



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
CENTRO DE HUMANIDADES - CH
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO – UAEd
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

JOSÉ EURIQUES DE VASCONCELOS NETO

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS COMUNIDADES CAMPESINAS EM
CONTEXTO DE FECHAMENTO DE ESCOLAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE A
PARTIR DE SOLÂNEA - PB**

**CAMPINA GRANDE - PB
2020**

JOSÉ EURIQUES DE VASCONCELOS NETO

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS COMUNIDADES CAMPESINAS EM CONTEXTO
DE FECHAMENTO DE ESCOLAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE
SOLÂNEA - PB**

Dissertação apresentada à banca de defesa de dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacionais.

Orientador: Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza

**CAMPINA GRANDE - PB
2021**

JOSÉ EURIQUES DE VASCONCELOS NETO

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS COMUNIDADES CAMPESINAS EM CONTEXTO
DE FECHAMENTO DE ESCOLAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE
SOLÂNEA - PB**

BANCA DE DEFESA

Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza
(Orientador – PPGEd/UFCG)

Dra. Maria do Socorro Silva
(Membro interno – PPGEd/ UFCG)

Dr. Márcio Adriano de Azevedo
(Membro externo – PPGEPI/ IFRN)

Dra. Melânia Rodrigues
(Membro interno suplente – PPGEd/ UFCG)

Dra. Maria do Socorro Xavier Batista
(Membro externo suplente – PPGEd/ UFPB)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
POS-GRADUACAO EM EDUCACAO

Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitário, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

RELATÓRIO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O aluno JOSÉ EURIQUES DE VASCONCELOS NETO, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande – Mestrado Acadêmico em Educação, orientado pelo professor Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza, submeteu, para avaliação da banca examinadora, a dissertação intitulada: **“O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS COMUNIDADES CAMPESINAS EM CONTEXTO DE FECHAMENTO DE ESCOLAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE SOLÂNEA-PB”**. A defesa da dissertação foi realizada, em sessão pública e virtual, no dia 15/06/2020, às 14h, na sala de conferência web: <https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/dorivaldo-alves-salustiano>.

Integraram a Banca Examinadora de defesa da dissertação, os seguintes professores: Prof(a). Dr(a). Antônio Lisboa Leitão de Souza – Orientadora/Presidente (PPGED/UFCH), Prof(a). Dr(a). Maria do Socorro Silva – Membro interno (PPGED/UFCH), Prof(a). Dr(a). Márcio Adriano de Azevedo – Membro externo (PPGEP/IFRN).

Após a apresentação oral, pelo mestrando, da dissertação e a arguição, a banca se reuniu e emitiu o seguinte parecer: *o trabalho apresentado encontra-se condizente com o que se espera de uma Dissertação de mestrado ACADÊMICO, particularmente no que diz respeito aos critérios de coesão, coerência textual, rigor crítico-analítico; apresenta elementos de ineditismo com potencial de contribuição para a área, especialmente para a compreensão da política educacional desenvolvida no município de Solânea e na Paraíba. Dessa forma, o trabalho atende aos critérios exigidos pelo PPGED/UFCH como condição de conclusão e aprovação, tendo em vista a obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO.* Nesses termos, e após momento de avaliação, a banca atribuiu ao trabalho a seguinte avaliação:

() Aprovado () Em exigência () Indeterminado () Reprovado

Campina Grande, 15 de junho de 2020.

Orientador(a): _____

Examinador(a): _____

Examinador(a): _____

Examinador(a): _____

Aluno(a): _____



Documento assinado eletronicamente por **ANTONIO LISBOA LEITAO DE**



SOUZA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR, em 07/07/2020, às 17:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOSÉ EURIQUES DE VASCONCELOS NETO, Usuário Externo**, em 08/07/2020, às 13:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARIA DO SOCORRO SILVA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 09/07/2020, às 12:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **0892960** e o código CRC **03EBE1F2**.

V528d Vasconcelos Neto, José Euriques de.
O direito à educação das comunidades camponesas em contexto de fechamento de escolas públicas: uma análise a partir de Solânea - PB. / José Euriques de Vasconcelos Neto. - Campina Grande, 2021.
144 f. : il. Color.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.
"Orientação: Prof. Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza".
Referências.

1. Direito à educação. 2. Educação do/no Campo. 3. Fechamento de escolas no campo. I. Souza, Antônio Lisboa Leitão de. II. Título.

CDU 37(043)

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

À Capes/FAPESQ, pela bolsa, que permitiu concluir esse trabalho.

À Universidade Federal de Campina Grande, por ser casa para mim desde 2010.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por ter me permitido trilhar caminhos antes desconhecidos, mas que me conduziram a uma nova perspectiva de educação, de sociedade e de humanidade.

Aos professores do PPGEd, pelas muitas (des)construções de saberes.

Ao professor Márcio Adriano de Azevedo, pelas leituras, pelas muitas contribuições que contribuíram para a construção desse trabalho. Sou grato por sua disponibilidade.

À professora Socorro Silva, por contribuir com esse trabalho em leituras, sugestões, nos diálogos nos seminários da linha e de tantas outras maneiras. Admiro a professora Socorro por sempre demonstrar a humanidade tão necessária nos cursos de pós-graduação. Ela sempre busca observar e ressaltar a humanidade que existe em seus alunos, isso é admirável e necessário.

Ao meu (des)orientador Antônio Lisboa, por ter conduzido todo esse processo mesmo diante das mudanças de objeto que foram acontecendo. Porém, com muita calma, o professor Lisboa sempre apontou novos horizontes, novas perspectivas e novas possibilidades. Sou-lhe grato também pelas palavras de conforto e motivação, e por sua alegria de sempre.

À professora Melânia Rodrigues, por sua humanidade, por sua simplicidade e bom humor. Por nos fazer rir com suas tiradas rápidas e ácidas.

Aos amigos e amigas da terceira turma do mestrado. Todas(os) tem participação nessa jornada e contribuíram para que essa caminhada fosse menos solitária e dolorosa.

Em especial, às colegas da Linha I, Germana, Josilene, Cláudia, Renally e Arlane do Ceará.

E de maneira pessoal a Rosa que cuidou da turma como uma mãe. Sempre demonstrando preocupação, cuidado e carinho. Também ao seu marido Sr. Fábio, pelas caronas e conversas sempre muito boas. Aprendi a amar vocês.

Aos sujeitos que participaram da pesquisa, gestores e gestoras, secretário e secretária, mães e a líder do sindicato. Vocês são parte importante deste trabalho.

Ao professor Paulo Sérgio, a quem tenho amizade, carinho e respeito. Aos professores Lincon Diniz, Sérgio Malta, Thiago Romeu, Luís Eugênio e Sérgio Murilo, do departamento de Geografia, pelo encorajamento e pelas conversas esclarecedoras.

Ao meu primo Thiago Vasconcelos que me ajudou com a elaboração do mapa.

Ao meu querido pai, Gérson, que sempre me motivou a estudar, sempre acreditando no meu potencial e me ensinando com seu exemplo de vida como ser um homem honrado e admirado.

Aos meus irmãos Ericlys e Nathanael pela paciência e companheirismo. E a Gérson Filho, pelas noites em claro conversando, ouvindo minhas lamúrias e trabalhando comigo na procura de dados. E aos pequenos Davi e Daniel, motivo de alegria em nossas vidas. Amo cada um de vocês.

À minha mãe, sempre em memória.

À minha flor de batata roxa, Laís. Sempre me dando forças, motivando, afirmando e mostrando estar ao meu lado independente das minhas decisões. Obrigado por ter me consolado, me ajudado, por estender a mão para me levantar e me encorajar. Pelo conforto, pelo companheirismo e pelo colo.

Por fim, e mais importante, agradeço a Deus, dono de todo saber e verdade, Criador e mantenedor da vida, que determinou todos os meus dias e meus passos. Ele me permitiu viver essa história e conhecer pessoas maravilhosas que estiveram também nessa caminhada. Sei que foi Ele que nos permitiu viver nesse mesmo tempo e espaço, discutir, conhecer e defender a Educação do Campo e o Direito à educação. Obrigado, meu Deus, Senhor e Salvador.

RESUMO

No presente trabalho de dissertação objetivamos analisar se e como o direito à educação está sendo garantido diante do processo de racionalidade econômico-financeira e da redução do Estado, o que se expressa no fechamento de escolas públicas situadas no campo, no município de Solânea - Paraíba. De forma mais pontual, buscamos analisar como se tem efetivado o direito à educação diante do fechamento de escolas públicas no campo, investigar como a organização da educação municipal influenciou no processo de fechamento destas escolas e compreender as contradições e os conflitos desse processo e suas consequências para a garantia do direito à educação. Usamos como referencial teórico o paradigma da Educação do Campo que surge das lutas sociais, de um processo de disputa política e epistemológica, além da dimensão pedagógica, pautado numa perspectiva de desenvolvimento econômico-social que valoriza as identidades étnico-culturais, os direitos de cidadania dos grupos e povos. Do ponto de vista metodológico, buscamos analisar os dados da pesquisa numa perspectiva crítica, considerando o contexto político-econômico de supressão do Estado, de cortes dos gastos públicos, de restrição de direitos, mais notadamente na educação. Buscamos analisar documentos como o Plano Municipal de Educação de Solânea-PB; a Lei de Diretrizes Orçamentárias do município. Também recorreremos aos dados do INEP; dados do IBGE, além de relatórios elaborados durante o fechamento das escolas, utilizados como fontes de dados. Também fizemos uso da entrevista semiestruturada, realizada com uma liderança sindical, secretários de educação, gestores e mães de alunos residentes nas comunidades atingidas pelo fechamento das escolas. Observamos que processo de fechamento de escolas públicas localizadas no campo solanense é resultante dos efeitos da ideologia de mercado que atinge diretamente a educação escolar. No entanto, outra justificativa que conduziu a esse processo foi a busca por extinguir as escolas e classes multisseriadas presente nas escolas do campo no município. A pesquisa mostra que o processo analisado expressa contradições e conflitos na medida em que o poder público, por meio da secretaria de educação municipal decidiu por fechar as escolas, enquanto que em algumas comunidades houve a resistência dos pais e mães de alunos que foram articulados juntamente com a liderança sindical e com professoras da UFPB. Mesmo diante desse conflito, as crianças das comunidades atingidas com o fechamento de suas escolas continuam tendo acesso à educação e à escola que é garantida por meio da realocação das crianças em escolas de outras comunidades camponesas, cujo percurso é garantido com o transporte escolar. Nas considerações finais, defendemos que direito à educação é garantido mediante a sua efetivação, por meio de escolas de qualidade, com condições de funcionamento tanto nos aspectos infraestruturais quanto dos aspectos pedagógicos. Defendemos que cada criança possa ter acesso à escola em sua comunidade, onde vivem e produzem suas territorialidades e identidade camponesa. E por fim, apontamos questões como possibilidade de investigação futura.

Palavras-chave: Direito à Educação; Educação do/no Campo; Fechamento de escolas no campo.

ABSTRACT

In the present dissertation work, we aim to analyze whether and how the right to education is being guaranteed in the face of the process of economic-financial rationality and the State reduction, which is expressed in the closing of public schools located in the countryside, in the municipality of Solânea - Paraíba . More punctually, we seek to analyze how the right to education has been affected in face of the closing of public schools in the countryside, to investigate how the municipal organization education influenced the process of closing these schools, to understand the contradictions and conflicts of this process, and its consequences guaranteeing the right to education. We use as a theoretical framework the Rural Education paradigm that emerges from social struggles, from a process of political and epistemological dispute, in addition to the pedagogical dimension, based on economic and social perspective development that values ethnic-cultural identities, citizenship rights groups, and people. From a methodological point of view, we seek to analyze the research data in a critical perspective, considering the political-economic context of suppression of the State, public cuts spending, restriction of rights, most notably in education. We seek to analyze documents such as the Municipal Education Plan of Solânea-PB; the Municipal Budget Guidelines Law. We also use INEP (The National Institute for Educational Studies and Research) data; IBGE (The Brazilian Institute of Geography and Statistics) data, in addition to reports prepared during the school's closing, used as data sources. Also, we have made use of the semi-structured interview, carried out with union leadership, Secretaries of Educational, managers, and of student's mothers residing in the communities affected by the schools closing. We could observe that the process of closing public schools located in the solanense countryside is the result of the effects of the market ideology that directly affects school education. However, another justification that led to this process was the objective to extinguish the schools and mixed classrooms present in rural schools in the municipality. The research shows that the analyzed process expresses contradictions and conflicts insofar as the government, through the municipal education department, decided to close the schools, while in some communities there was resistance from the students' parents who have articulated together union leadership and UFPB (State University of Paraíba) teachers. Even in the face of this conflict, children in the communities affected by the closure of their schools continue to have access to education and the school that is guaranteed through the children relocation in schools to other peasant communities, whose route is guaranteed with school transport. In the final considerations, we defend that the right to education is guaranteed through its implementation, through quality schools, with operating conditions both in terms of infrastructure and pedagogical aspects. We defend that each child may have access to school in his community, where they live and produce their territoriality and peasant identity. Finally, we point out issues such as the possibility of future research.

Keywords: Right to Education; Education from/on the countryside; Schools closing in the countryside.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

- APM** – Associação de Pais e Mestres
- BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD** – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
- BM** – Banco Mundial
- CAQ** – Custo Aluno – Qualidade
- CAQi** - Custo Aluno Qualidade Inicial
- CEB** - Câmara de Educação Básica
- CF** – Constituição Federal
- CNBB** - Conferência Nacional dos Bispos no Brasil
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CONEC** - Comissão Nacional de Educação do Campo
- CNI** – Confederação Nacional da Indústria
- CPT** - Comissão Pastoral da Terra
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EEx** – Entidades Executoras
- EFAS** - Escolas Famílias Agrícolas
- ENERA** – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária.
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FONEC** – Fórum Nacional de Educação do Campo
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
- FPE** - Fundo de Participação dos Estados
- FPM** - Fundo de Participação dos Municípios
- GPT** - Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
- Hab** - Habitantes
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ICMS** - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDHM** – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IEL – Instituto Euvaldo Lodi

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPCA - Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo

IPI - Imposto sobre Produtos Industrializados

IPVA - Impostos sobre Propriedade Veículos Automotores

ITCMD - Imposto de Transmissão Causa Mortis e Doações

ITR - Imposto Territorial Rural

Km - Quilômetros

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens

MASTER - Movimento dos Agricultores Sem Terra

MCP - Movimento de Cultura Popular

MDE – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

MEB - Movimento Educação de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MST - Movimento Sem Terra

NFR – Novo Regime Fiscal

ONU - Organização das Nações Unidas

PB - Paraíba

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PIB – Produto Interno Bruto

PMDE - Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

PNE – Plano Nacional da Educação

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UAEd – Unidade Acadêmica de Educação

UBS – Unidade Básica de Saúde

UEx – Unidades Executoras Próprias

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

ULTAB - União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

UM – Unidades Mantenedoras

UNB - Universidade de Brasília

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de estabelecimentos educacionais na Paraíba incluindo escolas das redes federal, estadual, municipal e privada	30
Tabela 2 - Número de matrículas na Paraíba nas redes federal, estadual, municipal e privada	31
Tabela 3 - Número de estabelecimentos de ensino municipais localizados no campo na microrregião do Curimataú Oriental	32
Tabela 4 - Número de matrículas em escolas municipais localizados no campo na microrregião do Curimataú Oriental	33
Tabela 5 - Número de estabelecimentos de ensino da rede pública municipal de Solânea – PB	33
Tabela 6 - Número total de matriculas na rede pública municipal de Solânea – PB	34
Tabela 7- Número de estabelecimentos de ensino em Solânea em 2018	41
Tabela 8 - Número de matriculas em Solânea em 2018	41
Tabela 9 - Indicadores do IDEB das escolas municipais de Solânea – PB	74
Tabela 10 - Valores Orçamentários com Transporte Escolar no município de Solânea – PB	111
Tabela 11 - Censo Escolar do Transporte Escolar - PNATE de Solânea no período de 2012-2018, apenas atendimento municipal	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Divisão temática das entrevistas	81
Quadro 2 - Relatórios de nucleação de escolas no campo solanense	91
Quadro 3 - Relação de Escolas Públicas Municipais de Solânea-PB, segundo a localização e estrutura	96
Quadro 4 - Número de transportes por escolas e comunidades atendidas	114

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da localização do município de Solânea – PB	39
---	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
1.1 Relação com o objeto de pesquisa	18
1.2 Contextualização do objeto de pesquisa	19
1.3 Objetivos e hipóteses da pesquisa	35
1.4 Aspectos Teórico-Methodológicos da investigação	36
1.5 Caracterização Geral de Solânea – PB	38
1.6 Sobre a organização do texto	41
2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA: O CONTEXTO NEOLIBERAL DE RESTRIÇÃO DE DIREITOS	43
2.1 Educação e sociedade brasileira: breve retomada	44
2.1.1 Vinculação de recursos para a educação brasileira: breve resgate	49
2.2 A influência neoliberal na educação brasileira	51
3. A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS COMUNIDADES CAMPESINAS: A EDUCAÇÃO DO CAMPO	59
3.1 O Campo como território: perspectivas em disputa	59
3.2 A Educação do Campo nas décadas de 1990 e 2000: marcos legais e normativos e o protagonismo dos movimentos sociais	63
4. EDUCAÇÃO DO CAMPO VERSUS EDUCAÇÃO NO CAMPO: O CONTEXTO SOLANENSE	73
4.1 Caracterização da Rede Municipal de Solânea-PB	73
4.2 O Plano Municipal de Educação de Solânea	74
4.3 Do fechamentos das escolas no campo: o que dizem os sujeitos envolvidos?	80
4.3.1 Direito à Educação	82
4.3.1 Importância das escolas para as comunidades	84
4.3.3 As justificativas para o fechamento: o que dizem os sujeitos?	90

4.3.4 Do fechamento das escolas no campo: mediação e resistências	97
4.3.5 Implicações do fechamento das escolas nas comunidades	106
4.3.6 Transporte Escolar	111
4.3.7 Gestão escolar: aspectos administrativos e pedagógicos	116
4.3.8 Escola, comunidade, territorialidade e identidade: quais as perspectivas?	118
4.3.9 Da garantia do direito à educação às comunidades camponesas: perspectiva dos secretários e gestores.	120
5. À GUIA DE CONCLUSÃO	126
6. REFERÊNCIAS	133

APÊNDICES

ANEXOS

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto o direito à educação no contexto de fechamento de escolas públicas situadas no campo do município de Solânea no estado da Paraíba. Analisamos a política educacional vigente atualmente buscando compreender como ela tem interferido na garantia do direito à educação.

Nesta introdução, trazemos a contextualização do nosso objeto de estudo, apontando as questões norteadoras, os objetivos da pesquisa, o que nos instigou à pesquisar o tema e os caminhos teórico–metodológicos percorridos para alcançar nossos objetivos.

1.1 Relação com o objeto de pesquisa.

O interesse em pesquisar o tema surgiu durante a elaboração do trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Educação Básica, oferecido pela Unidade Acadêmica de Educação (UAEd) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Tal pesquisa foi realizada na rede municipal de educação de Solânea – PB, tendo como objetivo analisar as concepções de Geografia das professoras que lecionam no ensino fundamental das escolas do município. Ainda durante a fase em que realizamos as entrevistas com as professoras e gestoras das escolas envolvidas na pesquisa, percebemos a carência de recursos financeiros, inclusive para a aquisição de materiais pedagógicos que, às vezes, eram comprados pelas próprias professoras, com dinheiro próprio, para que conseguissem realizar as atividades escolares com os alunos (VASCONCELOS NETO, 2017). Ao perguntarmos às professoras e gestoras sobre a situação das escolas diante do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), algumas responderam que as escolas participam do programa, mas “os recursos oriundos do PDDE são insuficientes para a manutenção destas instituições de ensino, principalmente naquelas que estão sob o regime de consórcios” (VASCONCELOS NETO, 2017, p. 45).

Diante desta realidade, submetemos como projeto de pesquisa ao processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFCG, no ano de 2017, a proposta de analisar a formação dos consórcios escolares para o

financiamento da educação pública municipal em Solânea – PB e suas implicações sobre a Gestão Escolar. Tendo sido o projeto aprovado e ainda na fase inicial da pesquisa, na qual buscamos estabelecer o primeiro contato com a Secretaria de Educação de Solânea, constatamos que não haviam mais escolas consorciadas no município, tendo sido encerradas até o ano de 2018, haja vista o processo de nucleação realizado pela respectiva Secretaria municipal de Educação e, por conseguinte, o fechamento de escolas, sobretudo das escolas situadas no campo do município de Solânea.

Outro motivo que nos instigou a investigar o objeto reside na relação pessoal e de pertencimento ao município de Solânea. Como solanense e como cidadão que acompanha a recente história de crescimento do seu lugar, desejamos compreender as complexidades educacionais do município, objetivando contribuir para a melhoria da educação municipal. Soma-se também aos motivos pessoais para esta investigação o fato de, embora sempre ter residido na cidade, ter minha origem em família campestre, também tendo meu pai, durante muito tempo, tirado o sustento da família diretamente na cultura leiteira.

Além disso, o município tem sofrido nos últimos anos com esse processo de fechamento de escolas, fato que tem afetado muitos municípios do estado da Paraíba e que merece uma análise mais aprofundada.

1.2 Contextualização do objeto de pesquisa

A Declaração dos Direitos Humanos (1948)¹, no seu Art. 26, prevê que todo ser humano tem direito à educação, a qual deve ser gratuita pelo menos nos graus fundamentais e elementares, sendo obrigatória nos níveis elementares. Dessa forma, a educação é notadamente reconhecida como um dos direitos fundamentais

¹ Organização das Nações Unidas foi fundada no pós Segunda Guerra Mundial como uma necessidade para que fossem evitadas novas catástrofes como a ocorrida na Europa no período da Alemanha nazista, visando a reunião dos Estados para um desenvolvimento mais equilibrado e sustentável do mundo (Organismos internacionais e a proteção dos Direitos Humanos. **Âmbito Jurídico**, 2018. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-170/organismos-internacionais-e-a-protecao-dos-direitos-humanos/> Acesso em: 24 de agosto de 2020).

do homem e, como afirma Oliveira (2007), ela é um direito que está consagrado na Constituição de quase todos os países do mundo².

A educação é afirmada como direito de todo ser humano por diversos organismos internacionais, tais como, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO). Devido os sérios problemas financeiros da UNESCO, a partir de 1960, o Banco Mundial passou a financiar assuntos referentes à educação, como aponta Soares (2020).

Esse movimento de afirmação do direito à educação por parte desses organismos internacionais influenciou fortemente o Brasil, que durante a década de 1980, o país passava por transformações em sua conjuntura política e por diversas lutas sociais para a conquista de direitos. Além disso, as elites dirigentes sentiam a forte pressão para implementar direitos fundamentais ao cidadão brasileiro, inclusive para que o país não ficasse de fora das políticas internacionais.

Por conseguinte, no Brasil, a educação foi garantida por meio da Constituição Federal de 5 de outubro de 1988, sendo estabelecido em seu Art. 205 o seguinte:

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

Além da Carta Magna, a educação³ é um direito afirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente - (ECA, 1990), no seu Art. 53, assim estabelecido:

² “Ao lado do sistema normativo global, surge o sistema normativo regional de proteção, que busca internacionalizar os direitos humanos no plano regional, particularmente na Europa, América e África. Consolida-se, assim, a convivência do sistema global — integrado pelos instrumentos das Nações Unidas, como a Declaração Universal de Direitos Humanos, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e as demais Convenções internacionais — com instrumentos do sistema regional, por sua vez, integrado pelo sistema americano, europeu e africano de proteção aos direitos humanos (ex: Convenção Americana de Direitos Humanos)” (PIOVESAN, Flávia. A Constituição Brasileira de 1988 e os tratados internacionais de proteção aos Direitos Humanos. **Direitos Humanos na Internet**, 2020. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/flaviapiovesan/flavia88.html> Acesso em: 24 de agosto de 2020).

³ Na década de 1990 a educação mais uma vez foi defendida como um direito humano, desta vez na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. O Brasil por sua vez enfrenta contradições na área da educação, pois na medida em que a educação passa a ser

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica (BRASIL, 1990).

O direito à educação também está previsto no Título III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/ 1996, assegurando, como dever do Estado, a efetivação desse direito, conforme estabelece o Art. 4º da referida Lei. Está claro que, dos pontos de vista jurídico, filosófico, ideológico e político, a educação faz parte dos direitos de cidadania, dos direitos republicanos, e que deve ser garantida a todos. No entanto, a efetivação desse direito precisa ser garantida pelo cumprimento do dever do Estado, assim como estabelecido no Art. 205 da Constituição Federal.

Um dos meios necessários para que o direito à educação seja efetivado é a garantia da escola pública e, por conseguinte, a respectiva política de financiamento, cujos recursos orçamentários garantam a efetivação plena tanto da escola quanto do respectivo direito à educação. Logo, uma política de financiamento é fundamental para garantir o funcionamento adequado das escolas e, por conseguinte, a efetiva e plena garantia do direito à educação. Portanto, a garantia da educação só será concretizada mediante uma clara política de financiamento que garanta a plenitude da escola, com acesso, condições adequadas de permanência e de trabalho pedagógico, com recursos, espaços e instrumentos didático-pedagógicos necessários à realização de uma educação com qualidade. Ou seja, para que a garantia do direito se realize, pressupõe-se uma política estatal que garanta a plenitude da escola, sinônimo de plenitude desse mesmo direito à educação. Desta forma compreendemos o direito a partir da sua efetivação e concretização, e não apenas segundo o que está previsto em lei.

Por seu turno, a LDB - Lei nº 9.394/ 1996 define um pacto federativo e responsabilidades entre União, Estados e Municípios. Os municípios têm a obrigação imediata e prioritária com a Educação Infantil e com o Ensino Fundamental, conforme estabelece a lei:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

A vinculação de recursos públicos orçamentários para a educação está prevista na Constituição Federal de 1988, em cujo artigo 212, por exemplo, estabelece, que a União aplicará, anualmente, nunca menos de 18%, e os estados, Distrito Federal e os municípios nunca menos de 25% da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. Apesar de tal determinação, a década de 1990, marca um período de grandes mudanças no financiamento e desenvolvimento da educação pública brasileira. As discussões sobre o financiamento da educação ganham maior notoriedade e o debate passa a ter um caráter mais sistematizado, sendo realizado entre os educadores, entre os pesquisadores e na política educacional brasileira.

Durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – (FUNDEF) aprovado pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996, e afirmada na Lei de nº 9.424/96. O artigo 1º desta Lei define que o FUNDEF possui natureza contábil.

Ao analisar o FUNDEF, Martins (2011) o define como um “fundo contábil, sem órgão administrador, mas antes, um sistema de contas, por meio do qual eram repassados recursos subvinculados do conjunto maior dos recursos de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) para financiamento exclusivo do Ensino Fundamental” (p. 2).

Saviani (2008) e Martins (2011) mostram que o FUNDEF, para atingir o objetivo de distribuir melhor os recursos públicos com vistas ao financiamento do ensino fundamental, tomou como medidas a regulação e a aplicação de recursos já

vinculados, não prevendo novas fontes de recursos. Com a aprovação do FUNDEF, definiu-se que 60% dos recursos de MDE seriam destinados ao ensino fundamental, adotou-se o número de matrículas como critério para distribuição de recursos e fixou-se como custo por aluno o valor de R\$ 300,00 por ano.

Tais medidas, para Saviani (2008), inviabilizaram, em vários municípios, a manutenção, em qualidade e quantidade, de programas de educação infantil, educação especial, educação de jovens e adultos, além de não ter elevado a qualidade do ensino fundamental em todo o território nacional.

A partir dessa política de financiamento, é possível questionarmos e se houve, de fato, a universalização do acesso à educação; e se houve, em que condições ela se deu?

Segundo dados do MEC, ocorreu um crescimento de 6% das matrículas no país no primeiro ano de vigência do programa. Já os indicadores de mensuração do rendimento e movimentação escolar apontam um crescimento de 19% no atendimento da população. Nota-se assim que houve uma ampliação do acesso, mas isso necessariamente não significa dizer que todas as crianças passaram a ter o seu direito garantido.

Em 2007, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tendo em vista o final de vigência do FUNDEF, este foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). De acordo com Martins (2011), a proposta inicial do FUNDEB foi elaborada em 2005 pela Presidência da República e encaminhada ao Congresso Nacional, acompanhada da Proposta de Emenda Constitucional nº 19/2005 elaborada pelo MEC. “No Congresso, tramitou conjuntamente com o bloco de disposições, cuja peça principal foi a PEC nº 536/1997. Foi transformada na Emenda Constitucional nº 53/2006” (MARTINS, 2011, p. 209). Assim, “instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, e regulamentado pela Lei de nº 11.494/2007, foi aprovado o FUNDEB, um fundo de natureza contábil circunscrito a cada estado da federação e ao Distrito Federal” (BUENO; PERGHER, 2017, p. 4).

Esta Lei nº 11.494/ 2007, em seu art. 2º, estabelece que “os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração,

observado o disposto nesta Lei” (BRASIL, 2007). Para isso, o Fundo passa a ser composto de 20% das receitas resultantes da arrecadação de impostos nos estados, municípios e Distrito Federal. São eles: Imposto de Transmissão Causa *Mortis* e Doações (ITCMID), Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Impostos sobre Propriedade Veículos Automotores (IPVA), Imposto Território Rural (ITR), Fundo de Participação dos Municípios (FPM) e Fundo de Participação dos Estados (FPE). Além destes, também compõe a cesta do FUNDEF, 10% do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), que é devido pela União aos Estados e Distrito Federal, proporcionalmente às exportações de referidos produtos.

