comunidade, e a escola central ali, ai você querer tirar a escola que é o único lugar de referência que eles têm naquela comunidade, então isso machuca, isso dói! (a colaboradora fica emocionada ao dizer dessa situação) Eles sentem muito isso aí! E a preocupação deles também é em relação ao transporte escolar que é perigoso, uma criança de 1ª série, 1º ano, 2º

ano, hoje você um aluno de 1º ano tem 6 anos de idade, ele enfrentar um transporte escolar, muito novo para ir sem a companhia do pai e da mãe né, no transporte escolar só vai aluno e tem ali às vezes um monitor, um adulto que toma conta né... Então é preocupante para as famílias. Então quando fecha uma escola, eles ficam bem preocupados com esse outro lado também né. Primeiro com a sensação de que eles estão perdendo alguma coisa que eles conquistaram por uma vida e segundo essa preocupação, se essa escola para onde meu filho está indo, está longe, eu não estou lá perto para acudir se passar mal, se tiver uma febre, se acontecer um acidente, a gente sabe que na escola sempre um menino cai quebra um braço, sempre acontece alguma coisa assim né, e aí no caso a família está longe. Então é complicado! O bom seria se pudesse funcionar todas as escolas em cada comunidade, para ficar mais próximo da família e para ter aquele contato. (Narrativa Marlene, 2021)

Lúcia, não vivenciou a experiência do fechamento conforme relatado, porém o depoimento de colegas a ela, a fez compreender o tamanho do impacto vivido pelas professoras e pelos alunos e comunidade, pois é um vínculo que se desfaz:

[...] mas eu acredito que através do depoimento de colegas que participou, que foi uma experiência assim não agradável, tanto para as professoras que estavam lá na época, como para a comunidade, para os alunos [...] (Narrativa de Lucia, 2021)

O motivo aparente trazido pelos gestores sobre o fechamento é exatamente o número de alunos e o custo de manutenção da escola, dos professores, possibilitando assim a compreensão da escola como uma “despesa”. Andrade, et al, deixa explícito em sua pesquisa realizada em Carangola, as estratégias utilizadas e as justificativas para os fechamentos:

No entanto, percebemos que o primeiro deles é o principal, pois o custo da manutenção destas escolas para os municípios é alto, assim, nuclear escolas do campo, ou mesmo transportar seus alunos para escolas situadas nas áreas urbanas vem sendo as opções para a “redução de gastos”. É fato que os municípios vêm, ao longo dos anos, transformando o número de alunos em critério para a manutenção ou não das escolas do campo tendo como parâmetro o dispositivo valor-aluno atribuído nos artigos 31 a 36 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – Lei nº. 11.494/2007. (ANDRADE, et al, 2020, p. 275-276)

Notamos procedimentos frequentes quando o assunto é a decisão de se fechar ou não uma escola pública do campo. E como podemos contribuir para reflexões sobre essa situação?

Percebemos que as repercussões perpassam diversos aspectos: desde a “melhoria na atuação dos docentes”, sob o olhar de não atuar em classes multisseriadas, que é visto

como negativo em alguns momentos e compreendemos que se fosse por escolha dos professores e comunidade, a escola permaneceria naquele lugar. Apesar das dificuldades, o relato das professoras nos mostra que se houvesse infraestrutura adequada, investimento, apoio, as escolas permaneceriam, não haveriam justificativas para o fechamento. Uma vez que:

Bom, a gente tinha que trabalhar bem de acordo com a realidade dos alunos, então assim, essa relação era tranquila porque você tinha apoio dos pais, eles sabiam que a gente tinha que trabalhar de acordo com a realidade deles e o que eu sei como professora eu aprendi lá na escola do campo, tralhando com a realidade de cada um e com o apoio de alguns pais. (Narrativa Vilma, 2021)

Esse processo pode ser considerado um impasse, pois pode ser considerado um impedimento de efetivação de um direito, considerando as especificidades dos sujeitos, seu contexto.

Defendemos, portanto uma educação pública de qualidade, urbana e rural, para todos os grupos menos favorecidos que compõe a sociedade brasileira, dentre eles, aqueles que vivem no campo. Dessa maneira, compreendemos ser justa e necessária a luta daqueles que lutam por uma educação do campo, tendo em vista que esse movimento pode criar as condições materiais para se efetivar uma educação de qualidade para a população camponesa. No entanto temos ressalvas e defendemos a cautela para não exacerbar a reivindicação pelas especificidades do campo senão corremos o risco de cair somente na discussão do paradoxo entre escola do campo e escola da cidade e perdemos de vista a luta pelas melhorias da instrução pública. Nesse cenário marcado pelas contradições emergentes da luta de classe, da disputa pela hegemonia e, pela luta por uma educação de qualidade do e para os trabalhadores rurais e urbanos, apreende-se que estudos e investigações sobre a “educação do campo”, constitui-se em grande desafio investigativo. Ao fazer esta afirmação, tomamos como referência a centralidade da luta de classes como motor da história. A existência da luta afim, em que pese as contradições também que possam se manifestar em seu interior contribui, significativamente, para o avanço e problematização das lutas sociais no Brasil. (JÚNIOR, NETTO, 2011, p.58)

Com essa pesquisa, gostaríamos de externalizar o desejo de todo campesinato, do direito a educação pública, gratuita e de qualidade. A luta continua e permanecemos de mãos dadas a fim de garantir a efetividade de um direito essencial. A Educação do Campo tem sido tema de muitos estudos e isso demonstra o quão potencializador tem sido todo o percurso de construção desse projeto de campo.

Considerando toda a nossa discussão, relatos e teóricos que nos alertam sobre a importância das escolas públicas do campo, ao relacionarmos com o campo de debate sobre o direito da educação, podemos fazer uma consideração muito importante. O acesso à educação é um ponto de partida que permite aos sujeitos novas oportunidades, vislumbrando uma autoconstrução, como destaca Cury (2002):

O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si. (p. 260)

Dessa forma, “a educação do campo como construção coletiva adentra a instituição escola e amplia as formas de lutas fora da escola por formação humana e pela efetivação de processos de conscientização política.” (Souza, 2012, p.748)

Uma constatação é que a escola pública do campo nas comunidades evidencia oportunidades e possibilidades para alunos, comunidade; e para os docentes, permite novos horizontes a partir de uma educação de qualidade para aquele lugar. O fechamento traz impactos para a vida desses sujeitos que tem uma parte da história desvinculada da sua realidade.

Todo esse contexto, nos faz pensar em quais caminhos a Educação do Campo pode expandir, a fim relacionar a luta dos povos do campo, com os saberes do campesinato, pela luta pela terra e permanência dos sujeitos nos territórios. Diante de todos os relatos e evidências do nosso estudo, caminhamos para as considerações finais.

## **8- CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No intuito de responder nosso objetivo principal, a saber, quais são as repercussões do fechamento de escola pública do campo no trabalho docente, percebemos o quanto a escola faz diferença na vida do professor e os impactos trazidos por essa ausência em sua rotina e na comunidade.

Porém, traçamos um caminho durante a pesquisa onde deparamos com os desafios da pandemia de Covid-19, das dificuldades de acesso aos sujeitos para colaboração na pesquisa. Construímos, portanto, um percurso com muitos referenciais, que englobaram nosso campo de debate, onde consideramos a Educação do Campo, o Trabalho e a Educação e Políticas Públicas Educacionais.

Os autores trazidos, como: Antunes-Rocha (2010,2011, 2015), Arroyo (1999, 2004, 2005, 2007), Bardin (1977,2009), Bauer e Jovchelovitch (2013), Caldart (2002, 2009), Carvalho (2015, 201, 2020), Fernandes (2008), Frigotto (2015), Molina (2010), Peripoli (2011), Ribeiro (2021), Santos (2020), Saviani (2007), Tonet (2015), bem como todos os outros, trazem subsídios que possibilitam o olhar cuidadoso em relação aos três campos de debate e nos permitem concluir as questões trazidas pela pesquisa.

Os capítulos foram construídos pensando numa lógica de continuidade e abrangência para diálogos cada vez mais complexos, diante das narrativas.

A metodologia utilizada permitiu um aprofundamento do contexto, a partir das análises documentais e leituras que permitiram uma compreensão do campo de pesquisa. As entrevistas narrativas, diante da especificidade do contexto e considerando o distanciamento social, exigiu posicionamento, sensibilidade, uma atenção ainda maior e alternativas que precisaram ser adaptadas.

