



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

JÉSSICA RAFAELLY MONTEIRO DE OLIVEIRA

**O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SUMÉ-PB:
O CASO DAS COMUNIDADES PITOMBEIRA E ASSENTAMENTO
MANDACARU**

**SUMÉ - PB
2021**

JÉSSICA RAFAELLY MONTEIRO DE OLIVEIRA

**O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SUMÉ-PB:
O CASO DAS COMUNIDADES PITOMBEIRA E ASSENTAMENTO
MANDACARU**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo.

Orientador: Professor Me. Filipe Gervásio Pinto da Silva.

**SUMÉ - PB
2021**



O482f Oliveira, Jéssica Rafaelly Monteiro de.

O fechamento de escolas do campo no município de Sumé – PB: o caso das comunidades Pitombeira e Assentamento Mandacaru. / Jéssica Rafaelly Monteiro de Oliveira. - 2021.

32 f.

Orientador: Professor Me. Filipe Gervásio Pinto da Silva.

Monografia - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

1. Educação do campo. 2. Escola do campo. 3. Pitombeira – Sumé - PB. 4. Assentamento Mandacaru – Sumé – PB. 5. Fechamento de escolas do campo. I. Silva, Filipe Gervásio Pinto da. II Título.

CDU: 376:796(043.1)

Elaboração da Ficha Catalográfica:

Johnny Rodrigues Barbosa
Bibliotecário-Documentalista
CRB-15/626

JÉSSICA RAFAELLY MONTEIRO DE OLIVEIRA

**O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SUMÉ -PB:
O CASO DAS COMUNIDADES PITOMBEIRA E ASSENTAMENTO
MANDACARU**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo.

BANCA EXAMINADORA:

Filipe Gervásio Pinto da Silva

**Professor Me. Filipe Gervásio Pinto da Silva.
Orientador - UAEDUC/CDSA/UFCG**

Carolyne Figueredo de Sá

**Professora Ma. Carolina Figueredo de Sá.
Examinadora I - UAEDUC/CDSA/UFCG**

Isaac Alexandre da Silva

**Professora Dr. Isaac Alexandre da Silva.
Examinadora II - UAEDUC/CDSA/UFCG**

Trabalho aprovado em: 02 de junho de 2021.

SUMÉ - PB

AGRADECIMENTOS

Esta fase da minha vida foi muito especial e por isso não posso de deixar de agradecer a Deus por toda força, coragem e ânimo que me fez chegar até aqui.

Meu agradecimento a esta universidade por ter me recebido de braços abertos e por ter me proporcionado todas as condições de dias de aprendizagem ricos para que pudesse crescer academicamente e pessoalmente.

Toda a minha gratidão a todos os professores e em especial ao meu orientador Filipe Gervásio que com muita paciência e sabedoria me incentivaram, pois foram eles que me deram recursos e ferramentas para evoluir um pouco mais todos os dias.

A minha família e amigos e especialmente a minha mãe por serem a minha base, e estarem ao meu lado e me fazer acreditar que tinha força para superar as dificuldades da vida.

Por fim as todas as pessoas que de alguma forma me ajudaram a alcançar este objetivo deixo aqui um agradecimento eterno.

(Sonhos determinam o que você quer e ação determina o que você conquista).

Aldo Novak

RESUMO

O presente trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Educação do Campo teve como foco de estudo o fechamento de escolas do Campo no município de Sumé – PB: o caso das comunidades Pitombeira e Assentamento Mandacaru, tendo como objetivo de pesquisa compreender como ocorreu o processo de fechamento/nucleação das escolas do campo de Sumé – PB. A escola não é só um recinto de produção do saber, é ao mesmo tempo um local de socialização, convivência e participação política, é uma instituição usada para socializar as pessoas, fazendo com essas estejam aptas a lidar com as questões do mundo físico, social, econômico e político. Dessa forma este trabalho analisou o processo de nucleação/fechamento das escolas do campo através dos depoimentos das comunidades, professores e gestores das escolas do campo, para assim entender o motivo dessa nucleação, e como as gestões se comportaram em relação a tal processo de fechamento, pois crianças estão sendo afetadas diretamente, assim, como podemos perceber ao longo do trabalho. Foi desenvolvido o perfil das comunidades e escolas afetadas com o fechamento e depois explorados os desdobramentos para as comunidades camponesas. A primeira coisa a ser levada em consideração sobre o município de Sumé foi a questão da luta e resistência das comunidades em defesa das escolas do campo, o que não é comum, na literatura que tivemos acesso, isso nos mostra que a sociedade carizzeira começar a tratar a escola como um direito de suas comunidades para defender sobre o que eles (as) entendem como um direito. A segunda coisa que observamos foi questão de que o poder público que agiu de modo unilateral em relação aos procedimentos legais de fechamento das escolas do campo. Trata-se também de uma disputa ideológica de visões distintas, sobre as escolas do campo. Enquanto a comunidade entende/encara esse processo de fechamento como um retrocesso, a gestão municipal, simplesmente naturaliza o fato de que a política de nucleação seja, ou se torne, a melhor escolha, mesmo com a comunidade insatisfeita.

Palavras-chaves: educação do campo; fechamento de escolas; comunidades camponesas.

ABSTRACT

The present work for the conclusion of the course of Licenciatura em Educação do Campo focused on the closing of rural schools in the municipality of Sumé - PB: the case of the communities Pitombeira and Assentamento Mandacaru, with the research objective of understanding how the process of closing/nucleation of rural schools of Sumé - PB occurred. The school is not only a place of knowledge production, it is also a place of socialization, coexistence and political participation, it is an institution used to socialize people, making them able to deal with issues of the physical, social, economic and political world. Thus, this paper analyzed the process of nucleation/closure of rural schools through the testimonials of communities, teachers and managers of rural schools, in order to understand the reason for this nucleation, and how the administrations behaved in relation to this closure process, because children are being directly affected, as we can see throughout the work. The profile of the communities and schools affected by the closure was developed, and then the consequences for the peasant communities were explored. The first thing to be taken into consideration about the municipality of Sumé was the issue of the struggle and resistance of communities in defense of rural schools, which is not common, in the literature we had access, this shows us that the Carioca society has started to treat the school as a right of their communities to defend what they understand as a right. The second thing that we observed was the issue that the public power that acted unilaterally in relation to the legal procedures of closing the rural schools. This is also an ideological dispute of distinct visions of rural schools. While the community understands/encounters this closing process as a step backwards, the municipal administration simply naturalizes the fact that the nucleation policy is, or becomes, the best choice, even with the dissatisfied community.

Keywords: rural Education; school closures; peasant communities.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	11
2.1	NATUREZA DA PESQUISA.....	11
2.2	CAMPO DE PESQUISA.....	12
2.3	SUJEITOS DA PESQUISA.....	13
2.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	13
2.5	FONTES DE PESQUISA.....	13
2.6	MODO DE ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE.....	14
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
3.1	EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	15
3.2	POLÍTICAS DE FECHAMENTO/NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS DO CAMPO E TRANSPORTE ESCOLAR.....	21
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	24
4.1	JUSTIFICATIVAS E PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO DE SUMÉ-PB.....	24
4.2	PROCESSOS DE ORGANIZAÇÃO E RESISTÊNCIA DAS COMUNIDADES RURAS ENVOLVIDAS NO PROCESSO DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO DE SUMÉ-PB.....	27
4.3	CARACTERIZAÇÃO DA ATUAL SITUAÇÃO DOS SUJEITOS AFETADOS PELO FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO DE SUMÉ-PB.....	29
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
	REFERÊNCIAS.....	31

1 INTRODUÇÃO

Esse texto é resultado de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvido na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), na Unidade Acadêmica de Educação do Campo (UAEDUC), no curso de Licenciatura em Educação do Campo, na área de Ciências Exatas e da Natureza. O principal foco de discussão é o fechamento de escolas do campo no município de Sumé – PB.