De acordo com Saviani (2008), outra mudança que pode ser notada entre o FUNDEF e o FUNDEB é que este passou a incluir as etapas da Educação Infantil e do Ensino Médio, além das modalidades Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena, Educação Quilombola e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, que não eram contempladas no FUNDEF.

Apesar de representar alguns avanços em relação ao FUNDEF, o FUNDEB não conseguiu resolver o problema do financiamento da educação brasileira, pois a distribuição dos recursos continua sendo realizada mediante o número de alunos matriculados na educação básica, contando com a complementação da União nos casos em que o valor por aluno não atinja o mínimo nacional. Portanto, o valor é calculado sem nenhuma vinculação ao Custo Aluno-Qualidade (CAQ). Desta forma,

A lógica dos fundos – tanto do FUNDEF quanto do FUNDEB – acabou por não gerar novas fontes de financiamento, mas redistribuir as receitas vinculadas já existentes na CF em relação aos estados, Distrito Federal e municípios. Saliente-se que, embora haja a previsão da complementação da União, inclusive com a norma inscrita no art. 60, inciso VIII do ADCT (BRASIL, 2007), a mesma não é suficiente para garantir um padrão mínimo de qualidade (DAVIES, 2006). Por essa razão, por ocasião da edição do FUNDEB eram necessários “[...] mecanismos de ampliação dos recursos envolvidos naquela dinâmica de redistribuição” (TAPOROSKY, 2016, p. 3).

A proposta do Plano Nacional da Educação (2001-2011), aprovado ainda em 2001, teve como objetivo assegurar a continuidade das políticas educacionais em vigor, inclusive as direcionadas ao financiamento da educação. O PNE (2001-2011) adotou um padrão mínimo para o financiamento da educação brasileira, que teve como base o custo-aluno-ano para a garantia da qualidade da educação, mas não conseguiu implementá-lo.

O direito à educação, na sua plenitude, só poderá ser concretizado se houver uma política de financiamento que garanta isso. No entanto, no referido PNE “prevalece a lógica financeira do corte dos gastos do Estado, inerente às propostas neoliberais, em detrimento da lógica social, preocupada em garantir o direito à educação de qualidade a todos os brasileiros” (SILVA; ALVES, 2009, p. 106).

Dez anos depois, com o fim da vigência do PNE (2001-2011), não tendo sido cumpridas as metas do plano, veio uma nova proposta de PNE (2014-2024), que considerou a adoção do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), como parâmetro necessário na política de financiamento em vista da melhoria da qualidade da educação pública no país, portanto, na efetivação do direito à educação. O mesmo foi implementado no ano de 2016, até alcançar-se progressivamente o Custo Aluno Qualidade - CAQ, que deverá ser definido até 2017, como mostram a Meta 20 e as estratégias 6, 7 e 8 do documento em questão. No entanto, esta discussão do CAQi como parâmetro da qualidade da educação não está inserida no FUNDEB.

Contraditoriamente, em 2016, durante o mandato do presidente Michel Temer, o Governo Federal propôs um Novo Regime Fiscal (NRF) que tramitou na Câmara Federal como PEC 241/2016, e no Senado Federal como PEC 55/2016. A proposta foi aprovada e promulgada como Emenda Constitucional nº 95, em 15 de dezembro de 2016. A EC 95 estabelece limites para as despesas primárias correspondentes a inflação do ano anterior, corrigidas pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA. “Fica, assim, estabelecida a desvinculação orçamentária para a Educação e Saúde. A medida entrou em vigor por duas décadas, podendo ser corrigida a partir do décimo ano” (OLIVEIRA; SILVA, 2018, p. 254). A desvinculação dos recursos da educação ocorre porque o novo regime fiscal “particiona o orçamento da União em partes independentes, sendo uma delas o Poder Executivo, que inclui o Ministério da Educação (MEC)” (AMARAL, 2017, p. 1).

De acordo com as novas regras, só poderão aumentar gastos em algumas áreas se forem realizados cortes em outras. Além disso, a EC 95 desconsidera as taxas de aumento demográfico, e não considera o crescimento econômico. Isto poderá ocasionar o sucateamento das políticas sociais, inclusive sobre a educação, acarretando menores investimentos para a área.

Além disso, como mostram os autores,

Não foram considerados os argumentos contrários de inconstitucionalidade, as simulações que evidenciaram as perdas para a área educacional, o não atendimento a metas e estratégias do PNE, as propostas de diminuição do prazo de vigência da medida, tampouco, outras sugestões e manifestações de segmentos representativos da sociedade civil. A inexistência da vinculação orçamentária, conforme demonstrado historicamente redundou na drástica diminuição de recursos para a educação; considerando-se a situação da área e os *déficits* acumulados é de se prever a postergação da oferta, manutenção e desenvolvimento do ensino de qualidade para todos. (OLIVEIRA; SILVA, 2018, p. 264).

Neste sentido, mesmo considerando que as três esferas de governo (União, Estados e Municípios) aplicaram o correspondente a 6% do PIB em 2014, Amaral (2016) adverte que esse total se reduzirá para 5% em 2024. Nesta mesma perspectiva, outra análise igualmente, apresentou uma simulação que evidencia a perda de recursos, partindo de 6,34% do PIB em 2018 para 5,16% em 2023 (OLIVEIRA; SILVA, 2018, p. 261). Por sua vez, a UNDIME (2016) manifestou-se em relação ao Novo Regime Fiscal registrando que “tem a compreensão de que esta medida repercutirá na redução dos investimentos públicos em educação pública” (OLIVEIRA; SILVA, 2018, p. 261).

O financiamento das metas do PNE está previsto na sua Meta 20, que determina, até 2024, a aplicação de recursos públicos equivalentes a 10% do Produto Interno Bruto – PIB na educação brasileira, o que significa quase que dobrar o volume de recursos financeiros, (Amaral, 2017). Diante da atual conjuntura, torna-se praticamente impossível que esta meta seja cumprida.

A preocupação ainda é maior em relação à continuidade da política iniciada com o FUNDEF e continuada com FUNDEB, cuja vigência até vai até o ano de 2020. Questiona-se, por exemplo, diante da atual conjuntura política e econômica em que o Brasil se encontra, em pleno processo de restrição de direitos decorrente da austeridade imposta pela EC 95, dentre outros, o que podemos esperar para o financiamento da educação pública, de forma que seja garantida a efetivação plena do direito à educação?

Ainda como parte da política de financiamento da educação pública no país, vale destacar outro programa implementado no Brasil, ainda em 1995 (Governo FHC), como Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - PMDE. Com vistas à orientação desse Programa, a Resolução nº 3, de 4 de março de 1997, do Ministério da Educação (MEC), em seu art. 2º estabelece que o PMDE consiste na transferência de recursos financeiros em favor das escolas públicas do

ensino fundamental das redes estadual, do Distrito Federal e municipal e das escolas de educação especial, mantidas por organizações não-governamentais, sem fins lucrativos, atendendo às finalidades dispostas nos incisos I - aquisição de material permanente; II - manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar; III - aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola; IV - capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação; V - avaliação de aprendizagem; VI - implementação de projeto pedagógico; VII- desenvolvimento de atividades educacionais diversas.

De acordo com Adrião e Peroni (2007), a criação do PMDE se dá pela necessidade de agilizar a assistência financeira do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE aos sistemas públicos de ensino, por meio de medidas racionalizadas e menos burocráticas, a fim de cumprir o disposto no Art, 211, § 1º da Constituição Federal de 1988, em referência ao papel da União frente aos demais entes federados, que determina:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela EC n. 14/1996) (BRASIL, 2017, p. 161).

A mesma Resolução nº 3, dispõe no seu art. 2º, § 2º que para o recebimento dos recursos diretos do programa, as escolas localizadas nas Regiões Sul, Sudeste e no Distrito Federal, com mais de 150 (cento e cinquenta) alunos, e nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, com mais de 200 (duzentos) alunos, somente serão beneficiadas se dispuserem de Unidades Executoras Próprias (UEx).

As UEx são entidades de direito privado, sem fins lucrativos, representativas da comunidade escolar (Caixa Escolar, Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres - APM, etc.), responsáveis pelo recebimento e execução dos recursos financeiros transferidos pelo FNDE, (BRASIL, 1997).

A Resolução em questão dispõe em seu art. 4º, § 1º, IV, a, que as escolas públicas que possuem o quantitativo de alunos matriculados superior a 20 (vinte) alunos e inferior ao limite estabelecido no art. 2º, § 2º, poderão receber recursos à

conta do PMDE por meio da Secretaria de Educação ou Prefeitura Municipal, de acordo com a vinculação, ou poderão associar-se entre si para formar uma Unidade Executora que as represente.

Segundo Adrião e Peroni (2007), o programa teve sua nomenclatura alterada para Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), através da Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998. Já no ano de 2001, esse Programa foi reafirmado por meio da Medida Provisória nº 2.100-32, de 24 de maio de 2001.

Considerando as alterações efetuadas nas Resoluções que dispõem sobre o PDDE, destacamos a Resolução nº 10, de 18 de abril de 2013, do MEC, cujo art. 2º define o Programa como a destinação anual, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de recursos financeiros, em caráter suplementar, a escolas públicas e privadas de educação especial, que possuam alunos matriculados na educação básica, e a polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica (BRASIL, 2013).

A Resolução nº 3/2013, do MEC, no seu art. 4º, estabelece que os recursos do programa devem ser destinados à cobertura de despesa de custeio, manutenção e pequenos investimentos que garantam o funcionamento e a melhoria da estrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino.

Os recursos do PDDE deverão ser repassados às escolas por intermédio de suas Entidades Executoras (EEx), Unidades Executoras Próprias (UEX) e Unidades Mantenedoras (EM), assim definidas no Art. 5º:

I - Entidade Executora (EEx) - prefeituras municipais e secretarias distritais e estaduais responsáveis pela formalização dos procedimentos necessários ao recebimento, execução e prestação de contas dos recursos do programa, destinados às escolas de suas redes de ensino que não possuem UEX, bem como pelo recebimento, análise e emissão de parecer das prestações de contas das UEX, representativas de suas escolas ou dos polos presenciais da UAB a ela vinculados;

II - Unidade Executora Própria (UEX) - entidade privada sem fins lucrativos, representativa das escolas públicas e dos polos presenciais da UAB, integrada por membros da comunidade escolar, comumente denominada de caixa escolar, conselho escolar, colegiado escolar, associação de pais e mestres, círculo de pais e mestres, dentre outras entidades, responsáveis pela formalização dos procedimentos necessários ao recebimento dos repasses do programa, destinados às referidas escolas e polos, bem como pela execução e prestação de contas desses recursos; e

III - Entidade Mantenedora (EM) - entidade privada sem fins lucrativos, qualificada como beneficente de assistência social, ou de atendimento direto e gratuito ao público, representativa das escolas privadas de educação especial, responsáveis pela formalização dos procedimentos necessários ao recebimento dos repasses do programa, destinados às referidas escolas, bem como pela execução e prestação de contas desses recursos. (BRASIL, 2013).

A Resolução nº 10, de 18 de abril de 2013, no art. 6º prevê sobre a constituição de UEx e formação de consórcios estabelecendo que as escolas públicas com mais de 50 (cinquenta) alunos matriculados na educação básica, para que possam receber os proventos do PDDE, deverão, obrigatoriamente, constituir suas respectivas UEx. Os parágrafos 1º e 2º dispõem sobre as condições para a formação das Unidades Executoras Próprias da seguinte maneira:

§ 1º Às escolas públicas, com até 50 (cinquenta) alunos, é facultada e recomendada a constituição de UEx.

§ 2º Às escolas públicas que possuem, cada uma, individualmente consideradas, até 99 (noventa e nove) alunos, é facultada a formação de consórcio, desde que esse congregue, no máximo, 5 (cinco) unidades escolares, necessariamente integrantes da mesma rede de ensino, com vistas à constituição de uma única UEx, (BRASIL, 2013).

Assim, a formação de consórcios que está prevista em resolução foi, e em alguns casos continua sendo, uma prática adotada pelas escolas públicas como possibilidade da escola dar passo para além do FUNDEB. Isto é, ainda que de forma consorciada, as escolas menores tinham a possibilidade de demandar recursos para garantir a permanência das crianças, garantir os seus projetos pedagógicos, adquirir materiais e recursos didáticos etc, sobretudo nas escolas do campo, onde se tem uma menor quantidade de alunos matriculados.

Na contramão da possibilidade de formação de consórcios escolares para a formação das UEx a fim de demandar recursos para a educação, tem-se observado, nos últimos anos, a implementação, por parte de secretarias municipais de educação, de processos de nucleação de escolas e, conseqüentemente, de fechamento de unidades escolares, sobretudo daquelas situadas no campo.

Esse movimento de fechamento de escolas no campo pode ser percebido a nível nacional como aponta o FONEC (2012), o qual afirma que em 2002 haviam 107.432 escolas no território camponês. Já em 2011, em apenas uma década, o número desses estabelecimentos de ensino reduziu-se para 76.229, significando o

fechamento de 31.203 escolas no campo, o que representa uma significativa diminuição de aproximadamente 30% desses estabelecimentos.

De acordo com o Data Escola Brasil (2014), citado por Rodrigues *et.al* (2017), o estado da Paraíba apresentava, em 2009, um quadro de 3.621 escolas no campo, diminuindo este número para 3.055 no ano de 2012. Portanto, no período de apenas três anos [2009 a 2012] foram fechadas 506 escolas no campo em todo o estado, o que corresponde ao fechamento de 17% das escolas.

De acordo com dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de fechamento de estabelecimentos de ensino na Paraíba é crescente, como podemos ver na tabela abaixo.

Tabela 1: Número de estabelecimentos educacionais na Paraíba incluindo escolas das redes federal, estadual, municipal e privada.

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Cidade⁴	2.825	2.879	2.899	2.862	2.911	2.923	2.897	2.909	2.866	2.900
Campo	3.621	3.478	3.304	3.055	2.829	2.679	2.578	2.446	2.230	2.064
Total	6.446	6.357	6.203	5.917	5.752	5.602	5.475	5.355	5.096	4.964

FONTE: Tabela organizada pelo autor a partir dos dados do INEP, (2009-2018).

Como pode ser observado na **Tabela 1**, entre os anos de 2013 e 2018, desconsiderando as variações entre os anos, houve uma diminuição de 11 escolas situadas nas zonas urbanas do estado da Paraíba, sendo que em 2014 temos o

⁴ Embora os documentos e dados oficiais utilizem o binômio Urbano/Rural, nós o optamos por utilizar binômio Campo/Cidade, pois concordamos com Biazzo (2008) ao afirmar que o dualismo urbano/rural para análises voltadas para o ordenamento, planejamento territorial, coletas e análises de dados estatísticos e formulação de políticas públicas está metodologicamente inerte. Neste sentido, seria mais adequada a utilização de Campo/Cidade. Em Milton Santos (2001), compreendemos que campo e cidade são materialidades, isto é, são um sistema de objetos e formas, são um recorte geográfico. Porém Rural/Urbano, são na realidade sistemas de ações possuidoras de racionalidades ou lógicas, também contendo fluxos, funções e conteúdos, sendo estes determinados pelas relações sociais. O autor mostra como campo e cidade se relacionam de maneira solidária podendo haver identidades rurais no campo e na cidade, bem como pode haver urbanidades nos dois recortes espaciais. Assim, a distinção entre o rural e o urbano está vinculado a reprodução das relações sociais e o campo e cidade à materialidade espacial, permitindo pensar que há uma constituição de um contínuo cidade/campo, rural/urbano. Desta forma, “o reconhecimento de um contínuo cidade/campo não pressupõe o desaparecimento da cidade e do campo como unidades espaciais distintas, mas a constituição de áreas de transição e contato entre esses espaços que se caracterizam pelo compartilhamento, no mesmo território ou em micro parcelas territoriais justapostas e sobrepostas, de usos de solo, de práticas socioespaciais e de interesses políticos e econômicos associados ao mundo rural e ao urbano” (SPOSITO, 2006, p. 121).

maior número de estabelecimentos de ensino (2.923 unidades) e o ano de 2017 com o menor número de unidades (2.866) escolares.

Por outro lado, quanto às escolas situadas no campo há uma notável diminuição desses estabelecimentos, sendo que em 2013 são 2.829 estabelecimentos de ensino e no ano de 2018 o quantitativo destes estabelecimentos cai para 2.054. Foram fechadas 765 escolas em todo o estado durante o período (apenas cinco anos), em uma cadeia decrescente dos números de estabelecimentos de ensino que representa uma diminuição de mais de 27% do número de unidades escolares. Se observarmos o período que corresponde de 2009 a 2018, foram fechadas 1.557 escolas situadas no campo, isto é, 42,9% das unidades escolares.

Esse processo também tem sido observado no número de matrículas, como veremos a seguir:

Tabela 2: Número de matrículas na Paraíba nas redes federal, estadual, municipal e privada.

	2009	2010	2011	2012	2013
Cidade	908.117	891.919	883.398	873.712	874.710
Campo	194.016	185.069	177.628	170.155	169.300
Total	1.102.133	1.076.988	1.061.026	1.043.867	1.044.010

	2014	2015	2016	2017	2018
Cidade	869.775	834.855	847.789	841.509	832.628
Campo	167.298	165.000	156.373	153.212	151.593
Total	1.037.073	999.855	1.004.162	994.721	984.221

FONTE: Tabela organizada pelo autor a partir dos dados do INEP, (2009-2018).

De modo semelhante ao que acontece na **Tabela 1**, na **Tabela 2** podemos perceber que há uma variação do número de matrículas nas áreas citadinas do estado da Paraíba. Sendo que em 2009 estão matriculados nestes estabelecimentos escolares 908.117 alunos, tendo o ano de 2018 apresentado o menor índice de matrículas, com 832.628 estudantes.

Quanto às matrículas nos estabelecimentos de ensino situados no campo, na Paraíba, notamos uma queda ano após ano, resultando na diminuição de 17.707 matrículas nestas escolas, que representa 10,4% a menos em relação ao ano de 2013. Mas se tomarmos como base a década correspondente a 2009-2018 há uma diminuição de 42.423 matrículas, uma perda de 21,8% do número de matrículas no campo em todo o estado da Paraíba.

Na microrregião do Curimataú Oriental, constituído pelos municípios de Araruna, Cacimba de Dentro, Casserengue, Dona Inês, Riachão, Solânea e Tacima, os dados se mostram da seguinte forma:

Tabela 3: Número de estabelecimentos de ensino municipais localizados no campo na microrregião do Curimataú Oriental.

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Araruna	28	27	29	30	28	25	24	24	24	22
Cacimba de Dentro	29	29	30	29	23	16	18	19	17	16
Casserengue	10	9	8	8	8	7	6	6	6	6
Dona Inês	20	19	17	17	17	14	14	14	14	14
Riachão	6	5	5	5	6	6	6	6	5	5
Solânea	29	29	26	26	26	14	11	10	10	9
Tacima	14	14	12	12	12	12	12	12	11	11
Total	136	132	127	127	120	94	91	91	87	83

FONTE: Tabela organizada pelo autor a partir dos dados do INEP, (2009-2018).

É possível notar que no período entre 2013⁵ e 2014 há uma diminuição dos estabelecimentos de ensino na microrregião do Curimataú Oriental, totalizando 37 escolas fechadas neste período entre todos os municípios representados na **Tabela 3**. Este número representa uma diminuição de 30,8% do número de escolas com relação ao ano de 2013.

Quanto à quantidade de matrículas, os números se expressam da seguinte forma:

⁵ Quanto ao fechamento de escolas do campo na Microrregião do Curimataú Oriental e posteriormente de Solânea analisaremos os dados a partir de 2013, ano em que o processo de fechamento destas escolas se apresenta de maneira mais expressiva.

Tabela 4: Número de matrículas em escolas municipais localizados no campo na microrregião do Curimataú Oriental.

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Araruna	1.457	1.395	1.240	1.310	1.269	1.249	1.209	1.163	1.232	1.232
Cacimba de Dentro	1.742	1.570	1.553	1.383	1.240	1.144	1.099	1.034	1.100	997
Casserengue	699	710	704	678	663	625	596	727	661	615
Dona Inês	643	592	550	787	737	678	655	664	644	606
Riachão	147	163	148	154	150	152	146	147	146	131
Solânea	1.303	1.276	1.112	985	981	880	890	824	877	868
Tacima	968	932	909	843	904	1.019	920	911	945	826
Total	6.959	6.638	6.216	6.140	5.944	5.749	5.515	5.470	5.605	5.275

FONTE: Tabela organizada pelo autor a partir dos dados do INEP, (2009-2018).

É notável que os números de matrículas nas escolas localizadas no campo dos municípios acima citados apresentam uma diminuição de sua quantidade. Esse processo tem refletido também na rede pública municipal de Solânea-PB, causando impacto na diminuição de matrículas e estabelecimentos de ensino, sobretudo no campo onde as matrículas e estabelecimentos são ofertadas apenas pela Secretaria Municipal de Educação. Observemos a **Tabela 5**:

Tabela 5: Número de estabelecimentos de ensino da rede pública municipal de Solânea – PB.

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Cidade	10	10	10	11	11	11	11	11	11	11
Campo	29	29	26	26	26	14	11	10	10	9
Total	39	39	36	37	37	25	22	21	21	20

FONTE: Tabela organizada pelo autor a partir dos dados do INEP, (2013-2018).

Nota-se que em Solânea–PB houve um significativo processo de fechamento de estabelecimentos de ensinos no campo. Foram 17 unidades escolares fechadas no período, o que representa uma diminuição de 65,3% do número de escolas com relação ao ano de 2013. Se considerarmos os dados mostrados na **Tabela 4**, sem os números apresentados no município de Solânea, são 20 escolas fechadas em todos os demais municípios do Curimataú Oriental. Ou seja, os números mostram que somente o município de Solânea foi responsável por

46% do número total de fechamento de escolas no campo na microrregião. Por conseguinte, também é possível perceber neste município uma sensível diminuição no número de matrícula na rede municipal, como pode-se observar na tabela a seguir.

Tabela 6: Número total de matrículas na rede pública municipal de Solânea – PB

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Cidade	3.381	2.805	2.577	2.626	2.648	2.501	2.536	2.492	2.493	2.527
Campo	1.303	1.276	1.112	985	981	880	890	824	877	868
Total	4.684	4.081	3.689	3.611	3.629	3.381	3.426	3.316	3.370	3.395

FONTE: Tabela organizada pelo autor a partir dos dados do INEP, (2013-2018).

É possível notar que há variações no aumento e diminuição do número de matrículas na rede municipal de educação, sobretudo nas escolas no campo. Entre 2013 e 2014, ano que se iniciou o processo de fechamento das escolas no campo de maneira mais expressiva, há uma perda de 101 matrículas, isto representa 10,2% das matrículas. Entre os anos de 2014 e 2015, vê-se o aumento de 10 matrículas, isto é, aumento de 1,13% das matrículas com relação ao ano de 2014. Entre os anos de 2015 e 2016, notamos outro período com maior perda de matrículas, são 66 a menos, ou seja, uma perda de 7,4% do número de registros em 2015. Já entre os anos de 2016 e 2017 houve um aumento de 6,4% das matrículas; e entre os anos de 2017 e 2018 mais uma perda de 9 matrículas, correspondendo a 6,4% do total. Se considerarmos apenas os anos de 2013 e 2018, sem observarmos as variações no número de matrículas, são 113 registros a menos, representando perda de 11,5% das matrículas.

1.3 Objetivos e hipóteses da pesquisa

Diante disso, o objetivo geral da nossa pesquisa foi o de analisar se e como o direito à educação está sendo garantido diante do processo de racionalidade econômico-financeira e da redução do Estado, o que se expressa no fechamento de escolas públicas situadas no campo, no município de Solânea - PB. A partir disso, respondemos as seguintes questões que nortearam nossa pesquisa: a) como o

direito a educação tem sido efetivado diante do processo de fechamento das escolas situadas no campo, em Solânea-PB? b) como a gestão da educação escolar municipal influenciou o processo de fechamento das escolas situadas no campo nesse município? c) Houve resistência e conflitos por parte dos pais e alunos? d) Como foi feita a mediação e o processo de convencimento desses sujeitos? e) Quais as consequências desse processo para a garantia do direito à educação das comunidades atingidas?

Ao encontrarmos respostas para estas perguntas, acreditamos alcançar os objetivos específicos da pesquisa: a) analisar como se tem efetivado o direito à educação diante do fechamento de escolas públicas no campo; b) investigar como a organização da educação municipal influenciou no processo de fechamento destas escolas; c) compreender as contradições e os conflitos desse processo e suas consequências para a garantia do direito à educação.

Como hipótese norteadora, acreditamos que o processo de fechamento de escolas públicas localizadas no campo é resultante dos efeitos da ideologia de mercado que atinge diretamente a educação escolar, reafirmando o discurso da necessária minimização do Estado, da redução dos gastos públicos, de aumento da eficiência da gestão pública (sob a égide do fazer mais com menos).

Outra hipótese que levantamos a partir desta primeira é que existe uma política de restrição de direitos sociais que, atrelada à política econômica orçamentária, foi sufocando a garantia do direito à educação, na medida em que foi dificultando a realização dele, atingindo diretamente aqueles que estão do lado mais fraco, mais frágil, mais vulnerável em termos de organização, de resistência, de visibilidade social, que são as populações camponesas e as respectivas escolas do campo.

1.4 Aspectos Teórico-Methodológicos da investigação

Para analisar o processo de fechamento de escolas localizadas no campo, no município de Solânea-PB, nos apoiamos numa perspectiva crítica a fim de apreender as contradições desse fenômeno. Isto porque concordamos com Gamboa (1998) quando afirma que o conhecimento é mediatizado pelo desenvolvimento

histórico da sociedade, porquanto, “a totalidade está vinculada à práxis histórica” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 24).

Assim, a compreensão de um fenômeno, a elaboração científica, a explicação concreta do mesmo se dá no movimento contínuo e ininterrupto do “fenômeno para a essência e essência para o fenômeno, da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade” (KOSIK, 1976, p. 37). Portanto, a explicação é o desenvolvimento da coisa como transformação necessária do abstrato para o concreto. Para Kosik (1976), a explicitação dos fenômenos deve partir da atividade prática do homem histórico, pois nela se expressam as relações concretas que são dialeticamente conflituosas e mediadas.

Segundo Gamboa (1998), a percepção dos sentidos, por meio da qual nos apropriamos da realidade é fruto das condições histórico-sociais, condições estas que se revelam em suas dimensões quantitativa e qualitativa. Com esta compreensão de que são dimensões distintas, porém contíguas de uma mesma realidade, procuramos destacar, na pesquisa, tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos do objeto/realidade estudada.

Segundo Lüdke e André (1986), a dimensão qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (p.13). Na mesma perspectiva, tanto Moreira (2008) quanto Minayo (2003), ressaltam que o compromisso com a dimensão qualitativa deve levar o pesquisador a explorar as características dos sujeitos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente (dimensão quantitativa), além de proporcionar maior contato com o objeto a ser pesquisado, tendo em vista verificação mais próxima do fenômeno, donde a necessidade de observação e estudo do mesmo. Essa abordagem, segundo Lüdke (1986), favorece maior riqueza em dados descritivos e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

No que concerne ao recorte temporal, do ponto de vista teórico e dos marcos legais, consideramos o que está estabelecido a partir da Constituição Federal (1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e da LDB (1996). Do ponto de vista político, definimos como marco temporal as políticas implementadas a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995), início

mais evidente das orientações neoliberais para o Estado e as políticas públicas no Brasil.

Como procedimentos metodológicos fizemos análise de documentos produzidos no processo de fechamento das escolas, tais como: o Plano Municipal de Educação de Solânea-PB; a Lei de Diretrizes Orçamentárias do município, dados do INEP; dados do IBGE, além de relatórios elaborados durante o fechamento das escolas. Para Lüdke e André (1986), os documentos podem constituir uma fonte de informações contextualizadas; são materiais escritos que possam ser usados como fonte que possam identificar e confirmar fatos.

Também foram feitas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos que estavam na gestão secretaria de educação, bem como gestores das escolas que foram fechadas, com mães e residentes nas comunidades atingidas no período do fechamento das escolas. Nosso objetivo com as entrevistas foi dar voz aos sujeitos atingidos em seus direitos pelo processo de fechamento das escolas, compreendermos os motivos que, em seus respectivos pontos de vista, levaram os gestores públicos ao fechamento dos estabelecimentos escolares. Também buscamos entender qual o papel desempenhado pela gestão municipal e quais as ações desenvolvidas em todo o processo, em termos de mediações ou não, com as comunidades diretamente atingidas.

Assim, foram realizadas entrevistas com dois (02) secretários de educação. O primeiro secretário que denominamos de **Secretário 1** trabalhou na gestão durante o início do processo de fechamento das escolas no campo. A segunda entrevistada, a qual denominamos de **Secretária 2**, participou do processo de fechamento de uma escola entre os anos de 2017 e 2018.

Quanto aos gestores foram sete (07) entrevistados, dois (02) do sexo masculino e cinco (05) do sexo feminino. Estes atuam nas escolas no campo dos sete setores da educação no campo em Solânea. Os gestores e gestoras foram denominados de acordo com a função que exercem seguido de nome de plantas ou flores típicas ou comumente encontradas na região do Curimataú, como por exemplo, o Gestor Juazeiro e a Gestora Mandacará.

Também entrevistamos a líder do sindicato dos trabalhadores e trabalhadoras rurais de Solânea, a qual escolheu para si o codinome de **Margarida**

Viva, em homenagem a agricultora e sindicalista Margarida Maria Alves que foi assassinada em 1983 por matadores de aluguel.