Percebemos que apesar de todas as dificuldades encontradas pelas professoras na escola do campo, a atuação é de muito profissionalismo, responsabilidade e cuidado. Mesmo sem registrarem sobre o conhecimento a propósito dos princípios da Educação do Campo, acabam por aplicá-lo em seu dia a dia:

Bom, a gente tinha que trabalhar bem de acordo com a realidade dos alunos, então assim, essa relação era tranquila porque você tinha apoio dos pais, eles sabiam que a gente tinha que trabalhar de acordo com a realidade deles e o que eu sei como professora eu aprendi lá na escola do campo, tralhando com a realidade de cada um e com o apoio de alguns pais. (Narrativa Vilma, 2021)

Tal afirmativa nos remete a profunda reflexão das condições de trabalho dos educadores do campo e como condicionar a importância destes saberes que se tornam conteúdos de grande relevância para compreender o caminho percorrido e os avanços conquistados sob esse olhar de persistência e perseverança.

Uma das constatações é de que os sujeitos da pesquisa, docentes e campesinos possuíam um laço de afetividade, uma relação estreita entre a comunidade e a escola, o que possibilitava a construção de um processo educativo significativo aos alunos, permitindo a participação ativa dos pais, envolvendo-os nas atividades, permitindo novos olhares frente à educação, uma atuação docente que vai além. Porém, diante da situação

do fechamento, somente o desejo e sua parceria com a comunidade na luta pela permanência da escola pública do campo no território não são suficientes.

Apesar de compreenderem a importância da permanência da escola na comunidade, uma vez que a Educação do Campo está em consonância com o modo de vida do camponês, considerando os seus saberes, sua cultura, ao esbarrarem nos impasses e justificativas sobre o fechamento das escolas públicas do campo, ficam de mãos atadas, pois é uma situação que passa por outras instâncias e cabem aos gestores tomarem essa decisão ao final do processo.

Apesar da comunidade e dos docentes entenderem a necessidade das escolas do campo nos territórios, acabam por compreender a possibilidade dos alunos em irem para a escola sede, no distrito, uma vez que não são dadas muitas alternativas. No entanto, percebem os ônus que vêm com o fechamento da escola pública no campo, o deslocamento, a rotina que se modifica, a professora que rompe os laços com a sua turma, todo um contexto, uma relação, é modificado.

Com o fechamento das escolas públicas do campo, os gestores públicos, realocaram os alunos em escolas polo ou sede, geralmente localizadas na área urbana do distrito. A partir disso, disponibilizam o transporte escolar para que esse deslocamento seja feito até a nova escola. Transporte este que em sua grande maioria não é de qualidade e que traz riscos e preocupação aos pais, e um acesso que fica comprometido diante de tamanha mudança. Este movimento da conversa e informe aos pais sobre o fechamento, é realizado em muitas das vezes de um ano para o outro, um prazo de tempo curto, e como descrito, utiliza como justificativa, a quantidade de alunos, junto ao custo de manutenção da escola pública do campo.

As professoras muitas vezes, e no caso da nossa pesquisa, a maior parte delas são/eram moradoras da comunidade onde a escola pública do campo se encontrava acaba por modificar também toda sua rotina, o que impacta em seu tempo e em toda a sua vida.

Essa ruptura que ocorre traz consequências tanto para alunos e comunidade, quanto para os professores, essa situação acaba impedindo que estes sujeitos tenham um processo de ensino-aprendizagem vinculado às suas práticas, que quando atrelados sabemos de sua potência de crescimento e emancipação. Para as famílias não é uma situação simples e isso percebemos nos relatos dos sujeitos da pesquisa, que destacaram a reação de indignação e revolta dos pais aos saberem sobre o fechamento, a impressão que eles ficam é de uma oportunidade que se vai e nas consequências de uma escola

distante da comunidade. Para os professores que muitas vezes são da comunidade e através dessa mudança, acabam tendo que percorrer um caminho mais longo ao trabalho, alterando a rotina, hábitos e horários.

A construção de um novo caminho está sendo desenvolvido por estas professoras nas outras escolas, às quais foram transferidas. Algumas recebem os alunos da antiga escola do campo e, quando isso não acontece, a relação além dos muros continua, pois sempre procuram saber notícias daqueles que fizeram parte da sua trajetória. A mudança espacial ocorre de uma forma não desejada em sua maioria, porém, a lembrança da escola do campo é tida com muito carinho por estas profissionais que relatam tanta seriedade e comprometimento com o que fazem.

Gostaríamos que este estudo permita uma visão do quão potente e idealizadora é a escola pública do campo, como a falta investimento na área e estudos que demonstrem o trabalho desses docentes que se dedicam arduamente em sua profissão são considerações importantes para a permanência da escola.

O desenvolvimento da pesquisa nos mostrou que há repercussões, dentre elas essa quebra de vínculo com a comunidade e escola das docentes, dos alunos e da comunidade, bem como uma interferência direta no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que o contexto escolar se modificou a partir do fechamento da escola pública do campo.

A contextualização da realidade, a interação com a comunidade e com a rotina do campesino permitem um enriquecimento na construção do conhecimento e valoriza a cultura local, o que possibilita uma significação para os alunos que conseguem perceber como a importância da sua realidade dentro da sala de aula, tornando o aprendizado um processo formativo e de emancipação. Na visão dos pais, a escola na comunidade permite uma esperança e a oportunidade de uma educação de qualidade naquele lugar. Na perspectiva das docentes (que são sujeitos diretos da nossa pesquisa), é notório o quanto essa mudança impacta em sua prática, em sua vivência, em sua atuação, na sua vida como um todo, uma vez que essa mudança, todo um contexto construído e amparado pelos saberes locais é desmembrado e a conexão entre o processo de ensino que envolve a atuação das professoras e a prática do campesino se rompe.

Esse contexto nos traz muitas reflexões sobre a importância da permanência das escolas e principalmente, em quais caminhos a Educação do Campo pode ampliar, a fim relacionar a luta dos povos do campo, com os saberes dos campesinos, com a luta pela terra e principalmente a valorização e permanência dos sujeitos nos seus territórios.

Ao longo dessa pesquisa surgiram diversos questionamentos e temáticas que contribuem para uma análise ainda mais aprofundada sobre a Educação do Campo. No entanto, o percurso no Mestrado se torna insuficiente para tantas questões. O que não impede de posteriormente, caminharmos para novos estudos.

Contudo, vislumbramos rumos diferentes e de evolução, crescimento e possibilidade para a escola pública do campo, para a Educação Campo, para o campesino, seu direito pela terra, pelo seu lugar, por sua história, considerando todas as particularidades. Tudo isso vinculado aos princípios da Educação do Campo e ao projeto de campo que visa essa formação global destes sujeitos e do desenvolvimento do campo.

## **9- PRODUTO**

A partir das análises e contribuições trazidas por esse estudo, trazemos a seguir uma cartilha que foi construída para incorporar ações e reflexão sobre a importância da escola pública do campo. A proposta de uma cartilha digital se fez, por se tratar de um documento de fácil compreensão e de caráter informativo. Sua construção foi pensada de maneira lúdica e com uma linguagem para o público amplo, com o objetivo de um maior número de compartilhamento possível. Nela descrevemos sobre a educação do campo, algumas legislações importantes, pontos de fortalecimento das escolas do campo, possibilidades de reflexão. Visando contribuir nas demandas referentes ao tema, considerando uma construção a partir da análise de um contexto, mas que possa auxiliar nas demandas de outros municípios.