A escola não é só um recinto de produção do saber, é ao mesmo tempo um local de socialização, convivência e participação política, é uma instituição usada para socializar as pessoas, fazendo com esse estejam aptas a lidar com as questões do mundo físico, social, econômico e político. De acordo com Guimarães (2014, p. 54), “A escola, em seus mais diversos aspectos, é fundamental para o desenvolvimento intelectual e emocional do sujeito”, bem como o desenvolvimento social, pois na escola aprendemos sobre democracia e participação.

Análises de dados e pesquisas feitas entre os anos de 2009 e 2012 mostraram que o processo de fechamento das escolas do campo não é acontecimento isolado, e sim o prosseguimento que vem acontecendo ao longo dos anos, por todo o Brasil. Segundo Cordeiro (2012), os dados do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) contabilizaram o fechamento de 24 mil escolas entre 2009 a 2012, sendo que 80% destas eram rurais, das quais, 20% foram da região Sudeste, 14% sul, 22% Nordeste, 39% das regiões Norte e Centro-Oeste.

Com esse acontecimento, as escolas do campo do município de Sumé-PB não se diferem do restante dos outros municípios da região do Cariri paraibano e nem de muitos outros pelo Brasil, pois as escolas da zona rural estão sendo fechadas e crianças e/ou adolescentes sendo obrigadas a estudar nas escolas da zona urbana ou em outra escola do campo que não seja da sua localidade.

No decorrer dos últimos 20 anos, no município de Sumé-PB ocorreu o fechamento de 47 escolas da zona rural e o número de matrículas nestas escolas foi de maneira drástica reduzido. Isso nos motiva a fazer uma indagação e uma reflexão sobre quais as justificativas para tais fatos. Uma das razões de maior circulação social seria por não haver demanda de alunos no campo para continuar a funcionar, e pelo entendimento dos gestores que seria mais econômico transportarem estes alunos para outras escolas ao invés de manter as escolas nas comunidades; outra hipótese consiste em que, por haver poucos alunos não se necessita de pagar

salário para os professores tendo a alocação dos alunos para a zona urbana; e a outra seria sobre a justificativa do fechamento namultisseriação, onde coexistem várias séries, cujos alunos estão em níveis distintos de aprendizagem, mas são ensinados pelo mesmo professor.

Existe uma lei que inibe o fechamento das escolas do campo, pois é preciso averiguar se os gestores do município tomaram as medidas cabíveis, se apresentaram uma justificativa coerente ou se tentaram outros recursos, além de terem tido diagnóstico sobre as comunidades camponesas. Lei 12.960 de 27 de março de 2014, parágrafo único:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Temos como um exemplo do descumprimento desta lei o processo de fechamento da Escola Marcolino de Freitas Barros no ano de 2015, cuja assessoria normativa do sistema de ensino municipal do município de Sumé-PB e o Conselho Municipal de Educação, em nenhuma assembleia pautou, analisou ou discutiu o fechamento da referida escola, assim como não foi realizado diagnóstico os impactos da ação para as comunidades envolvidas (CRUZ, 2016).

Quando a comunidade escolar foi escutada sob tal processo e manifestou-se inteiramente avessa à decisão, apontando que a trajetória até chegar à outra escola seria longa e as crianças/adolescentes teriam que acordar muito cedo e iriam sair sem “tomar café”, sem falar na falta de segurança no transporte escolar e os riscos relacionados ao período de inverno, além do cansaço, mesmo diante do exposto a escola ainda foi fechada, entretanto só depois de um mês de luta a comunidade conseguiu reativar novamente a escola (CRUZ, 2016).

No entanto, no início de 2018, a prefeitura de Sumé-PB determinou a nucleação e o fechamento de três escolas municipais de ensino fundamental localizadas na zona rural, incluindo a própria Escola Marcolino de Freitas Barros, sob a alegação de dificuldades orçamentárias e diminuição da quantidade de alunos na zona rural. Perante isto, fica a indagação: será mesmo que a prefeitura precisaria fazer cortes na educação da zona rural, implicando no fechamento das escolas do campo? Ao determinar o fechamento, o município de Sumé-PB não trouxe dados objetivos e interlocução ativa com os beneficiários das escolas que comprovassem a necessidade do fechamento. Por conta disso, a promotoria expediu recomendação para que o município anulasse o processo de nucleação.

O tema e objeto de estudo da pesquisa partiu de um desejo pessoal, social e acadêmico de querer saber mais sobre o assunto do fechamento das escolas do campo, como também de aprofundar algumas reflexões construídas a partir de algumas disciplinas ministradas durante o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Diante de todas essas questões, o problema de pesquisa é: como ocorreu o processo de fechamento/nucleação das escolas do campo de Sumé-PB (investigadas). Nesse sentido o objetivo geral desta pesquisa é compreender como ocorreu o processo de fechamento/nucleação das escolas do campo de Sumé - PB, em 2018. Como objetivos específicos têm-se: a) analisar as justificativas e os procedimentos do fechamento das escolas do campo em Sumé-PB; b) analisar as iniciativas de resistência das comunidades afetadas pelo fechamento das escolas; e c) caracterizar a atual situação dos estudantes, professores e comunidade escolar em relação à educação do campo após o fechamento das escolas do campo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção apresentamos a metodologia desenvolvida no trabalho, enfatizando as suas escolhas, critérios e caminho percorrido no levantamento e análise dos dados sobre o processo de fechamento das escolas do campo em Sumé-PB. A seção está organizada da seguinte forma: a) Natureza da Pesquisa; b) Campo de pesquisa; c) Sujeitos da pesquisa; d) Procedimentos de coleta de dados; e) Fontes de Pesquisa e f) Modo de Organização da Análise.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa se caracteriza por ser do tipo qualitativo, uma vez que foi em busca de interpretar os significados dos dados coletados em relação a uma compreensão aprofundada sobre o tema, de modo a responder ao problema de pesquisa. Para tanto, realizou-se procedimentos que aproximam a pesquisa de um estudo exploratório, por causa da sua inserção e escavação dos sentidos dos dados.

Para traçar os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, inicialmente destacamos a adoção da abordagem qualitativa e exploratória. A pesquisa qualitativa não prioriza o levantamento e análise restrita dos indicadores, índices e marcadores da pesquisa, mas sim- e nesse caso- está preocupada com a análise da “qualidade” dos fatos, sem que destes sejam suprimidas suas implicações quantitativas (HEIDRICH, 2016). A pesquisa visa resultados rigorosos, partindo para o campo descritivo onde se analisa todos os aspectos relacionados ao tema e aos objetivos do trabalho.

O cuidado e a sistematização da pesquisa proporcionaram, dentre outros fatores, uma pesquisa guiada pelos seus objetivos e pela relação entre os conhecimentos teóricos e empíricos. Nesse contexto, a Pesquisa Qualitativa é também apontada como ferramenta metodológica que:

Responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994. pp. 21-22).