Por fim, entrevistamos sete (07) mães residentes nas comunidades atingidas pelo fechamento das escolas no campo. As mães escolheram seus respectivos codinomes de acordo com o nome das plantas e flores comumente encontradas na região. Alguns contatos com as mães entrevistadas foram intermediado pela liderança sindical, enquanto que outras a gestão escolar que nos possibilitou o contato com as mães.

Nas entrevistas semiestruturadas “as questões são apresentadas ao entrevistado de forma mais espontânea” (TORZONI-REIS 2007, p, 45), além de permitir uma (re)organização mais flexível e mais ampla dos questionamentos à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado (MOREIRA; CALEFFE, 2008). As entrevistas foram gravadas e transcritas.

Todo o processo de execução metodológica foi realizado com consentimento prévio dos participantes, firmado em um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme anexado ao final desta dissertação.

1.5 Caracterização Geral de Solânea – PB

O município de Solânea está localizado na mesorregião do Agreste paraibano. O termo “agreste”, segundo Moreira e Targino (1997), embora comporte uma situação de condição intermediária entre o úmido e o semiárido, ou seja, tange a pluralidade das condições naturais, carrega também em si o pluralismo da organização do espaço produtivo desta região⁶. O município também está situado na microrregião de Araruna ou Curimataú Oriental ⁷. Está localizado à longitude 06° 45’ 18” sul e latitude 35° 32’ 24” oeste.

⁶ Optamos por manter a nomenclatura “região” tomando como base o conceito de “Região”, ao invés da nomenclatura “Território” o qual vem sendo amplamente utilizado pelos autores que discutem a luta dos povos do campo por terra e educação. Para tal, utilizamo-nos da crítica da Geografia Radical, que compreende a Região como uma totalidade sócio-espacial, isto é, as sociedades produzem seus espaços sendo este produzido pela sociedade de forma determinante, embora também determinada. Assim, “todos os processos que juntos formam o modo de produção (produção propriamente dita, circulação, distribuição, consumo) são históricos e espacialmente determinados num movimento de conjunto, e isto através de uma formação social” (SANTOS, 1979, p.14).

⁷ Estamos cientes da Divisão Regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias, de 2017, que toma como referência a rede urbana brasileira em seu

Solânea se destaca na região por suas características naturais como o clima tropical chuvoso, com verão seco, CPRM (2005), embora as temperaturas são suavizadas pela altitude do município que é de 626 metros.

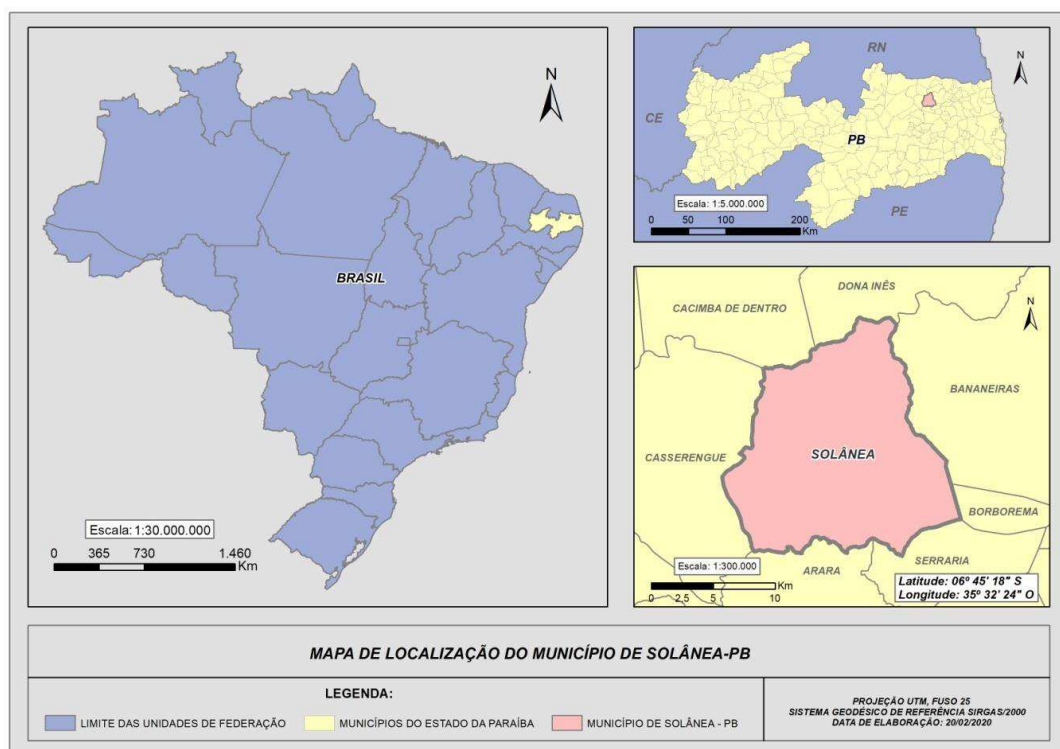


Figura 1: Mapa da localização do município de Solânea - PB.

Fonte: Mapa elaborado pelo autor.

A chegada dos colonizadores às terras solanenses remonta ao século XVIII, período a partir do qual se tem notícias da presença de povos indígenas da tribo Xucurús ou Sucurús nesse território. De acordo com Pinto Junior (2014), como consequência da ocupação do território pelos colonizadores, ocorreu o processo de aldeamento dos índios e, paulatinamente a quase dizimação dos mesmos no território.

processo de ocupação, produção e pressupõe um “patamar mínimo de características estruturantes do espaço geográfico, como o tamanho da população, a quantidade de municípios –, ao mesmo tempo em que refletem sua relação externa em direção a um mundo que se articula e se transforma por meio de diversas redes” (IBGE, 2017, p 9). Mantivemos a antiga nomenclatura e regionalização devido as antigas dimensões utilizadas em sua determinação que foram: o processo social, o quadro natural, a articulação espacial e identidade regional, conforme Moreira e Targino (1997); além das dimensões espacial e temporal, pois “lugares e área, regiões ou subespaços são, pois, unicamente áreas funcionais, cuja escala real depende os processos” (SANTOS, 2002, p. 219). Portanto, a antiga regionalização compreende melhor o nosso recorte espaço-temporal.

Entre os anos de 1750 a 1800, o senhor Antônio Moreno, descendente do colonizador Soares Cardoso Moreno, fixou moradia na região tendo em vista aproveitar as planícies e o clima ameno para a criação do gado, além de usar a terra para o cultivo da cana-de-açúcar, Bastos (1987). Por volta de 1832, se iniciou a construção do povoado que ficou conhecido como Chã de Moreno.

Mais tarde, em decorrência do crescimento, o povoado de Chã de Moreno foi transformado em Distrito de Paz pela Lei nº 637, de 4 de dezembro de 1926, recebendo o nome de “Moreno” em homenagem ao seu fundador. “Nessa posição, Moreno ainda pertencia ao município de Bananeiras” (BASTOS, 1987, p. 29). Apenas na década de 1930, por meio do Decreto-Lei nº 1.164, de 15 de novembro de 1938, Moreno passou à categoria de Vila, denominada Vila de Moreno.

A emancipação política e administrativa de Solânea ocorreu na década de 1950, por meio do Decreto nº 967, de 26 de novembro de 1953, criando o município e a comarca de Solânea.

Atualmente, de acordo com o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010 a cidade possuía uma população aproximada de 26.693 habitantes, cujas estimativas para o ano de 2018 são de 26.592 habitantes. O município possui uma extensão territorial de 232.970 km², o que resulta numa densidade demográfica de 115,1 hab./km².

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Solânea-PB é de 0,595, segundo o censo de 2010 e um Produto Interno Bruto (PIB) per capita de R\$ 10.012,97 no ano de 2017.

Os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica⁸ (IDEB), no ano de 2017, segundo o INEP é de 4,6 nos anos iniciais do ensino fundamental, e de 3,1 nos anos finais do ensino fundamental. A taxa de escolarização é de 97,4% na faixa etária de 6 aos 14 anos.

Em 2018, a Educação Básica era oferecida no município de Solânea através de escolas públicas e privadas, cujos estabelecimentos de ensino são mostrados na Tabela 7.

⁸ Criado em 2007 pelo Ministério da Educação, o IDEB é um “indicador educacional que relaciona de forma positiva informações de rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiências) em exames padronizados, como a Prova Brasil e o SAEB” (FERNANDES, 2017, p. 1).

Tabela 7: Número de estabelecimentos de ensino em Solânea em 2018.

	Estadual	Municipal	Privada	Total
Cidade	4	11	7	22
Campo	0	9	0	9
Total	4	20	7	31

FONTE: Tabela organizada pelo autor a partir dos dados do INEP (2018).

Quanto às matrículas, elas estão distribuídas da seguinte forma:

Tabela 8: Número de matrículas em Solânea em 2018.

	Estadual	Municipal	Privada	Total
Cidade	2.295	2.527	488	5.310
Campo	0	868	0	868
Total	2.295	3.395	488	6.178

FONTE: Tabela organizada pelo autor com base nos dados do INEP (2018).

1.6 Sobre a organização do texto

No capítulo introdutório buscamos fazer uma apresentação geral da pesquisa, apontando a contextualização do objeto de pesquisa, demonstrando alguns dos marcos legais que norteiam nosso recorte histórico, além de mostrar os marcos dos programas de financiamento da educação brasileira. Buscamos, também, mostrar nossa relação com o objeto de pesquisa e o seu escopo, além das hipóteses que buscamos confirmar. Além disso, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos para alcançar os objetivos e, por fim, fizemos uma caracterização do município e da rede pública municipal de Solânea-PB.

No capítulo dois, fizemos uma retomada da discussão sobre o direito à educação no Brasil, contextualizando sua formação econômica, social e educacional a partir da década de 1930, quando, por influência do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, passou-se a ser discutido no país a temática do direito à educação e o respectivo dever de financiamento desta pelo Estado brasileiro. Ainda abordamos nesse capítulo a influência do neoliberalismo sobre a educação brasileira a partir da década de 1990, quando foi implementada essa macro orientação político-cultural-ideológica e econômica, destacadamente a partir do governo FHC.

No capítulo três, discutimos a concepção de educação do campo tanto como um direito estabelecido em Lei, quanto uma política de estímulo à permanência dos trabalhadores e trabalhadoras no campo, produzindo não apenas insumos agrícolas, mas também um modo de vida econômico e cultural próprios. Para tal, buscamos contrapor dois conceitos: a educação do campo *versos* a educação no campo, defendendo que aquela primeira deve possuir uma metodologia e pedagogia próprias, diferentes desta última, pois é aquela que contribui para a construção e fortalecimento da identidade dos sujeitos que vivem do e no campo.

No quarto capítulo apresentamos uma contextualização da educação do campo no município de Solânea-PB, a partir da qual fazemos uma discussão sobre se as escolas que foram fechadas no município eram, de fato, escolas do campo, ou se apenas eram localizadas no campo ou, como grosso modo são identificadas, eram apenas 'escolas situadas no campo. Neste sentido, apresentamos os dados de fechamento destas escolas, problematizando o processo e analisando os documentos e entrevistas realizadas com os sujeitos envolvidos.

Por fim, tecemos nossas considerações finais e apontamos algumas possibilidades de continuidade da discussão suscitada pela pesquisa acerca do objeto, no seu sentido mais amplo – a negação do direito à educação das comunidades camponesas frente ao processo de fechamento de escolas do/no campo, assim como de forma mais restrita, nos demais municípios da microrregião estudada.

2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA: O CONTEXTO NEOLIBERAL DE RESTRIÇÃO DE DIREITOS

Todos os aspectos da vida humana acontecem no tempo e no espaço, portanto, são históricas. As dimensões do Estado, Sociedade e Educação também se desenvolvem no tempo e no espaço. O modo de produção capitalista pressupõe uma sociedade de classes, portanto, desigual, que se constitui a partir das lutas e disputas de interesses nas suas diversas relações políticas, sociais e econômicas, tendo em vista que a economia é sempre determinante do caráter produtivo. “A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes” (MARX; ENGELS, 2005, p. 40).

A diferenciação entre estas classes se dá na condição econômico-social e na função que cada uma exerce no processo produtivo da base econômica que, por sua vez, é determinada e determinante da produção social, donde decorre sua natureza conflituosa, opondo a classe dominante - que detém o controle da produção - e classe dominada, despossuída dos meios e instrumentos de produção. Portanto, os processos sociais são dinâmicos e se configuram de diferentes formas em diferentes contextos históricos, ou seja, o processo de formação social é histórico, dinâmico, contraditório, é a síntese de múltiplas determinações.

Neste sentido, o Estado está situado na correlação de forças em que se encontram as classes e suas frações, ou seja, “o Estado concentra não apenas a relação de forças entre frações do bloco no poder, mas também a relação de forças entre estas e as classes dominadas” (POULANTZAS, 1980, p 162).

O saber sistematizado, por sua vez, ocupa lugar fundamental no processo de produção social, pois ele também é resultado do processo histórico de transformação e acumulação do conhecimento. A educação, neste sentido, tem uma importante função, pois tanto pode servir aos interesses das classes dominantes, conformando a estrutura das desigualdades sociais, quanto para a superação da ordem social produzida.

Por sua notada importância, “o direito à educação é hoje reconhecido como um dos direitos fundamentais do homem” (OLIVEIRA, 2007, p 15). Ainda segundo o mesmo autor, o direito à educação diz respeito a sua compulsoriedade e gratuidade. Esta compreensão da produção e das relações sociais é fundamental para a análise

do contexto histórico da sociedade brasileira, tanto no cenário mundial quanto no regional e local.

2.1 Educação e sociedade brasileira: breve retomada

A partir do início do século XX, sobretudo em meados da década de 1930, é possível perceber que a discussão sobre a questão da educação ganha maior importância entre os educadores, pensadores da educação, políticos e pesquisadores da história brasileira. Assim, a educação passa a ser reconhecida como uma questão nacional que requer a implantação de políticas públicas diante do “contexto de do fortalecimento da classe média e sua aliança com o empresariado urbano, cujo projeto, movido pela ideia do nacionalismo, era da promoção da industrialização e moralização dos processos políticos do Estado oligárquico” (MARTINS, 2010, p. 502). Nesse contexto da formação social do Brasil, a educação tornou-se elemento central nas análises realizadas pelos intérpretes da sociedade brasileira, contribuindo, assim, para a compreensão das formações capitalistas no país.

De acordo com Cardoso (2005), Florestan Fernandes, ao desenvolver a Teoria do Capitalismo Dependente, tendo por finalidade compreender o processo de formação e transformação da sociedade brasileira, buscou situá-la no conjunto histórico do qual ela pertence. Fernandes (2006) identifica a historicidade e estruturação do capitalismo mundo afora, diferenciando, de um lado, centros que possuem autonomia dos meios produtivos, e de outro, regiões que se caracterizam pela falta dessa autonomia, inclusive em relação aos movimentos do capital, mantendo uma relação de dependência em relação aos centros produtivos. O Brasil está situado no grupo dos países capitalistas dependentes.

No cenário interno, que é diretamente influenciado pelas relações externas, a história econômico-social e educacional brasileira é marcada por lutas entre as classes sociais na condução da economia e da educação. Em Raízes do Brasil, Holanda (1936) nos mostra como, desde a colonização portuguesa, o exercício do poder foi assumido por famílias patriarcais que dirigem o “modelo” político e as relações entre governantes e governados.

Até os dias atuais, a política interna do Brasil tem sido adequada aos interesses de uma classe minoritária e dominante, a burguesia brasileira. No mesmo sentido, em sua obra *A Revolução Burguesa no Brasil*, Fernandes (1975) mostra como se constituiu a formação social brasileira desde suas origens, apontando como nossas elites promoveram diversas revoluções em nossa sociedade, a exemplo da libertação da escravidão e da proclamação da República, para se adequarem às exigências do capital e para manter seus privilégios. Tais revoluções ocorreram sob o pretexto da modernização e da industrialização, tendo como objetivo o crescimento econômico do Brasil. Na prática, porém, nunca foram criados meios para que o país saísse da relação subalterna frente aos países imperialistas, mantendo-se a condição de economia dependente.

Desta forma, as mudanças ocorreram apenas na substituição das antigas formas de dependência por mecanismos de novas relações de dependência, mas sem superação. Por isso, a política econômica do Brasil nunca obteve destaque emancipatório, por exemplo, na relação com os Estados Unidos da América nem com os países europeus do centro capitalista, apesar de sempre ter sido parte integrante da mesma estrutura de exploração e cumprir seu papel na racionalidade internacional do capitalismo.

Cardoso (2005, p. 22) afirma, com base em Fernandes que, “as características do capitalismo dependente são, ao mesmo tempo, econômicas, sociais, políticas e culturais”. Neste sentido, afirmamos que a educação é um campo de disputa importante entre as classes devido ao fato de que ela exerce um destacado papel social na relação entre o processo de produção e os processos educativos ou de formação humana, (FRIGOTTO, 1995).

No Brasil, podemos destacar a disputa entre os que buscavam adequar a educação para atender o interesse da elite e para a manutenção da ordem econômica, isto é, uma educação voltada para os processos produtivos, em detrimento de outros que reivindicavam uma educação voltada para a formação humana, de modo a garantir aos filhos dos trabalhadores uma escola pública, laica, universal, igualitária e gratuita, a exemplo do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em meados da década de 1930.

A industrialização, nesse contexto, precisa ser compreendida numa perspectiva dialética: por um lado, ela promove o êxodo rural, devido à promessa do

trabalho num outro patamar de organização e de condições de realização, porque o trabalho na indústria exige uma lógica diferente da organização do trabalho rural, agrícola, artesanal, ainda que na cidade, tal processo de industrialização tenha o poder de provocar o êxodo rural. Por outro lado, a ampliação da dimensão urbana da vida na cidade gera uma valorização e uma clara definição do que é o campo e de sua importância na forma de organização social contemporânea, não só no aspecto produtivo, mas como elemento identitário daquilo que passa ser a vida a partir dessa organização. Contraditoriamente, os camponeses encontravam-se em situação de opressão, pobreza e a ausência de direitos trabalhistas e sociais. Além disso, o campo é compreendido como um espaço inferior e atrasado.

Assim, o debate provocado pelos pioneiros da educação nova assume um papel preponderante, na medida em que uma fração dos pioneiros – tais como, Anízio Teixeira, Carneiro Leão, Aberto Torres, dentre outros - defendiam o ruralismo pedagógico, cuja perspectiva pautava-se numa educação voltada para superar a falta de desenvolvimento do campo, combater o êxodo rural decorrente da não fixação das pessoas à terra. A valorização do trabalho no campo e, respectivamente do trabalhador camponês, poderia ser uma política capaz de solucionar a situação de miséria que os sujeitos do campo enfrentavam, assim como a da situação das Escolas Rurais, que possuíam condições precárias, um ensino livresco que não correspondia a realidade do campo, além da não contarem com uma formação de professores adequada para sua atuação no meio rural, no sentido de atender às suas especificidades didático-pedagógicas, curriculares, epistemológicas. Nesse sentido, a “escola teria o papel de realizar uma mudança no campo tirando-o do atraso e da ignorância, impedindo assim a migração de sua população para a cidade” (SILVA, 2000, p. 29).

Segundo Silva (2018), esse discurso destacou-se por trazer de forma pioneira o problema das escolas nas áreas rurais, porém, sustentando uma postura política liberal, pois embora propusesse a eliminação da marginalidade social, conduzia a uma integração do campo à ideia de modernização segundo a lógica capitalista. Os pioneiros da Educação Nova foram capazes de compreender que o Estado cresce e se fortalece para garantir o desenvolvimento econômico. Mas, ao mesmo tempo, ele tem que garantir, dialeticamente, as demandas sociais

decorrentes desse processo, ainda que isso seja uma contradição para a lógica capitalista.

Ainda na década de 1930, em decorrência do discurso do ruralismo pedagógico, surgiram as primeiras Escolas Normais Rurais, voltadas para a formação de professores, bem como foram construídas as primeiras escolas públicas nas áreas rurais. Em 1942, foi realizado o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, o qual reafirmou o debate das ideias do ruralismo pedagógico, de forma que este ganhou espaço na agenda governamental brasileira, contribuindo, por exemplo, para a promulgação das Leis Orgânicas da Educação Nacional (SECAD, 2007). No entanto, este congresso é palco do acirramento de disputa entre os discursos do ruralismo e do urbanismo pedagógico, já se afirmando o discurso deste último, ao se defender um currículo homogêneo e universal, a afirmação do paradigma seriado, a constituição de classes e o método simultâneo no ensino.

A partir da década de 1950, o ruralismo pedagógico foi fortemente contraposto pelo discurso pedagógico urbanizador, que trazia como base a ideia de que a indústria levaria ao fim o meio rural, de forma que o rural iria fundir-se ao urbano. Portanto, nessa perspectiva urbanizadora, a escola tinha como papel a difusão das técnicas, hábitos e valores da vida urbana, a fim de preparar culturalmente aqueles que viviam no campo. Essa compreensão tinha como consequência a adequação da escola rural à escola urbana, desconsiderando a realidade dos alunos do campo. Nesse sentido, a escola deveria ser produtora de uma cultura universal, e não de formação específica para o trabalho no campo, uma vez que a agricultura passaria por um processo de industrialização e modernização, passando a ser uma atividade econômica ligada à vida urbana (SILVA, 2018).

Já nas décadas de 1960 e 1970, a educação brasileira foi reduzida pelo ideário economicista a um mero fator de produção, fundado na Teoria do Capital Humano⁹. De acordo com Frigotto (1995), o economicismo na política educacional, reforçado pela ideologia do regime militar, então em vigor, contribuiu para que a educação brasileira sofresse com os danos causados

⁹ Durante o período econômico marcado pelo keynesianismo e pela política do Estado de bem-estar social, o economista norte-americano Theodore W. Schultz elabora a teoria econômica do Capital Humano, segundo a qual as competências e as habilidades dos sujeitos representam seu capital humano. Partindo dessa premissa, a escola deve incrementar a aquisição deste capital humano pelo trabalhador.

[...] pelo dismantelamento da escola pública e o reforço da educação como 'negócio'; pelo dualismo que materializava uma quantidade e qualidade de serviços educacionais diversos para as classes trabalhadoras e classe dominante; pelo tecnicismo e fragmentação que diluíram e esmaeceram o processo de conhecimento; pela proletarização do magistério público (FRIGOTTO, 1995, p. 19).

Contraditoriamente, a partir da década de 1960, as lutas contra a exclusão social, a luta pela reforma agrária e pelo direito à educação ganham notoriedade. Segundo o Caderno 2 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC)¹⁰, publicado em 2007, essas lutas foram protagonizadas por educadores ligados às universidades, aos movimentos sociais e do campo, aos movimentos religiosos e aos partidos de esquerda. Como resultado desse processo, foram instituídas a União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER) e as Ligas Camponesas. “Essa última foi um dos movimentos sociais mais importantes na luta por Reforma Agrária no Brasil, pois ampliou suas discussões para além da questão da terra, inserindo na luta demandas vinculadas à educação, à política e à cidadania” (ARRUDA, 2016, p. 55).

Na década de 1970, destacamos as luta pela Reforma Agrária e o surgimento da Comissão Pastoral da Terra (CPT), e mais tarde, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Claramente na contramão desses movimentos, foi sancionada a Lei nº 5.692/1971, que embora tenha flertado com questões inerentes ao atendimento às escolas do campo, como, por exemplo, a adequação do calendário escolar aos ciclos da colheita, na prática, introduziu a municipalização do ensino rural, sem assegurar o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, o que levou a uma retração da universalização da educação a todos os níveis e modalidades, não conseguindo conter os altos níveis de analfabetismo nas populações camponesas (AZEVEDO, 2010; SANTOS, 2017; SILVA, 2018).

A busca por uma educação democrática tomou novos ares na década de 1980, haja vista o processo de lutas sociais pela redemocratização do Estado, incluindo na agenda política nacional e de suas discussões a educação popular e

¹⁰ SECAD. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). **Cadernos SECAD 2**. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília, 2007.

educação do campo. Em outras palavras, “a ideia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses” (SECAD, 2007, p. 11). No entanto, ocorreu uma forte e ofensiva implementação dos ideais neoliberais na educação, sobretudo os definidos no Consenso de Washington¹¹. Esses ideais tiveram, nos anos seguintes, forte influência nos setores sociais, econômicos e políticos, inclusive aos direcionados à educação, em toda América Latina, não somente no Brasil.

Porém, na década de 1990, à medida que são introduzidos os ideias neoliberais na educação, por outro lado, também há o processo, o qual foi iniciado na década de 1980 da redemocratização do Estado brasileiro, de rearticulação dos movimentos sociais e de retomada do paradigma da educação popular que, conseqüentemente, influenciou várias práticas educativas com outros referenciais, o que vai suscitar o surgimento do movimento da Educação do Campo no final da década de 1990. Voltaremos a este ponto no terceiro capítulo.

2.1.1 Vinculação de recursos para a educação brasileira: breve resgate

A história da educação brasileira é marcada por disputas em favor da vinculação de recursos públicos para a construção de um sistema nacional de educação pública e de qualidade. Como já vimos, na década de 1930, mais especificamente em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que reivindicava uma escola pública, laica, universal, igualitária e gratuita, teve grande impacto na Constituição de 1934, a primeira constituinte a estabelecer vinculação de recursos públicos orçamentários para a educação.

Segundo Monlevade (2012), a Carta de 1934 vinculava 10% dos impostos federais, 20% dos impostos estaduais e 10% dos impostos municipais para o financiamento, manutenção e desenvolvimento da educação. A Constituição de 1934

¹¹ Em 1989, na cidade de Washington – EUA ocorreu uma reunião promovida por John Williamson no International Institute for Economy, que contou com a participação de intelectuais que atuavam em diversos institutos de economia, além de organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. A reunião em questão objetivou discutir reformas consideradas necessárias para a América Latina, e aprovou um conjunto de recomendações que foram denominadas por Williamson de Consenso de Washington, (SAVIANI, 2013b)

é a primeira vez que vai ser destinados recursos para a realização do ensino nas escolas rurais, especificamente no Art. 156, parágrafo único que consta da seguinte forma,

Parágrafo único. Para a realização do ensino nas zonas rurais, a união reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 1934).

No entanto, com o golpe de 1937 e a instalação do Estado Novo, a vinculação para a educação foi banida, iniciando, como aponta Carvalho (2013), uma nova fase no financiamento da educação, na qual se definiram percentuais mínimos de recursos a serem aplicados na educação, situação que se estende até os dias atuais.

Com o fim da ditadura Vargas, veio à tona no país um processo de mobilização política em vista da redemocratização, contexto no qual uma nova Constituição foi promulgada em 1946¹². Esta retomou vários dispositivos da Carta de 1934, inclusive a restauração da vinculação de impostos, estabelecendo, no artigo 169, que “anualmente, a União aplicará nunca menos de 10%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de 20% da renda resultantes dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1946).

Com o Golpe Empresarial-Militar de 1964¹³, a vinculação de impostos foi mais uma vez eliminada da legislação imposta por esse regime, abolindo assim, a destinação de impostos federais para a educação e conservando os impostos

¹² Na década de 1946 vai ser instituída a Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, a qual em seu art. 15 se refere à educação ao meio rural, determinando que estas seriam mantidas pelo poder público. Já nas décadas de 1970 e início da década de 1980 a questão da educação nas áreas rurais vai ser tratada com programas governamentais. É através destes programas que, pela primeira vez, irão iniciar a construção de estruturas de grupos escolares no campo. Esta realidade volta com o FUNDEF, mas não consegue contemplar o acúmulo histórico de precarização da oferta escola nas áreas rurais, das peculiaridades que existem nesse tipo de organização escolar. Ainda que o FUNDEF dispunha de um percentual diferente para esse tipo de escola, acabou por não responder as demandas e as necessidades que existiam nas escolas rurais.

¹³ Importantes estudos mais recentes apontam para o fato de o Golpe de 1964 ter tido participação decisiva e efetiva de setores do empresariado nacional, inclusive de empresas multinacionais, as quais, para além do apoio político-ideológico ao suposto “combate ao comunismo”, colocaram à disposição do governo militar suas estruturas físicas, logística, material. Neste sentido, conforme essas análises, devemos nos referir ao golpe de 1964 como tendo sido literalmente “empresarial-militar”. Sobre isso, ver, por exemplo, **“1964: a conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe”** (Vozes, 1981), de René Armand Dreiffus; ou diferentes artigos em periódicos, tais como o **“Golpe de 1964: de como a burguesia industrial se articula em uma classe para a tomada do poder político”**, escrito por **André Langer** e publicado em <http://www.ihu.unisinos.br/170-noticias/noticias-2014/537560-golpe-de-1964-de-como-a-burguesia-industrial-se-articula-em-uma-classe-para-a-tomada-do-poder-politico>. Acesso em 15.03.2020.

estaduais e municipais. Nesse período, houve uma reorganização do sistema de ensino no país, dirigido por políticas autoritárias, burocráticas e de maior centralização tributária (GOUVEIA, 2008). No entanto, em 1972 foi criada a contribuição social do salário-educação, a qual consistia em cobrança feita diretamente sobre a folha de pagamento das empresas. De acordo com Monlevade (2012), essa receita

Embora representasse menos de 10% do que se gastava de recursos públicos em educação à época, foi importante para firmar políticas suplementares da União, de assistência às redes estaduais e municipais de ensino, tais como os programas de construção de escolas rurais, alimentação escolar, material didático, capacitação de professores e outros, reclamados pela universalização do ensino fundamental (MONLEVADE, 2012, p. 5).

