

PARALISAÇÃO E FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO E NA CIDADE: AS DESIGUALDADES MANIFESTAS NO TERRITÓRIO DO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO

JACKELINE MACIEL DE AZEVEDO

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - BA, Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB. jackmaaciel@gmail.com

EDMERSON DOS SANTOS REIS

Doutor pelo Curso de Educação da Universidade Federal da Bahia- UFBA, Professor da Universidade do Estado Bahia - UNEB, edmerson.uneb@gmail.com

RESUMO

A escola é um dos principais espaços no qual o sujeito tem a possibilidade de desenvolver não só a sua alfabetização e letramento, mas, também, o seu senso crítico, concomitante com o fortalecimento da sua relação com a comunidade. Portanto, paralisar ou fechar escolas no campo ou na cidade é interferir neste processo de pertencimento, e deturpar o acesso a este direito. Assim, partindo de tal pressuposto, esta pesquisa teve como objetivo principal fazer um levantamento, a partir dos dados oficiais nos sites do INEP e Qedu, da paralisação e fechamento das escolas no campo e na cidade nos dez municípios baianos que compõem o Território do Sertão do São Francisco (TSSF), no período de 2019 e 2020, com o intuito de investigar e refletir sobre esse processo de deturpação do direito e os impactos nos sujeitos camponeses. Os dados revelam que os números de paralisação e fechamento são significativamente maiores no campo do que na zona urbana. Ademais, é importante ressaltar que o fechamento não reflete somente na comunidade, mas também em âmbito nacional, a exemplo do que se espera do Plano Nacional de Educação (PNE), vigente de 2014 a 2024, que determina diretrizes e metas a serem alcançadas, nos permitindo fazer o seguinte questionamento: com o fechamento das escolas do campo no TSSF haverá o comprometimento no alcance dessas metas? A partir da análise dos dados e de um embasamento teórico, nota-se a implicação do fechamento das escolas do campo não só no âmbito local, mas nacional.

Palavras-chave: Escolas do campo; Políticas públicas; Fechamento de escolas.

1. INTRODUÇÃO

É de suma importância o acompanhamento das políticas públicas voltadas ao campo, sobretudo, para compreender sobre as suas efetividades e se a comunidade campesina está tendo o seu direito à educação amparado. Nesse contexto, esta escrita é um recorte do subprojeto “Os indicadores Oficiais de Paralisação e Fechamento das Escolas do Campo nos municípios do Território do Sertão do São Francisco”¹ desenvolvida no Programa de Iniciação Científica (PICIN-UNEB), que teve como objetivo principal, investigar, a partir dos bancos de dados oficiais, o número de paralisação e fechamento das escolas do campo, entre 2019 e 2020, para promover reflexões e a atualização de dados no observatório desenvolvido.

É válido ressaltar que o Território do Sertão do São Francisco (TSSF), na Bahia, é composto por dez municípios, sendo eles organizados da seguinte forma: Borda do Lago (Sento Sé, Sobradinho, Casa Nova, Pilão Arcado, Remanso); Margem do Rio (Curaçá e Juazeiro); e Caatinga (Uauá, Canudos e Campo Alegre de Lourdes), possibilitando um mapeamento amplo da realidade das escolas do campo nesta região, bem como, uma sistematização crítica e fundamentada.

Nesta pesquisa também foram utilizados os dados oficiais de paralisação e fechamento das escolas urbanas, nesses municípios, para auxiliar na discussão das políticas públicas e seus indicadores, evidenciando as diferenças que ainda são discrepantes e que se manifestam tão evidentes no território, apesar da histórica luta dos movimentos sociais em prol de uma educação de qualidade *no* campo e *do* campo, que resultaram em políticas como, em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, em 2002 e 2008, e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) no ano de 2011.

A Educação *no/do* campo, tem a seguinte compreensão, conforme Caldart (2012, p.18) “No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e com sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

1 Este subprojeto está disponível no site do Observatório dos Indicadores da Gestão Educacional no Território do Sertão do São Francisco - OBSERV-TSSF (<https://observatorioic.wixsite.com/unebjua>), plataforma desenvolvida pelo projeto.

Dessa forma, o espaço escolar é fundamental para a formação do sujeito, pois além dele aprender os conhecimentos curriculares, também é possibilitado o desenvolvimento das relações interpessoais, e fortalecimento dos aspectos culturais e históricos locais. Entretanto, na realidade do campo, é cada vez mais comum a ausência de escolas nas comunidades, pois a partir do levantamento de dados da paralisação e fechamento das escolas do campo e urbanas no TSSF, nos anos de 2019 e 2020, é possível comparar os índices e visualizar as diferenças entre esses dois espaços, no qual se percebe a diferença da efetividade das políticas públicas para com o campo.