O percurso metodológico representa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição do fenômeno em estudo, referente ao ordenamento das escolas do campo no município de Sumé-PB. A dinâmica de construção de uma convivência com o campo empírico

foi adotada neste trabalho através de visitas as comunidades do campo, para se fazer observação de como era o local de ensino, além das entrevistas.

Trata-se de uma pesquisa de campo, que teve como objetivo, compreender melhor sobre o fechamento das escolas do campo existentes no município de Sumé-PB. Inicialmente, tentamos descobrir o motivo do fechamento das escolas do campo; quais foram os processos e impactos do fechamento das escolas de campo para a comunidade rural. Diante de tais pressupostos metodológicos e empíricos, fomos traduzindo nossas inquietações na forma de problema de pesquisa e objetivos que pudessem levar a pesquisa adiante.

2.2 CAMPO DE PESQUISA

O Cariri Paraibano está localizado na porção ocidental do planalto da Borborema. Composta por 29 municípios, ocupando uma área de 11.233 km² e segundo o censo de 2010, possui uma população de 185,238 habitantes, apresentando uma densidade demográfica de 15,65 habitantes por km², que divide-se nas microrregiões do Cariri Ocidental e do Cariri Oriental. O município em estudo se localiza dentro da microrregião do Cariri Ocidental Paraibano, segundo dados do IBGE (2018) e de acordo com o último censo, o município de Sumé possui 16.060 habitantes; com uma densidade demográfica de 19,16 hab./km², além de possuir uma área territorial de 838,070 km².

Como a pesquisa tem o objetivo de estudar o fechamento das escolas do campo no município de Sumé - PB no ano de 2018: casos das comunidades Pitombeira e Assentamento Mandacaru, o campo de pesquisa utilizado neste trabalho será a Secretaria de Educação, a Prefeitura e as comunidades onde foram fechadas as escolas.

Como o objetivo da pesquisa é estudar os casos do fechamento das escolas na rede municipal de ensino do campo de Sumé, a primeira visita realizada foi na secretaria municipal de educação para buscar tais respostas, pois como se trata da educação básica foi o lugar onde se pode iniciar a pesquisa. A entrada nesses ambientes foi decisiva para colher o máximo de informações possível sobre o nosso objeto de pesquisa.

A primeira tentativa de conversa (contato) com o secretário de educação foi satisfatória, pois o mesmo prestou um bom atendimento, além das informações prestadas sobre onde, quando e quem se deveria procurar para ter mais esclarecimentos sobre o assunto.

A secretaria de Educação dispõe das informações sobre as políticas da escola do campo e conseqüentemente sobre o fechamento das mesmas. Já a Prefeitura disponibilizou dados que

a Secretaria de Educação não tinha sobre o fechamento das escolas, e as comunidades (professores, ex-professores, alunos ou mães de alunos) possam dispor de informações de como ocorreu o fechamento das escolas através da realização da entrevista.

As comunidades camponesas da Pitombeira e Assentamento Mandacaru também foram campos de pesquisa deste trabalho e seus sujeitos constituíram-se como fundamentais para o entendimento das repercussões do fechamento das escolas do campo e os desdobramentos para as famílias.

2.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos que colaboraram com a realização desta pesquisa foram: o secretário municipal de educação de Sumé-PB, três antigos gestores das escolas do campo que foram fechadas, três antigos professores (as) e três pais/mães de alunos de duas das três comunidades que tiveram escolas do campo fechadas no período investigado. O secretário de educação está identificado com o nome de sua função (Secretário), os gestores estão identificados com “G”, seguido dos nomes das comunidades da “Pitombeira” e “Mandacaru” os professores estão identificados com “P”, seguido dos mesmos nomes das comunidades e os pais/mães estão identificados com a designação “M”, seguida também dos nomes das comunidades “Pitombeira” e “Mandacaru”.

2.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Nesta pesquisa utilizamos como procedimento de coleta de dados a entrevistas semi-estruturada, realizada com o Secretário de educação, diretores, antigos professores, pais/mães de alunos, com o objetivo de captar o que pensam esses sujeitos sobre o processo de fechamento/nucleação das escolas do campo do município de Sumé PB.

2.5 FONTES DE PESQUISA

As fontes de pesquisa utilizadas neste trabalho serão: documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação ou da Prefeitura e documentos de transcrição obtidos a partir das entrevistas.

2.6 MODO DE ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE

A análise está organizada de modo a facilitar a compreensão que obtivemos do processo de fechamento/nucleação das escolas do campo, bem como da atual situação dos sujeitos escolares e não escolares envolvidos no processo.

Assim, está organizada em três seções, sendo elas: a) justificativas e processo de fechamento das escolas do campo em Sumé-PB; b) organização e iniciativas da comunidade frente ao processo de fechamento/nucleação das escolas do campo no município de Sumé-PB e c) atual situação de gestores, professores, alunos e pais/mães de alunos após o fechamento de escolas do campo no município de Sumé-PB.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, discutiremos o referencial teórico que serviu de base para a presente pesquisa. Neste sentido, ele está dividido em duas categorias; uma que trata da Educação do Campo e outra que trata do processo de fechamento/nucleação das escolas do campo.

3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo, como educação que se desenvolvia nos territórios rurais, de modo geral, sempre existiu no Brasil. Como objeto de preocupação mais específica, teve origem por volta de 1889 com a chamada “educação rural”, com a Proclamação da República, onde foi instituída a pasta da Agricultura, Comércio e Indústria, que dentre suas atribuições deveria atender os estudantes do campo. Entretanto essa pasta foi extinta entre 1894 e 1906. Porém por volta de 1909 foi reimplantada como instituição de ensino para agrônomos, a partir disso o governo republicano almejava atualizar o País, acreditando que a educação seria uma das maneiras de levá-lo ao crescimento socioeconômico, então forçou os fazendeiros a abrirem escolas em suas fazendas, e sendo assim iniciou a escola no campo (SOUZA, 2014).

Segundo Saviani (2007c, p.41, *apud* SOUZA 2014):

A nova ordem capitalista, que reivindicava “igualdade para todos”, precisava se estabelecer. Assim, a educação passa a ser um dos pilares centrais na consolidação da democracia burguesa. Mas, com o passar do tempo, as contradições inerentes ao próprio modo de produção capitalista, as contradições de classe, colocam em risco a hegemonia da burguesia, que muda essa visão de igualdade entre os homens propagada pela “pedagogia da essência” para a “pedagogia da existência”, segundo a qual [...] os homens não são essencialmente iguais: os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar a diferença dos homens [...], há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo.

Por volta do século XX a nova ordem capitalista, que reivindicava “igualdade para todos”, necessitava se consolidar, para que a educação consiga se tornar um dos pilares centrais na consolidação da democracia burguesa, porém com o passar do tempo, as contradições de classe, as contradições inerentes ao próprio modo de produção capitalista, colocam em risco a hegemonia da burguesia. Naquela época os camponeses eram vistos pela burguesia como atrasados, ignorantes, sem higiene (ressaltando o preconceito de classe do próprio latifúndio contra os camponeses); estereótipos criados pelas classes dominantes. Os camponeses eram

considerados como um dos principais entraves para o progresso. Era preciso civilizar esses “selvagens” e “salvá-los” da ignorância (SOUZA, 2014).