De acordo com Romão (2006), a defesa pelo financiamento da educação ganha maior efetividade quando, em 1976, o então Senador João Calmon apresenta uma Emenda Constitucional que propunha a restauração da vinculação de receitas resultantes de impostos para serem aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino. A proposta foi arquivada no Congresso Nacional, tendo sido retomada na agenda política do país somente no contexto de declínio do próprio regime autoritário e de ascensão dos movimentos sociais pró-redemocratização, em 1983. Nesse cenário de disputas, ocorreu a aprovação do respectivo conteúdo proposto por Calmon, desta vez como Emenda Constitucional nº 24, de dezembro de 1983, a qual “reintroduziu a vinculação constitucional de recursos, com alíquotas de 13% para a União e de 25% para estados, distrito federal e municípios” (OLIVEIRA, 2007, p. 92).

Após a redemocratização do sistema sócio-político e com a aprovação da Constituição de 1988, as disputas não cessaram. Segundo Romão (2006), além dos embates por mais recursos para a educação, buscava-se também a regulamentação dos dispositivos constitucionais específicos para a educação, bem como daqueles relacionados ao financiamento da mesma e dos instrumentos que garantissem a sua eficácia.

Com a promulgação da Constituição (1988), algumas mudanças ocorreram no tocante aos recursos que seriam destinados à educação. No artigo 212, por exemplo, estabelece-se que, a partir de então, a União aplicará, anualmente, nunca

menos de 18%, e os estados, Distrito Federal e os municípios nunca menos de 25% da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. Apesar de tal vinculação, a década de 1990, marca um período de grandes mudanças no financiamento e desenvolvimento da educação pública brasileira, como veremos a seguir.

2.2 A influência neoliberal na educação brasileira

A década de 1990 foi marcada, pois, como um período de mudanças políticas e profundas transformações na sociedade brasileira – e, portanto, na educação escolar – influenciadas pelos ideais neoliberais. Conceitualmente, o neoliberalismo deve ser entendido, conforme Harvey, numa perspectiva mais ampla, de totalidade. Para o autor,

O neoliberalismo é, em primeiro lugar, uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais, no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas [...] (HARVEY, 2005, p. 12).

Foi nessa perspectiva que os governos que se sucederam no país a partir de 1990 implementaram suas políticas. A forte pressão da ofensiva neoliberal atingiu a sociedade e a educação brasileira por meio de reformas que atendiam as recomendações do Consenso de Washington. De acordo com Saviani (2013a), tais recomendações referem-se a um programa de desregulação dos mercados, abertura das economias nacionais, além de rigoroso equilíbrio fiscal a ser alcançado por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, intermediadas por profundos cortes nos gastos públicos. Além disso, promove-se o “afastamento do Estado das suas responsabilidades sociais”, como afirma Montaño (2003, p. 16).

Nessa reformulação neoliberal da atuação do Estado, procura-se reverter as formas desenvolvidas historicamente por pressões e por lutas sociais e dos trabalhadores (MONTAÑO, 2003, p. 29), passando o Estado a introduzir no ideário social um outro modelo de sua atuação. Assim, o “Estado deve ser concebido como “educador” na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização” (GRAMSCI, 2007, p. 28).

Tais transformações incidiram nas políticas educacionais através da inserção da lógica de mercado nas bases pedagógicas, dentre outras, visando maximizar os resultados com o mínimo de dispêndio na educação pública do país. No caso do Brasil, as mudanças políticas mais significativas recaíram, sobretudo, na reforma do aparelho do Estado, a partir de 1995, visando transformar a administração pública, antes de caráter burocrático, em uma administração pública gerencial.

Nesse sentido, de acordo com o próprio Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), buscou-se o ajustamento fiscal duradouro, reformas econômicas orientadas para o mercado, a reforma da previdência social, a inovação dos instrumentos de política social e a reforma do aparelho do Estado com vistas a aumentar sua capacidade de implementar, de forma mais eficiente, as políticas públicas. Desse modo, como o próprio documento anuncia, o Estado

[...] reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimentos em capital humano [...] Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade (BRASIL, 1995, p. 13).

A redução das funções do Estado, no neoliberalismo, se dá, portanto, através de diversas estratégias. Laurell (1992), destaca que

Las estrategias concretas para reducir la acción estatal en el terreno del bienestar social, planteadas por los gobiernos neoliberales, son la privatización del financiamiento y producción de los servicios; el recorte del gasto social con la eliminación de programas y reducción de beneficios; la focalización del gasto, o sea, su canalización a los grupos indigentes; y la descentralización al nivel local. (LAURELL, 1992, p. 135)

Essas demandas foram impostas, segundo Frigotto (1995), por diferentes documentos dos novos senhores do mundo – Banco Mundial-(BM), Fundo Monetário Internacional-(FMI), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento-(BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento-(BID) – e no âmbito nacional, por organismos ligados à Confederação Nacional da Indústria-(CNI), tais como o Instituto Euvaldo Lodi-(IEL) e as organizações que formam o ‘Sistema S’ –SENAI, SESI, SESC, SENAC, SEBRAE, – a fim de atender as necessidades impostas pela nova base tecnológico-material do processo de produção.

As reformas incidiram também sobre as ideias pedagógicas, de modo que se passou a assimilar, nos discursos oficiais da política educacional,

[...]. o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (SAVIANI, 2013a, p. 426).

Este é um momento de desconstrução de ideias anteriores, no qual a lógica se volta para satisfação dos interesses privados, guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho (GENTILI, 2005).

De acordo com Saviani (2013a), esta lógica se configura no Toyotismo, que se apóia no modelo de acumulação flexível, o qual opera com trabalhadores polivalentes que disputem diariamente cada posição conquistada, elevando constantemente sua produtividade. Assim, segundo o mesmo Saviani (201a), a escola pública passa a ser “gerenciada” através da lógica de mercado de forma mais profunda, por meio de estratégias fundamentadas nas categorias expressas pela teoria do capital humano¹⁴, tais como: sociedade do conhecimento, qualidade total, competitividade, formação abstrata e polivalente, flexibilização e trabalho integrado.

Nesse contexto, o Estado adquire fundamental importância, uma vez que ele “é um instrumento de “racionalização”, de aceleração e de taylorização; atua segundo um plano, pressiona, incita, solicita e “pune” [...]” (GRAMSCI, 2007, p. 28).

Esta é uma das diversas contradições da proposta neoliberal. No caso da educação brasileira, a dicotomia entre centralização e descentralização, pois,

[...] a saída que o neoliberalismo encontra para a crise educacional é produto da combinação de uma dupla lógica centralizadora e descentralizadora: centralizadora do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação docente) e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema, (COSMO; CARVALHO, 2003).

¹⁴ Na década de 1990 a teoria do capital humano é metamorfoseada. Durante os anos 1960, ela possuía uma visão produtivista, na qual a educação deveria preparar as pessoas para atuarem num mercado em expansão que exigia força de trabalho qualificada. Já na década de 1990, o capital humano tem a função de alimentar a produtividade no contexto neoliberal, isto é, de maior liberdade para o mercado e maior flexibilização do trabalho. A educação, nesse contexto, assume o papel de formar indivíduos mais flexíveis, a fim de torná-los mais empregáveis, além de habilitá-los para a competição por empregos. Trata-se do neoprodutivismo (SAVIANI, 2013).

Outros reflexos das concepções neoliberais na educação brasileira podem ser identificados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, que no Título IV, mais especificamente nos artigos 8º, 11 e 12, abre caminho para a descentralização da educação, conduzindo-a ao processo de municipalização.

Para Frigotto (1995), tanto a educação voltada para formar e adequar trabalhadores às características acima quanto a integração econômica estão subordinadas aos interesses do mercado e do capital. Portanto, estão estruturadas na lógica da diferenciação, segregação, segmentação e da exclusão.

Por outro lado, o discurso de desenvolvimento de competências, redução das desigualdades sociais por meio de um currículo comum, educação de qualidade, equidade, dentre outros, acompanham essa concepção de educação. Neste sentido, o autor destaca que

No plano da ordem econômica, os conceitos ou categorias pontes são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No plano da formação humana são: policognição, polivalência e formação abstrata. Nesta perspectiva configura-se uma crescente unanimidade do discurso da 'modernidade' em defesa da escola básica de qualidade (FRIGOTTO, 1995, p. 55).

Este discurso nada tem de formação humana, mas mascara a verdadeira intencionalidade do controle do mercado sobre a educação e a retomada da teoria do capital humano. Comentando sobre o rejuvenescimento da teoria do capital humano e sobre a expressão que ela assume sobre o trabalhador, Frigotto (1995) ainda afirma que

O que muda qualitativamente, como tendência para aqueles que o processo produtivo necessita, é a passagem de um trabalhador adestrado para um trabalhador com capacidade de abstração mais elevada e polivalente. Mas muda sob a lógica da exclusão. O limite, o horizonte definidor é o processo demarcado pela naturalização da exclusão (FRIGOTTO, 1995, p. 202).

Assim, sob a égide de uma ordem econômica desigual e que estimula a competição entre os indivíduos, a busca pelo lucro e maximização dos resultados e minimização de gastos públicos, a educação, regulada pelo gerencialismo, produz desigualdades entre os trabalhadores e conduz a uma profunda exclusão, de forma que tal modelo educacional configura-se como uma “verdadeira pedagogia da exclusão” (SAVIANI, 2013b, p. 189).

Desta forma, o gerencialismo incorpora, no setor da educação, “estratégias basilares do Estado mínimo, como lógica mercantil e a gestão de qualidade total, vigente na esfera produtiva da economia” (RODRIGUES, 2009, p. 39). Além disso, os princípios da eficiência, eficácia e produtividade foram incorporados ao sistema de ensino público no país.

É neste contexto neoliberal que a educação assume o papel de preparar os indivíduos para tornarem-se cada vez mais empregáveis, isto é, polivalentes, capazes de assumir diversas funções em situações de trabalhos diversificadas. E, caso não consigam alcançar o “sucesso” esperado, “a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição” (SAVIANI, 2013b, p. 189).

Para o mesmo autor, liga-se a esta situação a necessidade de constante atualização para que o trabalhador possa ampliar a esfera da empregabilidade. Trata-se, em termos pedagógicos, da reformulação das ideias pedagógicas escolanovistas, cuja predominância no Brasil perpassou o período de 1932 a 1969 e tinha como mote o lema “aprender a aprender” (SAVIANI, 2013b). Naquele contexto, isto significava a capacidade de buscar conhecimento autonomamente para lidar com situações novas, e a fim de adaptar-se a uma sociedade orgânica e que cada indivíduo deve cumprir um papel que beneficie todo um corpo social.

Diante, pois, da necessidade da flexibilização do trabalhador, o escolanovismo é reformulado e adquire um novo sentido, passando a orientar não apenas as bases pedagógicas, mas também as reformas educacionais no Brasil e outros diversos países. Assim sendo, o neo-escolanovismo, como se convencionou chamar esse processo, está ligado à constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade, e cujo segredo do sucesso está na capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender.

Nesse período de mudanças, as empresas substituíram o conceito de qualificação pelo de competência. As escolas, por sua vez, passaram a substituir o ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino de competências referidas a situações determinadas, passando a ser introduzida a Pedagogia das Competências, cujo objetivo é formar indivíduos com diversas competências, produtivos e de comportamentos mais flexíveis.

Com a redefinição do papel Estado, o neotecnicismo foi introduzido na educação. Assim, o controle desloca-se do processo para o resultado, que na educação, esse controle é garantido pelas avaliações dos resultados, visando garantir a eficiência e a produtividade. Não é obstante que o ideário que vem se formando sobre os problemas da educação brasileira está centrado no mau gerenciamento e na falta de avaliação da educação. Junto a isto, o “ideário neoliberal ou neoconservador vulgariza a ideia de que o Estado, a esfera pública, é um paquiderme pesado e ineficiente, incapaz de gerenciar e avaliar adequadamente” (FRIGOTTO, 1995, p. 166).

O neotecnicismo tem sua primazia na busca pela qualidade total. Esta, por sua vez, está ligada às transformações promovidas pelo taylorismo, ao introduzir a produção em pequenas escalas direcionadas ao atendimento de pequenos grupos de mercado, ao contrário da produção em larga escala, voltada para atender as necessidades do consumo em massa, como no modelo fordista, predominante nas décadas de 1960 e 1970.

A busca da qualidade implica em maior competição entre os trabalhadores a fim de atingir o grau máximo de eficiência e produtividade da empresa. Na educação, ela se confirma na visão de que os professores são como prestadores de serviços, os alunos são como clientes e a educação é vista como um produto que pode ser produzido com qualidade variável.

Nesse contexto o educador, como tal, é ofuscado, cedendo lugar ao treinador: a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado (SAVIANI, 2013a, p. 441).

Por isso, adquire importância a dimensão da avaliação. Avalia-se os alunos, os professores, as escolas e, a partir dos resultados obtidos, são condicionadas a distribuição de verbas e a alocação de recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade (SAVIANI, 2013a). Em consequência destes arranjos são implementados aparatos voltados ao alcance de índices de produtividade e à redução de custos para a educação, atingindo diretamente e de formas variadas as condições e relações do trabalho docente.

Essas ações incorrem no processo de precarização do trabalho docente mediante as baixas retribuições salariais, flexibilização das formas de contratação, na incorporação do trabalhador da educação

[na] lógica da empregabilidade e da polivalência, do que decorre a imputação, aos próprios trabalhadores da educação, da responsabilidade por seu sucesso profissional, apontado como decorrência de um ininterrupto processo de (re)qualificação profissional (RODRIGUES, 2009, p. 35)

Os baixos recursos financeiros destinados à educação atingem, também, as condições dos estabelecimentos de ensino em suas estruturas físicas, que muitas vezes não ofertam um ambiente propício para a atividade pedagógica. Também, há a carência de materiais didáticos que limitam a prática pedagógica e o processo de aprendizagem do aluno.

Mesmo que haja programas de assistência financeira destinados à educação, os recursos se mostram insuficientes para a construção de um sistema de ensino de qualidade. O que ocorre na prática é o desmonte da educação democrática, por meio de mecanismos difundidos ideologicamente e por políticas fundamentadas sob o falso pretexto de descentralização e flexibilização, mas que geram, a rigor, a diminuição do financiamento e a inserção do controle da gestão educacional sob a lógica do mercado.

A compreensão de que a educação é uma prática social, que é constituída e constituinte da sociedade, que é o reflexo das relações sociais, reprodutora de desigualdades e ao mesmo tempo produtora dessas relações, mas que também é por meio dela que se pode alcançar a transformação social, a formação de uma sociedade democrática e socializada, deve estar presente em nossa concepção de educação. Esta concepção, portanto, é um dos meios para superação da atual estrutura educacional do Brasil.

Para tal, se faz necessária a ampliação da esfera pública, sobretudo no campo educacional a fim de democratizar o ensino. Democratizar o ensino significa garantir a “participação normal em um complexo de direitos fundamentais dos cidadãos; a garantia da diferenciação interna do sistema educacional a fim de ampliar funções educacionais das diversas comunidades e a abolição da seleção educacional por meio de privilégios” (SILVA, 2005, p. 84).

Neste sentido, a escola democrática deve permitir que todas as crianças e jovens tenham acesso a ela, tendo condições de nela permanecer e nela encontrar uma educação que possibilite a formação para além do trabalho como mercadoria, mas que compreenda o trabalho como a forma pela qual o homem produz as condições de sua existência, o mundo humano, o próprio homem.

Para isso, concebemos a educação como possuindo um caráter histórico da atividade humana, nas relações da produção econômica, política e social, e desta forma, contribuindo para a transformação social, pois “a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação” (SAVIANI, 2011c, p. 80).

Na perspectiva de Frigotto (2005),

O caráter democrático da escola não consiste na visão de que todas as crianças e jovens devam ter o mesmo atendimento, já que as condições historicamente dadas são de uma brutal desigualdade. Democrática é a sociedade e a escola que instauram um processo de relações cujo horizonte histórico seja a equalização no plano do conjunto de condições necessárias à emancipação humana (FRIGOTTO, 2005, p. 179).

A democratização do ensino e da sociedade é uma via de mão dupla, uma não haverá sem a outra. Neste sentido, a democratização da escola deve ser articulada no acesso, permanência, sala de aula e na gestão democrática, através participação dos professores, alunos e funcionários nas decisões. Outra forma de democratizar a gestão escolar é a formação de conselhos escolares, associação de pais e mestres, etc.

Segundo Chauí (2012), não há democracia sem o diálogo, sem considerar os conflitos. Por isso se faz importante uma gestão democrática que vá além do mero gerencialismo, mas que amplie o controle social sobre os recursos descentralizados. A democratização da gestão se efetivará através de políticas que facilite o controle social do Estado por parte da sociedade civil (MAFASSIOLI, 2015).

Para que seja efetivada essa concepção de escola democrática com maior participação da sociedade civil, é necessário disputar o “controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas” (FRIGOTTO, 1995, p. 139). O processo de democratização da educação demanda esforço

reflexivo, lutas e embates ideológicos. É uma disputa que se constitui no campo da política e da economia para a adequação social. Como vimos, a educação é produto social, mas também é meio para a transformação e superação do modo de produção social capitalista.

3. A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS COMUNIDADES CAMPESINAS: A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A década de 1990, no Brasil, é foi chamada de “Década da Educação”, tendo sido marcada pelo movimento que ampliou a compreensão da educação como um direito social, do ponto de vista formal e legal, mas que, por outro lado, não conseguiu materializar o direito de maneira plena e efetiva. Antes, foram implementados programas, projetos e planos educacionais incorporados à lógica de racionalidade gerencial em vista do controle, produtividade e eficácia.

Esta contradição envolve também a Educação no Campo que embora tenha sido palco de discussões já na década de 1930 e por todo restante do século XX, ganha maior notoriedade nas décadas de 1980 e 1990, pela luta dos movimentos sociais em busca de educação dos povos que vivem *no* e *do* campo.

Faz-se necessário compreender o que é a **educação do campo** e sua importância para as comunidades camponesas, as quais, historicamente, tiveram seus direitos negados, inclusive o direito à educação com todas as especificidades inerentes à sua identidade sócio-cultural e ao seu direito de vida e permanência no campo.

3.1 O Campo como território: perspectivas em disputa

O campo constitui-se um universo socialmente diversificado, embora integrado ao conjunto da sociedade brasileira e ao contexto atual das relações internacionais. Portanto, o campo não é um lugar isolado, descontextualizado e atrasado como há muito tempo se tem pensado.

O campo é um espaço heterogêneo, no qual, do ponto de vista econômico, os sujeitos relacionam-se de maneira diversa com a propriedade, com a terra, com o trabalho, com a organização familiar, de forma que existem diferentes dinâmicas econômicas dentro de um mesmo estado, de uma mesma região. Assim, existe no campo uma produção cultural, econômica, educacional, organizacional, de identidade que o difere do espaço urbano.

Um conceito que pode nos ajudar a melhor compreender o espaço do campo é o de território. O território é “ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em

diferentes combinações, funcional e simbólico, pois exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar 'funções' quanto para produzir 'significados' (HAESBAERT, 2004, p. 3).

Concordamos com (FERNANDES, 2012) ao afirmar que

O território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família (FERNANDES, 2012, p. 746).

Nesse sentido, o território é o território dos recursos, o qual pode ser distinguido de duas formas: "os dominantes privilegiando seu caráter funcional e mercantil, os dominados valorizando-o mais enquanto garantia de sua sobrevivência cotidiana" (HAESBAERT, 2004, p. 4). Logo, o campo também é um espaço onde ocorrem disputas de poder.

Nesta mesma perspectiva, a definição apresentada por Saquet (2015) nos ajuda a compreender o movimento, as mediações, os conflitos e a historicidade que caracterizam o território. Para o autor,

O território significa natureza e sociedade; economia, política e cultura; ideia e matéria; identidades e representações; apropriação, dominação e controle; des-continuidades; conexão e redes; domínio e subordinação; degradação e proteção ambiental; terra, formas espaciais e relações de poder; diversidade e unidade (SAQUET, 2015, p. 24).

Assim, não há territórios sem sujeitos sociais, nem sujeitos sociais sem território. Santos (2000) faz a distinção do território usado como sendo o território do recurso pelos atores hegemônicos para garantir seus interesses particulares. As ações dos atores hegemônicos, como consequência,

[...] conduz a uma constante adaptação de seu uso, com adição de uma materialidade funcional ao exercício das atividades exógenas ao lugar, aprofundando a divisão social e territorial do trabalho, mediante a seletividade dos investimentos econômicos que gera o uso corporativo do território (SANTOS, 2000, p. 12)..

Por outro lado, os atores hegemônicos estabelecem com o território uma relação de abrigo, "buscando constantemente se adaptar ao meio geográfico local, ao mesmo tempo em que recriam estratégias que garantam sua sobrevivência nos lugares" (SANTOS, 2000, p. 12-13). O campo, enquanto território simbólico é

permeado pela diversidade cultural, étnico-racial, pela criação e recriação de saberes, de lutas, de mobilização social e de estratégias de sustentabilidade.

De acordo com Haesbert (2004), esses “tipos” de território nunca aparecem de forma pura, ou seja, “todo território funcional tem sempre alguma carga simbólica, por menos expressiva que ela seja, e todo território simbólico tem sempre algum caráter funcional, por mais reduzido que ele seja” (HAESBERT, 2004, p. 4). Nesse movimento dialético do território, fica explícito a totalidade e a contradição desses lugares, de tal forma que

a materialidade do território exprime-se nas relações intersubjetivas derivadas, em última instância, da necessidade de produzir e de viver que, ligando aos sujeitos humanos à materialidade do ambiente, provoca interações entre si, como membros de uma sociedade (DEMATTEIS, 2015, p. 8).

Portanto, o campo é um território amplo e complexo, no qual se expressam as contradições sociais, econômicas, culturais e de produção material da vida. Nele também se dão as lutas pelo direito à terra, ao trabalho e à educação.

Não por acaso existe uma forte presença de diversos movimentos sociais, educacionais e culturais com propostas relevantes para a educação do campo, tais como o Movimento Educação de Base (MEB), ligado à Igreja Católica, e que desenvolveu programas como Escolas-Famílias-Agrícolas (EFAS); o Movimento de Cultura Popular (MCP), onde se desenvolveu o Método Paulo Freire; o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), que teve grande importância para as escolas de assentamento e acampamento; o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), cuja luta se dava (e ainda se dá), no que toca a educação, pelas escolas dos reassentamentos; a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a luta dos indígenas e dos povos da floresta, além das comunidades quilombolas, por sua luta por escolas vinculadas à sua cultura, suas tradições.

No período de 1980 a 1990 muito se avançou nas discussões acerca do direito à educação. Conforme mostra o texto seguinte,

foi no final da década de 1980, que a educação desenvolvida nos meios rurais torna-se objeto de discussão dos sujeitos que a compõem, os educadores e camponeses, diferentemente de outros momentos, em que a educação rural era objeto de discussão dissociada dos sujeitos sociais que nela atuam (COSTA, 2012, p. 44).

O movimento da Educação do Campo questiona o paradigma da Educação Rural, que como vimos no capítulo anterior, tem sua origem em meados da década de 1930, com o movimento dos Pioneiros da Educação Nova, que defendiam o Ruralismo Pedagógico, perpassando pelo discurso urbanizador pedagógico, difundido a partir da década de 1950. A Educação Rural parte de uma visão dicotômica entre urbano e rural, sendo o urbano ligado a ideia indústria, de moderno, de científico, e ligando ao rural a agricultura, o atrasado, o popular. Portanto, a educação é vista como redentora da pobreza e da miséria, quer dizer, trata-se de uma compreensão de Educação Rural que ora ela deve tirar o rural do atraso, levando-o a desenvolver sua produção, ora conduzindo-o à urbanização inevitável. Nas palavras de Silva,

A finalidade da Educação Rural passa a ser de adaptar a população do campo ao projeto desenvolvimentista, que subordinou a agricultura à industrialização, centrada na concepção de que o Brasil, para se desenvolver, precisaria se industrializar e se urbanizar (SILVA, 2018, p. 40).

A Educação do Campo, por sua vez, nasce com uma nova forma de ver o campo. Trata-se de um olhar que

projeta o campo como um espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 12).

Tendo sua fundamentação na teoria crítica dos conteúdos, na sociologia do currículo e na educação popular, o paradigma da Educação do Campo busca superar a visão dualista do mundo, a dicotomia entre campo e cidade. Esse movimento surge das lutas sociais, de um processo de disputa conceitual e epistemológica, além da dimensão pedagógica, pautado numa perspectiva de desenvolvimento econômico-social que valoriza as identidades étnico-culturais, os direitos de cidadania dos grupos e povos. Assim, a Educação do Campo está diretamente ligada ao processo de

[...] mobilização, proposição e pressão dos movimentos sociais por uma política educacional que fortalecesse as práticas educativas existentes e a criação, assim como a ampliação de Escolas públicas da Educação Básica nas comunidades e assentamentos (SILVA, 2018, p. 38).

A Educação do Campo considera a relação entre o local e o global, isto é, que o campo não está desconectado do mundo, porém compreende que nele se expressam também as mudanças no contexto político e econômico global, (SILVA, 2000; SANTOS, 2017).

Do ponto de vista epistemológico, a Educação do Campo pressupõe a organização do saber a partir dos conhecimentos prévios e das práticas culturais dos alunos do campo, e num diálogo com as áreas de conhecimento e com a realidade sócio-cultural e econômica que estão inseridos os sujeitos. Neste sentido, o papel da escola consiste (ou deveria consistir) em proporcionar o conhecimento e o senso crítico para que os alunos do campo possam atuar na realidade tanto do campo, quanto da cidade. Desta forma, a Educação do Campo defende um projeto de campo que tenha como pressuposto a agricultura familiar camponesa e a agroecologia, nesta perspectiva se contrapõe ao modelo capitalista no campo expresso no agronegócio, o que também contribui (contribuiria) para a permanência das famílias no campo, embora compreenda que a proposta pedagógica não garante, por si só, a permanência das famílias no campo, pois as causas do êxodo rural são econômicas e sociais (SILVA, 2000).

Portanto, a Educação do Campo expressa mais do que uma concepção, mas a luta contra os processos de exclusão social e de negação dos direitos; representa a defesa de outra escola para o campo, outro paradigma da educação para o campo e um outro projeto de desenvolvimento que considere o campo, suas especificidades, suas lutas, seu potencial, seu papel social.

3.2 A Educação do Campo nas décadas de 1990 e 2000: marcos legais e normativos e o protagonismo dos movimentos sociais

Embora o debate sobre a Educação do Campo tenha ganhado coro na década de 1980, na Constituição Cidadã de 1988, e considerada um marco na garantia do direito à educação, não há menção específica nesta Constituição à Educação do Campo. No entanto, a partir da década de 1990 o movimento político, pedagógico e epistemológico da Educação do Campo ganha maior notoriedade no que diz respeito aos marcos legais e normativos.

Em 1996, com a aprovação da Lei nº 9.394/1996, foi feita referência à educação básica para a população rural, conforme estabelece a LDB no seguinte Artigo:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996)

Note-se que a LDB aborda a questão da educação “para a população rural” de maneira muito genérica, atribuindo aos sistemas de ensino a função de adaptarem e adequarem os conteúdos curriculares e metodologias, a organização escolar, o calendário escolar às peculiaridades da vida rural. Embora tenham sido levadas em conta mudanças estruturais e organizacionais para estas escolas, mantém-se a percepção de que a escola do campo é aquela situada na zona rural.

Além disso, Santos (2018) lembra que à questão da organização e da adaptação dos sistemas de ensino, está atrelada a municipalização do Ensino Fundamental, que elevou o ônus das prefeituras, conduzindo a um retrocesso para as populações camponesas, uma vez que milhares de escolas do campo foram fechadas¹⁵. Assim, mais uma vez a Educação do Campo sofre com as políticas públicas de educação para o meio rural, uma vez que

[...] não consideram a formulação de diretrizes pedagógicas e políticas específicas de regulamentação, funcionamento e organização da escola, além da dotação financeira para sua institucionalização e manutenção, com qualidade, em todos os níveis (BICALHO, 2018, p. 82).

A discussão sobre uma Educação do Campo deve pautar-se na identidade dos povos camponeses, vinculada à cultura produzida por estes em suas relações mediadas pelo trabalho, a fim de garantir uma educação escolar ligada à realidade desses povos. Contrariamente a isso,

¹⁵ “O processo de fechamento de escolas no campo se intensificou com outra ação do Estado a partir da municipalização das escolas que ofereciam o ensino fundamental, ou seja a transferência da responsabilidade do Estado para as prefeituras. E as prefeituras, por terem um orçamento considerado suficiente, alegam que não cabe ser dividido o recurso para escolas no campo com poucos ou muitos alunos, e acabam por fechá-las” (SANTOS, 2017, p. 63).

sabemos, pois, que a escola do campo reflete as diretrizes didático-pedagógicas da escola urbana, sendo a ela subalterna, quando se trata da estrutura e do funcionamento das redes de ensino municipal e estadual, sobretudo pessoal docente e apoio (AZEVEDO, 2006, p. 83).

