



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO**

**ELIDIANE BATISTA DA SILVA**

**UMA ANÁLISE SOBRE O PROCESSO DE NUCLEAÇÃO  
E/OU FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO DE SUMÉ - PB  
NO ANO 2018**

**SUMÉ - PB  
2021**

**ELIDIANE BATISTA DA SILVA**

**UMA ANÁLISE SOBRE O PROCESSO DE NUCLEAÇÃO E/OU  
FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO DE SUMÉ - PB  
NO ANO 2018**

**Monografia apresentada ao curso de  
Especialização em Educação  
Contextualizada para Convivência com o  
Semiárido brasileiro, da Universidade  
Federal de Campina Grande, como requisito  
parcial para a obtenção do título de  
especialista em Educação Contextualizada.**

**Orientador: Professor Me. Filipe Gervásio Pinto da Silva**

**SUMÉ - PB  
2021**



S586a Silva, Elidiane Batista da.

Uma análise sobre o processo de nucleação e/ou fechamento das escolas do campo de Sumé - PB no ano de 2018. / Elidiane Batista da Silva. - 2021.

55 f.

Orientador: Professor Me. Filipe Gervásio Pinto da Silva.

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso de Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido.

1. Educação do campo. 2. Nucleação de escolas do campo. 3. Fechamento de escolas do campo - Sumé - PB . 4. Escolas do campo - fechamento. I. Título. II. Silva, Filipe Gervásio Pinto da.

CDU: 37.018(043.1)

**Elaboração da Ficha Catalográfica:**

Johnny Rodrigues Barbosa  
Bibliotecário-Documentalista  
CRB-15/626

**ELIDIANE BATISTA DA SILVA**

**UMA ANÁLISE SOBRE O PROCESSO DE NUCLEAÇÃO E/OU  
FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO DE SUMÉ - PB  
NO ANO 2018**

**Monografia apresentada ao curso de  
Especialização em Educação  
Contextualizada para Convivência com o  
Semiárido brasileiro, da Universidade  
Federal de Campina Grande, como requisito  
parcial para a obtenção do título de  
especialista em Educação Contextualizada.**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Professor Me. Filipe Gervásio Pinto da Silva.**  
Orientador -

---

**Professor Dr. Faustino Teatino Cavalcante Neto.**  
Examinador I - UAEDUC/CDSA/UFCG

---

**Prof<sup>a</sup> Mestre Carla Mailde Feitosa Santa Cruz.**  
Examinador II -

**Trabalho aprovado em: 06 de agosto de 2021.**

**SUMÉ - PB**

À Deus e a Virgem Santíssima que me acompanham em todos os momentos de minha vida. Aos meus pais, Geni e Severino, por toda a confiança em mim depositada ao longo dessa caminhada. E a todos os meus amigos e familiares que acreditam em meu potencial.

(Dedico)

## **AGRADECIMENTOS**

Acredito que não conseguiria chegar até aqui sem a o apoio celestial de Deus e de Nossa senhora, bem como, considero imprescindível para a conclusão deste trabalho a ajuda do meu orientador Filipe Gervásio, o qual foi a ponte que me conduziu para trilhar esta caminhada de aprendizado e muitos desafios. De antemão, agradeço pelos saberes compartilhados, pela forma como me proporcionou esse conhecimento e também pela paciência comigo durante esse percurso.

Também gostaria de agradecer a todos os familiares que colaboram de forma intelectual e humana neste processo, e em especial a minha irmã Elidiene, pelo o exemplo de força e companheirismo. Em suma, à todos os colaboradores que contribuíram para a conclusão deste trabalho.

*Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.*

*Paulo Freire*

## RESUMO

Este trabalho tem como objeto de pesquisa o processo de nucleação e/ou fechamento das escolas do campo do município de Sumé-PB no ano de 2018. O interesse pelo tema ocorreu diante do intenso processo de fechamento de escolas do campo, tanto na realidade nacional como local, que acarreta em muitas reconfigurações para as escolas, professores (as) e principalmente para as comunidades rurais, no que se refere à dinâmica de acesso e permanência escolar e à garantia do direito à educação. Nessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo analisar o fechamento/nucleação das escolas do campo no município de Sumé-PB no ano de 2018. Ressaltamos a relevância de compreendermos os principais motivos que desencadearam esse processo, bem como, analisar de que forma o fechamento e/ou nucleação das escolas rurais traz desdobramentos para a oferta de ensino para a população rural, com o intuito de contribuir para construção de políticas públicas voltadas para fomentarem o grande potencial de melhoria das condições de ensino para a população rural. A metodologia utilizada é baseada no materialismo histórico-dialético; e, utilizou como procedimentos de coleta de dados a análise documental e entrevistas. A pesquisa versou-se na Abordagem Qualitativa. Com efeito, destacamos as impressões levantadas nesta análise, que servem para a reflexão dos envolvidos neste processo, e, sobretudo para os responsáveis pela elaboração e aprovação das políticas públicas no Brasil. É necessário (re)pensar a organização pedagógica dessas escolas e conseqüentemente compreender o papel que a educação tem na vida destas crianças e de suas famílias, ficando a mercê de qualquer atenção do Estado, e que tem na escola a única alternativa de empoderamento.

**Palavras-chave:** campo; escola do campo; fechamento; nucleação.



## ABSTRACT

This work has as its object of research the nucleation process of schools in the countryside of Sumé-PB in the year 2018. The interest in the topic occurred in view of the intense process of closing rural schools, both in the national and local reality, which results in many reconfigurations for schools, teachers and especially for rural communities, with regard to the dynamics of school access and permanence and the guarantee of the right to education. From this perspective, this study aims to analyze the closure/nucleation of rural schools in the city of Sumé-PB in 2018. We emphasize the relevance of understanding the main reasons that triggered this process, as well as analyzing how the closing and/or nucleation of rural schools brings consequences for the provision of education to the rural population, with the aim of contributing to the construction of public policies aimed at fostering the great potential for improving teaching conditions for the rural population. The methodology used is based on dialectical-historical materialism; and, used as data collection procedures document analysis and interviews. The research was based on the Qualitative Approach. Indeed, we highlight the impressions raised in this analysis, which serve for the reflection of those involved in this process, and, above all, for those responsible for the elaboration and approval of public policies in Brazil. It is necessary to (re)think the pedagogical organization of these schools and, consequently, understand the role that education plays in the lives of these children and their families, being at the mercy of any attention from the State, and that school has the only alternative for empowerment.

**Keywords:** field; school; closure; nucleation

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
1.1	OBJETIVO GERAL.....	13
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	13
1.3	METODOLOGIA.....	14
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>17</b>
2.1	NOTAS SOBRE SOCIEDADE, CAMPO E EDUCAÇÃO.....	17
2.2	EDUCAÇÃO DO CAMPO E NUCLEAÇÃO/FECHAMENTO DE ESCOLAS	24
<b>3</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>28</b>
3.1	CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DAS ESCOLAS.....	28
3.1.1	<b>Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental</b> <b>“Marcolino de Freitas Barros”.....</b>	<b>28</b>
3.1.2	<b>Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Rodolfo</b> <b>Santa Cruz”.....</b>	<b>30</b>
3.1.3	<b>Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Manoel</b> <b>Inácio da Silva”.....</b>	<b>32</b>
3.1.4	<b>Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Senador</b> <b>Paulo Guerra”.....</b>	<b>34</b>
3.1.5	<b>Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “João de</b> <b>Sousa”.....</b>	<b>35</b>
<b>4</b>	<b>SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS À CERCA DAS ESCOLAS</b> <b>NUCLEADAS E/OU FECHADAS.....</b>	<b>37</b>
4.1	JUSTIFICATIVAS DO PODER PÚBLICO E COMUNIDADES RURAIS ENVOLVIDAS.....	38
<b>5</b>	<b>IMPACTOS DO FECHAMENTO NAS COMUNIDADES.....</b>	<b>47</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>51</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>52</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>55</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de pesquisa o processo de nucleação das escolas do campo de Sumé-PB no ano de 2018. O interesse pelo tema ocorreu diante do intenso processo de fechamento de escolas do campo, tanto na realidade nacional como local, que acarreta em muitas reconfigurações para as escolas, professores (as) e principalmente para as comunidades rurais, no que se refere à dinâmica de acesso e permanência escolar e à garantia do direito à educação.

Grande é a discussão em torno do processo de fechamento/nucleação das escolas localizadas nas áreas camponesas, tendo o Brasil registrado uma crescente em relação a tal processo nos últimos 20 anos. Conforme dados apresentados por Cunha (2018):

[...] Na década de 40, 80% da população vivia na zona rural. No ano de 2010, último censo do IBGE, havia apenas 15%. Motivos: políticas de expulsão do pequeno agricultor do mundo rural, concentração fundiária. A educação, que não é um campo neutro, é brutalmente atingida. As invisíveis pequenas escolas rurais, que foram sempre relegadas ao abandono e à precariedade, historicamente, têm sofrido um contínuo processo de extinção. No ano de 1996 existiam 273.899 escolas rurais. Já em 2015 esse número havia reduzido para 64.704 escolas rurais. Dados do Instituto Nacional de Pesquisas INEP. Registro: em 19 anos, 209.195 escolas rurais foram fechadas. O que corresponde a 76% das escolas que existiam em 1996, no Brasil. O último censo escolar demonstrou que no ano de 2017 existiam 60.694, em dois anos foram fechadas 4.010 escolas rurais. O processo de extinção continua o seu curso.

O agrupamento das escolas rurais em torno de novos núcleos, com o fim da multisseriação e com a promessa de oferta de melhores condições de ensino, iniciou-se em São Paulo em 1989 (VASCONCELOS, 1993) tendo obtido rápida adesão de grande parte dos municípios.

No estado da Paraíba, mais especificamente no município de Sumé-PB, situado no Cariri Ocidental paraibano, essa realidade vem se disseminando nos últimos anos, o que nos instiga a fazer uma análise sobre o processo de discussão e de implantação desses agrupamentos, com as suas características técnicas, assim como dentro do contexto social, econômico e político em que se perpassa.

Conforme pesquisas existentes nesta linha de investigação, autores que estudaram a temática apontam que as vantagens e desvantagens do processo de nucleação e/ou agrupamento

das escolas rurais podem ser consideradas bastante complexas. A partir desta pesquisa pretendemos fazer uma análise dessa conjuntura sob a ótica da garantia do direito pela oferta de ensino para a população rural, analisando os processos e as contradições vivenciadas.

Compreendemos a importância de trazermos os conteúdos sobre o processo de negação e/ou impedimentos de garantir o acesso digno à educação para as classes menos favorecidas e, nesse sentido, nos propomos a investigar que contradições permeiam o fechamento e/ou nucleação das escolas rurais, como ocorreu nas comunidades Carnaúba, Pitombeira, e Assentamento Mandacaru, que fizeram parte deste cenário ocorrido no município de Sumé-PB em 2018. A escavação que realizamos em torno do tema, bem como a construção da própria pesquisa, terá também a possibilidade de fomentar novas pesquisas que possam contribuir nesse processo de compreensão intelectual para a realidade que está sendo (im)posta, garantindo um maior acúmulo acadêmico sobre o tema.

Desse modo, percebemos que especificamente na realidade do município de Sumé-PB, município este em que estamos desenvolvendo nossa pesquisa, as escolas rurais que foram nucleadas e/ou fechadas correspondem ao ensino infantil e/ou Fundamental das séries iniciais. Ou seja, o fechamento dessas escolas atinge principalmente a faixa etária das crianças com idade compreendidas nos anos iniciais de acesso à educação básica, o que nos desafiou a desenvolver o senso crítico sobre a realidade em que o processo de fechamento e/ou nucleação das escolas rurais está inserido.

Nessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo analisar o fechamento/nucleação das escolas do campo no município de Sumé-PB no ano de 2018. Ressaltamos a relevância de compreendermos os principais motivos que desencadearam esse processo, bem como, analisar de que forma o fechamento e/ou nucleação das escolas rurais traz desdobramentos para a oferta de ensino para a população rural, com o intuito de contribuir para construção de políticas públicas voltadas para fomentar o grande potencial de melhoria das condições de ensino para a população rural, com a finalidade de atender seus reais interesses e sobretudo atentar sobre os cuidados especiais sob vários aspectos relacionados à forma e/ou maneira como estas medidas estão sendo implementadas.