Neste sentido, nos interrogamos o quanto esta visão ainda está presente nas atuais políticas para a educação dos povos camponeses, haja visto a não pretensão por parte do Estado em superar as próprias contradições da ordem capitalista.

No ano de 1920, ainda não se tinha nenhuma preocupação efetiva do Estado brasileiro com a escolarização da população camponesa, pois se achava que o trabalho manual executado por ela não necessitava de escolarização (SOUZA, 2014). Nos primeiros anos da República, mesmo que a população rural fosse maior de 80% da população brasileira, a educação não conseguia chegar ao povo do campo, conforme explica Leite (1999, p.14):

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão ‘gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade’.

A sociedade brasileira só despertou para a educação do campo a partir dos anos de 1910-1920, por conta do grande movimento migratório interno dos camponeses para as áreas urbanas, onde iniciava um processo de industrialização mais amplo. Diante dessa realidade, surge, em 1920, o primeiro movimento “em defesa” da educação dos camponeses, chamado de Ruralismo pedagógico (LEITE, 1999). Segundo Maia (1982, p.27), o “Ruralismo pedagógico”, era um movimento que protegia uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem ao campo, e tendo por objetivo conter o êxodo rural. Este objetivo era de interesse dos latifundiários, que precisavam dos camponeses como mão-de-obra semis servil no campo.

Na verdade, essa contingência com o êxodo rural está relacionada com o crescimento das favelas, de doenças causadas pela falta de saneamento básico, da violência, dentre outros fatores. Assim, o interesse capitalista de não inchaço das populações urbanas, bem como o interesse do latifúndio em preservar os camponeses como força de trabalho a ser explorada no campo, determinou a forma como a educação do campo era desenvolvida, de modo a fixar o homem do campo no seu lugar de origem, lhe oferecendo uma educação precária para que pudesse reproduzir precariamente sua força de trabalho.

O Ruralismo pedagógico seria uma defesa de uma educação para os camponeses, mas não a que os camponeses necessitariam e sim uma defesa da burguesia de uma educação ruralista para os camponeses. Era uma educação minimamente qualificada, onde eles ficariam

no campo e não necessitariam vir para as cidades, ou seja, esse termo não era só uma defesa, mas ao mesmo tempo um ataque os camponeses.

Conforme Paiva (1987) inicia-se em 1933, a Campanha de Alfabetização na Zona Rural. A Constituição Brasileira de 1934, que dispõe, pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. No artigo 156, parágrafo único, determina o texto constitucional que: “Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 2007).

A legislação avançou no sentido de assegurar a ampliação de recursos para a educação dos camponeses, mas essa orientação não saiu do papel (SOUZA, 2014). Em 1935, ocorreu o 1º Congresso Nacional do Ensino Regional, que contribuiu para a fundação, em 1937, da Sociedade Brasileira de Educação Rural. “As políticas educacionais existentes até então não resolveram os problemas da educação do campo, que continuou marginal, representando um pequeno percentual, se comparada à educação urbana, continuou sendo vista como atrasada e tradicional” (CALAZANS *et al.*, 1993, apud SOUZA, 2014).

De acordo com Leite (1999, *apud* SOUZA, 2014):

[...] nas décadas de 1960 e 1970 a SUDENE, SUDESUL, INCRA e SUDAM tinham todas algumas linhas de financiamento com o mesmo objetivo de “fixar” os camponeses no campo e conter o avanço das lutas camponesas que se alastravam por todo o País.

Por volta da década de 1960, período em que o Brasil começou a viver a Ditadura Militar, o Brasil mergulha na crise do modelo desenvolvimentista, onde começa uma onda migratória dos camponeses para as grandes cidades. “A intensificação da monocultura, a ampliação dos latifúndios e a mais absoluta miséria também foram fatores que levaram ao Sudeste milhares de camponeses pobres, especialmente nordestinos, em busca de trabalho” (SOUZA, 2014, p. 96).

Em 1970 a educação do campo esteve sob o gerenciamento da iniciativa privada, não havendo nenhuma política pública até aquele momento para escolarizar a população do campo. Tendo em vista isso, os camponeses, por meio de movimentos populares, exerciam pressão sobre o governo, sendo que ao mesmo tempo recorriam a alternativas como: Centros Populares de Cultura, e o Movimento de Educação de Base. O regime militar, por meio da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, resolveu se contrapor aos movimentos de educação popular e, criou o Mobral, que funcionou até 1985, na qual, “propunha-se a fazer a alfabetização funcional da

população brasileira, ou seja, uma alfabetização que não atingia os níveis adequados. Esse programa chegou ao campo de forma ainda mais precária do que nas cidades” (BRASIL, 1967).

Até 1980 a educação do campo existente se restringia a escolas multisseriadas, de 1ª a 4ª séries, sendo que o ensino de 5ª a 8ª séries e médio praticamente não existiam no campo. Com as novas orientações dos organismos externos e suas estratégias de desocupação do campo, as salas multisseriadas acabaram sendo substituídas por escolas centralizadas, na quais crianças e jovens teriam de se deslocar por longas distâncias para terem acesso à escola (SOUZA, 2014).

A partir de 1988 com a nova constituição, foram organizadas e praticadas reformas educacionais que desencadearam alguns documentos como: Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997); o Plano Nacional da Educação (PNE, Lei N°. 10.172) (BRASIL, 2001), de 9 de janeiro de 2001; Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº. 9394/96 (BRASIL, 1996). Estabelecida a partir das políticas do Banco Mundial para a América Latina, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e fundada no “modelo atualizado” disposto nos princípios do neoliberalismo, conforme Rosar (1999):

Na realidade, enquanto se elaboravam do ponto de vista dos setores progressistas na área de educação, as concepções que seriam consagradas nos anteprojetos de LDB pela sua participação efetiva no debate nas Comissões da Câmara e do Senado, estava sendo formulada a política do Banco Mundial para a América Latina, neste final de século, sob a ótica do modelo “democrático atualizado”, segundo a perspectiva hegemônica do neoliberalismo no campo econômico e político (ROSAR, 1999, p.167).

Nos anos 90, a LDB é um dos principais meios legais de garantir a ação do imperialismo, porém não proporcionou qualquer progresso na educação do campo. No seu capítulo II, artigo 28, trata sobre a legitimação da educação do campo, que deve permitir a adaptação da educação básica às peculiaridades da zona rural e de cada região, ou seja, propõe um mero ajuste da educação existente para as escolas do campo. Os artigos 23 e 24 garantem a “adequação” do calendário escolar em função das peculiaridades locais como clima, organização do ensino, a construção de currículo específico e diferenciado (SOUZA, 2014). Sem esquecer que a LDB regulamentou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério– FUNDEF/1996 além de estabelecer um custo-aluno diferenciado para as escolas do campo, porém os municípios não tratavam as escolas do campo como prioridades, ficando os investimentos quase todos no setor urbano.

Conforme Souza (2014):

(...) em 2001, a Lei 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), articulada com o objetivo de desocupação do campo, deliberadamente abordou a necessidade de substituir as escolas multisseriadas, também chamadas de “escolas isoladas”, e de promover o transporte escolar.

Por volta de 1997, o MEC, sob a orientação do Banco Mundial, estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais– PCNs– para o Ensino Fundamental, que também evidenciam a educação do campo: se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado (BRASIL, 1997, p.35). Em 2002, foram aprovadas, as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo (Parecer nº. 36/2001 e Resolução nº. 1/2002 do Conselho Nacional de Educação) (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002).