Imagem 17: Cartilha página 1



Imagem 18: Cartilha página 2

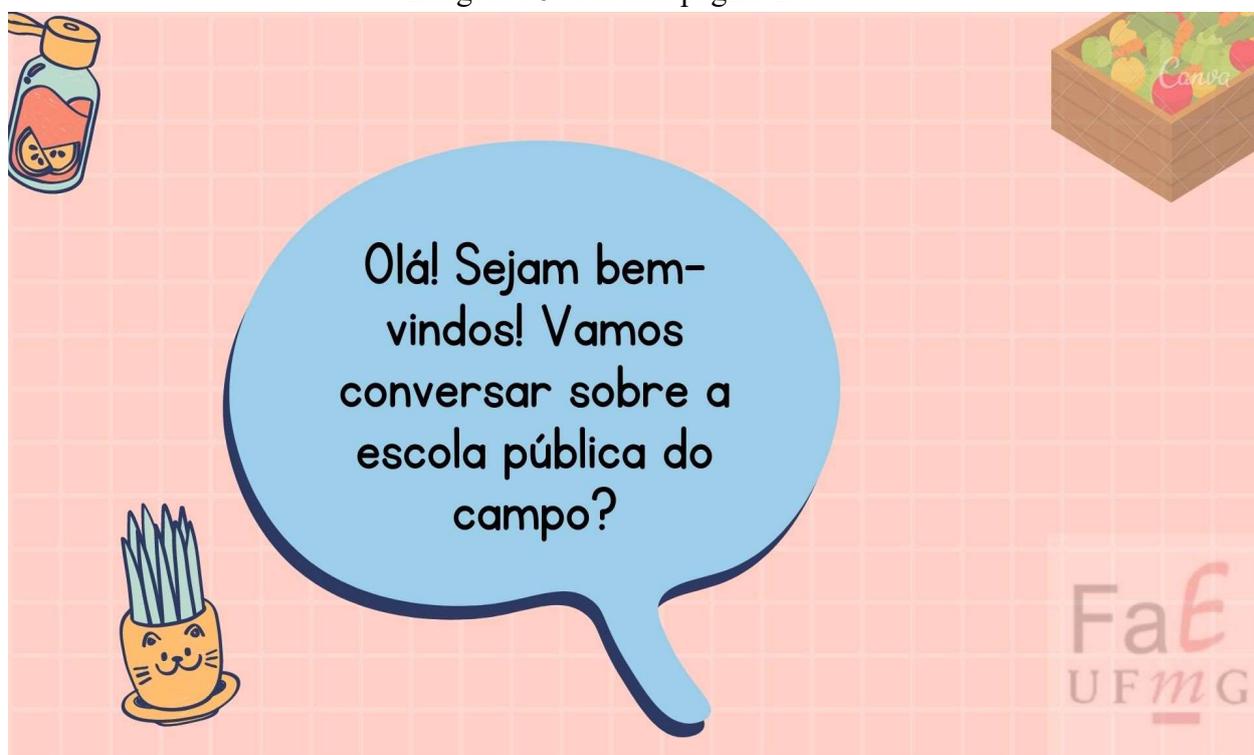


Imagem 19: Cartilha página 3

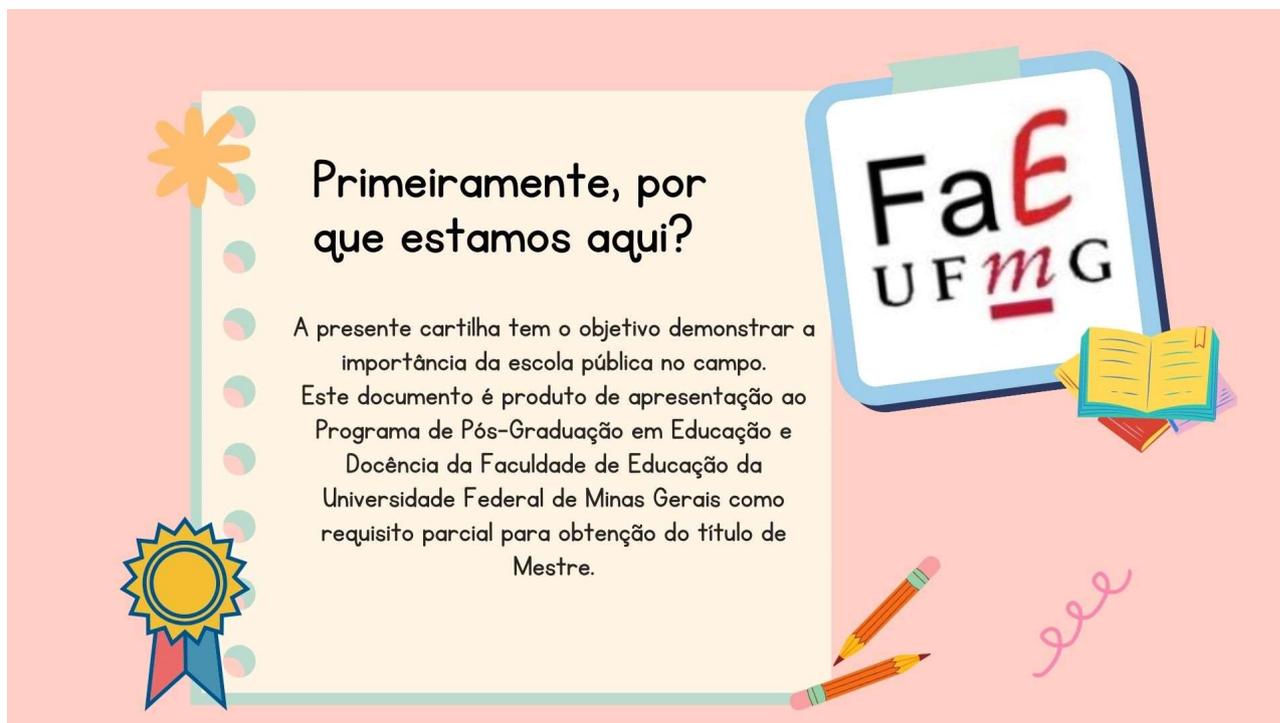


Imagem 20: Cartilha página 4

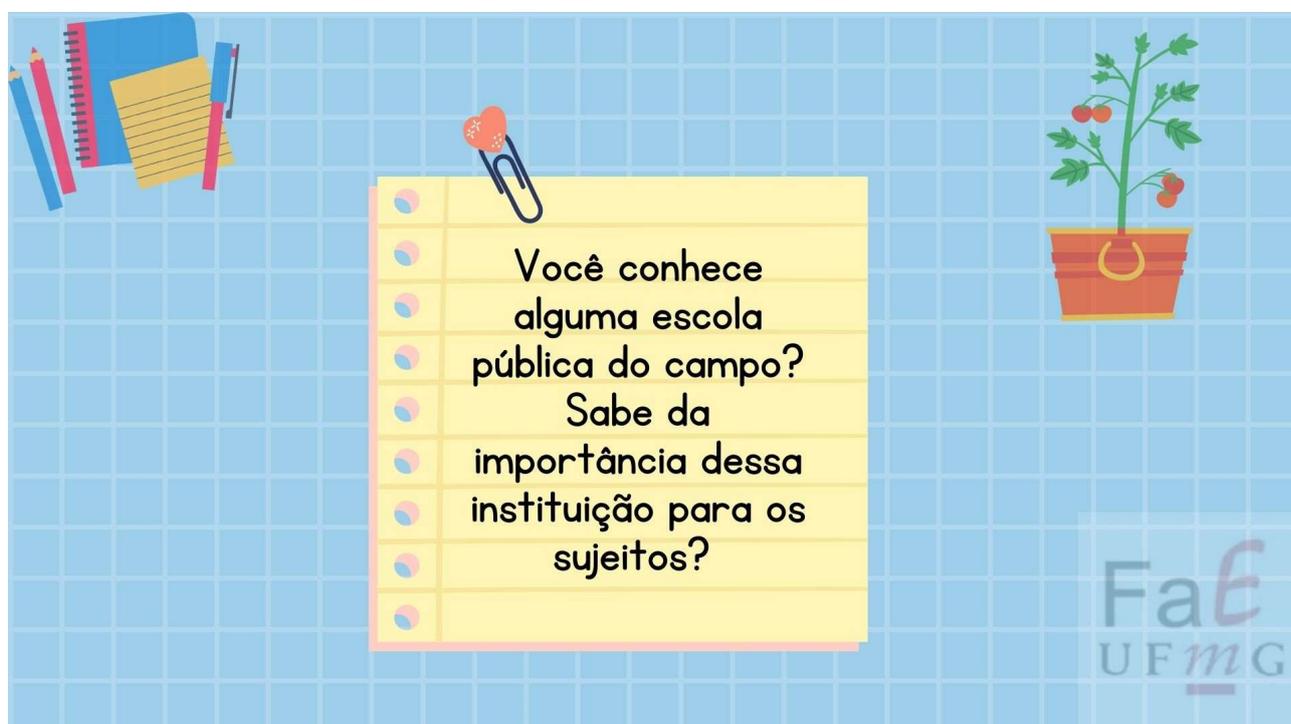


Imagem 21: Cartilha página 5

**Vamos entender então o que é uma escola do campo?**

**Conceito**

O conceito de escola do campo, estabelecido na Política de Educação do Campo (Procampo) - Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010; isto é, "aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo" (BRASIL, 2010). Dessa forma, a proposta pedagógica construída nas escolas do campo reflete as especificidades das comunidades locais nas quais estão inseridas, uma vez que as populações do campo são múltiplas e diversas, constituem suas identidades de acordo com as suas próprias realidades. (ANDRADE, RODRIGUES, 2020, p.3)