O despertar pela temática relacionada à área de educação do campo, teve início durante o curso de graduação em Licenciatura em Ciências Sociais no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, no período de 2010 a 2011, quando tive a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência (PIBID), financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

O ingresso no ensino superior me trouxe várias reflexões sobre toda a trajetória de vida escolar. Meu primeiro acesso à educação escolar se deu em uma Escola rural, em 1995, situada no Sítio Carnáuba de Cima, zona rural do município de Sumé-PB, onde pude vivenciar experiências riquíssimas para a minha formação tanto pessoal como profissional, pois pude conhecer e vivenciar a realidade escolar das comunidades rurais mesmo ainda criança, inserida dentro de uma sala de aula multisseriada, que foi o início de toda minha trajetória escolar.

Considero que o fato desta escola que foi minha base para iniciar minha vida escolar ter sido fechada e/ou agrupada no ano de 2018, denominada Grupo Escolar José Marcolino de Freitas, foi o principal motivo que me instigou o desejo de pesquisar sobre o impacto que do fechamento e/ou nucleação das escolas rurais, pois, almejo compreender quais os sentidos que desencadearam esse processo. Por isso, optei por pesquisar o tema.

Diante de tais experiências vivenciadas ainda criança em uma escola na zona rural, tive a iniciativa de buscar referenciais teóricos que possam proporcionar a compreensão deste processo, assim como reconhecer a sua intencionalidade, e em paralelo a isso, me reconhecer enquanto sujeito do lugar em que vivi e ainda vivo em minhas memórias.

Em suma, desejo através dessa pesquisa suscitar o anseio de aprofundar melhor o estudo sobre o tema, considerando esse processo de discussão e de implantação das nucleações e/ou fechamentos, com as suas características técnicas, dentro do contexto social, econômico e político em que ocorrem. Neste sentido, a indagação que norteia este estudo se dá com o seguinte problema: como ocorreu o processo de fechamento e/ou nucleação das escolas do campo de Sumé-PB no ano de 2018?

## 1.1 OBJETIVO GERAL

- Analisar o processo de nucleação e/ou fechamento das escolas do campo no município de Sumé-PB no ano de 2018.

## 1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar o perfil das escolas de campo nucleadas e/ou fechadas no município de Sumé-PB em 2018;
- Analisar as justificativas do poder público sobre o processo de implantação dessas nucleações e/ou fechamentos frente à legislação vigente sobre o assunto e frente ao posicionamento das comunidades afetadas.

- Identificar os impactos causados pela nucleação e/ou fechamento destas escolas.

### 1.3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada é baseada no materialismo histórico-dialético; e, utilizou como procedimentos de coleta de dados a análise documental e entrevistas. A pesquisa versou-se na abordagem qualitativa. Para desenvolvimento do trabalho, a pesquisa apresentada teve como objeto de investigação as políticas educacionais dos últimos anos no Brasil, considerando o cenário político-econômico do país e buscando compreender o processo de nucleação e/ou agrupamento das escolas de campo da zona rural do município de Sumé – PB, que foram mais decisivamente inseridas nesse processo a partir do ano 2018.

A referida pesquisa foi de caráter qualitativo, na qual, tanto a pesquisadora, quanto o pesquisado terão envolvimento identificando problemas, construindo coletivamente possíveis soluções para o desenvolvimento da mesma, assim como nos confirma Borda (1983, p.43) a pesquisa participante “[...] leva em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir” (apud GIL, 2008, p.31). É a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior.

A partir das três partes constitutivas do marxismo – filosofia marxista, economia política marxista e socialismo científico (LÊNIN, 1979) – é a primeira que contribui para a abordagem metodológica de nossa pesquisa que será realizada a partir do materialismo histórico-dialético.

Conforme sinaliza Kosik (2002), o método dialético possibilita ir do fenômeno para o conceito e, em um movimento lógico, o desvelar das contradições essenciais do fenômeno se fixa na essência, no mundo real, na consciência do real, na teoria e na ciência. Deste modo, optamos por esta abordagem metodológica, por ser a partir da concepção dialética que conseguimos analisar o movimento das contradições nos fenômenos.

De acordo com Lenin (2010), a dialética é “o estudo das contradições contidas na própria essência dos fenômenos”. Na sociedade, esse movimento acontece devido principalmente ao desenvolvimento das contradições internas desta, que segundo Mao Tsetung (1937a, p. 4) são: “a contradição entre as forças produtivas e as relações de produção, a contradição entre as classes e a contradição entre o novo e o velho”.

Diante das contradições fundamentais da sociedade brasileira, procuramos identificar mecanismos para compreendermos a educação brasileira e seus determinantes, pois é dentro dessa totalidade que estão situadas as políticas educacionais brasileiras, haja vista, que a educação, assim como quaisquer outros fenômenos, avaliada dentro de uma concepção

dialética, não pode ser vista como fator isolado, mas como afirma Frigotto (2009), sendo parte de uma totalidade histórica, complexa e contraditória.

Afinal, o método dialético é capaz de alcançar o verdadeiro conhecimento, pois se aplica à totalidade da matéria, do universo, da sociedade e do pensamento humano e funda-se na história, no real-concreto, compreende toda subjetividade como reflexo da realidade objetiva (SOUZA, 2014). Uma vez que, “[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 1985, p. 25).

Como instrumento de análise dos dados, iremos utilizar algumas categorias básicas de análise do materialismo histórico-dialético que são a totalidade, contradição e mediação. Kuenzer (1998) destaca que as categorias oferecem o suporte necessário ao desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, esclarecemos que as categorias definidas foram compreendidas e utilizadas da seguinte forma:

a) **A totalidade** foi por nós compreendida em concordância com o que destaca Kosik (2002, p. 44), que ela “é a teoria da realidade como totalidade concreta”, como um todo que possui sua própria estrutura que se desenvolve. Assim, essa categoria foi utilizada para compreender os aspectos históricos e os determinantes econômicos e políticos da sociedade brasileira em relação ao Estado capitalista.

b) **A contradição**, essência da concepção dialética, compreende o processo de transformação, do movimento dos fenômenos sociais, identificando as contradições contidas na essências dos fenômenos. Essa categoria foi utilizada para compreender os aspectos históricos e os determinantes econômicos e políticos da educação brasileira e sua expressão nas políticas educacionais, por meio das intervenções dos organismos internacionais. Nos possibilitou ainda identificar o caráter de classe do ensino, que reflete as principais contradições da sociedade brasileira.

c) **A mediação** tanto possui a dimensão ontológica quanto a reflexiva. É ontológica porque “é uma categoria objetiva, que tem que está presente em qualquer realidade, independente do sujeito” (Lukács, in Pontes: 1995:2) intelectual, porque a razão, para ultrapassar o plano da imediatez (aparência), em busca da essência, tem que construir intelectivamente mediações, para reconstruir o próprio movimento do objeto. E, para melhor compreender este dinâmico e movente processo de apreensão pela razão do modo de ser de um complexo na totalidade, necessário se faz compreender a tríade singular-universal-particular.

O campo de estudo de nossa pesquisa se constitui do sistema de ensino do município de Sumé-PB, uma vez que a Secretaria de Educação, escolas e professores são constitutivos do processo de nucleação e/ou fechamento das escolas. No que tange aos procedimentos de investigação utilizamos a pesquisa documental, tomando como referência a obra de GIL (2002), utilizando principalmente “material impresso localizado nas bibliotecas” (IBID, p.46), há uma

diversidade de fontes, “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (IBID, p.45).

Outro procedimento utilizado foi a realização de entrevistas semiestruturadas com pessoas das comunidades camponesas envolvidas, assim como professores das escolas que passaram pelo processo de fechamento. Ou seja, os sujeitos da pesquisa serão as comunidades camponesas que fizeram parte deste processo de nucleação/fechamento, como também professores das escolas que vivenciaram essas mudanças.

Na análise do perfil das escolas de campo fechadas e/ou nucleadas, no município de Sumé em 2018, fizemos usos das seguintes fontes: pesquisa de campo, e levantamento dos dados históricos das instituições.

Para investigarmos as justificativas do poder público sobre o processo de implantação dessas nucleações e/ou fechamentos frente ao posicionamento das comunidades afetadas contamos com a apreciação dos documentos apresentados ao Ministério Público para este fim.

E para identificarmos os impactos causados pelo fechamento e/ou nucleação destas escolas nos apoiamos nas entrevistas semiestruturadas realizadas nas comunidades rurais que passaram por essas mudanças.

Sendo assim, utilizamos os aspectos acima mencionados como aporte teórico-metodológico, pois, concordamos que estes foram essenciais para a coleta de dados almejada.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção trata do referencial teórico adotado nesta pesquisa e, como tal, apresenta-se mediante duas categorias teóricas, a saber: a) Notas sobre sociedade, campo e educação e b) Educação do Campo e nucleação/fechamento de escolas.

### 2.1 NOTAS SOBRE SOCIEDADE, CAMPO E EDUCAÇÃO

Atualmente vivemos um momento histórico de profundas transformações no campo educacional com reorientações curriculares, profundos cortes em investimentos e uma reconfiguração do papel do Estado e da escola pública.

Apontamos como mudanças substantivas na educação brasileira a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Reforma do Ensino Médio, que deu origem ao chamado “Novo Ensino Médio” e o pretendido por setores conservadores e ultraliberais “Projeto Escola Sem Partido”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Cabe ressaltar, que a Base Nacional Comum Curricular deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

A referida legislação estabelece competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, de acordo com as atuais mudanças no mundo do trabalho cada vez mais precarizado e flexibilizado. Assim, a educação integral e a

formação, entendida em uma acepção mais ampla, estão reduzidas às "expectativas de aprendizagem" que guiam o neoprodutivismo <sup>1</sup>no Brasil.

Nessa conjuntura é pertinente observar as transformações que ocorreram com a promulgação da Lei nº 13.415/2017 tendo em vista que esta alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 (oitocentas) horas para 1.000 (mil) horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

Em conformidade com a publicação divulgada no Portal do Ministério da Educação, a mudança acima descrita tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. Um currículo que contemple uma formação geral, orientada pela BNCC, e também itinerários formativos que possibilitem aos estudantes aprofundarem seus estudos na(s) área(s) de conhecimento com a(s) qual(is) se identificam ou, ainda, em curso(s) ou habilitações de formação técnica e profissional.

Ressaltamos que a formação “completa e integral” preconizada pela LDB/9496 com as 13 disciplinas tradicionais do antigo Ensino Médio é atacada com a atual medida. Desta forma, flexibiliza-se a formação geral a que tem direito os jovens brasileiros, em virtude de itinerários formativos de orientação tecnicista.<sup>2</sup>

Passam a ser recorrentes os discursos de protagonismo juvenil, projetos de vida, empreendedorismo, como formas de dar soluções baratas e precárias ao sistema educacional que passa por um processo de desfinanciamento e de desintelectualização programada.

---

<sup>1</sup> Neoprodutivismo: é o conceito que dá ênfase às capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para assim galgar melhor posição no mercado de trabalho.

<sup>2</sup> Tecnicista: é uma linha de ensino, adotada por volta de 1970, que privilegiava excessivamente a tecnologia educacional e transformava professores e alunos em meros executores e receptores de projetos elaborados de forma autoritária e sem qualquer vínculo com o contexto social a que se destinavam.

“Tal cenário está colocando dentro da crise do capitalismo<sup>3</sup> que, em seus momentos mais agudos, destrói forças produtivas<sup>4</sup>, a natureza, as condições trabalhistas da maioria explorada e ataca direitos historicamente conquistados” PEREIRA (2018). Assim, cada vez mais cresce o controle sobre a insatisfação com o modo de produção capitalista, através de dispositivos de censura, vigilância e quebra da autonomia, como por exemplo observamos na educação com o “Projeto Escola Sem Partido”.

Segundo Pereira (2018), o Projeto Escola Sem Partido, surgiu em 2004, através da iniciativa do então procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib. Tinha como fundamento reagir a um suposto fenômeno de instrumentalização do ensino para fins político ideológicos, partidários e eleitorais, que em seu ponto de vista representam doutrinação e cerceamento da liberdade do estudante em aprender.

A jurisprudência do Estado de São Paulo na época de discussão do referido projeto, sinalizava que muitos professores sob o pretexto de despertar a consciência crítica dos estudantes acabavam deixando o processo educativo de lado em prol da disseminação de “propaganda partidária e de ideais de esquerda”, de acordo com Pereira (2018). Diante da interpretação ora apresentada, o movimento reivindica a imparcialidade e a objetividade do professor em sala de aula alegando que, caso contrário, seria negado ao aluno o acesso a outras explicações e abordagens alternativas para os fenômenos estudados.

Com o passar dos anos o movimento foi ganhando força e através do apoio político do seu idealizador, o mesmo se expandiu por vários estados brasileiros: Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo, Espírito Santo, Goiás, Alagoas, Ceará, Amazonas e o Distrito Federal e Paraíba (dados de julho/ 2016). Em âmbito federal, o PL 867/2015 e outros tramitam na Câmara com propostas também inspiradas no movimento Escola sem Partido, o que se configura, como uma ameaça ao sistema educacional brasileiro.