De acordo com Souza (2014, p. 34), essas diretrizes:

(...) dirigem-se “ao mundo do trabalho” (servidão ao mercado) para criar uma “sociedade socialmente justa” e “ecologicamente sustentável”. Estas terminologias são meros devaneios, uma ilusão no capitalismo burocrático, como já vimos. São chavões ideológicos para garantir a manutenção da dominação, já que o capitalismo não pode ser socialmente justo nem ecologicamente sustentável.

A LDB decide a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo. Uma conquista dos movimentos sociais do campo foi a instituição MEC, da Portaria nº 1374, de 3 de junho de 2003, onde criou o Grupo Permanente de Trabalho do Campo e uma coordenadoria vinculada à SECAD/MEC (considerada uma conquista pelos movimentos que a compuseram, porém terá sido, de fato, um avanço para as lutas dos camponeses pela educação básica?). Dentro desse grupo, o MST, MPA, CONTAG, participam como movimentos sociais e sindicais do campo. Outra novidade foi o fato de o MEC assimilar a nova nomenclatura proposta pelos movimentos sociais: o nome Educação rural foi substituído por "Educação do Campo". Na verdade, só a denominação mudou, mas a concepção e as práticas continuam as mesmas (SOUZA, 2014).

Ainda na década de 1990, se iniciou um movimento histórico chamado de Movimento de Educação do Campo no Brasil. Realizou-se nesse âmbito, em julho de 1997, na Universidade de Brasília, o “Iº Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (Iº ENERA). Como “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, lançado na ocasião do evento havia então a certidão de nascimento do Movimento.

Um conjunto de razões pode ser considerado para justificar essa demarcação de início de período para a "Educação do Campo", “assim como um conjunto de evidências podem ser

relacionadas para caracterizá-lo como movimento de cunho sócio-político e, ao mesmo tempo, de renovação pedagógica” (MUNARIM, 2008).

De acordo com Munarim (2008):

[...] a luta pela reforma agrária constitui a materialidade histórica maior de seu berço nascedouro, uma espécie de pano de fundo, de maternidade. A experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamentos e dos acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo.

As experiências do MST com educação nas escolas de assentamentos da Reforma Agrária e acampamentos de sem-terra, eram práticas reconhecidas por instituições multilaterais, como por exemplo, a UNICEF, pouco mais de um ano antes, em dezembro de 1995, essa instituição concede o prêmio de “Educação e Participação, do Itaú e UNICEF, por uma Escola de Qualidade no Meio Rural” (ARROYO, 1999). O manifesto do Iº ENERA, de certa forma, sintetiza os elementos fundantes do Movimento de Educação do Campo, em que, evidencia a existência de um sujeito coletivo forte, ente social munido de propósitos, capaz do exercício da autonomia política e portador de consciência dos direitos (MUNARIM, 2008).

Nesse contexto, o MST, sem dúvida, pode ser considerado o movimento social de importância vital para o início do Movimento de Educação do Campo. Entretanto, outros elementos coletivos ajudaram na entrada desse Movimento, na qual se destacam: as organizações de âmbito nacional ou regional, como por exemplo, o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o sindicatos e federações estaduais vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), assim como Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais, a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de organizações de âmbito local (SANTOS, 2013).

Muitas movimentações políticas, pedagógicas e legais aconteceram em torno da educação do campo nos últimos 20 anos, permanecendo o desafio central de superação do capitalismo, da força do latifúndio como núcleo duro de dominação nos territórios camponeses e a garantia de melhores condições de oferta e permanência para as populações rurais estudarem nas suas comunidades de origem.

Deste modo, a educação do campo necessita enfrentar o problema da concentração de terra, das desigualdades sociais e territoriais causadas pelo capitalismo a partir de uma

pedagogia revolucionária que problematize o campo e a educação do campo mas que tenha como meta a superação do modelo de sociedade vigente.

3.2 POLÍTICAS DE FECHAMENTO/NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS DO CAMPO E TRANSPORTE ESCOLAR

A discussão em volta do tema nucleação, entendida como fechamento de escolas localizadas nas zonas rurais de municípios paraibanos, chega a gerar um debate a respeito do projeto de desenvolvimento econômico que se deseja programar no Brasil e as suas consequências para a população rural (DA SILVA RODRIGUES, 2017).

Conforme Gonçalves (2010) explica em seu trabalho “Nucleação das escolas rurais”:

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

Uma parte significativa de políticos e educadores defendem, do ponto de vista político-pedagógico, que o progresso no processo educativo é decorrente das aulas em classes unisseriadas e das melhores condições das escolas nucleadas, se comparadas com o histórico da precariedade das escolas multisseriadas. Agora os argumentos de ordem econômica e administrativa sustentam que os custos com a nucleação são mais baixos que os custos da manutenção das salas multisseriadas, apresentando a menor necessidade de contratação de professores e servidores por aluno, o que implicaria em melhores investimentos em infraestrutura e formação de docente (GONÇALVES, 2010). Por um lado, na situação atual do nosso país, defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre rural e urbano.

Entretanto de acordo com Da Silva Rodrigues (2017), “desvincular as crianças e os jovens da comunidade e da escola pode provocar o desenraizamento da cultura local e de pertença ao grupo”, a escola não pode e nem deveria negar a cultura local a um grupo social com suas características econômicas e culturais. A nucleação das escolas do campo e o deslocamento para escolas distantes da sua comunidade desvinculam os sujeitos da sua forma de viver e da sua cultura, ou seja, de suas raízes. “A infância do campo tem suas especificidades.

Especificidades étnicas, de raça, de gênero, de classe. Especificidades dentro das diversas formas de produção, dos diversos povos do campo” (ARROYO, 2006, p. 107 apud DA SILVA RODRIGUES, 2017).

Segundo Da Silva Rodrigues (2017):

[...] é preciso que a educação do campo aconteça no campo com resultados que ultrapassem os muros das escolas, haja vista que os sujeitos do campo necessitam de uma transformação da situação de opressão para uma vida emancipatória em que atuem na sociedade de forma crítica e democrática. O campo possui suas particularidades e especificidades que devem ser enfatizadas, de forma que os seus sujeitos se percebam como parte deste contexto, conhecendo seus direitos e, principalmente, discutindo como estes devem atender às suas necessidades.

Por isso, entende-se que a compreensão de educação do campo apresentada se constrói com os sujeitos daquele espaço geográfico, que lutam para ter seus direitos, entendendo que esse processo de nucleação afeta as crianças no sentido do distanciamento da escola-núcleo das comunidades de origem de seus alunos e de suas respectivas famílias, além dos riscos e desgastes que longas viagens realizadas em estradas precárias implicam para os alunos, além de que a política de nucleação contribui ao desenraizamento cultural dos alunos do campo, tanto por deslocá-los para longe da comunidade de origem, como por oferecer um modelo de educação urbano, alheio ao seu cotidiano Gonçalves (2010). “Nesse sentido, urge o estabelecimento de novas políticas públicas que priorizem a melhoria estrutural e pedagógica das escolas do campo”, (DA SILVA RODRIGUES, 2017, p. 25).