**Característica**

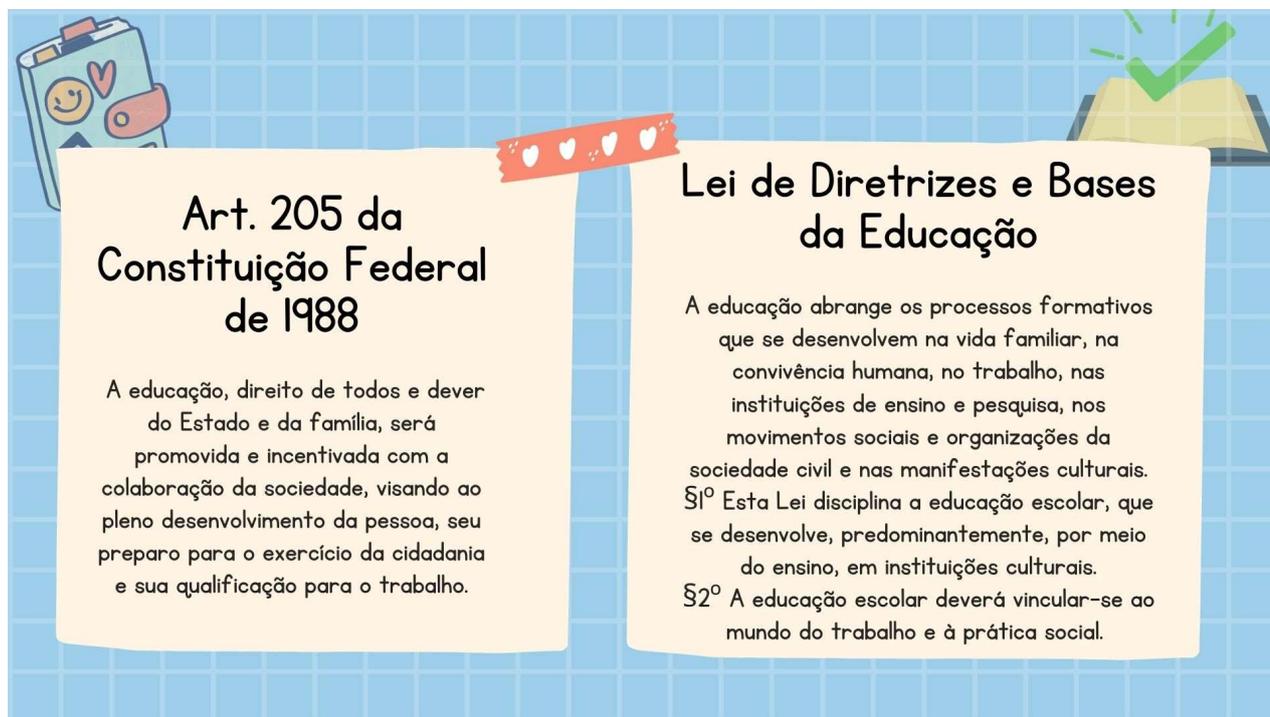
Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais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

Imagem 22: Cartilha página 6

**Você sabia que a educação é um direito?**

A educação é um direito garantido na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Este documento assegura o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias.

Imagem 23: Cartilha página 7



**Art. 205 da Constituição Federal de 1988**

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

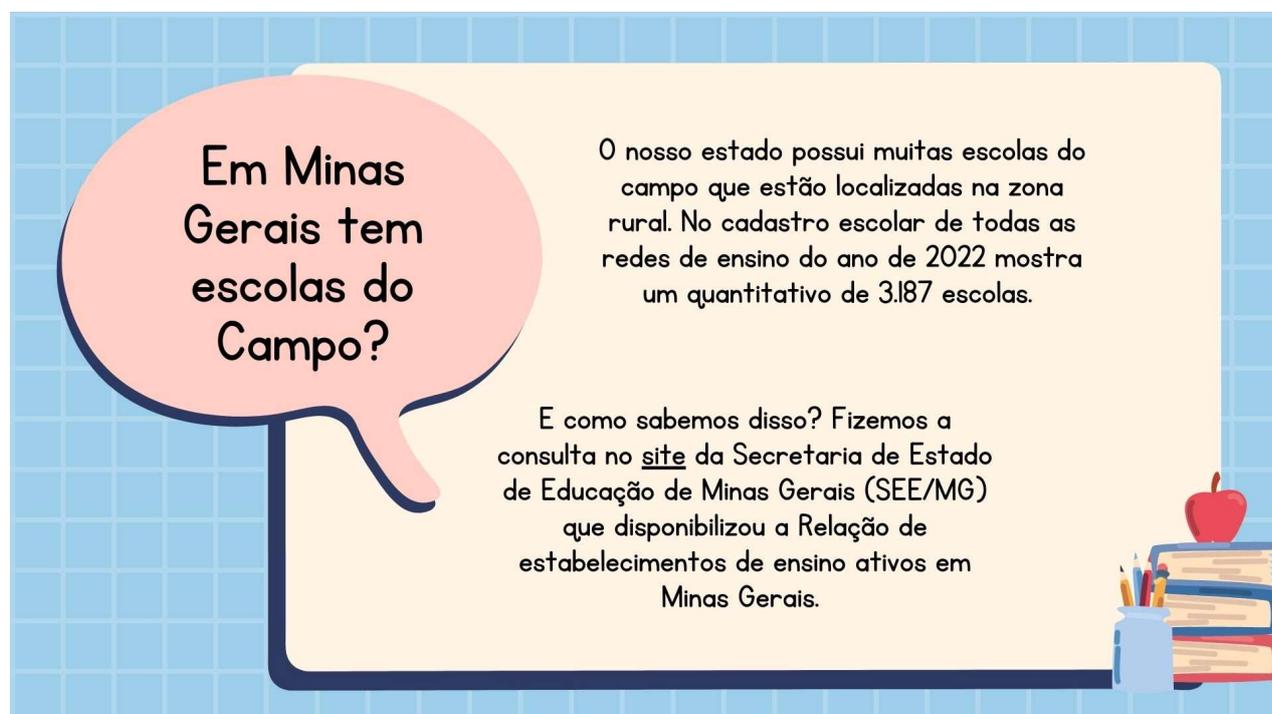
**Lei de Diretrizes e Bases da Educação**

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais.

§2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Imagem 24: Cartilha página 8



**Em Minas Gerais tem escolas do Campo?**

O nosso estado possui muitas escolas do campo que estão localizadas na zona rural. No cadastro escolar de todas as redes de ensino do ano de 2022 mostra um quantitativo de 3.187 escolas.

E como sabemos disso? Fizemos a consulta no site da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) que disponibilizou a Relação de estabelecimentos de ensino ativos em Minas Gerais.

Imagem 25: Cartilha página 9

**E por que a existência da escola do campo é importante?**

**Vamos saber de quem tem propriedade para falar:**

A nossa pesquisa escutou algumas professoras que trabalharam no campo e o relato de todas elas traz consigo a importância da escola na comunidade. A existência da instituição no território é muito relevante, pois existe todo um contexto específico, a construção de uma identidade, valorizando a realidade dos alunos e professores, enriquecendo o processo de ensino- aprendizagem. Afinal de contas, a instituição contribui para a movimentação da comunidade, e se torna um ponto de referência na comunidade em que está inserida.

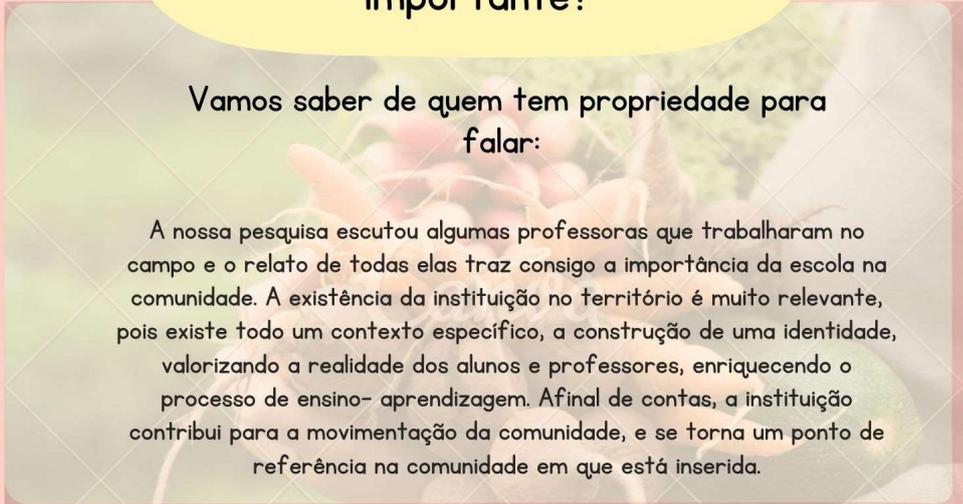



Imagem 26: Cartilha página 10

**Traçando caminhos, o que dizem os autores?**

Há alguns autores que contribuem para a reflexão sobre a importância da Educação do Campo, como Kolling (1999)

O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais, para que vivam com dignidade e para que, organizado, resistam contra a expulsão e a expropriação. Não basta ter escolas no campo, ou seja, é necessárias escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.  
(KOLLING, 1999, p.29)





Imagem 27: Cartilha página 11

**E também...**

Cury (2002) deixa claro: O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si. (p. 260)

Essa permanência se torna significativa, pois temos a percepção de que a escola do campo tem uma função muito relevante e “acreditamos que a Educação do Campo ganha importância porque dialoga com o modo de vida camponês, considerando seus saberes e suas formas de existir.” (Andrade et al, 2020, p.271). Por ter essa ligação direta com outros aspectos da vida no campo, a Educação do Campo e seus princípios, que constituem essa visão estruturada, envaidecendo as especificidades dos sujeitos e associada ao trabalho, as relações sociais, a cultura, fundindo ao cotidiano e a vida real dos sujeitos do campo.