Além disso, vale ressaltar que o ano de 2020 foi um ano atípico, devido a pandemia da Covid-19, que impactou significativamente não só nas questões sanitárias e econômicas, mas também educacionais, tendo em vista a paralisação das aulas presenciais no âmbito nacional. Consequentemente, este fato deve ser considerado no que tange o aumento da fragilidade e comprometimento do alcance das políticas públicas nas comunidades campestinas, que em anos típicos já era “típico” serem negligenciados. Logo, ao invés de utilizar esse tempo, em que as escolas não funcionaram presencialmente, para melhorar a infraestrutura escolar, houve a continuação da paralisação e fechamento dessas, sobretudo no campo, como observado nos resultados desta pesquisa, a serem socializado mais adiante.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para compreender melhor a conjuntura educacional na qual o estado brasileiro se encontra, é de fundamental importância não só se atentar aos dados finais das avaliações que são aplicadas nas escolas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conhecido como Prova Brasil, mas também na oferta, ampliação, reformas e melhoria da qualidade de atendimento das escolas do campo e da cidade, tendo em vista que as suas presenças e ausências são sentidas na “pele” da comunidade, e têm impactos a curto e longo prazo na formação dos sujeitos.

É imprescindível compreender a importância da presença da escola no local em que o sujeito vive, tendo em vista as diferentes relações que ele desenvolve naquele espaço, pois como destaca as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo:

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)

Assim, dentro das necessidades do campo encontram-se não só a educação *do* campo (enquanto concepção e organização da sua função social no campo, construída com os sujeitos do campo), mas também a educação *no* campo (enquanto escola localizada no território campestre). Logo, a oferta de escolas nas comunidades campestres é imprescindível para estimular e fortalecer a relação dos sujeitos com suas raízes, bem como, potencializar a educação escolar presente neste território, além de que, segundo a Constituição Federal (1988), no “art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Ou seja, independente da zona em qual a comunidade esteja, urbana ou campo, é um direito básico e subjetivo.

A escola do campo possibilita mudanças na comunidade do seu entorno, permite que o sujeito fortaleça suas raízes e amplie seus conhecimentos, além de ser um espaço político, em que o campestre exerce seus direitos e deveres como cidadão. Como destaca Coelho (2011, p.137 apud ANDRADE; RODRIGUES, 2020. p.3):

(...) as escolas do campo exercem o papel de proporcionar um projeto educativo e de sociedade que “efetivamente desenvolva a promoção humana, de forma emancipatória e libertadora, que define o ponto de partida da prática pedagógica o homem em sua complexidade histórico-cultural, com suas contradições, ambiguidades e possibilidades”

Levando em consideração o contexto do Semiárido Brasileiro, região onde o Território do Sertão do São Francisco se situa, é imprescindível a presença da escola nas comunidades, tendo em vista o histórico de discursos preconceituosos e estereotipados, e por consequência, a negação de muitos direitos. Para muitos, dentro de um imaginário social construído a partir de estereótipos, o Semiárido é somente uma região que falta tudo, água, alimentação, educação, segurança, saúde, políticas públicas, entre

outras coisas que a cidade tem, mas o campo não. (REIS E ROCHA, 2018, p. 136).

Além disso, os mesmos autores destacam:

Desse modo, como propõe Martins (2011), a Educação não se faz fora do ambiente e dos conhecimentos em que a população está inserida, afinal, a mesma não é uma ilha deserta, e sim um processo pertencente à Sociedade, e que por conta disto, por si só, já está enraizada nas temáticas que fazem parte de uma comunidade. Assim, não há mais espaço para uma educação que force os alunos a se despirem deles mesmos, para aprenderem o que a escola tem a ensinar. Não há espaço para uma educação que não tenha a 'cara', a cor e movimento dessas crianças, jovens/adultos do Campo. (REIS E ROCHA, 2018, p. 141-142).

Dessa forma, as escolas desempenham um papel importante para não só garantir o acesso à educação, assegurado por lei, mas também se tornam um espaço de desmistificação de tais estereótipos nas comunidades campesinas.