Um fato importante que marca a trajetória deste movimento, ocorreu em 2015, na cidade de Santa Cruz do Monte Castelo, no Estado do Paraná, que se tornou o único município do país a adotar a legislação, que chegou a ser aprovado em Campo Grande (MS) e Picuí (PB), mas foram vetados após protestos de estudantes e professores. Em se tratando da propagação deste projeto, no Estado de Alagoas a lei chegou a ser aprovada, mas acabou contestada pela

---

<sup>3</sup> Crise financeira do capitalismo de 2008. Um dos principais fatores responsáveis por alavancar a crise financeira foi o estouro da bolha imobiliária dos Estados Unidos, que gerou a redução do crédito e dos empregos.

<sup>4</sup> Forças Produtivas: esse conceito corresponde à combinação da força de trabalho humana com os meios de produção - isto é, instrumentos e objetos de trabalho, tais como tecnologia, incluindo infraestrutura, ferramentas, máquinas, técnicas, materiais, conhecimento técnico; a terra e demais recursos naturais.

Advocacia Geral da União por considerar que o Estado estaria legislando em área de competência da União, especificamente no que tange ao artigo 206 da Constituição Federal onde é assegurada a pluralidade de ideias nos ambientes de Ensino.

Sem dúvidas esse projeto se apresenta permeado de grande polêmica, perseguição e censura que se atentaria junto ao trabalho docente, abrindo espaço inclusive para a perseguição política. Um dos pontos chave da proposta é a instalação de cartazes nos corredores e salas de aula elencando quais são os deveres do professor e o que não deve ser abordado em sala de aula.

Em contrapartida, para seus idealizadores, a imparcialidade e a neutralidade em sala de aula são fundamentais para que a formação do aluno ocorra sem influências ideológicas e partidárias, uma vez que toda ideologia atrapalha a compreensão da realidade e é dever do professor ensinar as coisas como realmente são independentemente de convicções pessoais.

Esta linha de pensamento defendida pelo Movimento Escola sem Partido, fere o direito constitucional que garante o acesso à educação. Partimos do princípio norteado por Sérgio Haddad (2012), onde o mesmo traz reflexões importantes acerca da educação. Vejamos:

(...) conceber a educação como direito humano significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena. Assim, dizer que algo é um direito humano é dizer que ele deve ser garantido a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição pessoal. Esse é o caso da educação, reconhecida como direito de todos após diversas lutas sociais, posto que por muito tempo foi tratada como privilégio de poucos (p. 217).

Somos sabedores que as desigualdades no processo de acesso à educação no Brasil são historicamente registradas como recorrentes no cenário brasileiro. O autor acima mencionado recorda que educação sistemática das ciências sempre pertenceu às classes mais favorecidas. É deste modo que, para as populações periféricas e camponesas, a educação sempre pode ser flexibilizada e os conhecimentos historicamente acumulados- como da ciência, da arte e da literatura- podem ser minimizados em função de aprendizagens ativas.

Compreendemos que o principal objetivo do Estado é administrar/reprimir os conflitos causados pela *luta de classes*<sup>5</sup>, servindo de instrumento na defesa dos interesses da classe exploradora, embora se apresente como representante de todos. Conforme Lênin (1978, p. 111), “a sociedade capitalista não nos oferece senão uma democracia mutilada, miserável, falsificada, uma democracia só para os ricos, para a minoria”. O Estado assume várias formas no capitalismo, dentre elas as formas transitórias denominadas por Lênin (1979) de semicoloniais,

---

<sup>5</sup> Marx definiu a luta de classes como a força motriz da história humana, o combustível da mudança do mundo social.

nas quais o *imperialismo*<sup>6</sup> domina todas as relações econômicas, políticas e culturais, violando a independência de suas semicolônias.

Diante o exposto, cabe ressaltar que “esses mecanismos utilizados pelo imperialismo garantem a dependência tanto de colônias, por meio da ocupação do território pela potência estrangeira, como de semicolônias, que se caracterizam pelo processo de submissão à potência estrangeira, com está controlando a estrutura e os aparelhos do Estado, as políticas públicas, os mecanismos de regulação financeira, de empréstimos para infraestrutura, etc., o que resulta na mais completa perda da soberania política da nação” (SOUZA, 2014, p. 162).

Com a “modernização da agricultura” foi decretado o fim do campesinato e o estímulo ao êxodo rural. Se o campesinato estava fadado ao desaparecimento, logo a educação do campo também desapareceria (ROMANELLI, 1996).

A educação do campo existente até 1980 se limitava às escolas multisseriadas de 1ª a 4ª séries. O ensino de 5ª a 8ª séries e o ensino médio praticamente não existiam no campo. Com as novas orientações dos organismos internacionais e suas estratégias de desocupação do campo, paulatinamente as salas multisseriadas foram sendo substituídas por escolas concentradas, e as crianças e jovens tinham de se deslocar por longas distâncias para terem acesso à escola (SOUZA, 2014, p.165).

Conforme somos sabedores, a educação foi historicamente negada ou oferecida precariamente aos camponeses ao longo da história do Brasil e continua com uma debilidade crônica: elevado nível de analfabetismo, baixo rendimento dos alunos, precariedade das escolas, professores mal formados, etc. Esses problemas que são levantados na educação do campo fazem parte do contexto agrário: altíssima concentração de terras, expansão do latifúndio, trabalho temporário e semifeudal<sup>7</sup>.

Nesse contexto, cabe lembrar o documento básico do Banco Mundial elaborado para a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” expressa com objetividade que a educação deve difundir ideologias e um comportamento individual definido pelo centro de inteligência do imperialismo, que, dentre outras questões, destaca os hábitos de consumo e de adaptação às tecnologias que possam garantir uma maior extração de lucros das semicolônias. Para isso a educação deve formar “capital humano” para atuar num sistema produtivo reestruturado, conforme as novas técnicas de exploração do trabalho.

---

<sup>6</sup> O imperialismo constitui, para Lenin, uma nova etapa do desenvolvimento capitalista, com a inequívoca dominância dos monopólios e do capital financeiro.

<sup>7</sup> Semifeudal: sistema econômico, político e social que se fundamenta basicamente sobre a propriedade da terra, cedida pelo senhor feudal ao vassalo em troca da sua força de trabalho.

La capacidad de un país para aplicar la tecnología moderna a la producción agrícola e industrial depende en gran medida de la calidad de su capital humano. (...)La cantidad de adultos de los países en desarrollo con el nivel de instrucción necesario para producir, adquirir, adaptar y aplicar las tecnologías modernas a la producción agrícola industrial es peligrosamente baja (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 12).

De acordo com Souza (2012) “a principal agência responsável pela difusão das ideologias imperialistas na atualidade é, sem dúvida, o Banco Mundial<sup>8</sup>, cujo objetivo central é formar seres dóceis e passivos diante das imposições do capital e da miséria que se intensifica com as novas formas de organização econômica advindas da crise capitalista”. A autora nos chama a atenção para o fato de que, a partir dos anos 1990, a educação foi destacada no conjunto das reformas do Estado feitas sob a orientação do imperialismo, por meio de seus órgãos Banco Mundial e UNESCO<sup>9</sup>.

Diante dessa conjuntura, percebemos um modelo de educação voltado para o sistema capitalista, onde para garantir a expansão do latifúndio, foram instituídas muitas políticas com o objetivo de expulsar o campesinato para as cidades. Ou seja, desde então começou a ser implantado o modelo desigual de acesso à educação pela população do campo.

Para Saviani (2007), essa escola foi criada pela burguesia imperialista e serviu, fundamentalmente, para desarticular os movimentos populares. Ou seja, o autor nos apresenta como um novo modelo, se oculta por trás de uma linguagem progressista, incluindo pensadores socialistas como Vigotsky e Makarenko em suas elucubrações pedagógicas reacionárias.

Com base nos autores acima mencionados, vimos a via capitalista que a agricultura brasileira adotou, historicamente, em forma de grande propriedade fundiária, como instrumento de apropriação sobre o trabalho produzido pelos camponeses impulsionou sua transferência para os setores dominantes da economia brasileira.

Atualmente, diante da conjuntura que estamos vivenciando nos dias atuais podemos observar que a formação para a “cidadania”, discurso antes reproduzido pela chamada “esquerda”, está presente em todos os documentos oficiais da educação brasileira, como a LDB, o PNE, os PCNs, o FUNDEF, o FUNDEB, etc., que assumem um discurso pragmático, “pós-moderno”, fragmentário e irracional (DUARTE, 2001)<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> O Banco Mundial tem a função de ser uma fonte global de assistência para o desenvolvimento da economia ao redor do mundo. Na época de sua criação, em 1944, o objetivo principal era ajudar a reerguer as economias arrasadas pela Segunda Guerra Mundial.

<sup>9</sup> UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

<sup>10</sup> LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.  
PNE: Plano Nacional de Educação.

Conforme o direcionamento apontado por Dewey (1938), esse novo pragmatismo revela nada mais que a velha pedagogia do “aprender a aprender”, onde o autor mencionado anteriormente ressalta não só o construtivismo, mas a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo, etc., que Duarte (2003, p. 6) chama de *pedagogias do aprender a aprender*.

Estudos mostram que o Brasil é um país de capitalismo atrasado, que, estando sob o domínio imperialista, em seus campos econômico, político e ideológico, conservam relações atrasadas, relações semicoloniais e semifeudais (SOUZA, 2014). Uma vez que, de acordo com as relações de classes estabelecidas no seu interior, “O Estado brasileiro submete-se aos interesses dos países imperialistas tendo em vista que é dirigido por frações da classe dominante que disputam o poder entre si, cujos interesses estão umbilicalmente ligados aos grupos imperialistas” (SILVA, 2017, p. 38). Esse pensamento nos desperta para a necessidade real de independência política para o Brasil que lhe assegure autonomia para delimitar suas políticas públicas com base no interesse da população mais vulnerável.

É nessa conjuntura que nossa pesquisa científica se evidencia no campo da educação e concomitantemente assume papel decisivo na identificação de possibilidades e/ou estratégias, pelas quais se tem conduzido a escola pública, a fim de transformar essas práticas sociais, com vistas à defesa da educação como um direito para os sujeitos das classes sociais menos favorecidas, que historicamente tem tido este e outros direitos negados. Sendo assim, nosso objetivo final, se firma na perspectiva de uma educação marxista, isto é, a transformação radical da sociedade por meio da revolução que porá fim a sociedade de classes.

Ao longo da história, existiram modelos de sociedade e de educação contrapostos ao capitalismo, como por exemplo, a educação socialista. De acordo com Baranow; Wolikowa; Slastenin (1987, p. 41) a educação socialista até os sete anos buscava o desenvolvimento integral das crianças, formando a base do conhecimento científico e da mentalidade comunista. Aprendia-se a respeitar as outras crianças e aos adultos, a trabalhar coletivamente subordinando seus próprios interesses aos interesses coletivos.

Conforme o pensamento de Manacorda (2007), a educação socialista se constituiria visando a superação das relações capitalistas de produção. A educação no socialismo teria como função a formação do homem omnilateral, ou seja, um homem completo que agregue em seu

---

PCN'S: Parâmetros Curriculares Nacionais.

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

saber conceitos científicos, que desenvolva a educação física aliada aos conhecimentos tecnológicos que lhe permita a compreensão da totalidade da produção.

O diferencial da pedagogia integral socialista é que ela busca modificar o próprio homem, uma vez que, ao adquirir os conhecimentos científicos acumulados e obtendo o domínio desses, o homem poderá agir de forma consciente nas suas intervenções. Essa educação é construída a partir do pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels.

## 2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E NUCLEAÇÃO/FECHAMENTO DE ESCOLAS

Para adentrarmos nessa discussão, vamos partir do pressuposto ao qual faz menção a origem da escola do campo:

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo. (MOLINA E SÁ, 2012. p.326)

De acordo com a trajetória da Educação do Campo, identificamos alguns sujeitos que fizeram parte da sua origem e estes foram representados pelos movimentos sociais. Foi a partir das reivindicações destes, permeadas por lutas em prol do acesso à educação aos seus membros, tendo em vista que acreditavam que através do sistema educacional, poderiam vincular suas ideologias. Diante do exposto, Caldart (2008, p.71), afirma que:

A Educação do Campo nasceu como mobilização /pressão dos movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas, nasceu da combinação das lutas sem-terras pela implementação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

Conforme este pensamento, podemos compreender que o conceito de Educação do Campo teve sua gênese não só como crítica e acusação, mas como uma prática adversa, centrada na construção de alternativas e “[...] desafia o pensamento pedagógico a entender estes processos, econômicos, políticos, culturais como formadores do ser humano e, portanto, constituintes de um projeto de educação emancipatória, onde quer que ela aconteça inclusive na escola” (CALDART, 2008, p. 81).