Junto a isso, a LDB estabelece, no seu Art. 23, as formas de organização da educação básica, possibilitando repensar o paradigma seriado como única forma de organização da escolarização, o que traz o debate sobre as turmas multisseriadas a alternância na escola. Assim estabelece o Art. 23:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

O conteúdo político-pedagógico desse artigo da LDB, acrescido do debate promovido pela campanha 'Toda Criança na Escola', criada em 1997, acabaram por respaldar uma proposta de criação de Escolas Rurais Multisseriadas. Como traz o próprio documento, essa "inovação pedagógica" está respaldada na LDB e "consiste na organização do ensino por módulos, em vez das séries anuais, nas escolas unidocentes da zona rural" (BRASIL, 1997, p. 39). O mesmo documento ainda afirma que

esta metodologia [multisseriação] tem como grande vantagem adequar o calendário escolar ao ciclo de atividades no campo, permitindo que o aluno possa se ausentar no período do plantio ou da colheita para ajudar a família, sem prejuízo para o seu processo de aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 40).

O documento também afirma que o MEC "está financiando programas de capacitação de professores e de elaboração de materiais instrucionais específicos para as classes multisseriadas" (BRASIL, 1997, p. 40).

Porém, Segundo Costa (2012),

passada a euforia inicial, o MEC admitiu que as escolas multisseriadas passavam por problemas de infraestrutura física, de construção de propostas pedagógicas, de formação de professores, etc., indicando que a proposta das escolas multisseriadas não se viabilizou na prática (COSTA, 2012, p. 36).

Em julho de 1997, o MST e a Universidade de Brasília (UnB), em conjunto com o UNICEF, a UNESCO, a CNBB e outras entidades da sociedade civil,

realizaram o *I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária* (ENERA). O evento resultou na compreensão da necessidade de

uma articulação entre os trabalhos em desenvolvimento, bem como sua multiplicação, dada a grande demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural e a situação deficitária da oferta educacional no campo, agravada pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2004, p. 14).

Como decorrência desse evento, foram levantados desafios para se pensar a educação pública para os povos do campo, considerando seu contexto em termos políticos, econômicos, culturais, sociais, da organização familiar e do trabalho, como apontam Kolling; Nery; Molina (1999).

Também foi através do I ENERA que se iniciou a articulação e organização da *I Conferência Nacional por uma Educação do Campo*, realizada em 1998. Esta conferência foi promovida por diversas entidades e organizações, tais como: o MST, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB), a Universidade de Brasília (UNB), a UNESCO e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Foi a partir do I ENERA que se consolidou a Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Esta passou a ser, segundo Bicalho (2018), a entidade máxima que reunia e articulava as organizações de classes e movimentos sociais do campo, a fim de promover ações voltadas para a Educação Básica do Campo. Ainda de acordo com o autor, esta entidade é considerada “um marco para o reconhecimento do campo como espaço de vida e de sujeitos que reivindicam sua autonomia e emancipação” (BICALHO, 2018, p. 86).

A Articulação Nacional por uma Educação do Campo avançou em diversas conquistas, dentre as quais podemos destacar: a realização de duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo, sendo a primeira em 1998, já mencionada, e a segunda em 2004. a instituição, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003, pelo MEC (SECAD, 2007). Tais eventos trouxeram à tona a luta dos povos camponeses pelo direito à educação, “pensada a partir dos sujeitos do campo em oposição à educação rural, e instituir políticas públicas educacionais específicas para o campo” (MARCOCCIA; POLON, 2014, p. 4).

De acordo com Costa (2012), nessa *I Conferência Nacional por uma Educação do Campo* foram denunciados diversos problemas da realidade da educação do campo, como o baixo índice de escolaridade em relação às escolas urbanas, “a falta de escolas para atender todas as crianças, a infraestrutura das escolas, a política de valorização do magistério, o grande número de docentes sem qualificação necessária.

Outra contribuição da *I Conferência Nacional por uma Educação do Campo* foi o resgate do debate sobre a educação do campo e a consolidação deste termo, e não mais educação rural ou para o meio rural. Tem-se, pois, desta forma, que o conceito de educação **do** campo vai além do conceito de educação **no** campo, pois enquanto que as escolas no campo remetem apenas a uma localização geográfica, e são vistas como uma extensão da escola urbana – e por isso a ela subalterna –, as escolas **do** campo “referem-se a escolas com projeto educativo próprio, vinculado à realidade sócio-cultural do povo do campo, cujos currículos expressam a opção pela construção de um projeto transformador para o campo” (COSTA, 2012, p. 37).

O I ENERA e a *I Conferência Nacional por uma Educação do Campo* trouxeram, como uma de suas primeiras experiências de políticas públicas construídas e voltadas para a educação dos trabalhadores do campo, o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), que foi aprovado por meio da Portaria nº 10, de 1998, pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Este Programa representou uma parceria estratégica entre o Governo Federal, as universidades e os movimentos sociais do campo, a fim de superar as dificuldades apresentadas na alfabetização de jovens e adultos e na formação de professores. Dessa forma, o principal objetivo do PRONERA se constituiu na “democratização da educação para os/as trabalhadores/as da Reforma Agrária, respeitando as particularidades dos sujeitos sociais” (BICALHO, 2018, p. 89).

A aprovação das Diretrizes Educacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio de Parecer nº 36/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), foi mais um fruto da *I Conferência Nacional por uma Educação do Campo* e marca a incorporação do termo Educação do Campo em seu texto. No texto, há uma clara preocupação com formação continuada dos educadores e com a promoção das expressões culturais dos sujeitos

coletivos e individuais. No entanto, a efetivação das diretrizes acabou ficando comprometida devido a lentidão de sua implementação.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, afirma o direito à educação do campo assegurando que

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

De acordo com Azevedo (2006), em virtude da institucionalização das diretrizes para uma educação do campo, tais escolas ganharam mais atenção e passaram a ocupar maior espaço no debate político e pedagógico nacional.

De maneira contraditória, foi aprovado, no ano anterior, o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011), o qual, por sua vez, trata a escola do campo como a escola rural que requer um tratamento diferenciado, sob a prerrogativa de que a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do país (BRASIL, 2001). Por isso, em uma de suas Metas, o referido PNE buscava “prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio” (BRASIL, 2001).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica nº 36/ 2002, deixa clara a relação do PNE com a educação do campo quando afirma que

Este - em que pese requerer um tratamento diferenciado para a escola rural e prever em seus objetivos e metas formas flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando as especificidades do alunado e as exigências do meio -, recomenda, numa clara alusão ao modelo urbano, a organização do ensino em séries (BRASIL, 2001).

O posicionamento adotado pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo é outro, pois seu texto deixa claro que

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da

educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (BRASIL, 2001).

É nesse contexto que foi criada, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no âmbito do Ministério da Educação, tendo como objetivo contribuir para a redução das desigualdades educacionais, visando efetivar políticas públicas para a educação do campo. Isto é,

O principal desafio assumido pela SECAD é, portanto, transformar esta extensa pauta temática em políticas públicas coerentes e articuladas que contribuam para a superação das desigualdades educacionais, resgatando e fortalecendo a dimensão inclusiva e emancipatória da educação (SECAD, 2005, p. 6).

A SECAD estimulou o desenvolvimento de importantes políticas para a educação do campo, como o Programa Escola Ativa, que, segundo Azevedo (2010), foi integrado à SECAD no ano de 2008, “incorporando-o às ações da política nacional de Educação do Campo, visto a sua particularidade de atender às escolas que se organizam em multissérie” (AZEVEDO, 2010, p. 72). Segundo Bicalho (2018), o Programa Escola Ativa, no ano de 2012, estava em fase de transição para a implementação do Programa Escola da Terra, que integraria as ações do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), lançado em 2012.

Outro programa estimulado pela SECAD foi o PróJovem Campo – Saberes da Terra, cujo objetivo era ofertar qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares, fortalecendo o acesso e a permanência de jovens agricultores familiares na rede pública de ensino. A Secad também desenvolveu o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que tinha por objetivo apoiar a implementação de cursos de licenciatura em Educação do Campo, em instituições públicas de educação superior do país (BICALHO, 2018).

Ocorre que no ano de 2012 a SECAD foi transformada em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), através do Decreto presidencial nº 7.690/2012, por meio do qual o MEC integrou duas secretarias: a SECAD e a Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Em 28 de abril de 2008, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas

e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Desta forma, estabelece que

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008).

A Resolução nº 2/2008, pois, define e amplia quais as etapas compreendem a educação do campo e a quem esta deve destinar seu atendimento. Ela também define, no seu Art. 1º- § 1º, que a educação do campo é de responsabilidade dos entes federados, que deverão estabelecer formas de colaboração, planejamento e execução desta educação, com vistas a garantir a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar, com qualidade, a todo nível da educação básica. Isto é, configura-se como dever do Estado garantir, de maneira efetiva e plena, o direito à educação das comunidades definidas no Art 1º da Resolução nº 2, como já mencionamos. Além disso, no § 2º do mesmo Art. 1º, fica estabelecido que a educação do campo será regulamentada e oferecida pelos estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios nos respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme estabelece a LDB.

Por sua vez, o atual Plano Nacional da Educação (2014-2024) define, em sua Meta 8, a elevação da escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo até o último ano de vigência deste plano [2024], para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País.

O PNE também apresenta, como estratégia, estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades. Nesse aspecto é possível notar certa consonância entre o PNE (2014-2024) e a Resolução CNE/CEB nº 2/2008.

Outro marco na consolidação da Educação do Campo foi o Decreto nº 7.352, de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o PRONERA, de acordo com os princípios da Educação do Campo. Mais do que isso, o Art. 1º deste decreto institui a Educação do Campo como modalidade de ensino no Brasil,

trazendo um papel de responsabilidade distinta para o Estado e para o financiamento da educação, conforme o Art 3º do decreto em questão. Este decreto assume grande importância também por trazer em seu artigo 1º a definição do que são populações do campo e escolas do campo:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010).

O decreto ressalta a instituição da Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), criada em 2007. Essa comissão tinha por finalidade auxiliar o MEC na formulação, implementação e acompanhamento de políticas voltadas para a Educação do Campo (BRASIL, 2012). É importante salientar que os movimentos e organizações sociais que compunham o CONEC não conseguiram assegurar que ele atendesse a expectativa proposta pelo decreto, uma vez que muitas ações não passaram pelo debate com o CONEC, restringindo-se a discussões internas no âmbito do governo (FONEC, 2012).

Em 2010 os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, juntamente com universidades públicas e instituições federais de ensino, criaram o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), com “autonomia para debater com o poder público sobre as proposições voltadas para implantação/fortalecimento e consolidação de políticas públicas de educação, a partir das especificidades, diversidades e questões da educação do campo” (HAGE; CRUZ, 2014, p. 3).¹⁶ Os

¹⁶ Esse movimento foi uma das expressões da resistência criada, a partir dos setores organizados da sociedade civil, no sentido de estabelecer espaços de mediações políticas no encaminhamento das questões relativas à educação do campo, haja vista o fato de já se perceber, no interior do governo

objetivos do FONEC são o exercício da análise crítica acerca das políticas públicas para a Educação do Campo e uma ação política com vistas à proposição, implementação e consolidação de políticas públicas de Educação do Campo, (MOLINA; FREITAS, 2011).

Por fim, destacamos a Portaria nº 391, de 10 de maio de 2016, do MEC, que estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de **fechamento de escolas do campo**, indígenas e quilombolas. Este dispositivo corrobora com o art. 28 da LDB, que em seu parágrafo único estabelece:

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 (BRASIL, 2018).

Estes dispositivos assumem um papel de grande importância frente ao processo de fechamento de escolas do campo que vem ocorrendo no Brasil, nas últimas décadas, principalmente a partir da municipalização do Ensino Fundamental, quando os estados transferiram para as prefeituras a obrigação de ofertar a matrícula nesta etapa de ensino, condição necessária para a garantia do direito à educação. Os municípios, na maioria das vezes, por não possuírem elevadas arrecadações ou fontes próprias, alegam não conseguirem manter seus sistemas de ensino, ou ao menos as escolas em pleno funcionamento. Nesses casos, os trabalhadores e trabalhadoras do campo são os primeiros e imediatamente atingidos, pois são as escolas de seus filhos e filhas que primeiro sofrem as consequências, sendo fechadas, como aponta Souza (2017).

No entanto, se faz necessário compreender todo esse processo levando-se em consideração as particularidades de cada lugar, ouvir os argumentos do poder público e dos sujeitos do campo envolvidos (profissionais, lideranças comunitárias, pais e mães etc), afim de compreender melhor as razões, explicações e implicações desse processo, sobretudo no que concerne à garantia do direito à educação por parte das populações camponesas. É mediante essa necessidade que no capítulo

federal, dificuldades de encaminhamento de determinadas demandas sociais, particularmente na área da educação.

seguinte buscamos analisar o processo de fechamento das escolas no campo no município de Solânea–PB.

4. EDUCAÇÃO DO CAMPO VERSUS EDUCAÇÃO NO CAMPO: O CONTEXTO SOLANENSE.

Neste capítulo buscamos descrever a situação educacional do município de Solânea e analisarmos o processo de fechamento das escolas do campo, tendo como base os relatórios de nucleação elaborados pela Secretaria Municipal de Educação e por gestores escolares, além das entrevistas realizadas a propósito desta pesquisa.

4.1 Caracterização da Rede Municipal de Solânea-PB

Como já vimos, em 2018 o município contava com sete escolas da rede privada, todas localizadas na cidade; com quatro escolas estaduais igualmente localizadas na cidade; além de vinte escolas municipais, das quais onze na cidade e nove no campo. Portanto, 45% das escolas públicas municipais estavam situadas no campo. A rede municipal contava ainda com 180 professores e professoras, dos quais 60 atuam em escolas localizadas no campo.

Segundo dados do IBGE, estima-se que entre 2018 e 2019 a população de solanense é de 26.407 habitantes, dos quais 7.361 residem no campo, estes representam 28% da população do município.

Segundo o IBGE-Cidades¹⁷, com dados de 2010 a 2018, a taxa de escolarização na faixa de 6 a 14 anos no município é de 97,4%, enquanto que a taxa de analfabetismo é de 28,7%, em números absolutos seriam, então 5.574, pessoas analfabetas no final do período mencionado. De acordo com o Censo Escolar do INEP (2018), mostra que a Taxa de aprovação em toda a rede municipal é 87,5% nos anos iniciais do ensino fundamental e de 69,4% nos anos finais do fundamental. Nas escolas no campo, a Taxa de Aprovação é de 87,9% nos anos iniciais e de 72,4% nos anos finais do ensino fundamental.

Com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Solânea apresenta os seguintes indicadores:

¹⁷ IBGE Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/solanea/panorama>. Acesso em 2020.

Tabela 9: Indicadores do IDEB das escolas municipais de Solânea – PB

	2013	2015	2017
Meta	3.6	3.9	4.2
Observado	3.4	3.9	4.6

Fonte: Inep, 2018.

Nota-se que há uma sensível elevação dos indicadores do IDEB nas escolas municipais, nos quais em 2017 o município consegue elevar o indicador acima da meta prevista.

A fim de fortalecer as ações direcionadas para a educação, em 2015 foi elaborado o Plano Municipal de Educação de Solânea, o qual trata do conjunto da educação em âmbito municipal, expressando uma política educacional para todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino.

Diante do exposto, buscaremos observar como o Plano Municipal de Educação de Solânea aborda a questão da Educação do Campo.

4.2 O Plano Municipal de Educação de Solânea.

O Plano Municipal de Educação do município de Solânea-PB foi elaborado por meio de um “processo de construção coletiva com a demonstração de um forte espírito democrático” (SOLÂNEA, 2015, s/p), tendo como subsídios para a sua construção “estudos, pesquisas, avaliações internas e externas, contatos, reuniões de posicionamento e tomadas de decisão” (SOLÂNEA, 2015, s/p). Como comissão de sistematização para a elaboração do PME de Solânea participaram 3 (três) representantes da Secretaria Municipal de Educação, 2 (dois) colaboradores do Conselho Tutelar, 2 (dois) representantes da Câmara Municipal, 2 (dois) Representantes de Pais, 2 (dois) Representantes de Professores, 2 (dois) Representantes de Gestores, 2 (dois) Representantes do Conselho de Alimentação Escolar e 2 (dois) representantes do Conselho do FUNDEB.

O PME propõe um plano de ações que se inicia no ano de 2015 e se estende até 2025. O documento está em consonância ao que está estabelecido na Lei Nº 13.005/ 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, em seu Artigo 8º, o qual prevê que

[...] os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados

em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei (BRASIL, 2014).

O documento estabelece 15 metas a serem alcançadas até o ano de 2025, algumas delas abordam a questão da escolarização da população do campo, como veremos a seguir.

A **Meta 1** do referido PME (Solânea) é consoante com a meta 1 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e do Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025), e diz respeito à universalização da Educação Infantil. Esta Meta possui duas estratégias que abordam a escolarização dos alunos do campo. Trata-se das **estratégias 1.8**, que visa a garantia do transporte escolar, em regime de colaboração entre União, Estado e Municípios, atendendo aos princípios básicos de segurança – exigidos pelo Departamento Nacional de Trânsito (DNT) – para alunos oriundos do campo e da cidade, quando houver necessidade; e da **estratégia 1.10**, a qual prevê a elaboração, implantação, implementação e avaliação da proposta curricular para a Educação Infantil, de maneira que respeite, dentre outros princípios, a cultura do campo e a diversidade étnico racial.

Foi possível observar que todas as escolas no campo possuem transporte escolar a sua disposição. Os ônibus são adquiridos por meio do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, com o objetivo de

Garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares dos alunos do ensino fundamental público residentes em área rural que utilizem transporte escolar, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, Distrito Federal e municípios (INEP, 2005, p. 34).

Os ônibus escolares, popularmente conhecidos como “os amarelinhos”, são utilizados para transportar as crianças da primeira fase do ensino fundamental, desde sua comunidade até a escola “núcleo”, no campo. Os alunos da segunda fase do ensino fundamental são levados para a cidade, uma vez que apenas uma das nove escolas municipais localizadas no campo possui esta modalidade de ensino em Solânea. Desta forma, o uso do transporte escolar prioriza a saída das crianças das comunidades para outras e até mesmo para a cidade, ao invés de ampliar a oferta educacional no campo. Os Além dos amarelinhos, existem contratos entre a

prefeitura e proprietários de transportes particulares que também fazem este trabalho de transportar alunos, como afirma a Gestora Mandacaru:

Gestora Mandacaru: Quando o rapaz vai fazer o contrato do carro, para que não saia da regra, nem ele fique sem o direito, ele já faz assim, está contratando o carro para levar professores e alunos. Para não ficar irregular.

Embora a **estratégia 1.10** preveja a elaboração e implementação das respectivas propostas pedagógicas, nenhuma das escolas no campo possui o seu próprio Projeto Político-Pedagógico. Quanto às propostas curriculares para a Educação Infantil, segundo a Gestora Mandacaru (*Cereus jamacaru*), há uma proposta curricular no município, cujo documento fica na Secretaria de Educação, e é utilizado pela supervisão e coordenação pedagógica para direcionamento e planejamento das atividades durante o ano letivo. Essa prática não permite que as escolas no campo elaborem seu PPP, uma vez que não lhes é dada autonomia para construí-lo conforme a realidade de cada comunidade e dos sujeitos que nela vivem.

Também de acordo com o Gestor Juazeiro (*Ziziphus joazeiro*), a cada 15 dias há uma reunião entre a supervisão, a coordenação pedagógica, que atua em todas as escolas do município, e os professores que ensinam nas escolas situadas no campo. Nestas reuniões são elaborados os planos de aula, os projetos festivos, os projetos de meio ambiente, projetos que envolvem a comunidade e são repassados para a escola. No caso das escolas no campo, o planejamento atende apenas a primeira fase do ensino fundamental e são baseados na LDB como afirma o Gestor Juazeiro,

Gestor Juazeiro: Os planejamentos são baseados na questão da LDB. Apesar da gente não ter, como falei antes, um currículo atualizado da escola do campo, mas se baseia na LDB.

Ainda em relação a educação infantil no campo, a **Meta 5** do PME visa a alfabetização de todas as crianças. Para tal, sua respectiva **estratégia 5.2** preconiza apoiar a alfabetização dos povos do campo, com produção de materiais didáticos específicos, e como vimos acima, segundo o Gestor Juazeiro e a Gestora Mandacaru, isto não vem ocorrendo nas escolas camponesas.

Seguindo a análise do PME, tem-se a **Meta 2**, que trata da universalização do ensino fundamental para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa

etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE/PME. O conteúdo dessa Meta também está genericamente em consonância com a Meta 2 do PEE (2015-2025). As estratégias específicas que abordam a educação para as crianças do campo são a **estratégia 2.5** e a **estratégia 2.9**.

Analisando a primeira estratégia (2.5), observamos que ela sugere que o município assumirá a responsabilidade de

Reformar, ampliar ou construir estabelecimentos de ensino, inclusive no campo, adequando-os ecologicamente e respeitando um padrão de qualidade de infraestrutura, conforme legislação vigente, a fim de garantir o acesso permanência e aprendizagem dos alunos bem como a continuidade dos estudos dos educandos (SOLÂNEA, 2015, s/p).

Segundo o Secretário 1, durante o processo de fechamento das escolas no campo, a secretaria de educação sugeriu que seria implementada a segunda fase do ensino fundamental nas escolas localizadas no Sítio Olho D'água Seco, Sítio Saco dos Campos e Sítio Santa Fé. Porém, inicialmente, apenas algumas reformas iniciais foram realizadas.

Secretário 1: Teve uma das comunidades, as que... lá do brejo, Olho D'água Seco, que a gente ampliou a escola com um compromisso - aí eu saí e não sei se foi implantado - da criação da segunda fase. Isso lá no Saco dos Campos também, [...]. E a gente assumiu o compromisso do aluno ficar todo o Ensino Fundamental no campo. Só viria depois para o Ensino Médio. Porque nessas escolas, a maioria não tinha a segunda fase do ensino fundamental. Os alunos já vinham para a zona urbana, para a escola urbana de todo modo. E a gente quando na nucleação, a gente se comprometeu com a comunidade de ampliar as condições de funcionamento de todo o ensino fundamental nessas escolas nucleadas, ou seja, a gente avançou na proposta.

Importa ressaltar que existe apenas uma escola no campo no município de Solânea cujo atendimento abrange todo o Ensino Fundamental: é a Escola Municipal de Ensino Fundamental "Padre Ibiapina", localizada no Sítio Santa Fé, que passou a ofertar essa fase de ensino apenas em 2017.

A **estratégia 2.5** da **Meta 2** do PME de Solânea propõe melhorar os estabelecimentos de ensino *do* campo, construir novos prédios e ampliar a educação para a segunda fase do ensino fundamental, lê-se:

2.5 Reformar, ampliar ou construir estabelecimentos de ensino, inclusive do campo, adequando-os ecologicamente e respeitando um padrão de qualidade de infraestrutura, conforme legislação vigente, a fim de garantir o acesso, permanência e aprendizagem dos alunos bem como a continuidade dos estudos dos educandos (SOLÂNEA, 2015, s/p).

Porém, notadamente vimos como o número de estabelecimentos de ensino tem sido fechados e que apenas uma das atuais 9 (nove) escolas no campo possui o fundamental II. Isso é, portanto, um retrocesso com relação a estratégia proposta.

Quanto a **estratégia 2.9**, seu texto afirma o compromisso municipal para com a garantia de uma das dimensões do direito à educação, particularmente no que concerne a:

Garantir o transporte escolar, em regime de colaboração entre União, Estado e Município atendendo aos princípios básicos de segurança exigidos pelo Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN) e as normas de acessibilidade que garantem segurança aos alunos com deficiências, levando em consideração o tempo de permanência e idade mínima dos alunos assegurando que cada ente assuma suas responsabilidades de forma a garantir a escolarização dos alunos oriundos da zona rural (SOLÂNEA, 2015, s/p).

A **Meta 3** do PME destaca outro compromisso que o município deverá assumir, qual seja, universalizar, até o ano de 2016, o número de matrículas no ensino médio em até 70% e elevar até 2020 o número de matrículas para 75% na faixa etária de 15 a 17 anos. Na **estratégia 3.7**, que se refere ao atendimento escolar aos alunos do campo e das pessoas com deficiência, o documento sugere apenas que o município deverá “fomentar a expansão de matrículas gratuitas de Ensino Médio, observando-se as peculiaridades das populações do campo e das pessoas com deficiência” (SOLÂNEA, 2015, s/p).

Ocorre que existem apenas 2 (duas) escolas públicas estaduais que ofertam o Ensino Médio no município de Solânea, ambas localizadas na cidade, e atendiam, juntas, um total de 954 matrículas no ano de 2018, conforme dados do INEP. Analisando esse dado de atendimento ao Ensino Médio à luz do que estabelece a estratégia 3.7 acima, pode-se depreender que o(a) gestor(a) municipal terá que exercer sua capacidade de mediação política e de articulação com as demais esferas administrativas em vista da realização da referida estratégia. Do contrário, o conteúdo da respectiva **Meta 3** do PME parece difícil de ser alcançada somente com iniciativa de oferta própria, por parte da esfera municipal, haja vista a política de nucleação e o processo de fechamento de unidades escolares que tem caracterizado o município nos últimos anos.

Mesmo que se considere o que foi estabelecido pelo artigo 11 da LDB 9.394/96, em seu inciso V, as iniciativas da política educacional levadas a cabo, nos

últimos anos, em estados e municípios, em relação ao acesso à educação básica, sugerem que cada vez mais esse direito tem se distanciado dos sujeitos, tanto ao acesso quanto às devidas condições de permanência. A LDB afirma que os municípios terão como incumbência de, dentre outros:

V - Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino **somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados** pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 2018, p. 13). **[grifos nossos]**

Não obstante a obrigatoriedade da oferta do Ensino Médio ser, prioritariamente, da esfera administrativa estadual, é dever do poder municipal atuar para que toda a demanda da Educação Básica existente no seu âmbito administrativo seja devidamente atendida, não importando se essa demanda esteja no campo ou na cidade. Apesar da **estratégia 3.7** do PME (Solânea) também apontar para a observância das peculiaridades das populações do campo, o fato é que tais peculiaridades de atendimento não têm sido observadas no que concerne ao Ensino Médio, nem nas escolas estaduais nem tampouco nas escolas municipais, visto não atenderem a esta etapa. E esta é uma contradição no âmbito da política educacional e do pacto federativo assegurado na Constituição de 1988, na LDB nº 9.394/96, assim como reafirmada sua necessidade no PNE e no Plano Estadual de Educação da Paraíba (PEE-PB), por exemplo, cuja **estratégia 4.6** estabelece:

Investir na expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas, quilombolas e ciganas e as especificidades das pessoas com deficiência (PARAÍBA, 2015, p. 38).

A oferta do Ensino Médio no município de Solânea não tem observado, portanto, as peculiaridades das populações do campo, ainda que haja disponibilidade de vagas para os alunos oriundos do campo cursarem essa etapa da educação nas escolas citadinas. Ainda em relação a educação do campo, o PME possui a **Meta 5** que visa a alfabetização de todas as crianças e cuja **estratégia 5.2** preconiza apoiar a alfabetização dos povos do campo, com produção de materiais didáticos específicos.

Também a **Meta 8** do PME de Solânea, que é copiada da Meta 8 do PNE (2014-2024), compromete-se com a Educação de Jovens e Adultos, particularmente do campo, na medida em que estabelece:

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e irregular a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (SOLÂNEA, 2015, s/p).

A **Meta 10** do PME também trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e traz como uma de suas estratégias o compromisso de

Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações do campo (SOLÂNEA, 2015, s/p).

É notório que o PME de Solânea aborda, de maneira considerável, a questão da Educação do Campo. No entanto, existem alguns entraves para que esta modalidade de atendimento escolar não seja ofertada de maneira adequada e de forma a considerar toda a discussão que abrange o direito à educação das comunidades camponesas. Entre estes entraves está a problemática do fechamento de escolas no campo. Como já vimos na **Tabela 5**, há um intenso processo de diminuição do número de estabelecimentos escolares no campo no município de Solânea-PB. E é essa situação que procuramos melhor analisar no tópico seguinte.

4.3 Do fechamentos das escolas no campo: o que dizem os sujeitos envolvidos?

Os roteiros das entrevistas semiestruturadas podem ser vistos nos apêndices. As entrevistas foram realizadas com os gestores das escolas no campo. Buscamos entrevistar também a liderança do sindicato dos trabalhadores, as mães dos alunos dessas escolas e os secretários de educação do município. Para distinguir os entrevistados, optamos por utilizar nome de plantas e flores da região do Curimataú. Alguns nomes foram escolhidos pelos próprios entrevistados, outros

deixaram a opção da escolha para o entrevistador. Assim, quando estivermos nos referindo aos gestores, o faremos da seguinte forma, por exemplo: Gestora Mandacaru; quanto às mães: Mãe Benedita; a liderança sindical, optou pelo codinome Margarida Viva; quanto aos secretários, os distinguimos como Secretário 1 e Secretária 2, segundo a ordem da gestão realizada por eles.

Os questionários abordam as mesmas questões, mas foram direcionados de forma diferenciada para cada grupo (gestores, pais, secretários, lideranças) entrevistado. As áreas/dimensões abordadas nas questões são: o direito a educação, o processo de fechamento das escolas no campo, o transporte escolar, a resistência das comunidades frente ao fechamento das escolas, além da importância das escolas para as comunidades. Podemos melhor compreender a partir do quadro a seguir:

Quadro 1: Divisão temática das entrevistas

Temáticas	Entrevista com a Secretária de Educação	Entrevista com os Gestores	Entrevista com os pais	Entrevista com a liderança sindical
Direito a Educação	Questões: 1 e 11	Questões: 1 e 11	Questões: 1, 2 e 10	Questões: 1 e 10
Processo de fechamento	Questões: 3, 4, 6, 7 e 1º	Questões: 3, 4, 6, 7 e 1º	Questões: 4, 5, 6 e 7	Questão: 2, 4 e 5
Transporte escolar	Questão: 8	Questão: 8	Questão: 11	Questão: 9
Resistência das comunidades	Questões: 5 e 9	Questões: 5 e 9	Questões: 8 e 12	Questões: 6, 7 e 8
Importância das escolas para as comunidades	Questão: 2	Questão: 2	Questões: 3 e 9	Questão: 3

Fonte: Quadro organizado pelo autor.