Contudo, ao se tratar do campo, existe um histórico de negligência na oferta de condições necessárias para uma educação do campo, bem como para as próprias escolas, portadoras de um currículo descontextualizado, infraestrutura inadequada, e isso quando não estão paralisadas e/ou fechadas, e os sujeitos são obrigados a se locomoverem para outras comunidades ou até para a zona urbana, como ressaltam Andrade e Rodrigues (2020, p. 11):

A precariedade e ausência de espaços físicos adequados nas escolas do campo traduzem a falta de comprometimento das esferas públicas com a qualidade de ensino e aprendizagem dos estudantes. Isso porque, de acordo com um estudo lançado pela UNESCO¹¹ em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a inexistência de espaços pedagógicos como biblioteca, sala de leitura, laboratórios de ciência, etc., apontam desigualdades em relação às escolas urbanas.

Torna-se manifesta a desigualdade a depender do território (campo ou cidade) no qual a educação é oferecida, além de que, essa mesma precariedade, resultado da negligência das políticas públicas, é usada como pressuposto para o fechamento da escola e a adoção da nucleação escolar, que,

(...) corresponde à desativação da escola, por um período de 5 anos, e ao posterior fechamento. A nucleação, na primeira fase do ensino fundamental, se configura como o deslocamento de crianças e jovens das redes municipais e estaduais de ensino das escolas rurais, localizadas em comunidades que apresentam baixo número de matrículas ou caracterizadas como isoladas, devido à precária infraestrutura em relação às escolas de comunidades vizinhas melhores aparelhadas. Na segunda fase do ensino fundamental, o processo se assemelha. Porém os alunos são deslocados para as escolas localizadas na cidade. Destaca-se que muitos estados vêm reorganizando suas respectivas redes escolares em um provável processo de nucleação escolar que centralizaria as escolas em áreas urbanas, criando uma concentração educacional urbana. (RODRIGUES et al, 2017, p. 709)

Assim, a nucleação tem sido utilizada no processo de fechamento das escolas, deturpando o direito de igualdade de acesso e permanência na escola, além de desvincular o sujeito do seu local e suas especificidades, “principalmente se considerarmos que o deslocamento das crianças e jovens das suas comunidades desvincula-os da sua vivência e cultura local, atribuindo novos valores, negando sua identidade, passando-se a não considerar a comunidade como possibilidade de vida” (RODRIGUES et al, 2017, p. 709-710).

É a partir desse contexto, de deturpação dos direitos camponeses, que as escolas do campo têm sido alvo de paralisação e fechamento de forma recorrente e significativa, pois, normalmente se paralisa para algum tipo de “reforma” e com o passar do tempo é decretada como fechada, deixando a comunidade a mercê e impulsionando os seus sujeitos a saírem de seu local na tentativa de dar continuidade aos estudos, o que muitas vezes resulta na desistência dos estudos.

Esse processo, de paralisação e fechamento das escolas do campo, não é diferente nos dez municípios que compõem o TSSF, que atualmente têm sofrido um esvaziamento de escolas, distorcendo o direito ao acesso à educação dos sujeitos camponeses, como é possível perceber ao analisar os anos de 2019 e 2020.

3. METODOLOGIA

Tendo em vista o amplo processo de levantamento de informações e reflexões teóricas mobilizado por esta pesquisa, com a intenção de

debruçar-se sobre a realidade do fechamento das escolas do campo nos municípios do TSSF, foi necessária uma leitura dos dados brutos, bem como a sistematização desses, a sua análise e reflexão crítica, sendo adotada a metodologia quanti-qualitativo, conforme destacamos abaixo:

No entanto, se a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa. (MINAYO E SANCHES, 1993, p. 247)

Esta estratégia de análise foi fundamental para a compreensão do processo de paralisação e fechamento, evidenciando que a escola não é somente um número catalogado, e sim, um espaço significativo e que a presença dessa, ou falta dela, compromete a formação dos sujeitos e a oferta da educação no campo e do campo.

O embasamento teórico desta reflexão tem o suporte de pesquisadores, como Caldart (2004) que aborda sobre a educação do campo e a escola sendo parte fundamental desse processo; Reis e Rocha (2018) que abordam sobre o fechamento das escolas no TSSF e suas implicações; Andrade e Rodrigues (2020) na discussão sobre as escolas do campo e o fechamento delas na perspectiva de precarização; Rodrigues *et al* (2017) retratam sobre o processo de nucleação nas escolas do campo e os impactos nos educandos e comunidade campesina.

Foram utilizadas as informações fornecidas pelos bancos de dados oficiais, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em que na sua plataforma oferece os microdados da educação, disponibilizando, ainda que bruta, as informações das escolas, suas dependências (municipal, estadual e federal), características, território (campo e urbana), dentre outros aspectos. Além da plataforma digital, de acesso público, Qedu, pertencente à Fundação Lemann e Meritt, que disponibiliza o número de escolas abertas e a infraestrutura disponível.