Em suma, a compreensão de escola do campo a ser abordada aqui se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital. Onde o acesso ao



conhecimento e a garantia do direito à escolarização para as pessoas do campo fazem parte desta luta. A singularidade desta inclusão torna-se visível nas condições concretas em que ocorre a luta de classes no campo brasileiro, tendo em vista o modo de crescimento agrário e suas determinações sobre a luta pela terra e a identidade de classe dos sujeitos coletivos do campo.

No entanto, a Educação do Campo no cenário educacional brasileiro emerge em processo de estruturação conceitual e pedagógica, mas, antes de sua construção enquanto política pública passou por intensas modificações durante a década de 1990, onde a partir da influência política marcada pela municipalização do Ensino Fundamental, que desencadeou o desenvolvimento do processo denominado de nucleação nas escolas do campo.

Para tratar das políticas públicas educacionais voltadas à educação do campo, ao longo dessa investigação buscaremos compreender a sociedade brasileira e as relações que se estabelecem no campo, para, assim, situar a educação do campo no contexto geral do Estado capitalista e dos seus objetivos.

Um dos princípios que orienta a Educação do Campo é que os seres humanos se fazem, se formam e se humanizam no fazer a história. Consequentemente, a diversidade de formas de fazer a história e o fato de os seres humanos serem reconhecidos como sujeitos de história ou serem segregados da nossa história imprime determinadas marcas no fazer-se, no formar-se, no humanizar-se que exigem reconhecimento na teoria e nos projetos de formação (ARROYO, 2012, p. 232).

Segundo Arroyo, “a defesa da Educação do Campo se justifica como uma ação afirmativa para correção da histórica desigualdade sofrida pelas populações do campo em relação ao seu acesso à educação básica e superior. Porém, essa desigualdade tem determinantes históricos mais radicais e mais profundos: não é apenas desigualdade de acesso, mas da classificação dessas populações como diversas pelo padrão segregador do conhecimento, que é estruturante em nossa história.

Essas considerações, que deram origem a concepção de educação do campo, confirmam as construções históricas em complexa relação com a diversidade de sujeitos e de coletivos sociais, permeadas por conflitos étnicos, raciais, de gênero. Analisar a fundo essa construção é uma exigência na conformação da Educação do Campo.

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

Observando que a Educação do Campo é uma política do imperialismo via Banco Mundial, onde se pode verificar que essa política educacional é contra o processo de fechamento e/ou nucleação das escolas do campo, já que ambas vão ao encontro uma da outra. Vejamos o que diz Silva (2019):

Aparentemente inofensiva, esta ideia mostra-se extremamente prejudicial ao processo revolucionário brasileiro, dado que dela, forçosamente, deriva a crença de que no campo não haveria contingente populacional suficiente para a empreitada da Revolução Agrária, deslocando-se o eixo tático principal da luta revolucionária para as cidades, e relegando a um plano secundário a resolução do problema agrário, ou até mesmo chegando-se a negá-lo (SILVA, 2019, p.16)

Assim, de acordo com SILVA (2019), “(...) é *desaconselhável negar a necessidade, ou mesmo atribuir um caráter secundário à Revolução Agrária em função de um suposto esvaziamento demográfico do campo brasileiro*”. Deste modo, cabe ressaltar que se levarmos em consideração apenas o caráter quantitativo seria desleal para com o esvaziamento da população rural resultando da aplicação inadequada de uma metodologia criada intencionalmente para desencadear um elevado grau de urbanização, que o país de fato não possui.

A discussão em torno do tema nucleação e/ou agrupamento, pretendida neste estudo como fechamento de escolas localizadas nas zonas rurais do município de Sumé, situada no Cariri Ocidental paraibano, vem despertando o debate sobre as consequências para a população rural e conseqüentemente as transformações vivenciadas pelas famílias que ocupam a área rural do município.

Para fundamentar este debate, devemos atentar que nos últimos anos, transformações nos mais distintos setores, entre eles: produtivos, econômicos e sociais têm erguido questionamentos sobre o que se compreende por espaços rural e urbano e como ambos são constituídos, uma vez que, na maioria das vezes as dificuldades enfrentadas por escolas localizadas na zona rural atualmente refletem da política de desenvolvimento para o campo.

Cabe ressaltar que a definição do termo “rural”, no entanto, não mais é suficiente para explicar todas as especificidades das comunidades do campo, que nos últimos anos, vêm enfrentando profundas mudanças e necessitou erguer sua bandeira de luta em defesa do espaço rural como espaço de vida, e conseqüentemente, como uma de suas principais vertentes, a educação do e no 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, 2005, p. 27).

Nessa perspectiva, estamos convictos da relevância do espaço rural para manutenção e sobrevivência das comunidades rurais do nosso município, que historicamente construíram a duras lutas suas vivências, seus costumes, suas crenças e demais saberes perpassados pelos seus povos através da continuidade de suas histórias de vida, construídas no seu território.

Algumas expressões do processo de nucleação merecem ser enfatizadas, vejamos: a nucleação, na primeira fase do ensino fundamental, se configura como o deslocamento de crianças e jovens da rede municipal 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.

Segundo o Ministério da Educação, os principais motivos alegados por aqueles favoráveis à nucleação são: "baixa densidade populacional; facilitação da coordenação pedagógica; racionalização da gestão e dos serviços escolares e melhoria da qualidade da aprendizagem".

Devemos atentar que a justificativa apresentada pelos defensores da nucleação e/ou agrupamento das escolas do campo, contradizem a realidade e os direitos da população rural, tendo em vista que o deslocamento das crianças e jovens das suas comunidades desvincula-os da sua vivência e cultura local, atribuindo novos valores, negando suas identidades, passando-se a não considerar a comunidade como possibilidade de vida.

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

É necessário considerar que a educação escolarizada no campo se constitui com um direito fundamental e precisa ser garantido pelo Estado. Assim, o fechamento/nucleação das escolas do campo é parte de uma agenda econômica e política de ataque aos direitos conquistados de acesso ao conhecimento, necessitando ser analisada dentro de uma totalidade.

### 3 ANÁLISE DOS DADOS

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DAS ESCOLAS

Essa seção se abre, em se tratando da abordagem proposta nos objetivos específicos que embasam este estudo, tendo como princípio analisar o perfil das escolas de campo fechadas e/ou nucleadas no município de Sumé-PB em 2018. Respetivamente:

##### **3.1.1 Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Marcolino de Freitas Barros”**

A comunidade da Carnaúba de Cima tem esse nome porque seu primeiro morador Major Napoleão viu muitos pés de uma árvore denominada de Carnaúba e assim batizou a comunidade com esse nome. A referida comunidade tem como sítios vizinhos: Carnaúba de Baixo, Areal, Fazenda Cachoeirinha e Sítio Várzea. Da comunidade até a sede do município de Sumé-PB, são exatamente 19 quilômetros. E seguindo pela PB 210, a distância é de 25,3 km.

Na comunidade moram 34 famílias, distribuídas entre jovens, crianças, adultos e idosos. Os moradores da localidade são em sua maioria agricultores e aposentados, mais exercem outras atividades como: professor, agente de saúde, motorista, auxiliar de serviço, vendedor ambulante, vaqueiro, caprinocultor e outras. As religiões seguidas pelos habitantes são predominantemente a católica e a evangélica, mas a maioria é de católicos. Não existe nem capela e nem igrejas na comunidade. Possui fortes características do campo, como exemplo, três benzedadeiras, que são procuradas pela a maioria das pessoas localidade.

A Carnaúba de Baixo, antes se chamava serrote Comprido, mas por ser vizinha da Carnaúba de Cima, recebeu esse apelido e agora está cadastrada como Carnaúba de Baixo. Na mesma, moram 11 famílias, também distribuídas entre adultos, jovens, idosos e crianças. As pessoas vivem predominantemente da agricultura, aposentadoria e também trabalham em outras atividades de “bicos” (trabalhos informais, sem vínculos empregatícios) empreitadas e com contrato. A comunidade é bem pequena e não dispõe de opções de lazer para seus moradores, quando estes desejam e/ou necessitam de atendimento no posto de saúde se deslocam até a comunidade da Carnaúba de Cima. Quanto ao aspecto religioso, as pessoas se denominam como católicas e evangélicas. Tem uma capelinha muito pequena, onde as mulheres rezam seus terços pagando suas promessas.

No que diz respeito a infraestrutura ofertada aos moradores do Sítio Carnaúba de Cima não existe teatro, clube, cinema, academia, mas existe um campo de futebol onde as pessoas

fazem suas atividades esportivas, haja vista, que é esse mesmo campo o único ponto turístico da comunidade. Recentemente, foi inaugurado o posto de saúde para atender a comunidade local com assistência médica e odontológica. Cabe ressaltar que o espaço físico onde foi construída a unidade básica de saúde, era o terreno no qual funcionava a escola da comunidade.

A Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Marcolino de Freitas Barros, fundada no ano de 1970 estava localizada no sítio Carnaúba de Cima, pertencente ao município de Sumé, conforme registro fotográfico, a seguir:

**Fotografia 1** - Unidade Municipal de educação infantil e ensino fundamental “Marcolino de Freitas Barros”



**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora.

A referida escola recebeu esse nome através de um morador daquela comunidade, na qual, o Senhor Marcolino fez a doação do terreno para que fosse construído o prédio escolar. Em relação à estrutura física, a escola ocupava uma área de 500m<sup>2</sup>, com área construída de 200m<sup>2</sup>, assim distribuída: 02 salas de aula, 01 cozinha, 02 banheiros, 02 pátios e 02 cisternas. A escola pertencia a rede pública e todos os educandos eram filhos de agricultores e alguns possuíam uma renda financeira muito baixa.

Sua primeira gestora foi Maria de Lurdes Lima de Sousa, através dela que foi construído o prédio escolar, pois a mesma passou em um concurso público e solicitou ao gestor daquela época que construísse uma escola na comunidade rural, e assim seu pedido foi atendido. A instituição de ensino, posteriormente, teve como docentes: Maria de Lourdes da Mota, Josefa

Paulino de Lima, Claudia Sueni Feitosa e Kátia Simone Ramos Feitosa. A escola atendia as comunidades de Carnaúba de Cima, Carnaúba de Baixo e Areal.

No ano de 2015, a comunidade foi informada pela gestão municipal do processo de nucleação/fechamento da escola, porém, através de protestos por parte dos moradores pertencentes a localidade, 01 mês depois foi reaberta, mas sendo anexo da escola do Sítio Pitombeira, denominada Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Rodolfo Santa Cruz. Tal fato já representa um processo de desarticulação escolar, na medida em que as ações da escola estavam, já desde então, nucleadas a outra instituição.

No período de 2015 à 2017, a instituição funcionou na Carnaúba de Cima, com aproximadamente 12 crianças, porém, como anexo da escola municipal do Sítio Pitombeira e as últimas docentes que atuaram foram: Kátia Simone Ramos Feitosa e Josefa Cleide Feitosa Gomes. No que diz respeito ao funcionamento da unidade de ensino, a mesma atendia de terça-feira ao sábado, das 07h00 às 11h15, com duas turmas, sendo estas multisseriadas. Os dias de funcionamento eram organizados desta forma, em decorrência da feira livre que acontece na zona urbana todas as segundas-feiras, e por ventura as famílias se deslocam para realizarem suas compras, tendo em vista que essas feiras além dos aspectos culturais de sua tradição, com suas inúmeras características, têm fundamental relevância para o abastecimento da comunidade, bem como, os agricultores também realizam a comercialização dos seus rebanhos.

O prédio onde funcionava a escola, era utilizado pela comunidade para encontros de associações de moradores, para atendimento médico e servia para momentos de entretenimento mediante apresentações culturais que aconteciam em datas comemorativas. Recentemente o prédio passou por uma reforma, de modo que, funciona como uma Unidade Básica de Saúde (UBS).

No ano de 2018, houve a nucleação de fato e os educandos de ambas as comunidades (Pitombeira e Carnaúba), foram redirecionados para a Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Manoel Inácio da Silva”.

### **3.1.2 Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Rodolfo Santa Cruz”**

A comunidade da Pitombeira foi fundada no ano de 1978 e recebeu esse nome porque, antigamente, haviam muitas plantações de pitombas e florestas. Seu primeiro morador foi Reinaldo Brito da Silva. Nesta localidade, vivem cerca 59 famílias, que tem a agricultura familiar como principal fonte de subsistência.