A sociedade brasileira é marcada pela desigualdade e pela falta de oportunidades, ocasionando a falta ou a dificuldade de acessar direitos fundamentais das pessoas. Esse fato demonstra a necessidade do desenvolvimento de diferentes políticas e programas, inclusive no campo educacional, pois, para a maior parte dos alunos, não basta apenas oferecer o ensino público, é fundamental assegurar condições de acesso e de permanência no ambiente escolar (MOURA, 2011).

De acordo com Moura (2011):

A União e os demais entes federados, ao longo dos anos, vêm desenvolvendo diferentes políticas, programas e ações voltadas à educação pública de qualidade e à democratização do acesso aos sistemas educacionais, incluindo ações que viabilizem a permanência do aluno na escola. Dentre essas, no âmbito federal, estão o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa de Apoio à Educação Especial, além dos programas de formação direcionados aos profissionais da educação (MOURA, 2011, p. 3).

Em 1993 foi criado o primeiro Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), tendo sua origem na política para o transporte escolar realizada pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) em caráter experimental, mediante programa de assistência financeira aos municípios. No ano seguinte ocorreu sua institucionalização, pela Portaria 955, de 21/06/1994, tendo o objetivo de contribuir financeiramente com os municípios para a aquisição de veículos automotores zero quilômetro, destinados ao transporte diário dos alunos da rede pública de ensino fundamental residentes na área rural, além também a partir de 2000, para as escolas de ensino fundamental de educação especial (SOUZA, 2006). Reconhecendo a importância das políticas públicas educacionais, o governo federal, junto com os demais entes governamentais, busca desenvolver políticas e programas com o intuito de supostamente combater, ou amenizar, as desigualdades existentes entre regiões, estados e municípios brasileiros.

De acordo com Souza (2016 p.32):

Diante das referidas disparidades educacionais, torna-se indispensável que o governo federal, na execução de suas políticas, programas e ações, considere os indicadores sociais de cada região a fim de atender as reais necessidades da população beneficiada, preocupação verificada, inclusive, nos documentos relacionados à política do transporte escolar.

A questão da distância entre a casa dos alunos da zona rural e as escolas, é reconhecida pelo governo federal, no qual desenvolve políticas de assistência financeira a estados e municípios voltadas ao transporte escolar, desde 1994. O transporte escolar consiste em uma política assegurada pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 4, e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 54, com o objetivo de promover o acesso do alunado às escolas, condição básica para a garantia do direito à educação (MOURA, 2011).

No entanto, destacamos que o problema da distância entre o aluno e a escola núcleo no campo não é combatido em sua raiz, haja visto que o fechamento das escolas, que ocasiona o aprofundamento da política de transporte escolar não é combatido. Assim, o poder público tem preferido a racionalização de recursos, gastando menos com estrutura e escolas ao gastar apenas com o transporte escolar, desconsiderando a rotina de cansaço, e desenraizamento dos alunos do campo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção trata da análise dos dados da pesquisa e, para tanto, está organizada de acordo com os objetivos traçados no trabalho. Desse modo, organizamos a análise de dados em três momentos: a) Justificativas e procedimentos adotados para o fechamento das escolas do campo de Sumé-PB; b) Processos de organização e resistência das comunidades rurais envolvidas no processo de fechamento das escolas do campo de Sumé-PB e c) Caracterização da atual situação dos sujeitos afetados pelo fechamento das escolas do campo de Sumé-PB.

4.1 JUSTIFICATIVAS E PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO DE SUMÉ-PB

Esta seção trata das justificativas e procedimentos - para isso está organizada de modo a dar visibilidade aos processos vivenciados na comunidade Pitombeira e no Assentamento Mandacaru.

A comunidade Pitombeira se localiza a 17 km de distânciado centro do município de Sumé – PB, a escola que ficava na comunidade, segundo “P-Pitombeira” era bem organizada, possuía salas organizadas sem qualquer problema, tinha cozinha e banheiros e de modo geral, uma estrutura que pode ser considerada como sendo boa.

A professora entrevistada nos relatou que na época ela era professora da rede municipal de ensino, trabalhava com crianças do 1º ao 5º ano, possuindo formação em Pedagogia e Especialização em Educação Básica. As turmas eram organizadas a forma multisseriada ou unidocente, ou seja, compartilhavam do mesmo espaço físico para a realização das aulas estudantes de variadas séries, sendo ensinados por um único professor. Destacamos que esta forma de organização é muito comum em escolas localizadas nos territórios rurais e que apresenta repercussões contraditórias em relação à satisfação, sobretudo dos professores (as).

A mesma professora ainda relata que não considerava o trabalho com a turma multisseriada “difícil” e que recorria à estratégia de realizar determinados agrupamentos em sala de aula, de um jeito a organizar os (as) estudantes por níveis de conhecimento. O trabalho de maneira interdisciplinar também foi relatado pela docente como sendo uma constante no seu exercício profissional em sala de aula.

É importante destacar que esta forma de trabalho, de forma indireta, reproduz o próprio modelo seriado, na medida em que as várias séries ou anos são reproduzidos em cada espaço específico da sala de aula onde ficam os alunos agrupados por níveis de conhecimento. A

docente caracteriza o trabalho com as turmas e a sua experiência escolar como sendo “muito boa”. Também assim era a sua relação com a comunidade, uma vez que já fazia parte do cotidiano de mães, pais, estudantes e corpo escolar por ter tantos anos de experiência naquela escola.

Destacamos que a escola da referida comunidade era também marcada por um modelo de gestão que colocava a professora entrevistada também com a função de diretora. Assim, o modelo de gestão adotado funciona de modo a nuclear as próprias funções administrativas e docentes. A professora relata ainda que no exercício de sua gestão escolar “a escola era aberta para a comunidade participar quando ocorria algum evento, as portas eram sempre abertas a comunidade”.

A professora relata que havia o desafio de construir uma cultura de “pertencimento” dos estudantes em relação ao território camponês “em não ter vergonha de dizer que estudava em uma escola do campo e que era filho de agricultor”. No que se refere ao processo de fechamento da escola, relata que “não houve uma conversa com a comunidade avisando sobre o fechamento da escola. Foi feito mesmo uma maldade política”.

O relato da professora demonstra uma realidade de procedimento unilateral para o fechamento da escola na comunidade, desrespeitando as necessidades da comunidade atingida e também o próprio trâmite legal previsto na legislação, que impõe também a necessidade de diagnóstico de impacto na comunidade.

Em relação a outra comunidade, o Assentamento Mandacaru, está localizado há 10 quilômetros da sede do município de Sumé e existe a tanto tempo como assentamento rural cuja ocupação se dá com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. No Assentamento Mandacaru, a escola surgiu na década de 80. A forma de ensino na escola era também multisseriada, mas segundo o relato de uma mãe de aluno “depois de um certo tempo começou a dividir as turmas”, ocorrendo um processo progressivo de seriação na escola.

No que diz respeito a este local, foram entrevistadas gestores e professores que tinham uma relação com a comunidade de intimidade, ou seja, um elo afetivo que atravessava o limite da escola, onde os professores e gestores faziam parte da família, participando de datas comemorativas dos alunos.

A professora entrevistada também era, assim como na comunidade da Pitombeira, gestora da escola, de modo que “não recebia pro ser gestora, ela apenas respondia pela escola, era uma atividade a mais, sendo que recebia a mesma quantia que os outros professores”, semelhante a outros estudos que tratam da sobrecarga de trabalho docente nas escolas do campo. A respeito do fechamento da escola, alega que foi “um fechamento surpresa, onde só ficaram sabendo por

comentários. No início não deu justificativa, mas com um tempo depois ele (prefeito) se pronunciou e disse que fechou pra cortar gastos”.