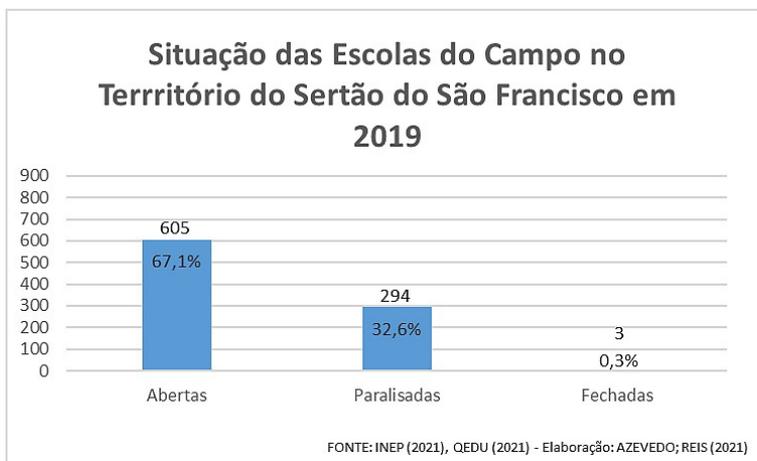
Neste levantamento de dados só são abordadas as escolas das redes municipais, ou seja, são desconsideradas as estaduais, federais, privadas, dentre outras formas de organização, pois não são de responsabilidade direta dos municípios envolvidos.

4. RESULTADOS

A partir da investigação dos índices de paralisação e fechamento das escolas do campo nos municípios do TSSF, nos anos de 2019 e 2020, e da elaboração das tabelas e gráficos dos dados, revela-se o processo de esvaziamento do campo, bem como, a diferença da garantia do direito manifestada no território, quando a escola está localizada na zona rural ou urbana.

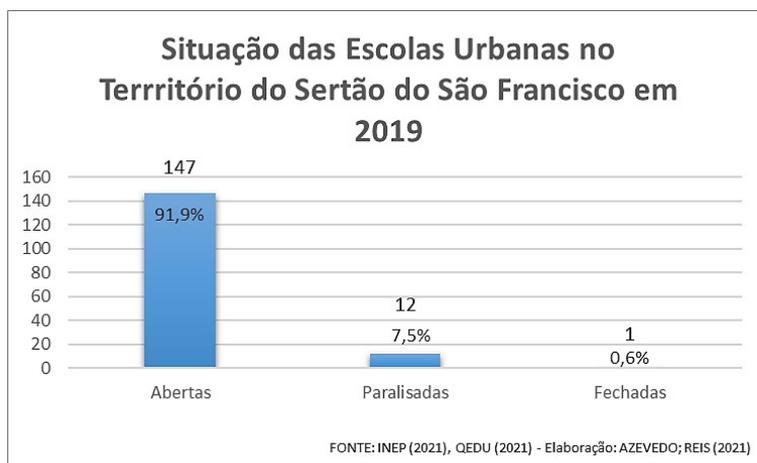
Os dados informam que no ano de 2019, nos dez municípios do TSSF, foram contabilizadas o total de 902 (novecentos e duas) escolas municipais no campo (QEDU, 2021), considerando as que se encontravam abertas, paralisadas e fechadas, entretanto, dentro deste quantitativo, apenas 605 (seiscentos e cinco) estavam funcionando com o status de aberta, ou seja, apenas 67,1% estavam em atividade nas comunidades campesinas, como é possível observar no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Situação das Escolas do Campo no Território do Sertão do São Francisco em 2019



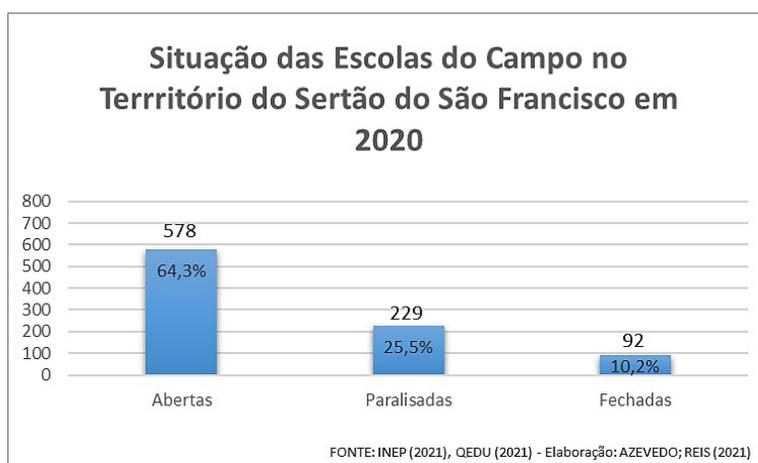
No que se refere à zona urbana, no mesmo ano de 2019, contabilizou-se o total de 160 (cento e sessenta) escolas QEDU, 2021), em que 147 (cento e quarenta e sete) estavam abertas, correspondendo a 91,9% de escolas municipais funcionando no urbano, exposto no Gráfico 2, mostrando um quantitativo contrastante da realidade que é vista e sentida no campo.