O cerne de nossa pesquisa situa-se na Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Rodolfo Santa Cruz, localizada no sítio Pitombeira, pertencente a rede municipal de Ensino da cidade de Sumé – PB. Haja vista, que esta escola fez parte do cenário marcado pelo fechamento/nucleação das escolas do campo no ano de 2018.

A escola atendia os filhos de agricultores, totalizando 18 alunos, distribuídos em duas salas de aula, com o ensino multisseriado. Funcionava no período matutino, de terça-feira aos sábados, em detrimento da feira livre que acontece na zona urbana todas as segundas-feiras, com uma turma que atendia pré-escola, 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental e outra turma com educandos de 4º e 5º ano.

**Fotografia 2** - Unidade Municipal de educação infantil e ensino fundamental “Rodolfo Santa Cruz”



**Fonte:** Documentário exibido pela TV Escola. Disponível em:  
<https://www.facebook.com/a.alamparina/videos/reportagem-da-tv-escola-sobre-a-escola-da-comunidade-pitombeira-sum%C3%A9-pb/573127319718318/>

No que diz respeito a equipe escolar, era composta por 02 professores efetivos, 01 auxiliar de serviço, todos residentes da comunidade e trabalhavam com a educação contextualizada<sup>11</sup>, associando a educação com a realidade dos educandos. Deste modo, a escola era vista como referência para a comunidade destacando-se pela qualidade do ensino ofertado. O espaço físico da instituição de ensino, além das atividades escolares era utilizado pelos

---

<sup>11</sup> Educação Contextualizada é um modelo educacional que defende um currículo escolar no qual o estudante se reconheça e procure compreender o seu próprio ambiente.

moradores da comunidade para reuniões de associações comunitárias e realizações de atividades culturais.

Com o fechamento/nucleação ocorrido em 2018, toda a comunidade escolar (equipe e alunado), passou a fazer parte da Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Manoel Inácio da Silva”, localizada na comunidade de Poço da Pedra, culminando no processo de nucleação das escolas do campo.

### **3.1.3 Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Manoel Inácio da Silva”**

A Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Manoel Inácio da Silva” – Escola do Campo, está localizada na comunidade de Poço da Pedra a 12 km da sede do município na Zona Rural de Sumé – PB, desde 30 de março de 1979. A Unidade atende a 18 comunidades do entorno da escola, totalizando uma população de 55 estudantes em tempo semi-integral nas seguintes etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e ao Programa Proeja<sup>12</sup>. Além disso, contêm Programas da Rede do Município que dão suporte no desenvolvimento do ensino e aprendizagem (Disciplinas Diversificadas e Sala de AEE itinerante).

Devido à redução de alunos na U.M.E.I.E.F. Rodolfo Santa Cruz – Sítio Pitombeira, e no anexo na comunidade de Carnaúba, a gestão deliberou sobre nucleação dessas escolas no ano de 2018. Estando localizada no centro de todas essas comunidades, a U.M.E.I.E.F. Manoel Inácio da Silva passou por uma reforma e ampliação do prédio para receber os estudantes e oferecer as condições necessárias para a demanda estudantil.

Após a finalização da ampliação e reforma do prédio, os estudantes, funcionários e membros da comunidade, tiveram a disposição uma escola ampla e confortável com 04 salas de aulas climatizadas, 04 banheiros, 01 laboratório de informática, 01 cozinha, 01 cantina, 01 refeitório e 01 espaço recreativo composto de 01 mini campo de areia e brinquedos coletivos ao ar livre.

O quadro de funcionários era composto por 13 pessoas: 04 professores efetivos, 01 cuidador educacional, 01 auxiliar de serviços gerais, 01 merendeira, 03 motoristas e 02 professores do processo seletivo (seleção por meio de edital) com o intuito de lecionar nas

---

<sup>12</sup> O Proeja é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos, que tem por objetivo oferecer oportunidade da conclusão da educação básica.



disciplinas diversificadas no semi-integral. A coordenação pedagógica é formada por uma equipe da Secretaria Municipal de Educação - SEDUC, a qual tem 01 profissional dedicado à parte pedagógica.

A coordenação pedagógica, desenvolve sua função quinzenal de forma presencial na escola, conduzindo as reuniões e orientando os educadores com intervenções na ação pedagógica por meio de observações planejadas, acompanhando o resultado das aprendizagens dos educandos, tanto individual quanto coletivamente, com o intuito de identificar a causa de possíveis problemas e juntos desenvolver estratégias metodológicas para erradicar esses possíveis problemas educacionais visualizados.

No que diz respeito ao funcionamento da escola, ele acontece de segunda a sexta-feira das 07h00min às 15h00min. É ofertado café, almoço e lanche nos 03 dias do semi-integral (terça-feira, quarta-feira e quinta-feira). O café e a merenda são servidos nos dias que não são semi-integral (segunda e sexta-feira). Nesse dia os alunos retornam para suas casas às 11hrs30min em transporte escolar. Todos usam o transporte: funcionários e estudantes.

As informações acima foram extraídas do documento base pertencente a Secretaria Municipal de Educação de Sumé. A seguir, temos o registro fotográfico da unidade escolar do sítio Poço da Pedra.

**Fotografia 3** - Unidade Municipal de educação infantil e ensino fundamental  
“Manoel Inácio da Silva”



Fonte: [www.sume.pb.gov.br](http://www.sume.pb.gov.br).

### 3.1.4 Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Senador Paulo Guerra”

A Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Senador Paulo Guerra<sup>13</sup>, localizada no Assentamento Mandacaru, situado na zona rural de Sumé-PB, a qual, fez parte do processo de fechamento/nucleação no ano de 2018.

Buscando compreender o contexto histórico em que a comunidade está inserida, vamos nos debruçar sobre uma breve contextualização acerca da Fazenda Feijão, onde a escola está implantada.

De acordo com Batista (2010, p. 113) a fazenda Feijão que pertenceu ao Coronel Sizenando Rafael de Deus, até o ano de 1940, localizando-se próxima ao distrito de São Tomé do município Alagoa de Monteiro. Esse autor descreve essa fazenda da seguinte maneira:

A fazenda feijão, de propriedade do Coronel Sizenando Rafael de Deus, contava com uma média de trinta vaqueiros trabalhando cotidianamente entre outras pessoas em atividades diversas, mas, que faziam diariamente parte do complexo funcionamento dessas propriedades rurais. Entre essas pessoas podemos destacar uma professora, um açougueiro, dois motoristas, um eletricista e dois soldados de polícia. Dado a quantidade de pessoas empregadas em atividades diversas e de outras que procuravam a fazenda para negociar produtos de utilidades variadas, foi organizada pelo Coronel Sizenando, uma feira semanal que acontecia todos os domingos. (2010, p. 113)

De acordo com as declarações acima, a propriedade contava com um número significativo de profissionais, destacando-se, além dos vaqueiros, ocupações específicas que nos dão indícios das necessidades demandadas e supridas ali mesmo naquela propriedade, como exemplo, temos a professora, que nos permite perceber que já existira na época uma escola inserida na comunidade.

No que diz respeito a equipe escolar, era composta por 01 professora e 01 auxiliar de serviço, ambas residentes na comunidade. Funcionava da terça-feira aos sábados com uma turma de ensino multisseriado, os dias de funcionamento eram organizados em conformidade com a realização da feira livre que acontece na zona urbana todas as segundas-feiras, e os

---

<sup>13</sup> Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Senador Paulo Guerra – Em se tratando da coleta de dados da instituição de ensino, enquanto pesquisadora, não obtive êxito quanto ao Projeto Político Pedagógico da mesma, concomitantemente, resultou na insuficiência de informações almejadas.

educandos eram oriundos de famílias de agricultores, com especificidade, no Movimento Sem Terra<sup>14</sup>.

**Fotografia 4** - Unidade municipal de educação infantil e ensino fundamental “Senador Paulo Guerra”



Fonte: [www.sume.pb.gov.br](http://www.sume.pb.gov.br)

Com o fechamento/nucleação ocorrido em 2018, a comunidade escolar (alunado), passou a fazer parte da Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “João de Sousa”, localizada no Sítio Conceição, desencadeando o processo de nucleação das escolas do campo.

### 3.1.5 Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “João de Sousa”

A comunidade do sítio Conceição do Município de Sumé, recebeu esse nome em homenagem a padroeira do município Nossa Senhora da Conceição. A comunidade possui 53 lares ocupados e 13 desocupados. Os primeiros moradores da comunidade foram: João Palmeira de Souza, Severino Argemiro de Sousa, Manoel Izidório de Souza, Manoel Joaquim, João de Sousa Lima, José de Sousa Sobrinho e José Rotilo. Deste modo, todos os moradores de hoje

---

<sup>14</sup> Movimento Sem Terra: é um movimento de ativismo político e social brasileiro. Teve origem na oposição ao modelo de reforma agrária imposto pelo regime militar, principalmente nos anos de 1970, que priorizava a colonização de terras devolutas em regiões remotas, com objetivo de exportação de excedentes populacionais e integração estratégica.

são descendentes destes citados e que sobrevivem do trabalho da agricultura, costuras e aposentadorias.

A comunidade tem 01 escola, 01 Igreja, 02 Campos de futebol, 01 açude público, 01 posto de saúde, 01 caixa da água para o abastecimento de água da comunidade. A localidade está bem desenvolvida. Possui energia elétrica em todas as residências. Tem atendimento mensal no posto de saúde, uma agente comunitária de saúde que acompanha as famílias diariamente e uma Mini Fábrica de Costura. Outro avanço e melhoria para a comunidade foi a chegada das águas do Rio São Francisco, pois o Rio Paraíba é quem faz a divisão da comunidade de Conceição com os municípios de Camalaú e Congo. A localidade tem como padroeira dos fiéis católicos, Nossa Senhora do Perpétuo do Socorro. Existe também na comunidade como meio de comunicação um orelhão público e internet.

A Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental João de Sousa, Sítio Conceição no Município de Sumé já passou por inúmeras reformas e organizações tanto na parte administrativa quanto na parte de espaço e construção. No ano de 2017, a comunidade recebeu o prédio reformado e ampliado com 02 salas de aulas novas, área de refeitório, 01 secretaria e 02 banheiros.

Em 2018 a escola recebeu nova gestão administrativa para ficar a frente do educandário. Neste mesmo ano, a escola passou a integrar a proposta de nucleação das escolas do campo da rede municipal de ensino da cidade de Sumé, na qual, passou a receber os alunos que faziam parte da comunidade rural Assentamento Mandacaru, da Unidade Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental “Paulo Guerra”.

Com o novo cenário, o alunado recebeu assistência por parte de profissionais e parceiros da escola, a exemplo da Secretaria de Assistência Social, Secretaria de Saúde, Psicóloga Educacional entre tantos outros que por ali passaram para dar sua contribuição.

No ano 2019 foi implantado o horário semi-integral para toda a comunidade escolar da U.M.E.I.E.F João de Sousa, onde foram incluídas oficinas de letramento, jogos, brincadeiras lúdicas, oficinas de teatro, cinema e materiais recicláveis.

O ano letivo de 2020 iniciou com 63 alunos matriculados, distribuídos da seguinte forma: Pré-I 07 alunos; Pré II-03 alunos; 1º ano-07 alunos; 2º ano-12 alunos; 3º ano 13 alunos; 4º ano-13 alunos e 5º ano-07 alunos. Porém, com o advento da pandemia, por enfrentamento a COVID-19, a unidade escolar adotou a modalidade de ensino remoto o que prevalece até os dias atuais.

#### 4 SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS À CERCA DAS ESCOLAS NUCLEADAS E/OU FECHADAS

De acordo com as reestruturações do processo produtivo e de ensino, sobretudo no campo, sofreram inúmeras mudanças a partir do começo deste século. Em virtude desse fato, houve o fechamento de diversas escolas situadas no campo em diferentes regiões do Brasil, e por conseguinte, o município de Sumé-PB, foi acometido desse cenário de mudanças, culminando com o fechamento e/ou nucleação de algumas escolas do município.

Para compreendermos melhor o quantitativo de escolas que sofreram com esse cenário de reestruturação, listamos, a seguir, a relação de escolas fechadas e/ou nucleadas no município de Sumé-PB em 2018, onde iremos elencar a instituição de ensino, a comunidade que pertencia, a etapa de ensino que era ofertada e a situação de funcionamento.