Embora estas áreas/dimensões sejam intrínsecas umas às outras e façam parte do mesmo processo, a distinção foi feita apenas didaticamente, para fins de melhor análise e apreensão da realidade. A seguir, apresentamos a análise de cada uma dessas questões relativas às áreas/dimensões.

4.3.1 Direito à Educação

A primeira questão em todos os questionários foi 1) *O que é o direito a educação?* Abrimos com essa pergunta por ser o direito à educação um tema central do nosso trabalho e, portanto, ser necessário apreendermos como esse direito está sendo compreendido pelos diferentes sujeitos diretamente envolvidos com o objeto analisado. Nesse sentido, as entrevistas nos permitiram compreender a compreensão desses sujeitos acerca do direito à educação nos seguintes termos:

Secretário 1: Direito fundamental como está consagrado na Constituição: direito fundamental. Direito humano e fundamental.

Secretária 2: Eu vou começar falando sobre a questão de toda criança na escola. A gente tem agora um programa chamado Busca Ativa. E esse programa, um dos lemas dele é toda criança na escola. E aí, quando você diz 'toda', você inclui todo mundo, não fica ninguém fora. O todo já está dizendo, não é a metade e nem $\frac{1}{4}$. [...] Todos nós teríamos esse direito de estar frequentando uma escola. E a partir desse direito teria que ser uma escola boa, teria que ter acessibilidade, isso não só com rampas, mas o acesso teria que ser fácil para esses alunos. E nem sempre isso acontece. Seria até uma discordância citar aqui a Constituição e, ao mesmo tempo, muitas vezes, não conseguir cumpri-la. Não porque eu não quero. Mas por vários fatores que ultrapassam o que eu posso ou não fazer.

Percebe-se que ambos os sujeitos (Secretário 1 e Secretária 2) fazem menção aos termos definidos, grosso modo, na letra da Lei, demonstrando que seus entendimentos quanto a esse direito estão ligados ao que está regimentado na Constituição Federal de 1988, nos artigos 6º e 205 respectivamente.

Já os gestores demonstram uma compreensão um pouco mais abrangente quanto ao direito à educação, como podemos observar nas falas seguintes:

Gestor Facheiro (*Pilosocereus pachycladus*): Bom, a educação para mim, eu entendo assim, que todo ser tem direito a educação. Não importa a idade, todos têm direito a educação.

Gestora Coroa-de-Frade (*Melocactus bahienses*): O direito a educação para mim é a pessoa ter o acesso a disponibilidade de ir para escola, principalmente, no local mais próximo da sua comunidade, no lugar mais próximo da sua casa. Ter direito a uma educação de qualidade. E que os professores da escola não faltem, que tenha 200 dias letivos pelo menos.

Gestor Juazeiro: Para mim, enquanto diretor de escola é realmente um direito adquirido pela comunidade [...]. A princípio, a educação era oferecida para quem? Era uma educação elitizada, para elite já. E para a questão da pobreza era o quê? Eram os padres que vinham catequizar, ensinar apenas a religião e a arte. Pelo menos foi isso o que eu aprendi em História da Educação. E com muita luta dos movimentos sociais a educação, mesmo

que disfarçadamente, mas era ofertada para todos de maneira igualitária [...]. Então, assim, eu vejo o direito à educação como um direito adquirido.

Gestora Macambira (*Bromelia laciniosa*): Direito à educação para mim é o espaço que a criança conquista em meio a tanta dificuldade, em meio a tanta adversidade. Porque assim, que queira ou que não queira, existe uma grande diferença em relação à educação do campo e educação urbana. Existe uma diferença. E por mais que se abra o leque de possibilidades em termo de programas, mas os benefícios muitas vezes não são os mesmos. É bem limitado. [...] Mas infelizmente, eles tem o espaço para estudar (entre aspas), mas eles não têm direito a tanta coisa que é tão necessária.

Gestora Xique-Xique (*Pilosocereus gounellei*): Trata-se de um direito social ligado a todas as pessoas que vão à busca de um futuro melhor e mais digno, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do educando e sua qualificação para o trabalho, independente de sua classe social, raça, cor e gênero.

Podemos perceber que, para os gestores, a questão do direito à educação está ligada a efetivação desse direito, primeiro como uma conquista social, como está explícito na fala dos gestores Juazeiro, Macambira e Xique-Xique; já a fala da gestora Coroa-de-Frade expressa uma compreensão de que o referido direito se concretiza também no acesso a uma educação de qualidade. No entanto, essa efetivação nem sempre é garantida ou aplicada de maneira eficaz, como é possível ver na fala da gestora Macambira.

Quando perguntadas sobre sua compreensão acerca do direito à educação, as mães responderam da seguinte forma:

Benedita (*Zinnia elegans*): É um direito que a pessoa tem e que nós temos que lutar por ele. Porque eu achei muito assim, é... Como se diz a palavra... 'Fraqueza' dos pais naquele momento. Porque a gente lutou, e quando foi na outra reunião, eu não estava, abriram mão por esse direito que era um direito da nossa comunidade, que tinha esse direito de ter os filhos ali, de ter nossos filhos ali estudando próximo da sua residência. Não. Agora saindo andando no ônibus, às vezes o ônibus dando um prego.

Rosa (*Rosa x grandiflora*): Eu entendo assim, só a palavra direito, para mim significa direito de todos terem uma educação melhor que a dos nossos pais. Não tenho uma palavra certa. Mas pelo que nós passamos quando nós éramos criança e agora nossos filhos estão passando. Eu acho que ter direito a educação é ter todos os direitos de que o governo tem a demanda.

Girassol (*Helianthus annuus*): Direito é a gente ver o que estamos vendo hoje e o que a gente via atrás. Porque lá atrás a gente não tinha tanto direito como hoje a gente tem. Então direito a educação é lutar por uma educação melhor.

Orquídea (*Orchidaceae*): Eu acho assim, o direito que você tem é uma escola que lhe dê o seu direito. [...] E o aluno tem que ser um aluno que merece tudo de bom. Porque ele merece o transporte escolar, merece merenda boa, merece uma escola de qualidade. Merece atenção do poder

público, para ser uma escola bem melhor, porque tudo depende do poder público para escola andar para frente.

Para as mães camponesas, o direito à educação também está ligado à luta e conquista, inclusive trazem em suas falas os momentos do fechamento das escolas, entendido como uma fraqueza da comunidade, como está explícito na fala de Benedita. Além disso, as falas trazem aspectos da efetivação, ou melhor, da concretização da educação como sendo de qualidade, para todos e de responsabilidade do poder público.

Para Margarida Viva, codinome da Líder do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Solânea, o direito à educação é entendido da seguinte forma:

Margarida Viva: Eu acredito que o direito à educação é um dever do Estado brasileiro com todos aqueles que fazem a sociedade brasileira. Inclusive as crianças na fase da alfabetização, os adolescentes, a juventude. Enfim, os idosos. O direito à educação não pode ser negado de forma alguma pelo Estado brasileiro. E nós já temos garantido em lei que a educação é um direito de todos e todas, independentemente da cor, da raça, do físico da pessoa. Então, a educação para mim é tudo porque ela é a base para o seu desenvolvimento pra frente, do seu desenvolver dentro da sociedade onde você está. A educação é um direito que não pode ser negado.

Podemos perceber na fala de Margarida Viva elementos do direito que expressam o ponto de vista legal, isto é, como algo que está respaldado na Constituição Federal, de onde decorre a compreensão de que a educação é um direito de todos os brasileiros. Porém, ela também entende esse direito como meio para o desenvolvimento pessoal e conseqüentemente da sociedade, não devendo ser negado pelo Estado.

4.3.2 Importância das escolas para as comunidades.

Também perguntamos às mães sobre a importância da educação para suas famílias, ao que elas responderam:

Benedita: É tudo. Porque eu digo sempre aos meus filhos que a educação é uma herança que os pais deixam pra os filhos que não tem que tome. [...] Para mim é tudo. A educação é tudo na vida do ser humano.

Girassol: Nossa! É importante. É tudo. Porque é onde eles vão aprender. Certo que a educação vem de casa com os pais.

Rosa: O futuro do amanhã.

Ipê (*Handroanthus*): É bom. Para aprender.

Orquídea: Eu acho assim, que depois da família vem a educação. A educação é o alicerce para o futuro. [...] Também acho assim, eu digo lá em casa para os meus dois filhos: filho, você tem que estuda para no futuro você não ser como seu pai e sua mãe. Viver assim... Eu sei que a agricultura é uma... Mas assim, eu não quero que ele tenha. Eu quero que ele tenha uma vida bem maior, com estudo, com emprego bom.

Dália (*Dahlia*): A educação é fundamental para todos. Que hoje até para varrer a rua tem que ter estudo. E cada um tem que ajudar os filhos a crescer. Porque quem não teve oportunidade, quem parou como eu parei na 7ª, e eu quero que a minha filha termine. Se Deus quiser ela vai terminar.

Caroá (*Neoglasiovia variegata*): Rapaz, sei lá. Para mim a importância é um bom estudo. Uma professora boa. Isso aí é. Um carro que não falte muito. Que nem esse que só vive se quebrando. Pra mim é isso aí.

Observamos que, para as mães entrevistadas, a importância da educação se dá na perspectiva de um futuro melhor, de algo a ser buscado como possibilitador do desenvolvimento pessoal, para alcançar um emprego bom. Como podemos identificar na fala de Orquídea, há uma desvalorização, no sentido de descontentamento ou descrença, em relação ao trabalho do agricultor. Por outro lado, algumas mães percebem a educação como uma continuidade da vida familiar, demonstrando uma relação de proximidade entre escola e família. Há ainda, o entendimento de que a educação é meio pelo qual a criança adquire novos saberes, e nesse sentido, nas falas, a educação tem o mesmo significado de escola, ou pelo menos está intrínseca a ela.

Perguntamos às gestoras e secretários sobre a importância da escola do campo, e as respostas que obtivemos foram as seguintes:

Gestor Juazeiro: Primeiro, como a gente falou antes, a questão da criança não ter que se deslocar da sua zona de conforto, no caso a zona rural, do seu habitat natural para vir para a cidade.[...] Então, eu acredito realmente que a escola do campo tem esse papel de deixar as coisas mais iguais para eles. E com mais comodidade também. Menos preocupação dos pais e mais comodidade para que está estudando.

Gestor Facheiro: Bom, para mim a importância é que essas crianças estudem próximo a sua localidade, próximo as suas residências. A importância que eu acho é isso. Porque veja bem, antigamente, quando eu era criança, eu lembro que eu andava mais de 3 horas a pé para estudar aqui nessa escola.

Para os gestores Juazeiro e Facheiro, a importância da escola do campo está relacionada à sua localização. Trata-se de dar conforto e comodidade aos

alunos residentes no campo e possibilitar que eles estudem próximo à sua residência ou comunidade, o que foi expresso acima, por parte de outros sujeitos entrevistados, como sendo um direito.

Gestora Coroa-de-Frade: A escola é importante se ela for no campo e do campo, porque se ela não for assim, por exemplo, vier os professores como vem, mas se eles não aprender a valorizar o que as crianças sabem, de perguntar do que os pais plantam, do que os pais cuidam, de não querer saber informação, assim fica como se fosse uma escola no campo mas não sendo do Campo. É só uma escola no sítio.

Gestora Macambira: Eu vejo a grandiosidade da escola do campo. Porque assim, infelizmente a gente não trabalha contextualizando o que a gente tem. Mas eles já trazem com eles uma história de vida. E já traz com eles uma leitura do mundo, aquele mundo deles ali, do campo. Não é criança que vem da zona urbana para a rural, que quando chega aqui desconhece o que vê. Não. Eles vêm do campo para o campo. Então eu acho assim, se a gente trabalhasse o contexto do campo com essas crianças, eu acho que a gente teria um resultado melhor.

Xique-Xique: No meu ponto de vista a grande importância de existir a modalidade de ensino do campo é garantir uma educação igualitária e digna aos sujeitos do campo, que são sujeitos tão dotados de conhecimentos prévios rurais, como plantio, colheita e criação de animais... e não se pode e nem deve existir uma distinção entre os sujeitos urbanos e rurais. E graças a Deus, isso já vem mudando bastante, o governo já investe mais na educação camponesa.

As gestoras Coroa-de-Frade, Macambira e Xique-Xique trazem, em suas falas, aspectos da escola do campo mais voltados para a educação do campo. Mostram a importância de que a educação do campo seja voltada para as experiências de vida das populações que ali residem, valorizando os conhecimentos que os alunos trazem consigo de suas vivências na comunidade e no trabalho na terra que influenciam a sua leitura de mundo. A gestora Xique-Xique ainda mostra em sua fala que a educação do campo é uma modalidade que garante uma educação mais igualitária e, nesse sentido, não pode haver distinção do ponto de vista da garantia do direito à educação entre as crianças que vivem no campo e das que vivem na cidade.

Secretária 2: Assim, é... nós, eu digo, depois que eu entrei na gestão como secretária - eu já fui também professora muitos anos de escolas no campo, no caso a escola da zona rural -. Para mim não tem diferença urbana e rural. Inclusive nos meus discursos nas escolas, eu sempre digo isso. Porque muitas vezes se diz assim, 'ah, eu fui uma aluna de campo, do campo, e não tive um acesso a escola'. Isso ficaria 20 e 30 anos atrás. Hoje, esse acesso está muito precário? Está! Mas ele ainda tem. Você hoje tem o transporte que vai buscar, tem a veraneio, tem o ônibus que faz com que as crianças venham até a escola.

Para a Secretária 2, não há distinção entre escola da “zona rural” para as da zona urbana. Podemos inferir que em relação a 20 e 30 anos atrás, o acesso à educação pelos povos campesinos foi ampliado. Porém, como a própria secretária afirma, trata-se de um acesso limitado e precário, cuja qualidade da educação, no que tange aos aspectos pedagógicos e infraestruturais dos estabelecimentos de ensino, é dubitável, conforme as próprias falas dos entrevistados atestam.

Secretário 1: Tanto a escola de campo quanto a escola da zona urbana, no meu entendimento, claro que tem que ter um tratamento diferenciado por conta da particularidade do campo. Mas todas devem ter, digamos assim, a mesma atenção do ponto de vista do financiamento, do ponto de vista da qualidade. Não acho que deva haver essa distinção. A distinção que eu acho, pelo menos na época que eu fui secretário, procurei, é das particularidades do meio rural. Evidentemente, são particularidades, são especificidades que tem de ser levadas em consideração. Por essa razão, aí acaba tendo-se, digamos, de dar esse olhar diferenciado. Sem ser um olhar de assistencialismo, mas olhar de política pública.

Para o secretário 1, há aspectos em que a educação do campo e da cidade devem ser tratadas de maneira equivalente, por exemplo, quanto ao financiamento e qualidade da educação ofertada. No entanto, o que ocorre em muitos casos no Brasil afora, como diversas pesquisas apontam – por exemplo, Pereira (2010) e outros – é que as escolas do campo são secundarizadas, de forma que os recursos didáticos e materiais para o desenvolvimento das aulas chegam nestas escolas quando já estão obsoletos ou desgastados pelo uso nas escolas do campo. Por outro lado, para o Secretário 1, as escolas do campo possuem particularidades que devem ser consideradas, não apenas como programas assistencialistas, mas com políticas públicas e, para a garantia do direito à educação dos povos campesinos.

Complementando essa questão, perguntamos aos pais e mães sobre a importância das escolas que foram fechadas tinham para elas e para a comunidade. As respostas foram as seguintes, de forma bastante clara:

Benedita: Era muito importante. Porque assim, a gente fazia reunião lá. Eu mesmo sou catequista da comunidade, porque eu sou catequista das duas comunidades Palmas e Bonsucesso. Aí, eu ensinei muito tempo o catecismo lá, ensinei o Crisma. Tudo isso.

12 Horas (*Portulaca grandiflora*): Para mim mesmo melhorou muito porque eu morava em Bonsucesso. Aí meu filho, para chegar na escola, ele sofria, descia uma ladeira bem grande. Tinha dia que o ônibus já vinha e ele descia nas carreiras. Aí, depois eu me mudei para o Frágoso, ele pega o carro bem dizer na porta. Eu digo a ele e nem valoriza, passa o carro na porta. É merenda, é bolsa toda boa para vir para a escola, melhorou muito mais.

As duas entrevistadas relatam a importância, ou melhor, a relação que estabeleciam com a escola no Sítio Bonsucesso, onde uma ainda reside, e a outra já tendo-se mudado para outra comunidade. Para 12 Horas, a escola era o espaço para o seu filho estudar e até chegar lá enfrentava adversidades. Para Benedita, há um sentimento de pertencimento e pessoalidade com relação à escola, principalmente porque ela é professora do catecismo e desenvolvia suas atividades na escola. Benedita relata ainda que a escola levava até o nome de seu bisavô, Sabino Macena da Silva, pois a terra na qual o grupo escolar foi construído pertencia a ele e sua família, e fora doada uma parte da terra para o município. Diante disso, podemos perceber a relação de pertença à terra e à escola.

Para Margarida Viva, líder do sindicato dos trabalhadores, as escolas atendiam às comunidades não apenas com aulas, mas com outros serviços que beneficiavam a população ali habitante.

Margarida Viva: Ela é muito importante porque a escola não é só ensinar o alfabeto, não é só ensinar a ler e a escrever. A escola vai muito mais além. Então quando você tem uma escola no campo, ali próximo àquela comunidade ela pode servir para qualquer outro evento que tenha na comunidade, ou para uma reza que as comunidades fazem, ou pra uma brincadeira, ou uma festividade de pais, de mães. Ou para um espaço que você possa fazer reuniões comunitárias, se é uma comunidade que não tem a sede de associação. Ela também serve pra aquelas famílias fazer as suas reuniões mensais ali. Então, é uma escola viva.

Os povos do campo possuem uma identidade própria e, de igual modo, a escola do campo. Isso envolve o sentimento de pertença e de coletividade, e nesse sentido a escola vai além da função didático-pedagógica expressa no ensino da leitura e da escrita. Muito mais do que isso, o espaço escolar também é lugar de integração, de realização política, de mediação das demandas comunitárias; além de ser o meio pelo qual o Estado cumpre seu dever em garantir a educação para os homens e mulheres do campo, o espaço escolar tem um importante papel de contribuir para o fortalecimento da identidade sócio-econômica-cultural dos trabalhadores do campo, os quais, ao terem as condições de aí permanecerem, têm mais chances de produzirem e reproduzirem seu próprio modo de vida.

Neste sentido, muito mais do que simples espaço de oferta educacional, entendida aqui como acesso à matrícula e salas de aula funcionando, as escolas do campo devem ser entendidas e viabilizadas como equipamento público de garantia de direitos, não só do direito à educação, mas do direito à terra e à cultura,

contribuindo para a permanência e conservação do modo próprio que os trabalhadores do campo têm para produção das suas necessidades. Ou em outras palavras, como mostra a autora,

[...] o importante é perceber que a existência da escola pública na comunidade interessa não apenas aos alunos, mas à coletividade, já que a educação escolar constitui um meio de inserir as novas gerações no patrimônio cultural acumulado pela humanidade, dando-lhe continuidade (SILVA, 2018, p. 49).

A dimensão do pertencimento à comunidade e a percepção de que a escola é parte dessa comunidade, aparece também na fala de Rosa, que ressalta ainda a preocupação com o deslocamento das crianças, mesmo diante das melhorias.

Rosa: Nós fomos nascidos e criados lá. Assim, a importância é que era pertinho, não tinha aquela preocupação. Hoje em dia, aqui, certo que melhorou, mas ambas as partes. Porque melhorou uma parte e outra não melhorou, porque assim, passa carro cedo, leva e traz os nossos filhos. Mas para muitos o sítio é longe, então tem criança... A minha, graças a Deus, pega o carro praticamente na porta. Sai da casa e entra no carro.

Já para a mãe Algaroba (*Prosopis juliflora*), a antiga escola não possuía muita importância para a comunidade. Pois, embora o grupo escolar se localizasse na comunidade, haviam adversidades para que as crianças pudessem chegar à escola anterior enquanto que a escola onde seu filho estuda atualmente, além de ser considerada “bem melhor” pela entrevistada e, em sua opinião, é mais acessível às crianças.

Algaroba: Para mim, a escola de lá só tinha importância porque não tinha outra e tinha que estudar lá. Mas, porque fechou, para mim não faz diferença. Lá as crianças iam a pé, aqui o carro já traz. E a escola aqui é bem melhor. Para mim, não teve importância porque lá fechou.

4.3.3 As justificativas para o fechamento: o que dizem os sujeitos?

Outro ponto destacado pelas entrevistadas no que diz respeito a iniciativa da Secretaria Municipal de Educação que resultou na nucleação das escolas e seu consequente fechamento, foi a multisseriação do ensino.

Dália: Lá era assim, lá no Bacalhau, estudavam alunos da Ramada de Cima. Mas também tinha uma questão assim, era importante até certo ponto. Mas tinha outros critérios que já atrapalhavam, que era aquela sala multisseriada. Tudo junto e misturado, aquele aluno do 1º, do 2º. E aqui não.

Aqui já é cada qual na sua, já tem o transporte que traz, que vai levar e vem buscar.

A metodologia de trabalho com multisseriação aparece como um problema relacionado às escolas do campo, pois existe uma compreensão geral, na sociedade brasileira, segundo a qual há um “modo correto” de se fazer escola, o qual está fundamentado no paradigma urbanocêntrico, sob uma lógica centrada na série. Nesse sentido,

O paradigma seriado urbanocêntrico influencia, predominantemente, na organização do espaço, do tempo e do conhecimento da escola multisseriada do campo, precarizando o seu processo pedagógico e aumentando o fracasso escolar e a exclusão das populações do campo [...] (CORRÊA, 2005 p. 164).

No caso do município de Solânea-PB, o processo de nucleação e consequente fechamento das escolas tinha como objetivo, principalmente, extinguir as turmas multisseriadas, como podemos ver nos relatórios elaborados durante o processo de nucleação. No total, tivemos acesso a três desses relatórios, tendo sido dois elaborados por gestores de escolas e um elaborado pela Secretaria Municipal de Educação.

Quadro 2: Relatórios de nucleação de escolas no campo solanense.

Relator	Título
Gestor Juazeiro	Nucleação de escolas e erradicação de turmas multisseriadas nas escolas do campo no município de Solânea.
Gestor Facheiro	Relatório: Nucleação das Escolas Municipais no Campo
Secretário 1	Relatório de estudo para nucleação de escolas do campo do município de Solânea.

Fonte: Quadro elaborado pelo próprio autor.

A tentativa de extinguir as classes multisseriadas no Brasil não é nova. Santos e Moura (2010), mostram como a multisseriação é uma realidade comumente presente nos espaços campestres brasileiros, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste. Porém, mesmo diante desta condição, as turmas multisseriadas são consideradas uma “anomalia do sistema” e que, diante desse entendimento,

deveriam ser extintas para dar lugar às classes seriadas, seguindo o modelo urbanocêntrico.

Quando perguntamos aos secretários e à secretária sobre o porquê do fechamento das respectivas escolas do campo em Solânea-PB, ambos responderam da seguinte forma:

Secretário 1: Na realidade eu nem concordo com essa expressão 'fechar'. Porque de fato não existiam escolas. A discussão que se fez, e aí eu acho que foi um processo extremamente rico, porque não foi uma decisão unilateral. Houve uma proposta de governo da prefeitura e eu a frente da secretaria, de que aquelas escolas, chamadas assim de escolas, de fato não era um ambiente escolar. Eram quatro paredes que muitas delas não tinham nem sanitário, não tinha cozinha, não tinha nada. Não tinha aonde fazer merenda. Às vezes até sem energia. Então era uma escola entre aspas. Extremamente deficitária. Quer dizer, deficitárias não, extremamente deploráveis. Escolas com ambientes deploráveis para os alunos vivenciarem e os professores. Então não havia, digamos assim, do ponto de vista didático e pedagógico, do ponto de vista técnico, condições de funcionar as escolas. Era um faz de conta de escola. E por essa razão que a gente colocou de que ou se fazia uma escola decente em cada comunidade ou se partia para uma situação intermediária, que era juntar as escolas, aquelas chamadas escolas, numa que pudesse, digamos assim, reunir melhores condições de trabalho pedagógico.

As precárias condições das escolas no campo, apontadas na fala do Secretário 1, são, portanto, uma das justificativas do processo de nucleação. Esta é a base da argumentação para outra questão decorrente do processo de nucleação, qual seja, o que concerne ao transporte de crianças para outra comunidade no município de Solânea, como veremos adiante.

Secretária 2: Na escola que nós nucleamos agora em 2017 para 2018, que foi uma escola do Capivara, é a última que nós nucleamos. Nós tínhamos 12 alunos em quatro séries, estudando. Nós tínhamos um 5º ano com 3 alunos, 4 alunos. Quer dizer, frequentando a escola. Ficava inviável quatro professores, com mais uma estrutura de levar auxiliar, porteiro e uma merendeira porque tem que ter isso aí, para essa escola.

A Secretária 2, aponta como motivação para a nucleação a questão da inviabilidade financeira, sendo altos os custos para manter uma escola para poucos alunos. Ela explica ainda:

Secretária 2: Para você ter uma noção, para eu pagar o piso, eu tenho 17 alunos para pagar por 30 horas a cada profissional, somente o piso nacional. Para cada turma, para pagar o professor, tem que ter 17 alunos. Como é que a gente faz com 3, 4 alunos numa turma. Com 10, 20 alunos numa escola para manter primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto ano, pré 1 e pré 2. Porque hoje a gente não tem mais multisseriado aqui no município. Então assim, o custo sai bem maior.

Podemos inferir que a questão da infraestrutura das escolas do campo, das turmas multisseriadas e dos gastos para manter estas escolas ativas, são aspectos ou dimensões indissociáveis de um mesmo processo, estando imbricadas.

Os gestores também afirmam que a finalidade da nucleação estava igualmente ligada ao número de alunos, aos custos e à multisseriação.

Gestora Coroa-de-Frade: Aí o processo quando eles fizeram isso, era porque segundos eles, essa questão do número de aluno. Por exemplo, no Salgado do Souza a gente estava funcionando com um número de aluno em 2013 e o levantamento para o ano de 2014, que era o ano se fosse ter, era 16 alunos. No Sítio Goiana ainda era 25. [...]. Aí, eles disseram mais nessa proposta. E também a questão de... eles não disseram pela questão de cortar custo. Por que digamos assim, os professores que estavam trabalhando comigo nas outras escolas, todos vieram para cá, porque permaneceram os mesmos. Por exemplo, se numa escola eu tinha 2 professores que ficava 1 do pré até o 2º ano, e outro professor ficava do 3º ao 5º, esses professores migraram para cá, também junto com esses alunos, mas para ficar com uma série só, uma sala só.

Gestora Mandacaru: Então, a gente vendo que não tinha rendimento, que era multisseriado [...]. Uma professora trabalhava de pré até 2º ano, a outra trabalhava de 3º a 5º ano. [...] Quando surgiu a ideia da nucleação, a gente acatou, porque a gente achou que aquele multisseriado estava atrapalhado. O professor fazia de conta que ensinava e o aluno fazia de conta que aprendia. Sei que toda vida existiu isso, mas aqui é diferente na cidade, né isso? Que a gente queria sempre obter os melhores resultados.

As falas de Coroa-de-Frade e Mandacaru mostram, respectivamente, as questões da quantidade de alunos por escola e a multisseriação, argumentando, inclusive, que as turmas multisseriadas atrapalhavam o desenvolvimento dos alunos e a busca por melhores resultados.

Facheiro: Do multisseriado. Para acabar com o multisseriado realmente. [...] O que eu via era isso, na escola com 24 alunos, onde tinha um diretor, uma merendeira, uma auxiliar, um motorista para trazer os professores, duas professoras pela manhã, duas da tarde e ainda mais um transporte para transportar esses alunos todos. Aí, o que eu via mais era isso.

Juazeiro: A principal justificativa era aquele assunto do multisseriado. Na verdade assim, isso era até uma arma que a gente tinha para tentar realmente tirar. Porque tinham várias justificativas, questão de transporte, questão de quantidade de aluno, questão de merenda. Quando faltava merenda na escola. Aí, “tem na outra. Tem que pegar na outra escola. Vai lá”. Faltava um bujão na escola. Tudo isso. Mas o fundamental, o que realmente deu para gente, de certa maneira, convencer os pais, era o quê? Era o final do multisseriado.

Facheiro e Juazeiro deixam explícito como o fim das turmas multisseriadas¹⁸ foi ponto central no processo. Para Facheiro, esta questão relacionava-se com o problema dos gastos com a manutenção da escola. Juazeiro destaca que outros pontos poderiam também justificar o fechamento das escolas do campo, porém, a justificativa que convenceu os pais foi o final do “multisseriado”. Esta fala alia-se a fala de Dália, anteriormente comentada.

Outro ponto destacado pelos gestores foi o pagamento dos profissionais da educação.

Xique-Xique: Geralmente quando se decide nuclear uma escola do campo, o ponto principal é a grande queda de números de alunos, o governo Federal, o município não tem como arcar com o pagamento de um profissional da educação (Professor), com uma turma com 02 ou na maioria das vezes 6 alunos. O fator que pesa mais, acredito que seja esse.