Gráfico 2 – Situação das Escolas Urbanas no Território do Sertão do São Francisco em 2019



No ano seguinte, em 2020, os dez municípios do TSSF contabilizaram 899 (oitocentos e noventa e nove) escolas do campo, (QEDU, 2021). Vale ressaltar que neste quantitativo estão inclusas as escolas abertas, paralisadas e fechadas, porém, apenas 578 (quinhentos e setenta e oito) estavam abertas, representando 64,3% de escolas municipais do campo em funcionamento, *vide* Gráfico 3.

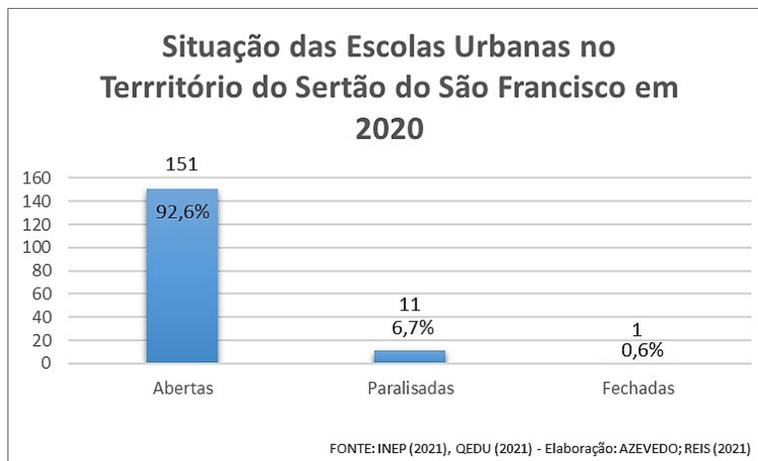
Gráfico 3 – Situação das Escolas do Campo no Território do Sertão do São Francisco em 2020



Ao mesmo tempo em que, na zona urbana em 2020, esse território possuía 163 (cento e sessenta e três) escolas municipais, (QEDU, 2021),

e dentre elas, 151 (cento e cinquenta e um) estavam abertas, correspondendo a 92,6%, como mostrado no Gráfico 4. Apesar do número de escolas municipais no urbano ser menor do que o campo, é importante discutir sobre esses indicadores e em como as políticas públicas têm negligenciado a educação no campo.

Gráfico 4 – Situação das Escolas Urbanas no Território do Sertão do São Francisco em 2020



Nesse contexto, é fundamental verificar o número de incidência das paralisações, pois não é raro no campo, as instituições escolares serem paralisadas para possíveis reformas e no decorrer do tempo serem esquecidas e fechadas. Logo, a paralisação se revela como uma etapa dentro do processo de fechamento das escolas do campo, como se fosse uma estratégia menos assombrosa para anunciar a etapa que virá depois, o fechamento.

A partir dos dados dos gráficos 1 e 2, que abordam a situação das escolas do campo no TSSF nos anos de 2019 e 2020, é perceptível essa afirmação, tendo em vista que em 2019 existiam 294 (duzentos e noventa e quatro) escolas do campo paralisadas (32,6%) e 3 (três) fechadas (0,3%), enquanto em 2020 havia 229 (duzentos e vinte e nove) escolas do campo paralisadas (25,5%) e 92 (noventa e duas) fechadas (10,25%). Percebe-se que houve um declínio de escolas paralisadas enquanto houve um aumento, significativo, de escolas fechadas. A lógica dentro do censo educacional é que, muitas vezes, a escola que aparece como paralisada, no ano seguinte é definitivamente fechada.

Ao se tratar da zona urbana, o contexto é totalmente diferente, como mostram os gráficos 3 e 4 – situação das escolas urbanas no TSSF em 2019 e 2020 – no ano de 2019 tinham 12 (doze) escolas paralisadas (7,5%) e 1 (uma) fechada (0,6%), e no ano seguinte, 2020, foram 11 (onze) escolas paralisadas (6,7%) e 1 (uma) fechada (0,6%).