Do ponto de vista da justificativa e dos procedimentos ocorreu da mesma forma para as duas comunidades, sendo o processo caracterizado respectivamente por: não justificativa, o comunicado, as comunidades terem que procurar a justificativa e por fim conseguir uma justificativa não plausível, segundo as próprias comunidades. Os desdobramentos em relação às ações que foram protagonizadas pela comunidade em busca de contestar e reverter a decisão do poder público serão explorados na seção seguinte.

Na pesquisa encontramos do ponto de vista dos entrevistados três momentos. O primeiro momento é o momento da não justificativa, onde a secretaria de educação do município, junto com o prefeito em primeira não justificaram nenhum motivo para o fechamento das escolas do campo. Esta foi uma fala recorrente entre as pessoas entrevistadas, como se segue: “Um fechamento surpresa, onde só ficaram sabendo por comentários. No início não deu justificativo, mas com um tempo depois ele se pronunciou e disse que fechou pra cortar gastos” (fala de G-Mandacaru). E também “Achou ele um ditador, ele poderia ter chegado à comunidade, feito uma reunião e ter dito os motivos, falado com as pessoas, o problema é que ele não fez isso, e só fez fechar” (fala de P-Mandacaru). Tal atitude foi uma completa falta de respeito com a população rural daquelas comunidades, pois ignorou a presença da comunidade como um sujeito coletivo interessado no assunto.

O segundo momento, logo após essa não justificativa, ocorreu apenas através de um comunicado alguns dias antes, dizendo que a escola do campo iria ser fechada, como dizem os sujeitos entrevistados: “Não houve uma conversa com a comunidade avisando sobre o fechamento da escola. Foi feito mesmo uma maldade política. A justificativa seria em relação à economia” (fala de P-pitombeira); “Só fizeram chegar e dizer que a escola iria fechar. Toda comunidade foi afeta. Alegaram que a quantidade de alunos era pouca” (fala de P-Mandacaru). Fica evidente uma característica importante no poder público local, que é a de não se considerar passível de oferecer justificativas para os seus atos administrativos, só de comunicar o que irá fazer, como se o que eles fizessem não interessasse em nada a ninguém.

O terceiro momento foi o da justificativa para o fechamento, que só ocorreu devido à comunidade ter procurado os representantes da prefeitura Municipal e da Secretaria de Educação para conseguir alguma resposta para tal fechamento. Diante desses três momentos finalmente a justificativa apareceu, que de acordo com todos os entrevistados (Gestores, Professores, Pais e Alunos) “o prefeito alegou que era pra economizar gastos na prefeitura, logo resolveu fechar as escolas e realocar os alunos” (fala de C- Mandacaru).

Deste modo, apresentou-se um argumento que tem abrangência nacional, que é o da racionalização econômica. Quase sempre este argumento vem acompanhado do argumento da qualidade educacional em se retirar os (as) estudantes das turmas multisseriadas e coloca-los (as) em turmas seriadas, de preferência em escolas localizadas nos territórios urbanos. Todos os alunos pertenciam às duas comunidades e estavam habituados a estudar, ter convívio e realizar outras atividades no interior da escola, haja visto que a função da escola ultrapassava em muito a de ensinar e aprender em sala de aula para aquelas comunidades. A opção do poder público foi a de adesão da política de transporte escolar ao invés de manter o direito de tantos jovens de estudarem em suas comunidades de origem.

Uma particularidade ocorreu na escola fechada na comunidade Pitombeira, que foi a da reabertura da escola mediante um processo de luta de mães de alunos e pessoas identificadas com a causa. Tal reabertura se deu mediante um processo jurídico aberto junto ao Ministério Público, alegando A “Lei e diretrizes de bases (Princípios direitos e deveres da Educação), que dispõe sobre o fechamento das escolas:

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

Porém, quando acabou o ano letivo, o prefeito e a secretaria de educação entraram com uma nova ação na justiça alegando a quantidade de gastos exorbitante, e conseguiram fechar novamente a escola (segundo algumas entrevistas).

4.2 PROCESSOS DE ORGANIZAÇÃO E RESISTÊNCIA DAS COMUNIDADES RURAIS ENVOLVIDAS NO PROCESSO DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO DE SUMÉ-PB

Após as comunidades de cada escola resolveram ir às ruas realizar protestos, foram à secretaria de educação dialogar com o secretário e prefeito sobre tal caso. Devido a alguns professores da comunidade Mandacaru serem contratados, não foram participar das manifestações em relação ao fechamento, por medo de perderem o emprego, já para a comunidade Pitombeira, todas os funcionários junto com a comunidade participaram juntos em protestos na prefeitura. Esta realidade ainda demonstra um refluxo na participação docente nas

lutas pela garantia do acesso e permanência na educação básica, dadas as suas condições de trabalho e as relações de força com as articulações políticas locais.

Deste modo, temos duas estratégias principais de enfrentamento da comunidade em relação ao fechamento das escolas do campo no município de Sumé-PB: a) Mobilização das comunidades, levadas adiante sobretudo pelas mães dos (as) estudantes e b) entrada com processo judicial junto ao Ministério Público para a reabertura das escolas do campo.

Em relação à primeira estratégia, a Mobilização das comunidades, levadas adiante, sobretudo pelas mães dos (as) estudantes, ela teve alguns momentos estruturantes, sendo eles: reuniões com a própria comunidade para debater as estratégias de resistência, realizações de protestos de rua e em frente a órgãos públicos do município de Sumé, reuniões com diversos coletivos estudantis, docentes e universitários para fortalecimento da reivindicação de reabertura das escolas do campo e reuniões com o prefeito do município de Sumé-PB.

Segundo o relato de uma mãe de aluno “a comunidade não aceitou o fechamento foi feito protestos, baixo assinado, porém nada adiantou” (fala de C-Pitombeira). A comunidade procurou realizar uma reunião com o prefeito, onde toda a comunidade presente posicionou-se contrária à decisão de fechamento da escola. Segundo a fala de “P-Pitombeira”, “aqui na cidade, eu lembro que em 2018, no dia 2 de 2018, nós estávamos nas ruas dizendo não ao fechamento! E tivemos mais dois momentos na cidade...dizendo não ao fechamento, como a gente diz até hoje, não ao fechamento das escolas do campo! É desejo do sujeito do campo, que os filhos dos agricultores estudem nas suas localidades. Isso é um direito!”. Nessa reunião relataram a importância do ensino na comunidade para os filhos e buscaram todas as formas de justificar a continuidade da mesma, no entanto, não houve acordo e a partir daquele dia a escola foi declarada fechada.

Mesmo diante de inúmeras manifestações públicas de descontentamento em relação ao fechamento das escolas, as comunidades camponesas, através de um movimento de mãe de alunos e alunas entrou com uma medida judicial contra o fechamento das escolas do campo. Tal fato é relatado nas falas de todos os sujeitos entrevistados, como por exemplo na fala de G-Mandacaru: “teve um grupo de pais que foi à justiça pra rever esse fechamento, fizeram manifesto.”.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DA ATUAL SITUAÇÃO DOS SUJEITOS AFETADOS PELO FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO DE SUMÉ-PB.