**Quadro 1** - Escolas nucleadas e/ou fechadas no Município de Sumé em 2018

ESCOLA	COMUNIDADE	ENSINO OFERTADO	SITUAÇÃO DE FUNCIONAMENTO
U.M.E.I.E.F. Marcolino de Freitas Barros	Carnaúba de Cima	Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental I	Fechada
U.M.E.I.E.F. Rodolfo Santa Cruz	Sítio Pitombeira	Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental I	Fechada
U.M.E.I.E.F. Manoel Inácio da Silva	Poço da Pedra	Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental I	Nucleada
U.M.E.I.E.F. Senador Paulo Guerra	Assentamento Feijão	Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental I	Fechada
U.M.E.I.E.F. João de Sousa	Sítio Conceição	Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental I	Nucleada

**Fonte:** Criado pela pesquisadora

Com efeito, a formulação de uma pesquisa diz respeito às indagações que condicionaram o pesquisador a formular tal estudo. Então, considera-se que o ponto de partida para iniciar-se a elaboração de um trabalho desse gênero está pautado na oportunidade de buscar respostas a determinados questionamentos iniciais, os quais se constituem como o problema de formulação da pesquisa.

Para subsidiar nossa pesquisa foi elaborado um questionário e apresentado as famílias das comunidades rurais, acima mencionadas, o qual apresentou a seguinte estruturação: perfil do participante e 07 questões que serão apresentadas na íntegra a seguir.

#### 4.1 JUSTIFICATIVAS DO PODER PÚBLICO E COMUNIDADES RURAIS ENVOLVIDAS

Nesta seção iremos transcrever o relato extraído a partir do resultado obtido na pesquisa de campo realizada nas comunidades rurais com intuito de identificar a percepção dos agentes envolvidos neste cenário. Deste modo, para embasar este estudo, teremos como norteio o segundo objetivo específico que nos remete a refletir sobre as justificativas do poder público sobre o processo de implantação dessas nucleações e/ou fechamentos frente à legislação vigente sobre o assunto e frente ao posicionamento das comunidades afetadas.

Cabe ressaltar que embora a nucleação/fechamento tenha ocorrido no ano de 2018, a documentação legal com a justificativa do Poder Público para a realização desta ação, encontra-se em trâmite judicial mediante Processo de Nº 0804542-10.2018.8.15.0000, aguardando o deferimento pelo Tribunal de Justiça da Paraíba – Comarca de Sumé/PB. Uma vez que, foi apresentado junto à Secretaria Municipal de Educação do município, um ofício solicitando o acesso as informações apresentadas pelo Poder Público, porém, até a conclusão deste estudo, não obtivemos êxito. Este motivo limitou parcialmente a análise dos dados. Porém a Prefeitura Municipal apresentou a seguinte nota, conforme consta no site oficial:

**“Prefeitura de Sumé esclarece informações distorcidas a respeito de fechamento de escolas”**

A Prefeitura Municipal de Sumé, através da Secretaria de Educação, vem a público esclarecer informações que circulam na cidade e em redes sociais, em sua maioria notícias falsas, a respeito do fechamento de escolas da zona rural do Município de Sumé.

A proposta pedagógica desenvolvida para as escolas do campo do município de Sumé tem como foco a convivência com o semiárido e os princípios da Educação do Campo, propondo uma educação que seja vinculada à formação do ser humano e da valorização do contexto de vida dos educandos.

Para o ano de 2018 foi proposto novos projetos de nucleação e de oferta da Educação do Campo em tempo semi-integral, visando melhorar o acesso e a qualidade na educação de forma organizacional e com o bom uso dos recursos públicos, organizando o sistema de ensino com relação a número de alunos / professor, bem como o quantitativo mínimo de alunos por série para funcionamento de uma unidade escolar.

Assim, os estudantes das comunidades de Carnaúba e Pitombeira passaram a ser atendidos na Escola Manoel Inácio da Silva, localizada no sítio Poço da Pedra. Antes da nucleação, a escola da Pitombeira possuía cerca de 18 alunos nas mais variadas séries/anos, e da Carnaúba, que era um anexo da Rodolfo Santa Cruz, já não contava mais como escola, pois possuía somente 14 alunos,

ou seja, ambas não atendendo mais à relação número de alunos/professor, além de que, ao realizar as projeções futuras, percebia-se que os números sempre decresciam. Hoje todos estão sendo atendidos na Manoel Inácio fazendo um total de 68 estudantes.

Também foi necessário exercer ação redistributiva para os estudantes do Assentamento Mandacaru, que foram nucleados para a Escola João de Sousa, no sítio Conceição, esta que também funciona na proposta de educação contextualizada para a convivência com o semiárido.

Para atender os educandos com qualidade e conforto, estas escolas passaram por ampliação e reforma.

Diferentemente do que está sendo propagado, para que a nucleação destas escolas pudesse ser feita, as adaptações foram deliberadas com o Conselho Municipal de Educação. Na Escola Manoel Inácio, no Poço da Pedra, o Conselho aprovou a nucleação em tempo semi-integral, atendendo das 07h às 15h, conforme estabelece a META 6, do Plano Nacional de Educação.

Ressalta-se que a Prefeitura de Sumé não retirou e não obrigou os alunos do campo a serem transferidos para escolas da zona urbana, pelo contrário, a proposta de nucleação destas escolas foi construída de maneira que os estudantes continuem no campo, vivenciando a sua realidade, mantendo a grade curricular específica para as peculiaridades da zona rural.

Ao mesmo tempo foi feito plano de rota do transporte escolar para estes estudantes, de maneira que está assegurada a locomoção dos mesmos no menor tempo possível no percurso residência-escola, do campo para o campo, com a presença de um cuidador dentro do transporte escolar.

Realçamos que o processo de nucleação das escolas da zona rural é um fenômeno de ordem nacional, o que busca de forma legal e organizacional, o melhor atendimento e o fortalecimento da educação no campo, vale ressaltar que tal processo não é exclusivo do Brasil, haja vista que esse modelo, foi realizado, com outras nomenclaturas em países como Estados Unidos, Costa Rica, Índia, Irã, Colômbia e Canadá.

Prefeitura Municipal de Sumé (Publicado em 21/02/2018).

Conforme a Constituição Federal em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, bem como, em seu artigo 206, no inciso I o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Deste modo, denota-se que a educação é um direito admissível para toda e qualquer pessoa, não podendo ser renegado para a população camponesa. Este tal direito deve ser garantido nas mesmas condições de acesso e permanência que é oferecido para a parcela da população do meio urbano (BRASIL, 1988). Sendo assim, o não oferecimento do ensino obrigatório (de quatro a dezessete anos) pelo Poder Público, “ou sua oferta irregular, importa em responsabilidade da autoridade competente” (art. 208, §1º e 2º da CF/88).

No entanto, de acordo com os resultados obtidos na pesquisa de campo realizada nas comunidades envolvidas, serviram de amostra para nossa pesquisa aproximadamente duas pessoas por localidade, distribuídas entre profissionais e familiares dos estudantes, sendo estes do sexo masculino e feminino, assim, iremos apresentar os relatos obtidos a partir das indagações propostas nos questionários, vejamos:

A nossa primeira pergunta veio da seguinte maneira: como tomou conhecimento do processo de nucleação/fechamento da escola que seu filho estudava? Notemos as respostas coletadas:

Colaborador 1: “através de informações repassadas por terceiros (outros pais)”.

Colaborador 2: “através da professora”.

Colaborador 3: “através dos outros pais”.

Colaborador 4: “fiquei preocupado”.

Colaborador 5: “através da professora que lecionava na época do fechamento”.

Diante do exposto, é possível percebermos a responsabilidade conferida aos docentes destas comunidades rurais de informarem aos pais e/ou responsáveis sobre o processo de nucleação e/ou fechamento das unidades escolares. Bem como, parte dos relatos apontou também que alguns genitores tomaram conhecimento através de outros pais. Não houve, de modo amplo, uma grande discussão coletiva sobre os rumos e as razões do processo de fechamento das escolas do campo.

Qual sua opinião sobre como foi desencadeado o processo nucleação/fechamento da escola?

Colaborador 1: “faltou mais diálogo”.

Colaborador 2: “falta de comunicação”.

Colaborador 3: “faltou diálogo”.

Colaborador 4: “a minha opinião nesse momento era como os alunos iriam para outra comunidade sendo crianças pequenas”.

Colaborador 5: “não foi certo o que fizeram, porque os meus filhos estudavam perto de casa, não achei justo ter que se deslocar para outra comunidade”.

Mediante os relatos acima expostos, é notório a resistência dos pais e/ou responsáveis na aceitação do processo de nucleação e/ou fechamento das escolas nas comunidades rurais envolvidas. Tendo em vista que ao afastar as crianças do acompanhamento dos pais e consequentemente da participação comunitária, estes possivelmente não terão suas aprendizagens no local onde residem, e isto ocasionará um distanciamento das relações familiares, dos hábitos destas comunidades campesinas e da cultura local. Entendemos que estes aspectos, devem ser considerados, ao pensarmos na melhoria da qualidade da educação. Santos (2012), ao estudar a nucleação em Patos de Minas, no artigo “Escolas Municipais Rurais: expansão e nucleação” também apresenta o afastamento da comunidade como fator negativo do fechamento das escolas. O autor aponta para a seguinte questão:



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

Nesse sentido, continuamos a fazer o seguinte questionamento: que mecanismos de interlocução/resistência a comunidade desenvolveu frente ao processo de nucleação?

Obtivemos as seguintes respostas:

Colaborador 1: “foram realizados protestos para não fechamento da escola”.

Colaborador 2: “protestos e abaixo assinado”.

Colaborador 3: “alguns protestos da comunidade”.

Colaborador 4: “eu não participei mais soube que foi encaminhado para o ministério público”.

Colaborador 5: “abaixo assinado com assinatura dos pais e pessoas da comunidade”.

Em conformidade com os relatos acima transcritos, podemos observar que prevaleceu por unanimidade os atos de resistência das comunidades rurais demarcados por protestos e demais manifestações que denotam a insatisfação dos sujeitos envolvidos. Vejamos alguns registros fotográficos que materializam o descontentamento das comunidades:

**Fotografia 5** - Reunião do secretário da educação com representantes das comunidades que tiveram suas escolas fechadas e/ou nucleadas



Fonte: [https://4.bp.blogspot.com/\\_reuniao\\_comunidadesSume\\_sec.educacao.jpg](https://4.bp.blogspot.com/_reuniao_comunidadesSume_sec.educacao.jpg)

**Fotografia 6** - Protesto das comunidades que tiveram suas escolas fechadas e/ou nucleadas em frente a secretaria municipal de educação



Fonte: [https://4.bp.blogspot.com/\\_reuniao\\_comunidadesSume\\_sec.educacao.jpg](https://4.bp.blogspot.com/_reuniao_comunidadesSume_sec.educacao.jpg)

Diante do exposto, podemos constatar as reivindicações permeadas por manifestantes contra o fechamento das escolas do campo em frente à Secretaria de Educação de Sumé-PB. Bem como, a tratativa de um diálogo envolvendo as partes envolvidas, ou seja, Poder Público Municipal, famílias das comunidades envolvidas e alguns apoiadores. É necessário destacar que o diálogo a respeito do fechamento foi fomentado pelas comunidades afetadas e que estavam em processo de mobilização, sobretudo as mães de estudantes.

Nessa perspectiva, percebemos a opressão em que o campo se encontra, e assim somos provocados a repensar a educação do campo. Logo, é urgente e necessário que os sujeitos lutem para cessar com a opressão existente no campo. “Impossível construir outra escola do campo sem entender e trabalhar os processos históricos de opressão da diversidade de povos do campo” (ARROYO, 2012, p. 561).

Dando continuidade à coleta de dados, foi feito o seguinte questionamento: como você avalia a presença da antiga escola na comunidade? Vejamos as respostas:

Colaborador 1: “A escola foi de grande importância para a comunidade, ela ofertou um ensino de qualidade à todos e proporcionou muitos conhecimentos, além de oferecer os avanços o ensino regular, ofertou aos seus pais e avós a chance de continuar seus estudos através do Ensino de Jovens e Adultos (EJA). A escola era o lugar de realizar alguns eventos, pois era o único prédio que tínhamos. As reuniões de associações também aconteciam na escola. A escola era nosso ponto de referência”.

Colaborador 2: “Importante para a comunidade”.

Colaborador 3: “Quando ativa, era significativa na vida das pessoas desta comunidade, pois trabalhava o modo de vida desse povo, era a presença do Estado e nos fazia sentir cidadãos de fato, com direitos e deveres. Hoje nos sentimos apenas com a certeza de cumprir com nossos deveres, pois nossos direitos estão sendo negados. A antiga escola hoje é apenas um espaço sem vidas.

” Colaborador 4: “Era de fundamental importância. Pois, além de ser a “escola”, era lá onde acontecia celebrações religiosas, reuniões de associações comunitárias, encontros de Crisma e Catequese”.