Como os números apontam, há um contraste alarmante de paralisação e fechamento das escolas do campo ao serem comparadas com os números da zona urbana no TSSF. Tais dados não só apresentam a atual lógica da conjuntura no qual a educação no campo é tratada pelas políticas, mas também são uma evidência de como os indicadores educacionais oficiais, desse território e do âmbito nacional, podem e são afetados com a contínua política de paralisação e fechamento das escolas do campo.

É necessário a ressalva de que, não é defendido o fechamento das escolas urbanas para que os números se igualem aos do campo, e sim que, a educação é direito de todos, independente do território em que se vive, haja vista que a paralisação e fechamento de escolas é a negação deste direito básico.

A realidade na qual os camponeses se encontram é constituída pela paralisação e fechamento constante de suas escolas, logo:

O fechamento sistemático de escolas do campo releva-se como uma contraditória nacional, uma vez que o direito à Educação do Campo é garantido por lei – tanto constitucionalmente, quanto pela Política de Educação do Campo e pelo Programa Nacional de Educação do Campo (Procampo). A contraditória persiste quando o acesso das populações do campo a uma educação diferenciada é negado pela falta e/ou precarização das escolas. (ANDRADE; RODRIGUES, 2020, p. 4)

No entanto, são perceptíveis as diferenças das condições entre essas duas zonas, enquanto na zona urbana a média, tanto de paralisação como fechamento, é praticamente nula, os números no campo só aumentam, evidenciando a distorção do princípio de igualdade de acesso e permanência na escola.

Nesse contexto de fechamento, é comum a prática de nucleação escolar, ou seja, a junção de diferentes escolas em uma só, para as quais os sujeitos são transportados, pelo município, localizadas em outra comunidade ou até mesmo para a zona urbana, visto que nem todas as escolas camponesas disponibilizam o ensino médio para a comunidade. Todavia, tanto a nucleação como o transporte escolar são medidas paliativas que

não suprem a ausência da escola no campo, “pois, ao afastar as crianças do acompanhamento dos pais e da participação comunitária, os mesmos não terão suas aprendizagens no local onde residem, e isto proporcionará um distanciamento das relações familiares, dos hábitos das famílias camponesas e da cultura local” (RODRIGUES et al, 2017, p. 716).

A ausência de escola na comunidade implica na formação do sujeito, não só no que tange à escolaridade, mas também na relação dele com seu território e as especificidades ali presentes. A escola é um espaço plural, perpassado pelos aspectos políticos, sociais e culturais do seu meio, como Caldart (2004, p. 26) corrobora:

Esta também é uma das funções da escola: trabalhar com os processos de percepção e de formação de identidades, no duplo sentido de ajudar a construir a visão que a pessoa tem de si mesma (autoconsciência de quem é e com o que ou com quem se identifica), e de trabalhar os vínculos das pessoas com identidades coletivas, sociais: identidade de camponês, de trabalhador, de membro de uma comunidade, de participante de um movimento social, identidade de gênero, de cultura, de povo, de nação.

Assim, é importante refletir acerca desse impacto ao longo prazo, com esse ritmo de aumento constante da paralisação e fechamento de escolas do campo no TSSF, em poucos anos haverá um esvaziamento desse espaço, retirando a vida que há no campo, pois se não há a oferta da escola, se promove a condenação dos sujeitos do campo a continuarem ampliando os indicadores sociais negativos, que promovem a exclusão de muitos brasileiros ao acesso aos seus direitos sociais. Conforme explicita Falsarella (2009, p.12):

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, estabeleceu o princípio da inclusão social e cultural ao afirmar o direito de todos à educação. A partir de então, a luta pela garantia deste direito tem amealhado conquistas e a educação escolar passou a ser vista como meio para promover a inserção social, lidar com a diversidade humana (cultural, étnica, social etc.) e combater qualquer forma de preconceito e discriminação. A escola que se quer inclusiva reconhece a existência de diferenças e assegura educação a crianças e adolescentes oriundos dos mais diversos grupos sociais, de minorias linguísticas, étnicas e culturais, bem como aos portadores de necessidades

especiais (superdotados ou que apresentam algum tipo de deficiência física, mental ou sensorial).