Pereira (2010), comentando sobre o fechamento de escolas no campo e o transporte de alunos para outras comunidades, afirma que

A base de sustentação dessa prática do poder público – o transporte de crianças para a cidade ou para outra comunidade – é a alegação da aglutinação de certo número de escolas, ou porque estão com pequeno número de alunos ou porque funcionam em condições precárias, em uma escola, em uma escola com melhor capacidade física e pedagógica de funcionamento – a chamada escola-polo. Com isso se teria uma escola melhor e a um custo menor para o município (PEREIRA, 2010, p. 128).

Segundo as mães entrevistadas para nossa pesquisa, as justificativas para o fechamento das escolas foram a construção de um Posto de Saúde Básica, o multisseriado, a falta de alunos e os gastos públicos. É o que podemos observar nas respostas apresentadas a seguir:

Benedita: Ia ter um posto de saúde. Disse que ia reformar para ter atendimento de saúde e para outros eventos. O que eles disseram foi isso, ver a abertura do posto de saúde. Porque tem o PSF e quando o médico viesse, ficaria lá e atenderia. Porque vinha uma vez por mês na comunidade e ia ficar lá atendendo. Mas infelizmente não aconteceu.

¹⁸ No paradigma da Educação do Campo o sistema multisseriado tem sido objeto de investigação. Segundo Santos e Moura (2010), o sistema multisseriado é caracterizado pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem – ou diversas séries – em uma única classe, a qual, geralmente, fica sob responsabilidade de um único professor ou professora. O multisseriado é visto como um problema na fala hegemônica dos professores e professoras, gestores e gestoras, e também dos pais. No entanto, é importante reconhecer as turmas multisseriadas como possibilidade de procurar resolver os problemas estruturais, de condições de trabalho e aprendizagem presentes nas escolas no campo, como aponta Pereira (2010).

Rosa: Pelo que eu sei, assim, mas talvez num seja, porque as informações se contrariam. Por conta que era muito gasto, que tinha professores que vinha da rua para lá. Aí, como cada sítio tinha uma escola, fizeram uma reunião. Teve a até nas escolas mesmo, uma reunião. [...] Mas na época os pais que tinham filhos na escola acharam melhor e decidiram. E uns até não acharam melhor porque ficou muito distante. Mas decidiram para ser tudo numa escola só e acabou que conseguiram. E ficou numa escola só, de vários sítios.

Jatobá (*Hymenaea*): Porque o prefeito disse que tinham poucos alunos. [...] Um bocado de coisa que ele disse lá.

Orquídea: Porque era uma sala para várias séries. E também estava ficando difícil, porque tava ficando pouco aluno e tinha que mudar também. Tava difícil para os professores dar aula em várias séries de uma vez só.

Observamos, pois, que as justificativas apresentadas para o fechamento das escolas localizadas no campo em Solânea-PB foram diversas. Segundo uma das mães, Rosa, as informações se contrariam, devido às múltiplas alegações que os gestores, o secretário e o prefeito fizeram na época. Já a representante sindical mostra que, além das justificativas, também foram apresentadas outras promessas de melhorias da educação escolar à época, por parte dos gestores públicos, conforme mostra o trecho seguinte:

Margarida Viva: Eles diziam que era um ordenamento escolar, que iam ampliar a escola que iam receber na comunidade tal, que iam fazer novas salas, que iam ter quadra pra esporte, que iam tipo ter uma escola modelo pra nossas crianças que saiam de cada comunidade, porque aglomera muita gente, aglomera muita criança em cada escola. E eles, a justificativa também que eles davam é que ia sair do multisseriado, entendeu.

Diante das promessas de melhorias, os pais se sentiram atraídos pelo “canto da sereia” e esperançosos em relação a uma nova realidade escolar para seus filhos e filhas. Porém, tais promessas não foram cumpridas integralmente. A bem da verdade, é forçoso reconhecer que houve, de fato, alguma melhoria nas escolas-sede, como são chamadas no relatório da secretaria de educação. Mas o melhoramento identificado está longe de corresponder ao que fora prometido às comunidades, haja vista que as escolas continuam sem quadras esportivas, sem espaços suficientes e adequados para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas próprias, além de não terem sido construídas novas salas. Assim sendo, portanto, não podem ser consideradas escolas modelo.

Comentando sobre esse processo de nucleação, ou melhor, sobre o fechamento de escolas, Pereira (2010), afirma que diante desse processo, haveriam

escolas melhores e a menor custo para o poder público. Porém, não é o que ocorre, pois o que acontece, efetivamente, é o remanejamento de alunos para uma única escola que funciona praticamente sob as mesmas condições já existentes.

Essa condição é confirmada pela gestora Mandacaru, que afirma ter tido a necessidade de dividir uma sala para duas turmas. Juazeiro também afirma ter feito o mesmo.

Gestor Juazeiro: Porque, por exemplo, a gente fez um projeto com a engenheira para aumentar 2 salas de aula e na época a gente tinha 3 salas e uma secretaria. E ficou tudo certo. Eu fui lá, ela perguntou como eu queria, o que eu achava que era interessante fazer, eu disse, aí eu levei para o prefeito. E eu feliz demais. Aí foi quando o prefeito disse “a gente não vai construir salas. Mas prefeito como é que a gente não vai construir sala? Não vai. Vamos dar uma geral, vai pintar, vai mudar porta, vai botar cerâmica em todas as salas e banheiros, botar pias novas, vasos novos. Mas o projeto eu não tenho condições de fazer”.

No quadro a seguir, apresentamos a relação das escolas públicas que atualmente, isto é 2018, estão ativas no campo do município de Solânea-PB, segundo sua localização e respectivas estruturas físicas. É importante destacar que algumas escolas ofertam às suas comunidades desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, exceto a escola Francisco Pinto, localizada no Sítio Barrocas, pois esta oferta apenas a Educação Infantil.

Quadro 3: Relação de Escolas Públicas Municipais de Solânea-PB, segundo a localização e estrutura

Escola e Etapas de Ensino	Localidade	Estrutura
Inácio Antônio Manço (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	1º Setor – Chã de Santa Tereza	03 – Salas de aula; 01 – Cozinha; 01 – Diretoria; 02 – Banheiro para os alunos; 01 – Banheiros para funcionários; 01 – Cisterna.
José Pereira da Cruz (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	2º Setor - Olha D'água Seco	05 – Salas de aula; 01 – Pátio; 07 – Banheiros; 01 – Cozinha; 02- Dispensas; 01 - Diretoria; 01 – Sala de professores; 01 – Cisterna.
Santiago Chianca (Educação Infantil e	3º Setor – Poderosa	03 - Salas de aula; 02 – Banheiro para alunos; 01 – Cozinha;

Ensino Fundamental)		01 – Diretoria; 01 – Cisterna.
Francisco Pedro da Silva (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	3º Setor – Fazenda Velha	02 – Salas de aula; 01 – Cozinha; 02 – Banheiros para alunos; 01 – Banheiro para os funcionários; 01 – Diretoria; 01 – Cisterna
Francisco Pinto (Educação Infantil)	3º Setor – Barrocas	02 – Salas de aula; 01 - Cozinha; 01 - Banheiro para alunos; 01 - Banheiro para funcionários; 01 – Cisterna.
Padre Ibiapina (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	4º Setor – Santa Fé	6 – Salas de aula; 1 – Diretoria; 1 – Sala de professores; 4 – Banheiros para alunos; 1 – Banheiro para funcionários; 1 – Pátio coberto; 1 – Pátio descoberto.
São Luís (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	5º Setor – São Luís	04 – Salas de aula; 01 – Cozinha; 01 – Diretoria; 02 – Banheiros para os alunos; 01 - Cisterna.
Roque Guilherme de Miranda (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	6º Setor – Saco dos Campos	04 – Salas de Aula; 02 – Banheiros para os alunos; 01 – Banheiro para os funcionários; 01 – Diretoria; 01 – Cozinha com pequena dispensa; 01 – Cisterna
João Soares da Costa (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	7º Setor – Cacimba da Várzeas	04 – Salas de aula; 04 – Banheiros para os alunos; 01 – Banheiro de funcionário; 01 – Diretoria; 01 – Cozinha e cantina; 01 – Dispensa; 01 – Pátio

Fonte: Quadro elaborado pelo próprio autor.

Podemos ver que estas escolas possuem uma estrutura pequena para atender as crianças do campo. O fechamento das escolas não resultou em transformações estruturais das escolas-sede, trazendo apenas algumas reformas pontuais para estas escolas. No entanto, elas não atendem ao Art. 7º da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece:

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo (BRASIL, 2012, p. 55).

4.3.4 Do fechamento das escolas no campo: mediação e resistências

A Educação do Campo é, notadamente, um movimento de base popular com o objetivo de que, dentre outros, as crianças camponesas tenham acesso ao direito à educação. Trata-se de um processo de luta para a superação das desigualdades de acesso a esse direito, a fim de superar a histórica desigualdade educacional do Brasil. Esta luta pode ser vista na fala de uma das mães, ao contar como se deu a construção da escola em sua comunidade:

Benedita: Isso foi uma luta do meu pai juntamente com outras pessoas lá, que a gente não tinha aonde estudar. A gente estudava num galpão que tinha lá. Desse povo que era mais ou menos. Ele foi e cedeu aquele galpão. Aí, se você chegasse hoje lá e ele tivesse bom, aí a professora ensinava. Se ele não quisesse ouvir barulho de criança, ele colocava a gente para estudar lá debaixo do pé de pau. Então, isso aconteceu muito comigo. Outra vez, ele fez uma casa de taipa para gente estudar. Então meu pai, nesse tempo que tinha Seu Zezito aqui, juntamente com Seu Zezito, foram influenciando, conversando com as autoridades e conseguiram esse grupo. No tempo de Arnóbio Viana. Aí, conseguiu. E a gente ver do nada chegar e levar. Se tivesse fechado e tivesse deixado lá na comunidade, que era um benefício que ia servir pra a população. Mas não. Infelizmente acabou. Fazer o quê?

A fala de Benedita narra a luta pela escola no campo, a conquista da comunidade e o retrocesso que representa o fechamento das escolas para a comunidade. Diante da negação do direito, parece haver uma sensação de impotência. Trata-se não apenas da violação de um direito, mas também da violência contra o homem e a mulher do campo.

A violência se agrava diante da omissão do poder público ante as dificuldades enfrentadas pelas comunidades. Por exemplo, depois que a escola

fechou na comunidade onde Benedita mora, algumas pessoas passaram a depredar a escola, roubando as portas, caibros, telhas e outros materiais para vender, de modo que a escola ficou destruída. E a alternativa encontrada pelo poder municipal, frente a esta situação, foi a demolição abrupta, sem qualquer mediação com a comunidade.

Benedita: E a gente veio falar com o prefeito também e ele disse, “eu vou fazer o quê? Eu não posso fazer nada”. Mas se a autoridade maior não pode fazer nada, quem é que vai fazer? Porque ele deveria ter corrido atrás de quem fez isso. [...] Ele foi lá e mandou a máquina que passa na estrada, botar o resto abaixo e botou lá nas pontes. O povo passando por cima. Eu digo uma coisa a Deus, toda vida que eu passo na ponte eu digo: “Meu Deus, hoje aonde eu aprendi eu estou passando por cima”. Porque virou estrada. Aquilo que era aprendizado para gente, hoje é só estrada.

Mais uma vez a fala de Benedita revela umas das formas da violência praticada contra as crianças camponesas solanenses. A escola não atende apenas aos alunos e alunas, ela serve à comunidade, demarca a presença do Estado e seu dever em garantir a educação.

A fim de melhor compreender o processo de fechamento das escolas, perguntamos aos pais e mães, gestores e gestoras, secretário e secretária, bem como à liderança sindical como se deu o processo de fechamento, se foram adotadas algumas medidas de convencimento e se houve alguma resistência por parte das comunidades. Embora haja similitudes nas falas, percebemos que há também elementos que apontam as contradições e as correlações de forças, como veremos.

Questionamos os secretários e gestores sobre de quem foi a decisão pelo fechamento das escolas, sobre a participação da comunidade e sobre a mediação desse processo. Para o Secretário 1, o fechamento foi uma opção interna da secretaria de educação junto à prefeitura. Ele descreve o processo da seguinte forma:

Secretário 1: Nós convocamos a equipe técnica pedagógica para elaborar uma proposta e a gente partiu para discutir com as comunidades. Então não foi uma proposta de cima para baixo, do governo. Mas, uma decisão política, de política pública interna da secretaria, evidentemente, com prefeitura, visando e discutindo com os técnicos, no primeiro momento. E no segundo momento, a gente partiu para todas as comunidades. Não teve uma escola que a gente não convocasse a comunidade, evidentemente, pais de alunos, os profissionais e trabalhadores da educação. O sindicato participou ativamente de quase todas as reuniões. Tinham uma posição contrária, de certo modo. [...] Qual é a grande argumentação? Que poder-

se-ia tirar o aluno do seu ambiente, da sua realidade para uma outra realidade.

O Secretário 1 compreende que este foi um processo participativo, e que teve como grande aporte as questões técnicas da educação. Ele mostra que houve uma convocação de uma equipe pedagógica para elaborar uma proposta de nucleação (anexo). Essa informação também está contida no “relatório de estudo para a nucleação de escolas do campo do município de Solânea.” É importante destacar o papel do sindicato dos trabalhadores nesse processo, intervindo de maneira contrária ao fechamento. A líder do sindicato dos trabalhadores, Margarida Viva, afirma:

Margarida Viva: A gente até ainda acompanhou duas reuniões, mas a gente não poderia... Não é o papel do sindicato impor que não fechassem. Era e é papel do sindicato dialogar com os pais para que eles pudessem compreender o que realmente estava acontecendo, para que não fechassem. [...] Por que a gente sabe que quando eles tiraram as crianças de lá, mesmo que sendo para uma comunidade rural, sendo que mais distante, que ia precisar de transporte, que ia precisar de pessoas para cuidar daquelas crianças, porque elas são muito pequenas e vulneráveis.

Podemos inferir que se estabeleceu uma correlação de forças entre a secretaria e o sindicato, no sentido do convencimento das comunidades a serem favoráveis ao fechamento das escolas. Notamos a preocupação com a vulnerabilidade das crianças que seriam usuárias do transporte escolar, mesmo que esse percurso se desse apenas no campo.

As lideranças sindicais, representantes da Rede de Educação do Campo da Borborema e da UFPB estiveram nas comunidades do campo, juntos realizando reuniões para esclarecer os respectivos moradores acerca do processo em curso, mostrando as consequências que o possível fechamento escola poderia trazer para toda a comunidade.

Secretário 1: Porque a gente não propôs trazer o aluno para a zona urbana, toda nucleação, pelo menos no período em que nós estivemos à frente, nós trouxemos o aluno de uma escola para uma escola central, digamos assim, com melhores condições, mais próximo. Portanto o aluno não saiu da zona rural. Então, foi assim a forma como a gente dialogou com a comunidade.

Embora todo esse processo seja uma contradição frente ao direito à educação dos agricultores e agricultoras, sobretudo, o direito de estudar o mais

próximo possível do lugar onde residem, a nucleação entre escolas do campo está prevista na Resolução CNE nº 2/ 2008, em seu artigo 3º e § 1º estabelecendo que:

Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades (BRASIL, 2012, p. 54).

As escolas atendem aos critérios estabelecidos no parágrafo acima citado. São escolas que ofertam a primeira fase do Ensino Fundamental e todo o percurso realizado pelo transporte escolar é feito de modo intracampo. Essa questão do deslocamento foi citada pelo gestor Juazeiro e pela gestora Coroa-de-frade como sendo um dos pontos de resistência de algumas comunidades. É o que se observa a seguir:

Gestor Juazeiro: No principio tinha a questão daquele velho pensamento, tudo que é novo choca. E vinha a questão de quê? Transporte. Porque tinha que transportar essas crianças. Esse transporte seria bom? Seria seguro? O que seria oferecido para essas crianças. Aí, a gente já dizia, olhe, vai ter transporte de qualidade, um monitor em cada transporte e a merenda vai melhorar.

Gestora Coroa-de-Frade: No Sítio Goiana foi tranquilo. Para a prefeitura e secretaria do jeito que eles queriam. [...] Depois eles disseram que se tivesse o ônibus eles aceitava. Aí tinha. Foi tranquilo.

Por outro lado, em algumas comunidades houve fortes resistências ao processo de fechamento das escolas como revelam as falas do Secretário 1 e dos gestores e gestoras.

Secretário 1: Eu acho que só teve uma, no período, que houve muita resistência. Mas para se ter uma ideia, a escola fica, praticamente não se tem nem acesso, acho que é do Sítio Bacalhau. Ela fica à margem da rodovia, [...] e era um risco muito grande.

Gestora Coroa-de-Frade: Algumas como a do Bonsucesso, os pais bateram muito de frente porque o pessoal do sindicato se articulou e tinha alguns agricultores. [...] Mostraram pra eles que de certa forma estavam tirando as crianças da comunidade para colocar em outro lugar.

Gestora Mandacaru: Toda a comunidade houve reunião com os pais, com o pessoal da secretaria de educação, supervisão, prefeito, secretária. E todas elas assim, houve aquela demanda maior que aceitou. Houve resistência de alguns pais, com certeza. Tem aqueles que resistem. Quem resistia era 3 ou 4 pais. Onde uma boa conversa deu resultado.

Gestor Juazeiro: Teve comunidades que expulsaram o prefeito. Mas depois, com o jeitinho brasileiro da gente, eu fui de casa em casa, fiz um

abaixo assinado, conversava, pedia uma chance. [...] Em duas comunidades, Bacalhau e Ramada de Baixo, houve essas controvérsias.

Essas resistências foram mais fortes e organizadas onde houve a participação do sindicato dos trabalhadores, da universidade e da Rede Educação do Campo, como atestam os trechos de falas a seguir:

Gestor Juazeiro: A líder do sindicato conseguiu mostrar para a comunidade que o prefeito não fazia nada na comunidade e o que vinha era fechar a escola. Viu que era um prejuízo para a comunidade ter uma escola fechada. Que na verdade tem essa visão que é. [...] Aí, é por isso que Bonsucesso e Goiana também tiveram. Porque os movimentos sindicais foram lá com força. E até porque a AS-PTA já desenvolvia uns projetos nessas escolas só com educação do campo, não no campo, do campo mesmo.

Margarida Viva: A nossa resistência junto às comunidades era essa de esclarecimento. [...] Teve um papel fundamental dessa Rede de Educação do Campo, na qual a universidade (UFPB) faz parte, AS-PTA faz parte, o Polo Sindical faz parte, a comunidade também é presente, principalmente a Igreja Católica.

Gestora Macambira: A gente sofreu uma pressão muito grande. Muito grande mesmo. Por dentro de um âmbito de assentado. A maioria das crianças eram do assentamento. Lá tinha uma escola que também era do setor. Mas como a casa era do INCRA e estava caindo, as crianças foram transferidas para o Grupo Francisco Pedro. Mas como a escola fica praticamente dentro do assentamento, não houve resistência. Mas quando as crianças do pré 1 e pré 2 saíram para as Barrocas, houve uma resistência muito grande. E eu posso lhe dizer, porque eu vivi esse momento, aonde eu fui, inclusive fui só. Só eu e duas professoras. Mas não fui acompanhada de prefeito, não fui acompanhada de secretário de educação. Duas reuniões que houve eu não fui com ninguém. E aí consegui, com a graça de Deus e com apoio do líder da comunidade, Sr C. conscientizar que seria uma coisa boa para eles.

É possível notar que há uma maior articulação e resistência onde há a presença da sociedade civil organizada, principalmente quando exercendo um papel preponderante de conscientização das comunidades, levando-as a lutar contra os processos de negação de direitos. No caso específico, processos que negam não apenas a escola, mas também a identidade e o modo de organização das pessoas do campo.

Se, por um lado, houve a atuação da liderança sindical e de outras entidades da sociedade civil buscando lançar luz sob esses processos, a fim de que as comunidades conhecessem as reais consequências, por outro lado, também houve a intervenção crucial de alguns gestores, os quais, por sua vez, usaram seu poder de persuasão e também buscaram alcançar as comunidades na disputa pelo convencimento pró-fechamento das escolas.

Gestor Juazeiro: [...] Eu notava assim, que como a comunidade tinha estabelecido uma boa amizade comigo, eles ficavam de olho em mim. Quando tinha reunião eles ficavam atentos no prefeito, mas no final diziam, “e Juazeiro o que diz?” Aí, eu dava o meu ponto de vista. [...] Teve comunidades que expulsaram o prefeito. Mas depois, com o jeitinho brasileiro da gente, eu fui de casa em casa, fiz um abaixo assinado, conversava, pedia uma chance.

Gestor Facheiro: [...] Mas depois que a gente conversou com a comunidade direitinho, explicou todos os pontos negativos e positivos. Quando eu vim fazer as matrículas, que aqui na zona rural a gente sai de casa em casa, a gente faz uma reunião aqui mas não vem todos, a gente sai, eu mesmo saio [...] Eu chegava, eu perguntava vai para Solânea ou vai para a escola São Luiz? Eles perguntavam “você vai estar na gestão da escola?” Eu sempre respondia: eu não sei. “Pois se for você, o meu filho vai para lá”. E acabou todos vindo para cá.

Devido a terem estabelecido uma boa relação com a comunidade, os gestores conquistaram a confiança das mesmas e assim conseguiram convencê-las quanto a necessidade do reordenamento escolar, do fim das turmas multisseriadas e do fechamento das escolas. Como observamos na fala da mãe 12 Horas, os gestores escolares cumpriram papel político importante para a efetivação das determinações políticas já assimiladas pela Secretaria Municipal de Educação.

12 Horas: E a única alegação que tinha foi essa dos diretores. Que realmente tinha quer vir porque tinha poucos alunos e que não tinha como formar cada turma, cada série em cada sala. Tinha que ser multisseriada. Porque se não, era isso. Tinha que vir para aqui.

Não queremos aqui fazer um juízo de valor da relação estabelecida entre as comunidades e os gestores. Pelo contrário, compreendemos que tal relação é salutar e necessária. Também não estamos afirmando que os gestores usaram de má-fé. Contudo, destacamos que o fato de já existir previamente uma relação de confiança estabelecida entre essas partes foi crucial no convencimento das comunidades.

Em alguns casos, as mães entrevistadas contaram que não houve participação da comunidade nas tomadas de decisões.

Benedita: Eles já chegaram com a decisão. Mas a gente que lutou. Até que os meninos do sindicato foram, Margarida Viva e J. A gente teve duas reuniões ou foi três. A gente lutou ainda, uns apoiavam, outros não. [...] E já foram dizendo, jogando assim: “vai fechar”. Pronto. Nós lutamos. Mas, fazer o quê? No final, a gente lutou, os pais que não aceitavam [...] Aí, depois uns abriram mão. Nessa reunião que abriram mão eu não estava. Que foi até L. mesmo que me mandou a mensagem: “Benedita, a escola vai fechar. Os pais abriram mão. Porque tem o ônibus para ir”.

Algaroba: Lá no Bacalhau, que eu lembre, não foi alegado nada para gente. Só comunicaram que ia transferir para cá e pronto. Chegaram lá logo dando a ordem: “Vai sair”. Mandaram fechar e pronto. A gente ficou de mãos atadas. Ninguém fez nada, não. A gente viu que não tinha jeito mesmo.

Girassol: Eu não estava presente, mas dizem que as mães ficaram caladas sem saber o que dizer. Porque eles chegaram, a gestão no caso, e falaram tal por isso, isso e isso. Então não teve direito das mães se manifestarem. Porque se uma só manifesta, as outras ficam caladas. E foi isso que aconteceu.

Rosa: Eles (pais) não aceitaram, mas não falaram nada. Uma andorinha só não faz verão. No caso da reunião lá, só dois pais que reclamaram, quase pegaram briga lá. Mas...

Note-se que existe uma contradição entre o que foi afirmado pelo Secretário 1 e por gestores em relação ao que foi mostrado pelas mães entrevistadas. Enquanto os primeiros demonstraram compreender o processo como democrático, participativo, as mães, diferentemente, mostram como as comunidades se sentiram impotentes diante do processo em questão, em que “eles já chegaram com a decisão”, conforme ressaltou Benedita. Podemos inferir, portanto, que as reuniões foram forjadas apenas para informar e comunicar as comunidades acerca das mudanças que ocorreriam na organização escolar do município.

Neste mesmo sentido, é importante lembrar o que a Resolução CNE nº 2/2008 estabelece como condição para que o processo de nucleação ocorra de maneira adequada e respeitosa para com as comunidades, sobretudo nas tomadas de decisão, o que parece não ter sido observado pelos gestores e secretários na condução do processo em Solânea-PB. O texto normativo é claro:

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida (BRASIL, 2008, p. 54).

Assim, podemos afirmar que o processo de fechamento das escolas localizadas no campo, conforme ocorreu em Solânea-PB, não obedeceu ao que está previsto na Resolução competente estabelecida pelo CNE, visto ter desconsiderado, a opinião e participação das comunidades na definição tanto do fechamento quanto das condições em que este se daria, do local mais adequado onde as crianças iriam estudar, do percurso que estas teriam a fazer diariamente e em que condições e horário de transporte. Tudo isso impacta direta e indiretamente as vidas das famílias,

sendo, portanto, aspectos que deveriam ter sido considerados num processo democrático de construção coletiva acerca de políticas públicas que impliquem a materialização do direito à educação das crianças do campo. Como já vimos nas falas anteriores, a preocupação e questionamentos dos pais e mães acerca do transporte ficaram evidentes, embora nem tanto em relação ao percurso, mas isso não foi considerado no processo.

Quando perguntamos às mães sobre a atuação do sindicato dos trabalhadores rurais junto à comunidade, mediante o fechamento das escolas, ficou claro que apenas em algumas comunidades o sindicato foi atuante, não em todas. Essa fragilidade na atuação política da organização sindical e demais outras representações da sociedade civil – como ocorreu em outras comunidades que tiveram reuniões com representantes da Rede de Escolas do Campo, da Universidade, dentre outras – no processo de conscientização social e de organização das lutas em defesa dos direitos dessas populações, torna-se um elemento de enfraquecimento numa correlação de forças que a priori já se estabelece desigual, mesmo em condições suposta ou aparentemente democráticas. Os trechos de falas a seguir mostram a fragilidade da atuação das lideranças político-sindicais na comunidade durante o referido processo:

Algaroba: Para nós não. No Bacalhau não. Só as mães mesmo.

Benedita: Nos juntamos com o sindicato e a AS-PTA, a universidade. A gente fez reunião, a gente se mobilizou, mas infelizmente os pais abaixaram a cabeça. Uns lutaram e outros abaixaram a cabeça, e a gente infelizmente...

Girassol: Não participou não. Os pais foram pegos de surpresa. Apenas eles chegaram lá de repente. Já chegaram para assinar de repente. Muitas mães, eu escutei muito, que não deu nem tempo, nem os pais, os agricultores que fazem parte do sindicato se manifestar. Não deu chance nem opção. É como, “eu vou fechar e vocês vão ter que...”. Aí, isso não foi avisado para sindicato nem associação. Tanto que a gente tem uma associação em um lugar e a escola em outro. O sindicato e a associação participam porque os pais já são os agricultores daquela comunidade.

A partir das falas das mães, percebemos que as decisões foram tomadas unilateralmente pela secretaria de educação, com anuência passiva dos gestores escolares, e que as reuniões tiveram por objetivo apenas comunicar as comunidades sobre a decisão já tomada pelo fechamento das escolas, e não para ouvi-las, a fim de construir uma proposta, ainda que de “nucleação”, mas que

considerasse as particularidades, as especificidades e as necessidades de cada lugar. Em alguns casos, não houve tempo para a organização das comunidades, nem de acionar o sindicato ou mesmo a associação – que é a forma predominante de organização das comunidades camponesas em Solânea-PB – para se pensar em alguma forma de resistência ou de enfrentamento coletivo da situação posta. Por outro lado, nas comunidades onde houve efetiva atuação do sindicato, embora em todas elas as escolas tenham sido fechadas, houve maior articulação e resistência das comunidades, evidenciando a importância do papel político dessas organizações sociais – sindicatos e associações – na luta pelos direitos fundamentais, destacadamente pelo direito à educação.

4.3.5 Implicações do fechamento das escolas nas comunidades

Com o fechamento das escolas, houve implicações distintas em cada comunidade, tendo ocorrido desde casos de depredação, de arrombamento, de roubo de materiais, até a total demolição da estrutura física dos prédios onde funcionavam as escolas. Os relatos abaixo demonstram como algumas comunidades sofreram danos irreparáveis com a perda da escola.

Gestora Coroa-de-Frade: A do Goiana, um homem que morava lá perto foi lá tirou as telhas e a madeira para usar para fazer outra coisa. A do Bonsucesso [...], minha irmã mandou uma mensagem: “Coroa-de-Frade, estão derrubando o grupo”. Aí, era até no período que eu tava de férias. Aí, eu mandei uma mensagem para o prefeito, para ele fazer alguma coisa, porque era um patrimônio público. Mas, eles não fizeram nada não. O povo levou, pronto. Você passa lá no lugar agora, você não sabe nem que teve uma escola.

Gestora Mandacaru: Nesse setor lá que eu trabalhei, tem uma comunidade lá, o Sítio Videl que eles foram lá, tiraram portas, janelas da escola.

Gestor Facheiro: Capivara 1 que já faz muito tempo, ela está sem funcionar mas está lá, mas também não tem nem condição para funcionar, tem que fazer um nova estrutura. Capivara 3 era alugada, no tempo era alugada. O sítio Mariana, assim que fechou, no tempo 2016, com bem um ano depois a comunidade mesmo tirou telha, tijolos, essas coisas assim.