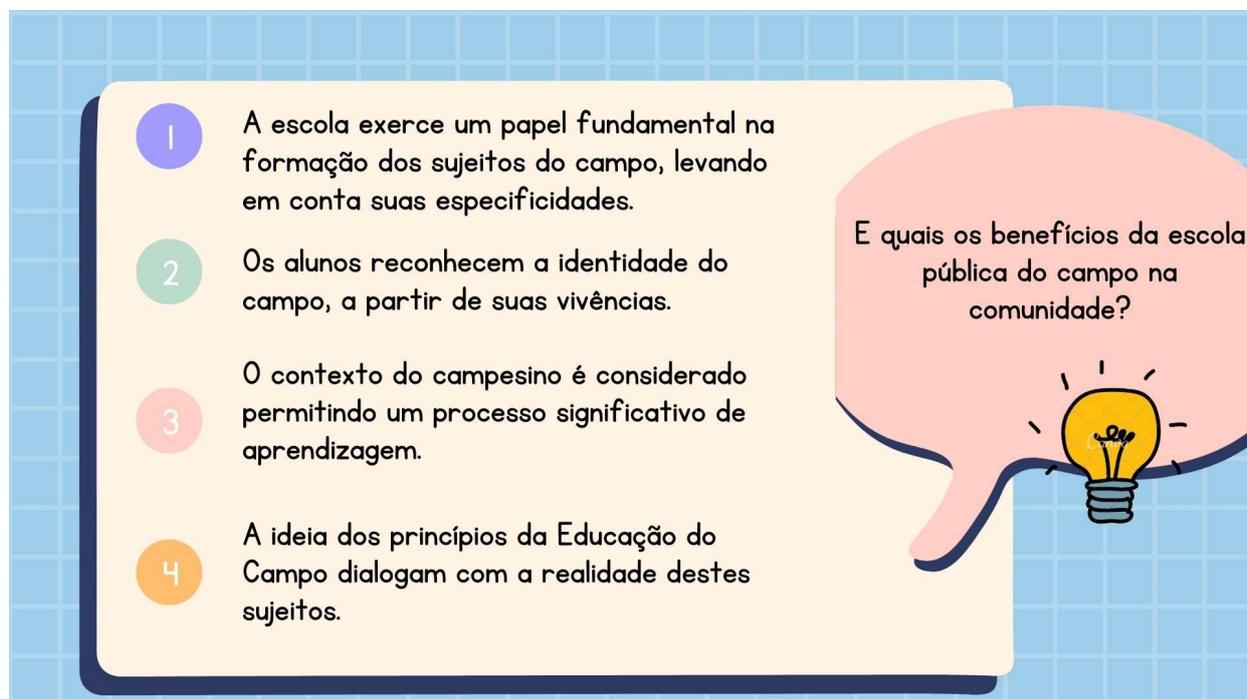
Imagem 28: Cartilha página 12

**Se a escola é tão importante, por que o fechamento acontece?**

Em nossa pesquisa detectamos que um dos fatores que contribuem como justificativa pelos gestores para o fechamento de escolas do campo, é a quantidade de alunos e o custo para manutenção da escola.

Porém, como percebemos nesta pesquisa compreendemos tudo o que envolve uma escola na comunidade.

Imagem 29: Cartilha página 13



1 A escola exerce um papel fundamental na formação dos sujeitos do campo, levando em conta suas especificidades.

2 Os alunos reconhecem a identidade do campo, a partir de suas vivências.

3 O contexto do campesino é considerado permitindo um processo significativo de aprendizagem.

4 A ideia dos princípios da Educação do Campo dialogam com a realidade destes sujeitos.

E quais os benefícios da escola pública do campo na comunidade?



Imagem 30: Cartilha página 14



5 A comunidade se beneficia da estrutura e garante um ponto de referência.

6 A instituição contribui para diversas trocas de experiências com a comunidade.

7 Fortalecimento da relação entre escola, alunos e comunidade.

8 Fortalecimento da Educação do Campo nessa construção de luta coletiva por um projeto de campo que visa o desenvolvimento global dos campesinos.

E quais os benefícios da escola pública do campo na comunidade?



Imagem 31: Cartilha página 15

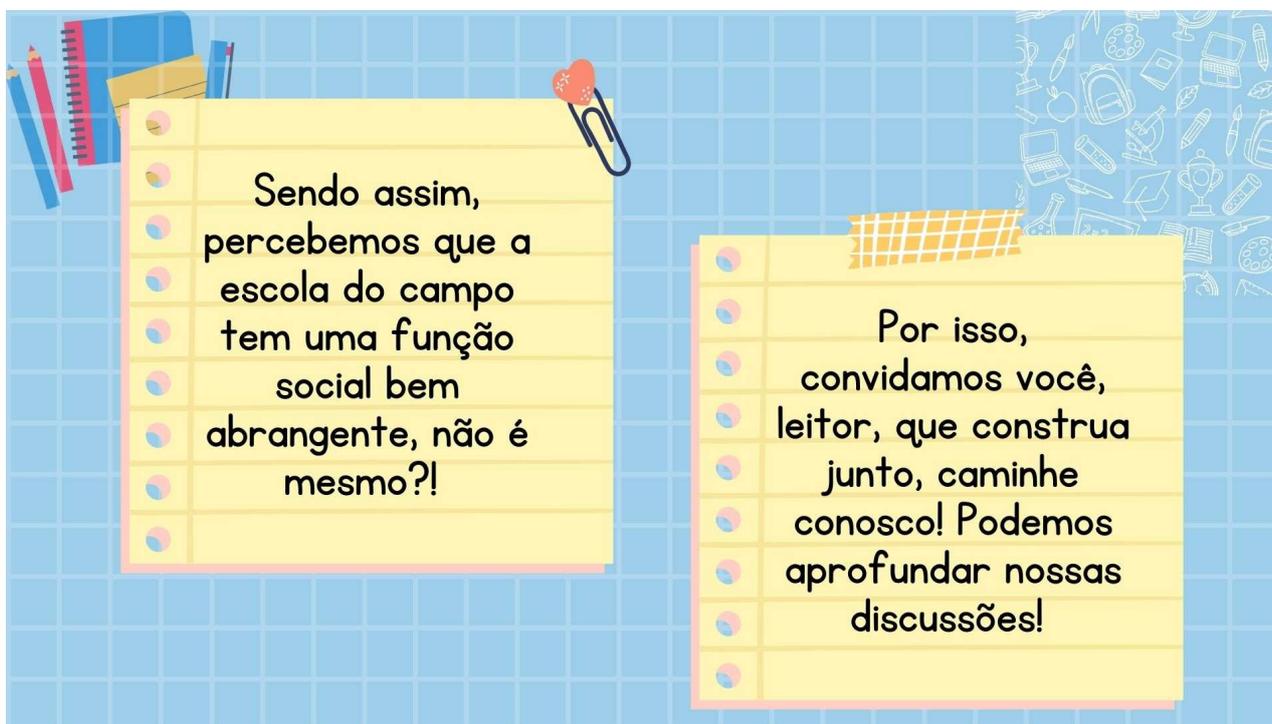
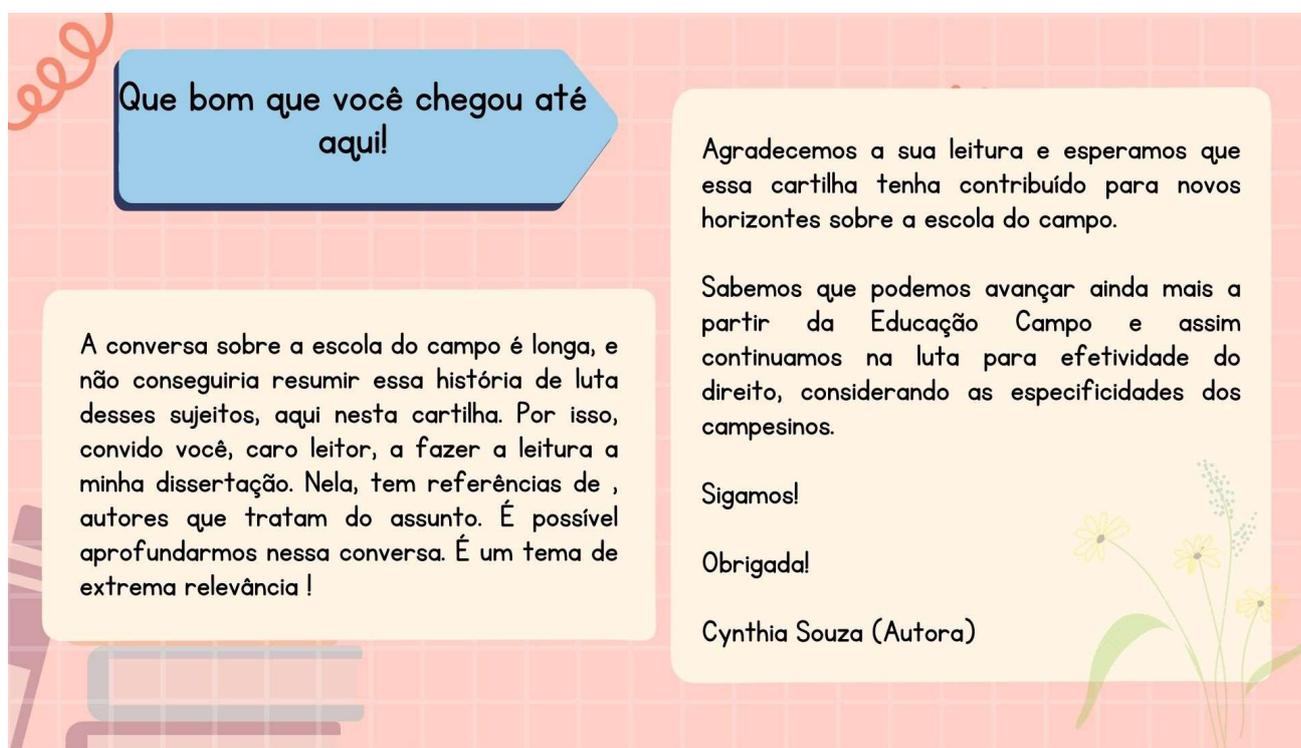