As falas acima, demonstram de forma profunda o sentimento de pertença da comunidade em relação a importância das escolas, pois as consideravam uma referência para seu povo, bem como, esse pensamento é reforçado por Arroyo (2006, p.114):

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

Desse modo, retirar as crianças de sua comunidade e da escola pode acarretar o desenraizamento da cultura local e de pertença ao meio que está inserido. Logo, entendemos que a escola não deve negar a cultura e a pertença de seu povo com suas particularidades. Deste modo, é possível identificar um prejuízo que se situa para além do caráter pedagógico do fechamento da escola, uma vez que ela, em tantas inoportunidades é a única representação do poder público na comunidade e abriga uma série de eventos comunitários. Trata-se de um espaço de socialização em uma perspectiva mais ampla do que simplesmente a escolarização.

Ao longo do estudo, buscamos compreender também o posicionamento dos profissionais que vivenciaram este processo. Mediante as seguintes indagações: quais os principais avanços, contradições e desafios do seu trabalho na antiga escola? Vamos as suas respostas:

Colaborador 1: “Os desafios que enfrentei foi trabalhar com uma turma multisseriada da Pré-Escola I ao 5º ano, as vezes as turmas eram grandes, também enfrentei alguns preconceitos por nós: escola, alunos e professores sermos do campo. Os avanços obtidos era ver e comprovar que a aprendizagem acontecia sim e que os alunos saíam alfabetizados para continuarem seus estudos”.

Colaborador 2: “Que a escola ia fechar e que os alunos iam se deslocar para outra comunidade”.

Colaborador 3: “A valorização do homem do campo enquanto sujeito deste espaço, a cultura local e o conhecimento do potencial do seu lugar. As atividades se davam de forma contextualizada era significativa na vida dos alunos”.

Colaborador 4: “Em relação ao meu trabalho consegui avanços quanto ao ensino aprendizagem, o maior desafio foi trazer a família para participar das reuniões e comemorações da escola.”

De acordo com os relatos elencamos os principais desafios nos quais apontam na sua maioria as turmas multisseriadas, o deslocamento para outra comunidade e turmas consideradas numerosas. Em relação as contradições, destacamos a participação das famílias nos eventos e/ou reuniões escolares. Sobre os avanços, identificamos a qualidade do ensino ofertado, que se tornou motivo de orgulho para as comunidades. Todavia, estas diferentes interfaces são descritas por Molina et al (2010, p. 176), cuja afirmação diz:

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

Nesse contexto, salientamos que o campo possui suas especificidades e estas, devem permitir que os seus indivíduos percebam-se como parte deste cenário, sendo conhecedores de seus direitos e deveres, possibilitando, como estes devem atender às suas necessidades. É possível identificar na fala dos respondentes da pesquisa que a “contextualização” das práticas era um elemento ativo.

Ainda questionamos a comunidade escolar sobre: você foi favorável ao processo de nucleação/fechamento da escola que trabalhava? Justifique sua opinião (considerando as questões de infraestrutura, processo de ensino-aprendizagem, e outros benefícios). Notemos as respostas:

Colaborador 1: “Não. Porque a escola oferecia uma boa aprendizagem aos seus alunos, o prédio estava em condições de funcionar; escola, comunidade e pais tinham uma boa relação.”

Colaborador 2: “Neste período eu não estava em sala de aula, me afastei para resolver outras coisas”.

Colaborador 3: “Não, nunca, jamais! Pois compreendo que foi uma atitude equivocada da gestão municipal, por não ter dialogado com a comunidade, nem mesmo quando foi convidado pela associação local. Sua infraestrutura estava em boas condições, o processo de ensino-aprendizagem era referência nacional de acordo com o “saldo para o futuro”. E a dinâmica da escola era de abertura a toda comunidade, onde a escola ia além dos muros, era atuante neste local onde valorizava seu potencial.”

Colaborador 4: “Não, nas comunidades rurais a escola é o ponto de referência, as crianças além de morar perto da escola elas tinham um contato mais

próximo com a professora, os pais também isso favorecia a aprendizagem delas”

As falas deixam explícitas que os profissionais que atuavam durante este processo, se mostraram contrários ao fechamento/nucleação das escolas. Tendo em vista, que entediam a relevância desta para a comunidade. Os entrevistados argumentam sobre bom desempenho dos estudantes, enaltecem a relevância da instituição de ensino com vistas a mensurar que a mesma ultrapassa a estrutura física chegando a outras dimensões, como o papel cultural e social. Cabe ressaltar uma narrativa onde um dos participantes menciona a relação estabelecida entre as famílias e a escola. Tendo em vista, que os vínculos foram prejudicados com o fechamento/nucleação.

Para a conclusão da percepção dos profissionais envolvidos neste processo, realizamos a seguinte indagação: como você percebeu o processo de aceitação das comunidades envolvidas e como enxerga as justificativas do poder público para o processo de nucleação/fechamento das escolas? Obtivemos as seguintes respostas:

Colaborador 1: “Percebi que as comunidades foram contra, pois fizeram muitos protestos. Não fiquei surpresa, pois gestores sempre buscam fazer redução de gastos.”

Colaborador 2: “No momento não houve aceitação, mais chegaram no acordo, com esperança de abrirem as escolas novamente”.

Colaborador 3: “Não houve aceitação, houve luta pelos nossos direitos, uma vez que as justificativas não eram convincentes. Pois não se negam os direitos das crianças estudarem no seu lugar de viver”

Colaborador 4: “A comunidade foi relutante, houve abaixo assinado com a assinatura dos pais, pois a justificativa foi inaceitável por parte da secretaria na época, já que o processo de fechamento se deu com a quantidade de criança aceitável para que permanecesse aberta.”

Podemos perceber de acordo com as falas, que as comunidades foram relutantes e por não aceitarem optaram por manifestações em busca de seus direitos, para ter acesso a educação no meio em que estão inseridos. No que tange as justificativas do Poder Público, as comunidades deixaram claro que se tratava apenas da contenção de gastos e que ansiavam pela reabertura das unidades escolares.

Essas falas trazem em suas especificidades, elementos que cabem destaque, tendo em vista que as justificativas apresentadas não têm sido consideradas convincentes para as comunidades envolvidas. Outro elemento importante é a contenção de gastos, pois este enfrenta um momento muito difícil na educação do campo a nível nacional, não se configurando apenas à realidade municipal. Em suma, a concretização dos processos de nucleação, a qual tem funcionado praticamente como sinônimo de fechamento das escolas em todo o país, cresce consideravelmente com o perpassar dos anos, com ênfase, na região nordeste. Vejamos:

**Quadro 2** - Número de escolas rurais da região Nordeste por Estado, no período 2009-2012

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

**Fonte:** Data Escola Brasil (2014).

Podemos verificar que no Quadro 2, o fechamento das escolas do campo na região Nordeste durante 4 anos, apontando para o agravamento desta situação, pois demonstram o fechamento de 5.607 estabelecimentos de ensino. Concomitantemente, outro dado alarmante, mostra a Paraíba, como o Estado com o segundo maior número de fechamentos na região Nordeste, apresentando 506 (quinhentas e seis) escolas fechadas no período, o que significa, em termos percentuais, um índice de 15,63%, perdendo apenas para o Estado do Ceará.

## 5 IMPACTOS DO FECHAMENTO NAS COMUNIDADES

Neste capítulo iremos abordar os principais impactos causados pela nucleação e/ou fechamento das unidades escolares situadas nas comunidades rurais no município de Sumé-PB, com vistas a identificar as nuances envolvidas neste processo. Teremos como norte o terceiro objetivo específico que nos convida a identificar os impactos causados pela nucleação e/ou fechamento destas escolas.

É perceptível que as comunidades rurais no Brasil sofrem com os ataques das estratégias avindas do capitalismo que há muito tempo, veio disfarçado de melhorias e desenvolvimento para a produção. Percebemos o surgimento de motivos na tentativa de esvaziamento da população camponesa. Fechar a escola da comunidade rural e levar os educandos para outros espaços, tem desencadeado tensões, conflitos, divergências de opiniões entre as gestões municipais e os sujeitos organizados do campo, estes últimos, por sua vez, compreendem que tal processo contribui para a desarticulação na dinâmica exercida pela escola que funciona dentro da comunidade, muitas vezes, sendo o principal ponto de referência destes indivíduos.

Nesse sentido, buscamos extrair das comunidades rurais suas impressões mediante este processo de nucleação e /ou fechamento. Para tanto, utilizamos como método, a aplicação de questionários, cuja estrutura apresentava as seguintes indagações. Respectivamente:

Você acredita que a qualidade de ensino-aprendizagem do seu filho melhorou com a nova modalidade de ensino? Notemos as respostas:

Colaborador 1: “manteve o padrão de aprendizado”.

Colaborador 2: “melhorou o aprendizado”.

Colaborador 3: “ausência de diálogo”.

Colaborador 4: “teve avanços sim”.

Colaborador 5: “não. O ensino ficou mais puxado em relação ao tempo que ficou pouco para as atividades de casa, pois chegavam muito tarde da escola e cansados”.

Diante das narrativas, podemos inferir que houve divergências dos argumentos apresentados pelos pais no que diz respeito à aprendizagem pelos educandos. Parte destes, alega que não houve melhorias na qualidade do ensino ofertado e destacam a sobrecarga do horário que não consideram adequado para a realidade das crianças. Bem como, outra parcela dos responsáveis, mostrou-se favoráveis no que diz respeito aos avanços do ensino, porém, apontam para o distanciamento, como fator negativo desse processo.

Com vistas a complementar as questões até o momento elencadas, indagamos os colaboradores sobre quais foram as condições ofertadas no processo de nucleação/fechamento,

no que diz respeito a condições de acesso e permanência na escola, transporte, infraestrutura e equipe escolar atenderam as expectativas dos pais e dos alunos. Vamos às respostas:

- Colaborador 1: “sim”.  
 Colaborador 2: “sim”.  
 Colaborador 3: “sim”.  
 Colaborador 4: “a escola tem um espaço muito bom, a infraestrutura que comporta o número de alunos é adequada”.  
 Colaborador 5: “em relação a professores e transportes sim. Mas, o acesso a escola dificulta por conta de estradas e rios no período do inverno”.

Cabe ressaltar, que prevalece nos relatos acima uma satisfação de caráter dúbio, tendo em vista, que por um lado, os entrevistados se mostram contemplados com os recursos necessários para um ensino de qualidade, no entanto, com o deslocamento das crianças para outras comunidades, fere o direito destas, terem acesso à educação em seu local de moradia e assim, acabam por desencadear o desenraizamento cultural à medida que não se tem um currículo contextualizado com a realidade onde vivem.

Nessa perspectiva, buscamos identificar juntos aos colaboradores, quais os benefícios e prejuízos da nucleação? Obtivemos as seguintes respostas:

- Colaborador 1: “não foi possível identificar avanços”.  
 Colaborador 2: “os benefícios são desenvolvimento de aprendizagem e os prejuízos é a distância e adaptação”.  
 Colaborador 3: “não teve benefícios. O desafio é o transporte”.  
 Colaborador 4: “o prejuízo foi a escola da própria comunidade fechar”.  
 Colaborador 5: “só vi prejuízo devido a distância da casa para a escola”.

As falas mostram por unanimidade a insatisfação das famílias no que diz respeito a nucleação/fechamento das escolas. Alegam o distanciamento como principal fator agravante para o distanciamento no sentido casa/escola, corroborando para o cansaço físico e mental das crianças. No entendimento de Cordeiro (2012, p.11), a “efetivação do processo de nucleação escolar vem ocorrendo de maneira extraoficial, ou seja, não vem sendo tratado como uma política pública educacional”, o que nos permite reafirmar o quanto é lamentável e desrespeitoso com os sujeitos de direitos que vivem e trabalham no campo.

Nessa conjuntura, questionamos: quais os principais desafios encontrados na nucleação/fechamento da escola?

- Colaborador 1: “a distância, o transporte e a adaptação”.  
 Colaborador 2: “o deslocamento para a nova escola”.  
 Colaborador 3: “o deslocamento para a escola”.  
 Colaborador 4: “foi os pós e os contras”.  
 Colaborador 5: “a escola ficou distante da minha casa”.

As narrativas demonstram a situação de insatisfação das famílias residentes nas comunidades rurais, apontando o deslocamento como um dos principais dilemas a que são



submetidas as crianças. Escolas distantes, uma jornada de quilômetros de percurso para chegar à escola, sem contar com a mudança de hábitos e atitudes que permeiam as aprendizagens escolares. Cabe ressaltar, que o fechamento dessas instituições de ensino inseridas no campo proporciona, segundo Barreiro (2007), o deslocamento dos estudantes para estudarem em escolas núcleos ou no centro urbano, e assim é necessário que crianças sejam condicionadas a acordarem mais cedo, do que quando a escola era na própria comunidade, e permanecerem longos períodos dentro do ônibus escolar até chegar à escola e de volta à sua casa.