Para a comunidade do Mandacaru, a atual situação das pessoas envolvidas após o fechamento da escola de campo foi: para os professores e gestor da escola - não conseguiram outro emprego na área da educação, e a maioria está desempregada ou fazendo algum trabalho autônomo; para os alunos – estão estudando em escolas na zona urbana, tendo a dificuldade de estarem se locomovendo todo dia para cidade, perdem tempo durante a locomoção, passando a levar poeira, a passar frio e calor, que ocasiona ele a adoecerem, sem deixar de comentar sobre as escolas em tempo integral, na qual os alunos da zona rural saem antes, por conta de transporte que não é disponibilizado em tempo integral, logo eles se prejudicam perdendo aulas.

Relata a professora/gestora entrevistada que “a situação é a mesma, as pessoas continuaram fazendo as mesmas coisas que faziam, só mudou o percurso da escola, a comunidade permaneceu do mesmo jeito, só que com a perda da escola, todos os professores ficaram desempregados, era todos contratados”. Assim, a comunidade permanece com as suas atividades fundamentais, mas o novo percurso traz desdobramentos novos para a organização familiar. Do mesmo modo, a situação dos profissionais que trabalhavam nessas escolas permanece de incerteza.

Para a comunidade da Pitombeira, os professores e gestores foram realocados para outras escolas, porém distantes, tornando-se um percurso cansativo; para os alunos a situação atual é de estarem estudando na zona urbana, tornando um percurso cansativo por conta da distância, além dos mesmos pontos apresentados para os alunos da comunidade do Mandacaru.

Em conversas com alguns moradores da zona rural, foi questionado: Qual era a importância de se ter uma escola na zona rural? Por que resolveram fechar as escolas rurais? E com a reabertura das escolas, os problemas e precarização do ensino acabaram? Em resposta segundo fala de “M”, obtivemos que as escolas de campo eram de grande importância, pois os estudantes daquela região não precisavam se deslocar para as demais comunidades vizinhas ou para a sede no município, os alunos aprendiam de acordo com a sua cultura e com suas necessidades. Em contrapartida, o poder público municipal alegou que seria gasto alto e não compensaria manter escola com poucos alunos (segundo algumas entrevistas). Mesmo após o mandato de reabertura das escolas pelo Ministério Público federal, elas hoje, permanecem fechadas por ordem da prefeitura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relembramos que o trabalho, tem como temática de estudo: O fechamento de escolas do Campo no município de Sumé – PB: o caso das comunidades Pitombeira e Assentamento Mandacaru, tendo como questão central: Analisar as ações realizadas pelo poder público e comunidade no processo de fechamento das escolas no município de Sumé. O objetivo geral buscar compreender como ocorreu o processo de fechamento/nucleação das escolas do campo de Sumé – PB, tendo como objetivos específicos: Analisar as justificativas e os procedimentos do fechamento das escolas do campo em Sumé-PB; Analisar as iniciativas de resistência das comunidades afetadas pelo fechamento das escolas; Caracterizar a atual situação dos estudantes, professores e comunidade escolar em relação à educação do campo após o fechamento das escolas do campo.

A primeira coisa a ser levada em consideração sobre o município de Sumé foi a questão da luta e resistência das comunidades em defesa das escolas do campo, o que não é comum, na literatura que tivemos acesso, isso nos mostra que a sociedade caririzeira começar a tratar a escola como um direito de suas comunidades para defender sobre o que eles (as) entendem como um direito. A segunda coisa que observamos foi questão de que o poder público que agiu de modo unilateral em relação aos procedimentos legais de fechamento das escolas do campo. Trata-se também de uma disputa ideológica de visões distintas, sobre as escolas do campo. Enquanto a comunidade entende/encara esse processo de fechamento como um retrocesso, a gestão municipal, simplesmente naturaliza o fato de que a política de nucleação seja, ou se torne, a melhor escolha, mesmo com a comunidade insatisfeita.

Os docentes, estudantes e comunidade tiveram que se adaptar a nova realidade após o fechamento das escolas, alunos e alguns professores (que conseguiram manter o emprego e foram realocados) tiveram seu percurso alterado, pois a trajetória que durava minutos, agora se tornaram horas.

Esse trabalho buscou compreender as comunidades, professores e gestores das escolas do campo, entender o motivo dessa nucleação, e como as gestões se comportaram em relação a tal processo de fechamento, pois crianças estão sendo afetadas diretamente, assim, como podemos perceber ao longo do trabalho, trata-se de um direito constitucional, direito esse, complementado por outras tantas leis que resguardam.

A busca por melhorias na educação deve-se ser uma luta travada cotidianamente, pois para um país mais justo, é necessário que as pessoas possam ter acesso à educação, e que o Estado possibilite que as crianças das comunidades rurais, estudem no seu local de origem.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. **Brasília: articulação nacional por uma educação básica do campo**, v. 2, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília, 2007. (Cadernos SECAD, n.2).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dezembro 2006.

BRASIL. Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 janeiro 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997.

CALAZANS, M. J. C. et al. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coord.). Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1993. (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico). p.15-40.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB n.1, de 3 de abril de 2002. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 03 abril 2002

CORDEIRO, TGBF. O processo de fechamento de escolas rurais no estado do Rio de Janeiro: a nucleação escolar analisada a partir da educação do campo. **XXI ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA**, v. 15, 2012.

CRUZ, C.M.F.S. O Processo de Fechamento da Escola do Campo Marcolino de Freitas Barros: Análise a Partir da lei 12.930 de março de 2014. Sumé-PB, 2016. Disponível em:<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA2_ID10019_12082016021542.pdf> Acesso em: 02 ago. 2018.

DA SILVA RODRIGUES, Ana Cláudia et al. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 2, p. 707-728, 2017.

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

GUIMARÃES, Mario Neves et al. Escola: Espaço de Construção do Conhecimento. Santa Maria-rio Grande do Sul, ago. 2014. Disponível em:http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2datahora_25_05_2014_18_05_13_idinscrito_1225_4fc6da7bfl1dada67f42200495a3dd64.pdf. Acesso em: 02 jun. 2019.

HEIDRICH, Álvaro Luiz; PIRES, Claudia Luisa Zeferino. Abordagens e práticas da pesquisa qualitativa em Geografia e saberes sobre espaço e cultura. 2016.

LEITE, S. C. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MAIA, E. M. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos. Em aberto, Brasília, v.9, n.1, p.27-33, set. 1982.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12ª ed. São Paulo. Hucitec, 1994.

MOURA, Ana Paula Monteiro de; CRUZ, Rosana evangelista. Eixo 1 Políticas públicas, financiamento, avaliação e gestão da educação. A Política do Transporte Escolar no Brasil. 2011.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**, v. 33, n. 1, p. 57-72, 2008.

PAIVA, V. P. Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 1987.

SANTOS, Edivaldo Nunes dos. A prática de formação dos/as educadores/as do projeto de escolarização “Aprendizes da Terra” na regional Curimataú/PB. 2013.

SAVIANI, D. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Almir Pereira de. Especialização em Análise e Gestão de Políticas Educacionais: análise da política de alocação de recursos do orçamento da união no programa de Transporte Escolar de alunos do ensino fundamental das áreas rurais. 2006. 48 f. Monografia (Especialização em Análise e Gestão de Políticas Educacionais)- Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade, Ciência de Informação e Documentação. Universidade de Brasília, Brasília- DF, 2006.

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