Imagem 32: Cartilha página 16



**10- CRONOGRAMA**

<b>Atividades</b>	<b>1º semestr e 2019*</b>	<b>2º semestr e 2019*</b>	<b>1º semestr e 2020*</b>	<b>2º semestr e 2020 *</b>	<b>1º semestr e de 2021</b>	<b>2º semestr e de 2021</b>	<b>1º semestre de 2022</b>
Revisão do Projeto de Pesquisa	X	X	X	X			
Integralização Curricular	X	X	X				
Revisão da Literatura	X	X	X	X			
Coleta de Dados da Pesquisa					X	X	X
Análise dos Dados						X	X
Qualificação da Dissertação				X			
Desenvolvimento do produto				X	X	X	X
Escrita da Dissertação		X	X	X	X	X	X
Defesa da Dissertação e Apresentação do produto							X

**10.1-ETAPAS DA PESQUISA:**

<b>Etapas da Pesquisa</b>	<b>Datas previstas</b>
Realização de entrevistas	27/09/2021 a 10/01/2022
Análise dos dados coletados	15/10/2021 a 12/01/2022
Elaboração das conclusões	23/10/2021 a 13/01/2022
Revisão e formatação do texto	14/01/2022 a 19/01/2021
Entrega da versão final do trabalho	20/01/2022 a 25/01/2022

## 11- REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristiane Silva de. A Relação entre Trabalho e Educação no Brasil. IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5, 2012

ALVARADO-PRADA, FREITAS E FREITAS. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ANDRADE, Elizete Oliveira. FILHO, Custódio Jovêncio Barbosa. FARIA, Mariana Vilhena. O fechamento de escolas do campo como política de Governo: experiências vivenciadas em Carangola/MG. ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação. Marabá - PA. v.2, n. 1, p. 267 a 282, jan.-jun. 2020.

ANTUNES-ROCHA, M.I. Licenciatura em educação do campo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel, MARTINS, Aracy Alves. (orgs) Educação do Campo: desafios para a formação de professores. (Coleção Caminhos da Educação do Campo) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Et al. CADERNO I, Escola da Terra - Minas Gerais. Programa de formação continuada de educadores do Campo. 2015.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel Antunes. Et al. CADERNO II, Educação do Campo: histórico, princípios, conceitos e práticas. 2015.

ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. (Orgs.). A educação básica e o movimento social do campo. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, v. 2) Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, Brasília:1999.

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

ARROYO, M. G. Formação de educadores e educadoras do campo. Brasília, 2005. (Mimeo.)

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Caderno CEDES, Campinas, vol.27, n.72, mai/ago 2007.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977/2009.

BAUER Martin; JOVCHELOVITCH, Sandra, A Entrevista Narrativa. In: GASKELL, George; BAUER, Martin W. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BEGNAMI, João Batista. Formação por alternância na licenciatura em educação do campo: possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância. Belo Horizonte, 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* de 22 de setembro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA*. Lei número 8069 de 13 de julho de 1990.

CALDART, Roseli. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Revista Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, Roseli. CERIOLI, Paulo Ricardo. KOLLING, Edgar Jorge (orgs.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.

CALIARI, Rogério Omar. A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola: o caso de Olivânia. 2013. 563 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2013.

CARMO, Nayara Cristine Caneiro do. Mapeando a educação do campo em Minas Gerais: Um estudo sobre egressos da licenciatura em educação do campo da UFMG (2005-2011) do Vale do Jequitinhonha. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, 2019.

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva, ARAÚJO, Alexandre Fraga de. (ORGS.) Educar é um ato político: educação do campo, pedagogia da alternância e a universidade. 1.ed. – Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

CARVALHO, Leila Lôbo de. AIVES, Tharcizo Augusto Amado Pereira. LIMA, Vanessa Dias de. TRINDADE, Domingos Rodrigues de. A Política Pública de Nucleação das Escolas Rurais no Brasil: Apontamentos de Pesquisas. Seminário Gepráxis. Vitória da Conquista- Bahia- Brasil. v. 6, Nº6, P. 2376-2391, 2017

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. Práticas artísticas dos estudantes do curso de licenciatura em Educação do Campo: um estudo na perspectiva das representações sociais. 2015. 192 f. Dissertação de Mestrado -UFMG/FaE, Belo Horizonte, 2015.

CIAVATTA, Maria. RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do Currículo na Educação de Jovens e Adultos Integrada à formação profissional. Educ. Soci., Campinas, v.31, n. 111, P. 461-480, abr.-jun. 2010.

CONDE, Fernando, 1978 -Os professores de Humanas de Jaboticatubas: territorialidade e trabalho docente no campo metropolitano / Fernando Conde. - UFMG/FaE, 2016. 217 f., enc, il.

CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo. A Educação do Campo no confronto entre agronegócio e agricultura camponesa. VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária GT14- Educação do/no campo. ISSN 1980-4555, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002.

EULÁLIO, Wane Elayne Soares. As implicações do processo de nucleação das escolas rurais de Montes Claros/MG (1997-2013): Contradições, desafios e perspectivas. 2014

FERNANDES, Bernardo Mançano. Et al. Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação/Bernardo Mançano Fernandes [et al.]; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Incra; MDA, 2008 109 p.; 19cm (NEAD Especial; 10)

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, nº 20, julho/dezembro de 2015.

FERREIRA, Fabiano de Jesus. BRANDÃO, Elias Canuto. Educação e Políticas de fechamentos de Escolas do Campo. Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR-Campus de Paranavaí. Disponível em: [http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao\\_e\\_politica.pdf](http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao_e_politica.pdf)el trabajo en la formación del “hombre nuevo”, artífice de la sociedad socialista. Interface (Botucatu). 2017; 21(62):509-19.

GONÇALVES, G.B.B. Nucleação das escolas rurais. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

GONÇALVES, G.B.B. Programa escola ativa. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. In: Reunião Anual do ANPED, 29, 2006. Anais... Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos manifestos. Caxambu.ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../gt13-2031--int.pdf> ->. Acessado em: 10 jun. 2010.

HEIDEGGER, M. Ser e tempo. Petrópolis: Vozes; 15ª Edição, 2005.

JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva. NETTO, Mário Borges. Por uma educação do Campo: percursos históricos e possibilidades. Revista Eletrônica de Culturas e Educação. Caderno temático: Cultura e Educação do Campo, n. 3, p. 45-60, Ano2 (nov/2011).

KUHN, Thomas Samuel. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1994.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute. SCHELLER, Morgana. BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. Revista de Investigaciones UNAD Bogotá- Colômbia, nº14, julio-diciembre, 2015.

LEITE, S. C. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MARX, Karl. O capital: Crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983, Volume I. Tomo I,

MINAS GERAIS. Organização da Secretaria de Estado de Educação. DECRETO Nº 43.238 de 2003 de 27 de março de 2003.

MOLINA, Monica Castagna. JESUS, Sonia Meire dos Santos. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil Reflexões a partir da tríade: Campo – Política Pública – Educação (29- 67) in SANTOS, Clarice Aparecida, MOLINA, Monica Castagna. JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo. (orgs) Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

MOLINA, Monica Castagna. Organização. Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão – Brasília: MDA/MEC, 2010.

MOURA, Jónata Ferreira de. NACARATO, Adair Mendes. A Entrevista Narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. Cadernos de Pesquisa. São Luis, v.24, n. 1, jan/abr. 2017.