A partir desses altos índices é perceptível a negligência das políticas públicas com o campo, sobretudo nesse território localizado no semiárido brasileiro, visto um contexto histórico repleto de estereótipos, políticas desconexas com a realidade, e o direito à educação sendo distorcido com a paralisação e fechamento de escolas e adoção de medidas paliativas (nucleação e transporte), como ressaltam Reis e Rocha (2018, p. 137):

[...] que Semiárido é esse, que mesmo tão grande, abrangendo tantos estados e municípios continua sendo “invisível” para o poder público? A única certeza que temos é a que os governantes continuam insistindo a negligenciar direitos básicos, entre eles, o acesso à Educação, e isso fica evidente no alarmante número de escolas do Campo extintas no ano de 2014, especialmente no Estado da Bahia, que aparece com 608 escolas fechadas (ROCHA; REIS, 2016). E, juntamente com esses dados, vem à tona uma série de problemas, entre eles a negligenciação do direito a educação na sua comunidade, como prevê o art. 3º, da Resolução nº 02/2008: “a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”.

Logo, são visíveis os prejuízos que a ausência da escola causa na comunidade, pois vai muito além de ser somente um espaço físico, a escola é uma personificação de um dos direitos fundamentais dos sujeitos, sendo eles camponeses ou não.

Dentre os municípios pesquisados, Casa Nova é o que apresenta um dos índices mais preocupantes na zona do campo. Em 2019, das 237 (duzentos e trinta e sete) escolas, apenas 111 (cento e onze) estavam abertas e 126 (cento e vinte e seis) se encontravam paralisadas; enquanto no ano de 2020, de 237 (duzentos e trinta e sete) escolas, (o mesmo quantitativo), apenas 106 (cento e seis) estavam abertas e 131 (cento e trinta e uma) paralisadas. Ou seja, há mais escolas do campo paralisadas do que em funcionamento, e houve um aumento de um ano para o outro. Assim, perguntamos: Como ficam as comunidades que frequentavam essas escolas? O calendário escolar e currículo das escolas para as quais os alunos foram deslocados atendem às suas necessidades?

Além disso, um dos discursos que são utilizados como pressuposto para o processo de fechamento de escolas é a falta de infraestrutura, contudo, se esse argumento for utilizado à risca, muitas escolas serão extintas e não haverá as necessárias mudanças para garantir o acesso à escola nas comunidades campesinas. Andrade e Rodrigues (2020, p. 13) relatam:

Os dados da pesquisa indicam que o poder público vem utilizando diferentes estratégias de estrangulamento, delineadas a partir da precarização. Isto é, inicialmente, a qualidade da infraestrutura das escolas é comprometida, com ausência de espaços educativos e, posteriormente, com a falta de manutenção e transporte escolar. Todos esses fatores são criados com a intenção de justificar processos de nucleação e fechamento das escolas. (...)

Isso é visto nos dados de paralisação e fechamento, pois o ano de 2020, que foi atípico devido a pandemia da Covid-19, as instituições escolares paralisaram seu funcionamento presencial, e até mesmo, as escolas públicas, não ofertaram aula por alguns meses aos educandos. Assim, a lógica é de que os custos de manutenção das escolas diminuíram (energia, água, gastos com limpeza, dentre outros), então, por que não utilizaram essa verba para melhorar a infraestrutura das escolas? Esses recursos estão sendo utilizados na rubrica da educação? Por que os números de fechamento aumentaram no TSSF? Se a escola é uma representação governamental dentro da comunidade, por que em meio a uma pandemia, momento crítico, se fecham escolas e deixam as comunidades desamparadas? É um ato de abandono e negação do direito.

É importante destacar que estes atos não implicam só as comunidades que sediam as escolas, mas também os municípios e o país em geral, já que comprometem, por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014 a 2024, que possui diretrizes e vinte metas a serem alcançadas (BRASIL, 2014). Este documento serve como parâmetro para o diagnóstico educacional e o desenvolvimento de políticas públicas.

O PNE (BRASIL, 2014) possui as seguintes diretrizes:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Porém, como serão superadas as desigualdades educacionais se há um aumento constante na paralisação e fechamento de escolas do campo? Como erradicar o analfabetismo se o acesso à escola é comprometido? A universalização do atendimento escolar não será efetiva, a melhoria da qualidade da educação também será prejudicada, além de impactar as outras diretrizes de forma direta e indireta.

A meta dois do PNE, “Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014), dentro da atual conjuntura também é comprometida, pois como ressalta

Rodrigues et al (2017, p. 722):

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

Logo, a universalização que o PNE aborda não atende à realidade do campo. Dentro desta meta possui algumas estratégias para seu alcance,

como, “incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias”, contudo, como já visto nesta pesquisa, a ausência da escola na comunidade interfere na relação e comunicação comunidade-educando-escola.