No que diz respeito aos profissionais de educação que vivenciaram esse processo, fomos instigados a os questionar sobre: o que aconteceu com o seu vínculo com o sistema de ensino do município e como está sua situação atualmente? Vejamos os retornos:

Colaborador 1: “O vínculo que tenho hoje é de mãe de um garoto que estuda em uma escola do município. No ano de 2020 eu estava trabalhando na creche municipal e pedi rescisão de contrato após ser convocada para assumir cargo efetivo por ter sido aprovada no concurso de 2017 na cidade da Prata-PB. Hoje sou funcionária pública da cidade de Prata e trabalho na área da saúde.”

Colaborador 2: “No momento fiquei fazendo os processos seletivos e atualmente estou na direção da escola.”

Colaborador 3: “Tenho vínculo efetivo no município e fui juntamente com os alunos para a escola considerada nucleada”.

Colaborador 4: “Continuei trabalhando na cidade e atualmente estou”.

Dentre as falas percebemos que a maioria dos profissionais tinham apenas funções temporárias, de modo, que alguns tiveram a necessidade de se reinventar no mercado de trabalho para arcar com sua subsistência e de seus familiares. Já os profissionais efetivos foram para os espaços e/ou comunidades que foram nucleadas.

Como cerne deste estudo, concluímos nossa pesquisa com a seguinte indagação: quais as mudanças percebidas pós nucleação/fechamento (como avanço no processo de ensino/aprendizagem, insatisfação das comunidades, dificuldades do acesso e permanência dos(as) estudantes)?

Colaborador 1: “Como as escolas do campo tinham a mesma proposta, acredito eu que o processo de ensino aprendizagem foi continuado, e sim deve ter tido avanços. As dificuldades enfrentadas foram no período das chuvas.”

Colaborador 2: “Em relação aos estudantes uns foram estudar em outra comunidade, e outros vieram para a cidade. Desde de que os alunos não fiquem sem estudar.”

Colaborador 3: “Maior dificuldade de compreensão, pois o espaço é desconhecido e a referência é sempre seu lugar de vida. A distância das comunidades da escola, o horário de saída, a participação da família na escola, dependência de transportes até a escola, tudo ficou mais difícil com esse processo de nucleação/fechamento.”

Colaborador 4: “Após o fechamento houve uma insatisfação muito grande por parte da comunidade principalmente pais de alunos em relação ao acesso para

a escola devido a distância as crianças tem que acordar muito cedo, algumas delas ficam enjoadas durante o percurso, quando chega na escola tem que deitar ficando até a manhã inteira sem assistir aula. No período do inverno as crianças ficam até a semana inteira sem assistir aula devido as condições das estradas”.

Conforme os relatos apresentados, os entrevistados, descrevem suas interpretações e ações à cerca do processo de nucleação/fechamento, deixando visíveis as dificuldades encontradas na realidade vivenciada. Cabe ressaltar que até mesmo a contextualização dos conteúdos ministrados em sala de aula, está divorciada da realidade dos estudantes, como demonstra um dos relatos acima mencionados. Levando em consideração que existe uma proposta curricular para as escolas do campo, mas, cada instituição de ensino, apresenta sua especificidade.

Em suma, os relatos denotam o descontentamento por parte dos entrevistados e reforçam a máxima que prevaleceu durante todo o questionário: a não aceitação da nucleação e/ou fechamento das unidades escolares, bem como, não conseguem mensurar avanços, pois consideram que as mudanças trouxeram mais desafios que benefícios. Esse pensamento é reforçado por Vieira (1999, p. 59-60), o qual afirma:

Qual o pai ou a mãe não se sente mais tranquilo/a tendo seus filhos e as filhas por perto, sem os riscos do transporte? Além disso, as crianças não ficariam menos cansadas e mais liberadas para as lidas do campo sem a necessidade de dispensar muito tempo dentro de um ônibus? E por último como andam as condições das estradas do campo? Principalmente nos dias de chuvas intensas, crianças são deixadas longe de suas casas porque os meios de transporte não conseguem se aproximar das comunidades mais longínquas. Em outros casos, quando chove, as crianças ficam impossibilitadas de comparecer as escolas.

Sendo assim, todas as justificativas para efetivar o processo de nucleação afastam as crianças de suas comunidades, inserindo-as, na cultura que não expressa sua identidade. Acreditamos que o processo em pauta deve levar em consideração todas as especificidades da população do campo, favorecendo a oferta de uma educação de qualidade, que não desqualifique a cultura presente nesse ambiente, valorizando a heterogeneidade de sua população, pois, dessa forma, estaremos contribuindo para criação de estratégias capazes de proporcionarem uma educação de qualidade e que permita agregar valores aos sujeitos inseridos nestas comunidades.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos debruçarmos sobre a realidade das escolas do campo, faz-se necessário compreendê-la na sua totalidade, não meramente como presença de uma instituição de ensino em um determinado espaço geográfico, mas como espaço de vivência, interligado socialmente aos sujeitos e suas trajetórias, localizado em um território constituído historicamente a partir das lutas internas e externas de cada indivíduo.

Contudo, ao longo deste estudo, identificamos que a nucleação e/ou fechamento de escolas do campo no Brasil, tem sido uma prática constante de administradores municipais e estaduais nos últimos anos. Mas, observa-se, nas narrativas elencadas, em consonância com o modelo de desenvolvimento capitalista e da organização pedagógica, que não condiz com os interesses das comunidades camponesas, as quais desejam, para seus filhos, escolas públicas e de qualidade, situadas próximas ao local onde residem.

Com efeito, destacamos as impressões levantadas nesta análise, que servem para a reflexão dos envolvidos neste processo, e, sobretudo para os responsáveis pela elaboração e aprovação das políticas públicas no Brasil. É necessário (re)pensar a organização pedagógica dessas escolas e conseqüentemente compreender o papel que a educação tem na vida destas crianças e de suas famílias, ficando a mercê de qualquer atenção do Estado, e que tem na escola a única alternativa de empoderamento.

Para tanto, esse estudo nos possibilitou compreender que a Educação do Campo, traz consigo um divisor de águas, deixando explícito por meio de pesquisas, o grande número de escolas fechadas neste espaço, o que tem desencadeado de fato o distanciamento dos cidadãos de suas conquistas, que somente por meio do acesso à educação seria possível, principalmente quando se refere à oferta do ensino, que nem sempre é oferecido de acordo com a realidade da comunidade onde os indivíduos habitam.

Por fim, sabemos que a pesquisa em pauta, por si só, não responde todas as inquietações relacionadas à temática, porém, almejamos que a mesma sirva como uma ponte para o alcance de estudos futuros que venham contribuir para encontrar mecanismos de enfrentamento ao processo de nucleação e/ou fechamento das unidades de ensino, capazes de atender os interesses da comunidade camponesa.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. *In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.* Brasília: Ministério do desenvolvimento Agrário, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** Petrópolis: Vozes, 2012.
- BANCO MUNDIAL. El mejoramiento de la educación primaria em los países em desarrollo: examen de las opciones de política. *In: CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS*, mar. 1990, Bangkok. BASBAUM, L. História sincera da República: das origens a 1889. São Paulo: Alfa- Ômega, 1986. BRASIL. Ministério da Educação. Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília: MEC, 2007. (Cadernos SECAD, 2).
- BARANOW, S. P.; KOLICOWA. T. W.; SLATENIN. W. A. **Manual de Pedagogia Soviética.** Barcelona, Editorial Laertes, S.A de ediciones, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 04 de março 2021.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (Org.). Por Uma Educação do Campo.* 5 ed. Petrópolis: Vozes , 2011. P. 18-25.
- COMITÊ CENTRAL URSS. História do Partido Comunista (Bolchevique), Rio de Janeiro: Vitória, 1945. COMISSÃO DO COMITÊ CENTRAL DO PARTIDO COMUNISTA DA URSS. História do Partido Comunista (Bolchevique) da URSS. Edições do Centro Cultural Manoel Lisboa, Pernambuco, 1999.
- CORDEIRO, T. G. B. de F. **O processo de fechamento de escolas rurais no estado do Rio de Janeiro:** a nucleação escolar analisada a partir da Educação do Campo. XXI ENGA. 2012.
- DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35 - 40, set./dez. 2001.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. *In: ALGEBAILLE, Eveline. Escola pública e pobreza no Brasil: ampliação para menos.* Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009, p.17-24.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). Educação e a crise do trabalho: perspectivas para final de século.* Petrópolis: Vozes, 1998, p. 55-75.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **Obras escolhidas**: em três tomos. Lisboa: Edições Avante!, 1979.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução**: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MANACORDA, Mário Alighieri. **Marx e a pedagogia moderna**. (Trad.) OLIVEIRA, N. R. de. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MAO TSETUNG. **Sobre a prática**. 1937. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/mao/1937/07/pratica-ga.htm>. Acesso em: 07 ago. 2020.

MAO TSETUNG. Notas del presidente Mao sobre capitalismo burocrático. 2.ed. Lima: Ediciones Alborada, 2008. Obras escolhidas. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979a. t.3.Obras escolhidas. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979b. t.4. Obras escolhidas. Pequim: Edições do Povo, 1975a. t.2. Obras escolhidas. Pequim: Edições do Povo, 1975b. t.1.

MAO TSETUNG *et al.* Enseñanza y revolución en China. Barcelona: Anagrama, 1977.

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

RODRIGUES, João Freire. **O Rural e o Urbano no Brasil**: uma proposta de metodologia de classificação dos municípios. Lisboa: Análise Social, 2014. v. 49. Disponível em: [http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS\\_211\\_d04.pdf](http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS_211_d04.pdf). Acesso em: 10 jul. 2015.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1996.

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

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Sandra Souza da. **O processo de nucleação da Escola Boa Ventura no Assentamento Jacundá - Sudeste do Pará**. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Marabá, 2019.

SOUZA, Marilsa Miranda. Capitalismo Burocrático e Educação do Campo na amazônia ocidental: **Semicolonialismo e Semifeudalidade** Ano 5, vol IX, Número 2, Jul-Dez, 2012, Pág 161-176.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

SUMÉ. Prefeitura Municipal. Disponível em: <https://www.sume.pb.gov.br/>.

VASCONCELOS, Eduardo Alcântara de. **Agrupamento de escolas rurais: alternativa para o impasse da educação rural?**. São Paulo. USP, 1993.

VIEIRA, Josimar de Aparecido. O significado do agrupamento de escolas do campo – nucleação. **Revista Pedagógica**, Chapecó, n. 02, 1999.

**APÊNDICE - A****QUESTIONÁRIO DESTINADO A EQUIPE ESCOLAR**

Nome:

Idade: \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Estado civil: ( ) Casado ( ) Solteiro ( ) Outros

Comunidade onde você mora: \_\_\_\_\_

- 1) Como você avalia a presença da antiga escola na comunidade?
- 2) Quais os principais avanços, contradições e desafios do seu trabalho na antiga escola?
- 3) O que aconteceu com o seu vínculo com o sistema de ensino do município e como está sua situação atualmente?
- 4) Você foi favorável ao processo de nucleação/fechamento da escola que trabalhava? Justifique sua opinião (considerando as questões de infraestrutura, processo de ensino-aprendizagem, e outros benefícios)?
- 5) Como você percebeu o processo de aceitação das comunidades envolvidas e como enxerga as justificativas do poder público para o processo de nucleação/fechamento das escolas?
- 6) Quais as mudanças percebidas pós-nucleação/fechamento (como avanço no processo de ensino/aprendizagem, insatisfação das comunidades, dificuldades do acesso e permanência dos (as) estudantes)?

## APÊNDICE - B

### QUESTIONÁRIO DESTINADO AS COMUNIDADES ENVOLVIDAS

Nome:

Idade: \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Estado civil: ( ) Casado ( ) Solteiro ( ) Outros

Comunidade onde você mora: \_\_\_\_\_

1º) Como tomou conhecimento do processo de nucleação/fechamento que seu filho estudava?

2º) Qual sua opinião sobre como foi desencadeado o processo nucleação/fechamento da escola?

3º) Você acredita que a qualidade de ensino-aprendizagem do seu filho melhorou com a nova modalidade de ensino?

4º) As condições ofertadas no processo de nucleação/fechamento, no que diz respeito a condições de acesso e permanência na escola, transporte, infraestrutura e equipe escolar atenderam as expectativas dos pais e dos alunos?

5º) Quais os benefícios e prejuízos da nucleação?

6º) Quais os principais desafios encontrados na nucleação/fechamento da escola?

7º) Que mecanismos de interlocução/resistência a comunidade desenvolveu frente ao processo de nucleação?