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

OLIVEIRA, D.A. Política educacional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PEIXOTO FILHO, José Pereira. SILVA, Cleverson Ramom Carvalho. Inter- Relações entre Trabalho, Educação Profissional e Desenvolvimento. Trabalho e Educação. Belo Horizonte, v. 23, n.3, p. 71 -85, set-dez, 2014. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/download/9343/6689/26995>

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

RAPOSO, Lucy Rosane de Oliveira Vieira. Aqui é o meu lugar!? Um estudo sobre a permanência de professores na docência em escolas rurais. / Lucy Rosane de Oliveira Vieira Raposo. Belo Horizonte, 2010.

REIS, B.P.W. Políticas públicas. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

RIBEIRO, Luiz Paulo. LEAL, Álida Angélica Alves. MARTINS, Maria de Fátima Almeida. SAÚDE, PANDEMIA E POVOS DO CAMPO: análises a partir de um projeto de extensão. Periferia, v. 13, n. 1, p. 297-324, jan./abr. 2021

RUMMERT, Sonia Maria, Gramsci, Trabalho e Educação: Jovens e Adultos pouco escolarizados no Brasil atual. Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação. Educa/Unidade I&D de Ciências da Educação/NEDDATE, Cadernos Sísifo nº4, 2007.

SANTOS, Ellen Vieira. Representações Sociais de Egressos da Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG sobre o Campo. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Docência, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação e Docência. Belo Horizonte, 2018.

SANTOS, Geraldo Márcio Alves dos. Cap. Livro, 2020.

SANTOS. Marilene, Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 185-212, jan./mar, 2018.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. A Educação do Campo e MST. Encontrado em: <https://unig.br/wp-content/uploads/ARTIGO-CADERNOS-5-RAMOFLY-BICALHO.pdf>

SANTOS, Robson de Souza. SANTOS, Marilene. Educação do Campo: classes multisseriadas e seus desafios pedagógicos. 10º Encontro Internacional de Formação de professores. 11º Fórum permanente Internacional de Inovação Educacional. Universidade de Tiradentes- UNIT SERGIPE, 2017.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação. Revista Brasileira de Educação, v.12, nº 34 jan./abr., 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, Resolução 2820, de 11 de dezembro de 2015. Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Diretrizes%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20do%20Estado%20de%20Minas%20Gerais.pdf>

SILVA, Maria Vieira. JUNIOR, Astrogildo Fernandes Silva. Políticas Educacionais para a Educação do Campo: dimensões históricas e perspectivas curriculares. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 47, p. 314-332, Set. 2012- ISSN 1676-2584.

SILVA, A. R., & SULZBACHER, A. W. Escola Família Agrícola: reflexões sobre as contribuições para comunidades rurais. RBEC, Tocantinópolis/Brasil, v.5, 2020.

SILVA, Vera Alice. Reflexões sobre aspectos políticos de políticas públicas. Pensar BH/Política Social, Belo Horizonte, p. 26-30, dez.2005/fev. 2006.

SOARES, Solange Toldo. TRINDADE, Jussara das Graças. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Mestrado, Linha de Pesquisa Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação, em 2007. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/jussaragtrindadeesolangetoldosoares.pdf>

SOUZA, Elizeu Clementino. MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v.15, n. 39, 2018.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. Educ. Soc., Campinas, v.33, n.120, p.745-763, jul-set. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

TASSIGNY, Monica Mota. Questões sobre a categoria ontológica do trabalho. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, EDUFSC, n 33, p. 147-158, abril de 2003.

TONET, Ivo. Educação e ontologia marxiana. In: Trabalho e Educação, Belo Horizonte – MG, v. 24, n.1, p. 201-213, jan./abr. 2015.

VASCONCELLOS, Celso S. 1956 - Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e político pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização, 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1993.

VENDRAMINI. Célia Regina. Qual o futuro das escolas do campo? Educação em Revista, Belo Horizonte, v.31, n.03, p. 49-69, Julho-Setembro 2015.

<http://pronacampo.mec.gov.br/acoes-do-pronacampo> acesso em 01 de julho de 2018.

<https://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Art.+33+da+Lei+11947%2F09> acesso em 07 de julho de 2018.

<http://pronacampo.mec.gov.br/14-acoes-do-pronacampo/12-escola-da-terra> acesso em 12 de julho de 2018

[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/manual\\_escola\\_terra.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/manual_escola_terra.pdf) acesso em 15 de julho de 2018.

<http://www.incra.gov.br/pronerahistoria> acesso em 16 de julho de 2018

[https://brasil.mylex.net/legislacao/estatuto-crianca-adolescente-eca-art53\\_67214.html](https://brasil.mylex.net/legislacao/estatuto-crianca-adolescente-eca-art53_67214.html)  
acesso em 15 de janeiro de 2020.

<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/repercussao>, Acesso em 08 de julho de 2021.

<https://www.dicio.com.br/repercussao/>, Acesso em 08 de julho de 2021.

<https://dicionario.priberam.org/discriminabilidade>

<https://sites.google.com/educ.caratinga.mg.gov.br/secretaria-municipal-de-educacao/espaco-do-aluno/caratinga-nossa-historia-nossa-memoria/historico-dos-distritos-de-caratinga/sapucaia>, Acesso em 07 de dezembro de 2021.

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/caratinga/pesquisa/13/78117?ano=2010&indicador=77899&tipo=grafico>

**ANEXOS**

Anexo 1: Aprovação COEP

Anexo 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Anexo 3: Roteiro da entrevista

**ANEXO 1: Aprovação do COEP**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** REPERCUSSÕES DO FECHAMENTO DE ESCOLA DO CAMPO PARA O TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE DO MUNICÍPIO DE CARATINGA

**Pesquisador:** Geraldo Marcio Alves dos Santos

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 48042121.1.0000.5149

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação/UFMG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.951.949

**Apresentação do Projeto:**

O projeto tem como objetivo analisar as repercussões do fechamento de escolas do campo na vida docente, seu proponente afirma que estudar as repercussões de um processo como este permitiria realizar uma avaliação aprofundada bem como contribuir na busca de melhorias para a Educação do Campo. Dessa forma, espera-se que as reflexões propostas nessa pesquisa possam compor ações de avaliação que possam contribuir para o aprimoramento contínuo de uma Educação do Campo de qualidade evitando o fechamento de escolas. sua metodologia inclui pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevista narrativa.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Compreender os impactos do fechamento de escolas no município de Caratinga a partir da análise e comparação dos dados de fechamento de escolas do campo de 2010 e 2020.

**Objetivo Secundário:**

Compreender como esse processo de ruptura trouxe repercussões para as práticas sociais dos sujeitos e repercussões mais amplas, os impactos para além dos muros da escola.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo os autores do projeto: os riscos são mínimos, tais como incômodo sobre determinado,

**Endereço:** Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 - 2º. Andar - Sala 2005 - Campus Pampulha

**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@ppq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 4.951.949

assunto, porém, eles esclarecem sobretudo que a opinião e a fala dos depoentes além de suas particularidade serão respeitados, o que observamos espera se minimamente nas ações de um projeto de pesquisa!

**Benefícios:**

Uma profunda análise relativa às ações sobre as escolas do campo em Minas Gerais.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto em questão faz parte de uma pesquisa de mestrado profissional, ele tem relevância social principalmente junto às comunidades do campo.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O presente projeto foi colocado em diligência devido as seguintes recomendações:

1. Acrescentar no TALE e no TCLE o detalhamento dos riscos, desconfortos ou constrangimentos mesmo que mínimos e os procedimentos para minimizá-los, conforme Resolução 466/12.
2. Acrescentar no TALE e no TCLE os benefícios da pesquisa.
3. Inserir no TCLE e no TALE informações que considerem o contexto de pandemia da Covid-19 e a necessidade sanitária de isolamento social, a pesquisa-ação e o ensino por investigação serão realizados por meio remoto sendo gravada, a partir do seu consentimento no início do processo. Caso ao longo do período destinado à realização desta etapa da pesquisa as medidas de isolamento venham a ser suspensas, a pesquisa poderá ser realizada de modo presencial, sendo a mesma gravada também mediante o seu consentimento. Neste contexto de pandemia, se envolver ambiente virtual, deve-se adequar o TCLE, o TALE e o projeto, conforme as orientações da CONEP: <https://www.ufmg.br/bioetica/coep/wpcontent/uploads/2021/02/ambiente-virtual>.
- 4- Apresentar orçamento da pesquisa.

**TODAS AS RECOMENDAÇÕES FORAM ATENDIDAS:**

- 5-Observa se ainda que o pesquisador apresentou justificativa para a não apresentação de TALE além de acrescentar as questões norteadoras da entrevista e cronograma.