Esta mesma meta, possui a estratégia “disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região”, entretanto, dificilmente a escola para qual os estudantes do campo são transferidos terá um calendário que siga a necessidade de sua comunidade, principalmente se for deslocado no sentido campo-cidade.

Dessa forma, tanto essa meta como as outras serão afetadas com a paralisação e fechamento das escolas do campo do TSSF, não tendo impacto somente nesses municípios, mas também na avaliação dos índices educacionais nacionais, além disso,

Negar o direito à escola a milhões de brasileiros que residem na zona rural só contribuirá para um novo período de êxodo, deslocando-os dos seus espaços de vida para a periferia das cidades, em busca de uma educação para os filhos. Com isso, agrava-se a situação econômica e social de trabalhadores, interferindo no desenvolvimento do país. (RODRIGUES et al, 2017, p. 725)

Portanto, são imensuráveis os impactos da lógica de fechamento de escolas do campo para a formação do sujeito e para o desenvolvimento do município. É necessária a efetividade das políticas públicas que discutem o campo e os seus direitos, para que os camponeses tenham a possibilidade de permanência nesse espaço, e sejam reconhecidos como sujeitos de direitos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento de dados dos índices de paralisação e fechamento das escolas nos municípios do TSSF, é possível compreender na atual conjuntura, como a educação no/do campo e a escola estão sendo oportunizadas, ou melhor dizendo, estão sendo negligenciadas. Apesar das conquistas, significativas, pelos movimentos sociais, ainda se tem inúmeras lacunas na oferta de acesso aos direitos mínimos e básicos aos sujeitos camponeses.

É válido ressaltar que dentro das necessidades do campo encontram-se não só a educação *no* campo, mas também, a educação *do* campo. Logo, a oferta de escolas nas comunidades camponesas é imprescindível para estimular e fortalecer a relação dos sujeitos com suas raízes, bem como, potencializar a educação oferecida e importância dessa na animação cultural, social e econômica políticas das comunidades nas quais estão inseridas.

Além disso, como visto nos gráficos apresentados, as possibilidades dadas aos sujeitos urbanos são as mesmas para os camponeses. Com isso, é notória a disparidade entre essas duas realidades, em que na lógica de “corte de gastos”, as escolas do campo são as primeiras a serem sucateadas. Destaca-se ainda, que não se deve fechar as escolas urbanas para que os números sejam iguados, mas sim, o fato de que, escola não deve ser fechada! A escola é de extrema importância para a comunidade local, e deve ser de livre escolha, e não imposição, a saída do campo.

Evidenciar tais índices possibilita visualizar os altos números de paralisação e fechamento das escolas no campo e os reflexos negativos, não só nas comunidades locais, mas em nível nacional. Além de que, devido ao cenário da pandemia, se faz necessário observar atentamente aos impactos no campo, espaço historicamente negligenciado, para que seja possível identificar as vulnerabilidades e intervir.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de; RODRIGUES, Marcela Pereira Mendes. Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. **Educação em Revista**, v. 36, 2020. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/edur/a/s4jFSrDttW6fxPyHqysW3JF/?lang=pt&format=pdf> > Acesso em 10 jul. 2021

BRASIL, CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 07 jul. 2021

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: [s. n.], 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm . Acesso em: 29 maio 2021.

BRASIL. **Censo Escolar**. Brasília: MEC/INEP, 2021.

BRASIL. **Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 12 jul. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo: Momento atual da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: [s. n.], 2004. v. 8, p. 10-31.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento Sem Terra**. 4.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FALSARELLA, Ana Maria. Escolarização básica ampla e inclusiva. IN: **Coleção Diálogos sobre a Gestão Municipal**. [coordenação Ana Maria Falsarella, Vanda Noventa Fonseca]. São Paulo: CENPEC, 2009.

QEDU. (2021). Disponível em: < <https://www.qedu.org.br/>> Acesso em 12 jul. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

REIS, Edmerson dos Santos; ROCHA, Ádma Hermenegildo. (2018). Fechar escolas no campo: uma manifestação da vulnerabilidade do direito à educação do campo no Semiárido Brasileiro. **Revista Educação e Políticas em Debate**, 7(1). <https://doi.org/10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v7n1a2018-10>

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; MARQUES, Dayana Ferreira; RODRIGUES, Adriège Matias; DIAS, Gilvania Lima. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, v. 42, p. 707-728, 2017.