**Recomendações:**

Recomenda-se a aprovação do projeto de pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Somos favoráveis à aprovação do projeto REPERCUSSÕES DO FECHAMENTO DE ESCOLA DO CAMPO

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 - 2ª Andar - Sala 2005 - Campus Pampulha  
 Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901  
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
 Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@ppq.ufmg.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS**



Continuação do Parecer: 4.951.949

**PARA O TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE DO MUNICÍPIO DE CARATINGA** do pesquisador responsável Prof. Dr. Geraldo Marcio Alves dos Santos.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Aprovado conforme parecer.

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1663827.pdf	06/08/2021 23:08:56		Aceito
Outros	Projeto_Modificado.pdf	06/08/2021 22:57:59	CYNTHIA SOUZA RAMOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	06/08/2021 22:57:42	CYNTHIA SOUZA RAMOS	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista.pdf	06/08/2021 22:57:29	CYNTHIA SOUZA RAMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.pdf	06/08/2021 22:57:03	CYNTHIA SOUZA RAMOS	Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	06/08/2021 22:46:37	CYNTHIA SOUZA RAMOS	Aceito
Outros	Parecerat.pdf	07/06/2021 15:28:23	CYNTHIA SOUZA RAMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEat.pdf	07/06/2021 15:27:56	CYNTHIA SOUZA RAMOS	Aceito
Outros	Parecer.pdf	01/04/2021 11:32:42	CYNTHIA SOUZA RAMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE.pdf	01/04/2021 11:32:15	CYNTHIA SOUZA RAMOS	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 - 2º Andar - Sala 2005 - Campus Pampulha  
 Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901  
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
 Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@proq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 4.951.949

Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	01/04/2021 11:32:15	CYNTHIA SOUZA RAMOS	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	30/03/2021 18:47:04	CYNTHIA SOUZA RAMOS	Aceito
Outros	TermodeCompromisso.pdf	24/03/2021 20:54:49	CYNTHIA SOUZA RAMOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	24/03/2021 20:47:52	CYNTHIA SOUZA RAMOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 03 de Setembro de 2021

Assinado por:  
Críssia Carem Paiva Fontainha  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 - 2º. Andar - Sala 2005 - Campus Pampulha  
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901  
UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@proq.ufmg.br

## ANEXO 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **“Repercussões do fechamento de escola do campo para o trabalho docente: uma análise do município de Caratinga”**, cujo objetivo é analisar as repercussões do fechamento de escolas do campo no trabalho docente e qual o impacto na vida docente. O roteiro será apresentado logo após o seu consentimento, neste documento consta as questões a fim de possibilitar um diálogo sobre a experiência, vivências dos participantes em escolas do campo. Seguem algumas questões norteadoras:

- . Conte-me sobre a sua trajetória escolar.
- . Conte-me sobre como é a importância de uma escola do campo na comunidade.
- . Conte-me se houve algum fechamento da escola do campo.
- . Se houve, conte-me como foi receber a notícia do fechamento, qual era o seu envolvimento com escola e a relação da escola com sua vida, sua prática, sua comunidade. Para isto, o instrumento de coleta de dados compreenderá em entrevista narrativa a ser desenvolvida no formato totalmente remoto sem envolver a presença física da pesquisadora e do participante da pesquisa devido ao contexto pandêmico da Covid-19. Portanto, o contato entre pesquisadora e participante será realizado em ambiente virtual, através da ferramenta Jitsi Meet e a pesquisadora irá disponibilizar o link para sua realização no dia e horário combinados previamente. As entrevistas no ambiente virtual serão gravadas a partir do seu consentimento no início do processo, e o tempo estimado é de 30 minutos. Os sujeitos escolhidos para esta pesquisa são: 2 professores, 2 gestores e 2 sujeitos da comunidade, todos que participarão serão maiores de 18 anos.

Por este motivo, o(a) convidamos a participar de uma entrevista narrativa vídeo-gravada. Seu aceite ou não a este convite e sua eventual participação na pesquisa são de caráter estritamente voluntário, estando você livre para retirar seu consentimento a qualquer instante durante seu desenvolvimento, sem que haja qualquer prejuízo na relação com o pesquisador e com a Instituição.

Ressaltamos, ainda, que sua participação não ocasionará gastos financeiros e também não receberá pagamento para participar.

Apesar de considerarmos que a realização da entrevista não ofereça riscos maiores que os do dia a dia, você pode experimentar cansaço, desconforto, modificação nas emoções ou incômodo durante o diálogo. Caso isso ocorra, vamos agir para auxiliá-lo: podemos mudar a forma da conversa, convidar uma pessoa que você confie para te acompanhar ou parar a qualquer momento. Caso se sinta desconfortável por qualquer motivo e queira continuar posteriormente, marcaremos para continuarmos, garantimos o seu anonimato e para isso utilizaremos pseudônimos.

O material relativo à entrevista será mantido em local seguro e privado, de modo a impedir seu acesso por terceiros, e serão utilizados para fins estritamente acadêmicos. O material será resguardado por 5 anos. Os dados serão acondicionados no drive dos pesquisadores e somente eles terão acesso. O entrevistado poderá receber a transcrição da gravação para conferência.

Rubrica do participante \_\_\_\_\_

Rubrica do pesquisador responsável \_\_\_\_\_

O estudo trará possíveis benefícios para todos os participantes, pois ao narrarem sobre suas experiências poderão ressignificá-las, entendendo melhor a realidade em que vivem, buscando transformá-la. Além disso, as análises da pesquisa e os resultados obtidos e autorizados, ao serem publicizados, poderão propiciar uma reformulação de procedimentos de gestão institucional e fomentar debates para as políticas que contribuam para que, se for o caso, o fechamento não ocorra.

Desse modo, solicitamos sua autorização para participação na entrevista, por este motivo, caso autorize, você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido, no qual constam o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento. Esclarecemos que o Comitê poderá ser contatado em caso de dúvidas éticas e que você, enquanto participante poderá buscar indenização em caso de danos provenientes da pesquisa.

A pesquisadora informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética que funciona na Unidade Administrativa II, 2º andar- Sala 2005, Campus Pampulha da Universidade Federal de Minas Gerais, localizada na Av. Antônio Carlos, 6627 – Brasil. Fone (31) 3409-4592. Endereço eletrônico: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

### **Declaração de Consentimento**

Li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que a linguagem utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que **recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade. Autorizo, de livre e espontânea vontade, o registro das informações prestadas por mim nesta entrevista, bem como a gravação e uso de áudio e imagens da mesma para ser utilizada, posteriormente, na pesquisa **“Repercussões do fechamento de escola do campo para o trabalho docente: uma análise do município de Caratinga”**.

---

Nome do participante (em letra de forma)

---

Assinatura do participante

Obrigada pela sua colaboração e por merecer sua confiança,

---

Prof. Dr. Geraldo Márcio Alves dos Santos- Orientador  
Professor do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência-  
PROMESTRE da UFMG Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627- - Pampulha - MG Belo  
Horizonte – MG  
Telefone: (31) 3409- 5310. E-mail: gemarcio2000@yahoo.com.br

---

Cynthia Souza Ramos  
Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência-  
PROMESTRE da UFMG  
Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627- - Pampulha - MG Belo Horizonte – MG  
E-mail: cynthiaufmg@gmail.com

Local e data: \_\_\_\_\_

### **ANEXO 3: Roteiro para entrevista narrativa**

Título da Pesquisa: “Repercussões do fechamento de escola do campo: uma análise do município de Caratinga”

Mestranda: Cynthia Souza Ramos

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Márcio Alves dos Santos

#### **Questões norteadoras**

##### **Perfil do colaborador**

1- Nome

2- Idade      3- Sexo:

4- Endereço:

5- E-mail:

6- Participa de algum movimento social, sindical ou organização social? Se sim, qual?

7- Você nasceu e cresceu na comunidade? Conte sobre essa vivência.

8- Estudou em qual tipo de escola?

Urbana, Rural, Estadual, Municipal

**Narração central:** Conte-me sobre como foi sua trajetória escolar.

Conte se houve a experiência enquanto docente na escola do campo. Se passou pela experiência do fechamento da escola do campo, seu envolvimento com escola e a relação da escola com sua prática docente (quando o participante for docente), sua vida, sua comunidade. Fique à vontade para detalhar e narrar os acontecimentos que detalham sua experiência.

**Fase de perguntas:** Após ouvir e ter certeza que a narrativa se finalizou, caso seja necessário pedir mais detalhes sobre alguns acontecimentos que não foram detalhados, buscando traduzir questões a fim de uma maior explicitação.

Possíveis eixos a serem aprofundados:

- Vivência de lecionar numa escola do campo ao longo da vida (Questão para o participante docente)
- Vivência de ter a escola do campo em sua comunidade/município (Questão para o participante gestor, comunidade)
- A relação da prática na escola do campo com o que foi apreendido em sua graduação e a relação com os princípios da Educação do Campo. (Questão para o participante docente)
- Se houve, a vivência do processo de fechamento da escola do campo em que trabalhava trouxe repercussões para as suas práticas sociais e quais os impactos para além dos muros da escola.