Margarida Viva: Inclusive tem duas escolas que foram demolidas, que foi a do Sítio Goiana, comunidade do Curimataú e a do Sítio Bonsucesso. Duas comunidades, duas escolas, menos de cinco anos. [...] A gente não sabe se foi a comunidade que pediu ou se eles chegaram lá e derrubaram as escolas.

Benedita: Roubaram as telhas, roubaram madeira, roubaram tudo. Deixaram só as paredes lá. E por final derrubaram as paredes e botaram lá numa ponte, numa passagem molhada.

Gestor Juazeiro: E outro, que foi o maior cartão postal negativo foi justamente o Bacalhau, onde teve a maior resistência [...]. Quando fizeram a pista, a escola ficava em cima e a pista embaixo. Ficou horrível, perigo grande de acidente.

Girassol: Tinha duas.[...] Então a primeira, que a gente estudou caiu. Ainda tem umas paredinhas em pé, mas caiu.

Percebe-se, diante desses relatos, que não se trata apenas da destruição de um prédio público na comunidade, pois sabemos que a escola carrega em si a identidade dos povos camponeses, suas culturas, seus modos de organização, seus saberes e suas histórias de vida. Quando a escola é fechada, interfere-se na autoestima e nos elementos identitários da comunidade; é como se sua identidade estivesse sendo atacada e negada. Do mesmo modo, elimina-se a possibilidade de realização das demais funções que a escola também exerce, especialmente nos contextos camponeses, sendo um *lócus* de atividades comunitárias, de reuniões, festejos, planejamentos, celebrações, enfim, de histórias e experiências de vida que ali foram [ou são] vividas.

Gestor Juazeiro: Como era na beira de pista tem o risco de acidente. Aí, houve a mudança de gestão. Aí, a oposição sempre ia e dizia: “veja o que o prefeito fez”. Então, eu cheguei para o atual prefeito e disse: “prefeito, derrube aquela escola. Aquilo é um cartão postal negativo para a sua gestão e todo mundo que passa vê. Quando derrubar, prefeito, vai ser esquecido. Quando derrubar esse prédio, toda a história dele vai morrer”. [...] Aí derrubaram. Hoje nem se fala mais nisso.

Nesta fala, o gestor Juazeiro se refere a demolição da escola José Teodósio dos Santos, localizada no sítio Bacalhau. Embora, as escolas no campo de Solânea não possam ser adjetivadas como sendo Escolas do Campo, elas possuem identidades e construções sociais dos povos que vivem na comunidade. Desta forma, acreditamos que também se aplica a elas o que trata o Art. 2º e Parágrafo Único da Resolução CNE Nº 1, de 3 de abril de 2002, que prescreve:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2012, p. 33).

Assim, quando “morre a história do prédio escolar”, morre também a identidade da comunidade, morre a dignidade do povo do campo, morrem as histórias de vida e de produção de saberes que nele se deram. Acreditamos que o processo de fechamento de escolas em comunidades camponesas também pode ser entendido como um processo deliberado de negação de cidadania aos camponeses e camponesas que nelas ainda resistem.

Outras escolas, porém, se mantiveram funcionando nas comunidades, mas com outras funções.

Gestor Juazeiro: No Fragoso era na sede da associação. Aí, o prefeito colocou cerâmica, colocou banheiro e hoje contém reza, oração, essas coisas da Igreja Católica. [...] O da Ramada eram duas salas de aula. O que é que eles fizeram? Eles deram uma pintada para atendimento médico. A cada 15 dias o médico vai para lá atender.

Gestora Coroa-de-Frade: Só a do Salgado do Souza que está em pé. Mas assim mesmo, a do Salgado do Souza, mora uma família lá. Transformou numa casa. Mora uma família carente e segundo ela, pediu ao prefeito. Aí, a mulher está lá, já fez uma parede. Pelo menos está morando, porque o ruim é derrubar.

Gestor Facheiro: Capivara II se eu não me engano, [...], o padre tomou conta. Se eu não me engano, o padre tomou conta pra fazer missa, celebrar missa, encontros com a comunidade e reuniões da comunidade

Gestor Mandacaru: Mas aquelas que estão funcionando estão trabalhando, estão aptas, muito bem. Ou seja, com religião, com pintura para alguma pessoa da própria comunidade. É um centro social onde tem um ancora do PSF.

Jatobá: Está aberta. Funcionando no final de semana para o catecismo.

Girassol: Tanto que agora a gente fez um mutirão. Que a gente faz parte de um grupo católico. Dentro da nossa comunidade nós temos um grupo da Pastoral da Criança, Renovação das CEBs que está trazendo as coisas da Igreja de volta, as rezas e tudo mais. Foi onde a gente pensou, por que não animar aquele grupo? A gente falou com o prefeito e ele disse, “precisando pode falar comigo para reorganizar”. Quem sabe ser um posto de saúde, a vacinação dos animais ser lá... Para não acabar de vez.

Nas comunidades em que as respectivas associações comunitárias são ativas, os prédios escolares foram mantidos, mas direcionando a utilização dos espaços para o atendimento de outras demandas das comunidades. É importante destacar o papel de grupos religiosos ligados à Igreja Católica na reorganização dos prédios fechados, dando-lhes novo caráter e dimensionamento. Esta é uma forma de manter viva a memória da escola e de organizar a comunidade.

Margarida Viva: E lá a gente entendeu como uma luta de resistência que não fechou, ou seja, não foi demolida a escola. Não voltou a educação das crianças que lá moram, mas a escola permanece pela luta da comunidade. E da Igreja. E do sindicato. Além de usar o espaço pela comunidade, que não é a aula da educação mesmo, que as crianças já saíram de lá. Mas é um espaço que é educativo. A gente sabe que é educativo porque a comunidade não vive só do espaço da educação. Tem outros espaços que é importante. Então lá, eu entendo que foi uma resistência.

Margarida Viva comenta a luta da comunidade do Capivara III, que conseguiu manter a escola no sítio, utilizando-a para atividades e demandas da associação. Compreendemos que a educação é mais do que o espaço da escola, e que esta precisa ser entendida em suas dimensões da vida social, isto é, em sua totalidade. Neste sentido, concordamos a autora ao afirmar que “a Educação precisa ser entendida como maior que a escola, pois está presente no trabalho, na família, na cultura, nas organizações sociais etc. Embora a escola seja importante, ela é apenas um dos tempos e espaços da formação humana” (SILVA, 2018, p. 55).

Diante do fechamento das escolas, percebemos que houve um agrupamento das matrículas nas escolas-sede. Logo, não houve perdas substanciais de matrículas, como já vimos na **Tabela 7**. Os alunos foram reordenados levando-se em consideração os setores educacionais, já antes definidos pela secretaria, e a localização das comunidades.

Secretário 1: Os alunos foram nucleados em escolas da zona rural, todos, ninguém saiu do campo. [...] Tinha toda essa questão de logística, a gente procurava a escola mais próxima justamente para facilitar a questão de transporte.

O fechamento das escolas no campo afeta, portanto, a dinâmica da vida das comunidades e das famílias dos alunos e dos funcionários e funcionárias das escolas. Quanto aos funcionários, os depoimentos mostram que alguns foram alocados em outras escolas, enquanto outros foram demitidos ou se aposentaram.

Secretária 2: Professores foram também nucleados. Foram aproveitados ou na outra escola. Porque também lá no São Luís ela funcionava um turno, hoje ela funciona dois, manhã e tarde. E teve um tempo que funcionou até a noite que era a EJA.

Gestor Facheiro: Bom, uma que era de lá do sítio e ficou sem o seu trabalho, mas já era aposentada como agricultora. Uma foi recontratada, mas na escola, se não me engano, não deu certo. As outras continuam trabalhando comigo. Umás foram para outras escolas e as outras estão comigo.

Gestor Juazeiro: No caso da gente foi muito fácil de resolver, porque a gente trabalhava com nove professoras, como se fosse professoras regentes e elas eram só ajudantes. [...] Aí, foi fácil. Porque assim, quando a gente nucleou o setor do Saco dos Campos, como umas não gostava de dar aula e já estavam se aposentando, elas pediram, “Juazeiro me deixe aqui, me deixe na merenda, me deixe dando suporte a uma professora complicada, mas me deixe fora da sala de aula”. Aí a gente fez isso. [...] No caso da gente a maioria era de Casserengue. Então elas já deram entrada na aposentadoria.

Gestora Coroa-de-Frade: Os professores que estavam trabalhando comigo nas outras escolas, todos vieram para cá, porque permaneceram os mesmos. [...] Agora os funcionários que tinham em cada escola, tipo assim, o auxiliar e a merendeira, que em cada escola era uma merendeira e uma auxiliar, não tinha como ficar três auxiliares numa escola assim como essa, e três merendeiras. Aí, só jogaram para cá duas, uma merendeira e uma auxiliar.

Na maioria dos relatos, podemos perceber que as professoras que atuavam nas escolas eram contratadas temporariamente, portanto, sem vínculo trabalhista permanente com o município, possivelmente em função da inexistência ou não realização de concursos públicos para o magistério no âmbito municipal. No entanto, ainda que com vínculo temporário, essas professoras não moravam nas comunidades. Já as demais funcionárias/os das escolas, como a/o faxineira/o, os porteiros, auxiliares, eram igualmente contratados, mas residentes nas próprias comunidades onde se localizavam as escolas.

Perguntamos às mães o que mudou nas comunidades a partir do fechamento das escolas, e suas respostas foram assim:

Algaroba: Mudou para as pessoas que dependiam da escola. Os funcionários. Porque ficaram sem trabalho, as merendeiras. As que eram contratadas. Somente isso, mais nada. Continua tudo igual.

Benedita: Mudou muitas coisas. Porque principalmente o médico não vem mais atender. O médico não apareceu mais. Antes era uma vez por mês, mas agora zerou. Nenhuma, nem duas. Não atende mais de jeito nenhum.

Rosa: Mudou que tanto a escola como o posto de saúde fechou. A única mudança foi essa, que tinha o lugar certo para ser e se tornou incerto.

O que as mães mais destacam como consequência do fechamento das escolas é o fato de não haver mais o local de atendimento do “posto” de saúde. Inclusive, já vimos anteriormente, em umas das falas de Benedita, que a justificativa para o fechamento da escola seria a construção de postos de saúde. Nestes casos, fica evidente que as escolas que foram fechadas também eram usadas como ponto de referência e apoio para o atendimento médico, o que acontecia nas comunidades

uma vez por mês. Esse processo de fechamento das escolas localizadas no campo denuncia não apenas a “reorganização” dos alunos, mas revela a ausência do poder público nessas comunidades também em outras áreas dos direitos sociais, pois muitas vezes a escola é o único espaço público na comunidade.

4.3.6 Transporte Escolar

Mediante o fechamento das escolas, outro tema que perguntamos foi sobre o transporte escolar. Antes de analisarmos as respostas obtidas nas entrevistas, consideramos pertinente mostrar, para efeito de uma melhor compreensão do conjunto dos aspectos envolvidos nesse processo, os valores previstos com os gastos em transporte escolar no município de Solânea-PB. Para tanto, tomamos por base a Lei de Diretrizes Orçamentárias do município, na qual é possível perceber uma sensível elevação dos valores destinados ao transporte escolar nos últimos anos.

Tabela 10: Valores Orçamentários com Transporte Escolar no município de Solânea - PB.

Ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Valor	203.000	Não Consta	250.000	250.000	280.000	Não Consta

Fonte: Tabela organizada pelo autor a partir da Lei de Diretrizes Orçamentárias de Solânea - PB

Apesar desse sensível movimento, apenas uma parte desse valor é oriundo do PNATE. De acordo com o Censo Escolar do Transporte Escolar, a situação do município de Solânea é a seguinte.

Tabela 11: Censo Escolar do Transporte Escolar-PNATE de Solânea no período de 2012-2018, apenas atendimento municipal.

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Alunos	268	295	266	374	354	Não Consta	717
Repasse	35.707,35	39.305,06	35.441,17	49.831,76	47.166,96	Não Consta	112.729,03

Fonte: Tabela organizada pelo próprio autor com base no Censo Escolar do Transporte Escolar - PNATE 2012-2018.

A quantidade de alunos descrita na tabela se refere apenas aqueles que são atendidos pelos transportes escolares conhecidos como “amarelinhos”. Em Solânea-PB, existe ainda a prática da contratação de carros e motoristas particulares para realizarem o transporte de crianças entre as comunidades.

Diante dessas informações, analisamos as falas dos secretários, gestores e mães sobre o transporte escolar, conforme se segue:

Secretário 1: Tinha toda essa questão de logística. A gente procurava a escola mais próxima justamente para facilitar a questão de transporte. Já estava começando aqueles amarelinhos e facilitou. Tudo pela prefeitura. Quando tinha poucos alunos a gente contratava um carro menor, uma caminhonete.

Secretária 2: Tem o transporte, tanto para os professores quanto para os alunos.

Podemos ver que, a partir da fala do Secretário 1, buscou-se atender uma logística para o transporte escolar considerando a proximidade entre escola e comunidade. De acordo com a Resolução CNE nº 2/2008, em seu Art. 4º, Parágrafo Único, “quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo” (BRASIL, 2012, p. 54). No entanto, outras questões foram desconsideradas, tais como a distância das residências dos alunos com relação ao local de pegar o ônibus, as condições das estradas, os períodos de chuvas, as condições de manutenção dos transportes e a devida segurança das crianças.

Gestor Juazeiro: O transporte vai regularmente. Teve até um ano que eu fique trabalhando como monitor no ônibus porque as mães disseram: “você prometeram o monitor e até agora não apareceu”. Aí, o prefeito disse “Juazeiro eu não posso contratar agora. Fica você e M. que era a vice diretora. Um dia você vai, outro dia ela vai”. [...] Teve um cara que tinha um transporte e já era contratado pela prefeitura, mas eu já vi que não tinha condições. Eu disse, “rapaz tu não estás transportado animal, não”. Ele ficou bravo, porque um dia eu vi o carro dele, tinha criança até na mala. Eu disse, alguém tira uma foto de um negócio desse e leva para o promotor, vai ser processado diretor, vai ser processado secretário e prefeito por improbidade administrativa. Aí, hoje se você for ver, tem o transporte de qualidade, a faixazinha de transporte escolar, com monitor em cada transporte.

Juazeiro mostra as primeiras dificuldades com o transporte escolar, ainda que diante da promessa de que se colocariam monitores nos ônibus. A gestão municipal não cumpriu com o acordado, impondo ao gestor a necessidade de assumir uma outra função. O entrevistado também revela as condições adversas de transporte às quais algumas crianças eram submetidas para chegarem à escola. E aponta para as mudanças que ocorreram em favor de um transporte mais adequado a esta realidade.

Gestora Macambira: Na verdade o setor tem três carros. São dois carros particulares e um transporte público, esses amarelinhos. E o amarelinho é o único transporte que vai para o sítio Pedra Grande. Ele faz essa redondeza todinha, ele circula bastante todos os dias, manhã e tarde. E nós temos um monitor no ônibus. [...] Os dois carros [...] vai buscar crianças em Lagoa Funda, Fazenda Velha, no assentamento. Porque foi isso que eles colocaram, as crianças vão, mas tem que ter o carro. E lá eles fizeram essa exigência, um carro para transportar essas crianças, mas que seja daqui da comunidade. Tinha que ser alguém de dentro da comunidade. [...] E o rapaz de lá, Sr. L está conosco desde então. Desde 2014 que está conosco. Pessoa maravilhosa, lá do assentamento, a esposa dele ajuda com as crianças. Mas aí, em termos de transporte, não falta nem para eles nem para a gente.

No caso acima, a gestora mostra como a comunidade de assentados participaram na decisão de colocar um motorista da própria comunidade para o transporte de suas crianças e de outras localidades. Este é um meio para que à comunidade seja garantida a educação, uma vez que não há escolas no assentamento.

Jatobá: Um carro que não falte muito. [...] Que nem esse que só vive se quebrando. [...] O ônibus vem. Às vezes passa um pouquinho, às vezes passa uma semana. Mas é assim mesmo.

Gestora Coroa-de-frade: O transporte é bom. No ano mesmo se o ônibus amarelinho ficou dois dias sem vir, ficou muito. Às vezes no tempo de inverno ele vem no caminho, atola, chega atrasado. Porque o pneu é traçado, arruma trator, essas coisas. Mas graças a Deus ele não falta, não.

Gestora Xique-Xique: Há transporte sim para os alunos, todos os dias o ônibus faz todo o trajeto Malhada, Areal, pega e deixa esses alunos. Fica em torno de 6 km.

Girassol: A nossa sorte é que o menino do ônibus é um amor, ele tem paciência. Mas o medo que dá na gente. O ponto negativo são esses, porque o ônibus quebra. Eles não vêm para a escola quando o ônibus quebra. Mas eles fazem força para em dois dias [...] quebra num dia, mas no outro já vem. O problema é que uma divisa é tão grande para pegar o ônibus. [...] Porque eles vem da rua e fazem a rotina, ia no sítio Jacaré e voltava, no sítio Filgueira e voltava, no sítio Videll passava, no sítio Juazeirinho e voltava. Aí, é complicado para pegar só 2 ou 3 meninos. E teve um rapaz que ele corria de mais, e a gente ficava só o coraçãozinho. Porque criança de 4 anos não sabe andar de ônibus sozinha, sem os pais, não se segura. E nas freada? Foi muita reclamação. Esse é o ponto negativo, porque se fosse lá no nosso sitiozinho era muito melhor, porque não tinha que enfrentar essas dificuldades.

A gestora Coroa-de-frade também aponta dificuldades com o percurso, sobretudo nas épocas de chuva. A gestora Xique-Xique mostra a distância que o transporte percorre para buscar os alunos nas comunidades que a escola atende. A mãe Girassol revela sua preocupação com os momentos em que os ônibus

quebram, resultando na perda de aulas, e com as crianças pequenas que são usuárias dos ônibus. Outro problema trazido à tona também por Girassol é a questão do longo trajeto percorrido pelas crianças no ônibus, mesmo que para buscar poucas crianças. Jatobá, mãe residente na comunidade Capivara III, revela um dos problemas que atinge o transporte escolar. Quando o ônibus quebra, se torna inviável a criança ir para a escola, porque na maioria das vezes os pais não possuem transporte próprio e, devido à grande distância entre as comunidades, as crianças ficam impossibilitadas de irem caminhando. Além disso, outro problema que se apresenta é o tempo de percurso realizado pelas crianças, que em alguns casos, como no 5º Setor, a escola precisa liberar os alunos mais cedo, e consequentemente as crianças perdem algumas horas de aula.

Quadro 4: Número de transportes por escolas e comunidades atendidas

Escola	Transportes	Comunidades Atendidas
Inácio Antônio Manço	1 – Carro Particular; 1 - Micro-ônibus	Chã de Santa Tereza
José Pereira da Cruz	1 – Carro Particular 1 – Micro-ônibus	Sítio Filgueiras Sítio Jacaré Sítio Alagoinha dos Bragas Sítio Videll Sítio Olho D'água Seco
Santiago Chianca	1 - Micro-ônibus	Sítio Pedra Grande Sítio Poderosa
Francisco Pedro da Silva	1 – Carro Particular	Sítio Fazenda Velha
Francisco Pinto	1 - Carro Particular	Sítio Barrocas
Padre Ibiapina	1 – Carro Particular 1 - Micro-ônibus	Sítio Malhada Sítio Santa Fé Sítio Areal Sítio Lagoa de Tanque Sítio Poço Doce
São Luís	2 – Carros Particulares 1 - Micro-ônibus	Sítio Capivara II Sítio Mariana Sítio Téo Sítio Capivara III Sítio Estrela Sítio São Luís
Roque Guilherme de Miranda	2 – Carros Particulares	Sítio Fragoso Sítio Saco dos Campos Sítio Ramada Sítio Bacalhau Sítio Bonsucesso

João Soares da Costa	2 – Carros Particulares 1 - Micro-ônibus	Sítio Cacimba da Várzea Sítio Goiana Sítio Salgado dos Souza Sítio Palmas
----------------------	---	--

Fonte: Quadro elaborado pelo autor

No quadro acima podemos observar a quantidade de transportes disponibilizados para as escolas segundo a quantidade de comunidades. No total são doze carros contratados pela prefeitura municipal, enquanto são apenas seis micro-ônibus amarelinhos que atendem algumas escolas. É possível notar que em alguns casos poucos carros atendem até seis comunidades, implicando em um longo caminho percorrido pelas crianças.

A líder do sindicato também destaca a questão da distância do percurso e perda de alunos para outros municípios.

Margarida Viva: Para onde estão indo os alunos que estavam lá na comunidade? Eles estão indo pra muito distante. Dez quilômetros, 15, 20 km de distância. Eles saem muito cedo. Muitas das nossas crianças que estão em outros municípios, porque tipo, fica mais perto a mãe e o pai levar a criança para outro município. Nós temos exemplo aqui de Areal, tem crianças de Areal estudando no município de Arara. Sendo na zona rural, mas no município de Arara. Por quê? Porque são escolas próximas a comunidade, vizinha que tem divisa com o próprio município. Então a gente perdeu muito, perdemos crianças para outros municípios.

Secretária 2: Santa Fé também ainda tem uma boa quantidade porque pega uma comunidade que tem muita gente ainda morando perto. Que tem a segunda fase. Então assim, que já foi uma forma deles não irem embora. Porque você sabe que Santa Fé fica perto de Arara. Mais dentro de Arara do que dentro de Solânea. Mas toda assistência de Santa Fé é dada por Solânea. É tanto que agora nós climatizamos toda a escola de Santa Fé, até para ser mais um atrativo para esse aluno não ir embora.

Aqui se apresenta, portanto, outra contradição suscitada a partir do processo de fechamento e respectiva “nucleação” das escolas no campo. Mediante o fechamento das unidades escolares em suas comunidades, os pais procuram unidades mais próximas, gerando perda significativa de alunos para outros municípios (como pode se observar com a Escola Padre Ibiapina, na comunidade de Santa Fé, a qual faz divisa com o município de Arara). Para combater a perda de alunos na Escola Pe. Ibiapina, a secretaria municipal de educação implantou a segunda fase do Ensino Fundamental e climatizou a escola, como forma de atrair os pais e alunos, numa tentativa de manter o maior número de matrículas no município de Solânea. No entanto, esse movimento traz outros complicadores e contradições.

Gestora Xique-Xique: Por se tratar da implantação tão recente do fundamental II, os alunos não tinham livros, porque já tinha passado o tempo de solicitar os livros pelo PNLD. Mas no ano de 2019, fiz a adesão e em 2020 estavam todos os alunos com seus livros. É válido lembrar que durante esse tempo de 2017 a 2019, eu consegui os livros para os alunos com a Escola José Menino e a Escola Padre Geraldo, ambas localizada em Solânea, pois essas escola tinham reserva técnicas de livros do fundamental II.

A implementação da segunda fase do Ensino Fundamental na escola Pe. Ibiapina, realizada de forma não planejada conduziu a uma situação contraditória, pois à medida que passou a ofertar essa etapa de ensino, não ofereceu as condições necessárias para se garantir uma educação de qualidade, sobretudo no período mencionado pela gestora Xique-Xique (2017-2019). De forma que os livros didáticos utilizados na escola foram conseguidos em duas escolas da cidade, portanto, sem conteúdo específico para a realidade do campo.

4.3.7 Gestão escolar: aspectos administrativos e pedagógicos

Perguntamos ainda sobre as mudanças que ocorreram na gestão do município, na gestão das escolas e as mudanças nas comunidades após o fechamento das escolas. E as respostas que obtivemos foram as seguintes:

Secretário 1: Do ponto de vista puramente administrativo, facilitou sobremaneira as condições efetivas de trabalho dos profissionais para a gente gerenciar. Então, ficou melhor, mais fácil de se construir os horários, a distribuição de carga horária, a distribuição da merenda, que era uma coisa terrível. [...] A gente sabe como é importante o gestor. [...] Então, tinha escola dessa que o diretor passava três dias sem ir, porque ele tinha que dar expediente na escola maior, que tinha mais alunos. Depois ia para outras escolas. Às vezes ele rodava o mês sem ir, sem visitar a própria escola.

O Secretário 1, aponta mudanças nos aspectos da gestão de pessoal, particularmente em relação aos funcionários, mostrando uma maior facilidade quanto aos planejamentos. Destaca ainda mudanças com relação à merenda e à presença dos gestores nas escolas. Estes dois aspectos também são destacados pelos gestores escolares.

Gestora Coroa-de-frade: Eu acho bom também porque eu me concentro num canto só. Porque antes eu ficava assim, de manhã eu ia numa escola, de tarde já ia na outra. Aí, eu estava lá e tinha que resolver uma coisa aqui, ou uma mãe ia na escola pedir uma declaração, um negócio e eu não

estava porque estava em outra escola. Aí, ela dizia assim, “a diretora não vem para aqui, só vai para aquela escola”. E aqui eu venho todos os dias.

Gestor Facheiro: Assim, para mim, na minha visão ficou melhor. Porque assim, eu passo o dia nessa escola e para eu trabalhar em outras escolas eu cobria uma e descobria outra. [...] E aqui, graças a Deus, passo o dia aqui. Tem dia que eu venho o dia todo.

Gestor Juazeiro: No geral mudou que era um diretor e uma vice-diretora para tomar conta desse montão de escolas. No meu caso cinco escolas. [...] A merenda melhorou demais. Quando a gente faz a reunião, perguntamos “e a merenda? Nota 10. Não tem de quê reclamar. É inhame, é batata, é fruta, é verdura, até ovo tem na escola. É carne. Os meninos chegam em casa dizendo que comeram dois, três, quatro pratos.” O papel do diretor na merenda é cumprir aquilo. Se o cardápio está dizendo, então tinha que ter. Mas aí como não podia ficar nas cinco escolas, tinha umas merendeiras que não queria fazer.

Quanto à merenda, a Secretária 2 destaca como sendo uma mudança de importância a criação de uma parceria que a secretaria mantém com os produtores que vivem da agricultura familiar, comprando das comunidades camponesas a merenda escolar. De forma que, segundo ela, 30% do investimento em merenda escolar é destinada a essas famílias camponesas.

Secretária 2: A gente está reprogramando a nossa verba da merenda. Porque a gente, graça a Deus, aplicou com respeito, a gente aplicou bem. Está aí agora com a reunião da Agricultura Familiar, a gente no final faz a reunião do percalço que a gente vai oferecer em 2020, do que a vai precisar, para eles também se organizarem, porque também dependem de chuva, de tudo. E aí a gente não deixa de agregar a eles. E conseguimos aumentar a nossa agricultura familiar na educação e a gente atingiu mais de 30%.

Esta iniciativa da secretaria de educação e da gestão municipal de Solânea caminha para a conformidade do que está previsto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, a qual dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. No seu Art. 2º, Inciso V, a referida Lei estabelece que os gestores públicos devem observar

V - o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos (BRASIL, 2012, p. 58).

A gestora Macambira, por sua vez, destaca os impactos pedagógicos como sendo outra dimensão do processo de nucleação das escolas.

Gestora Macambira: Na verdade o primeiro impacto que nós sentimos foi uma defasagem muito grande na aprendizagem das crianças. Foi uma coisa que a gente teve que unir forças, que na questão pedagógica a gente teve que ser firme e forte, para que houvesse conversas, estratégias, chamar os pais. [...] Porque vinha de uma sala multisseriada, quando chegam aqui se deparam com a professora. E esse impacto também reflete nos pais, os pais sentiram muito, diziam: “Está puxando muito”. Mas não é que estava puxando muito, é porque a criança estava tendo direito de ter uma sala de aula só naquela série que ela tinha. Coisa que ela não tinha no passado

Já vimos, na (pág. 82), que existe uma compreensão geral de que as turmas multisseriadas são um problema relacionado às escolas no campo. A gestora Mandacaru (pág. 83) atribui a defasagem na aprendizagem dos estudantes às turmas multisseriadas. Desta forma, não são desconsiderados aspectos fundamentais, tais como, a formação dos professores e professoras para atuarem em turmas multisseriadas, as condições objetivas de trabalho docente e as condições necessárias para aprendizagem das crianças. No trecho acima, a gestora Mandacaru aborda mais uma vez a defasagem da aprendizagem dos alunos, atribuindo este problema às turmas multisseriadas, e mostrando que com o fim delas houve um notável impacto na aprendizagem dos alunos, sendo notado pelos próprios responsáveis da criança.

4.3.8 Escola, comunidade, territorialidade e identidade: quais as perspectivas?

Perguntamos às mães se diante das mudanças que ocorreram na comunidade após o fechamento das escolas, se elas gostariam que as escolas fossem reabertas. As respostas foram as seguintes.

Rosa: Por mais que a gente queira que voltasse para nossa região para ser mais perto e melhor para gente, não tem como voltar. Vai fazer o quê? É daqui para rua.

Girassol: Pelo que a gente vê, tem não meu filho.

Rosa compreende que seria bom se a escola voltasse para a sua comunidade. Mas sabe que a próxima mudança que seus filhos enfrentarão é a segunda fase do Ensino Fundamental, que é na cidade. Mesmo que a possível reabertura da escola na comunidade seja considerada pela entrevistada como uma condição melhor para os moradores, ela expressa que a escola “não tem como voltar”. Demonstra ainda a condição de sua impossibilidade quando pergunta, “vai

fazer o quê?”. Diante da negação do direito à educação, que se efetiva, dentre outros aspectos, com a escola na comunidade, a entrevistada não percebe possibilidades de enfrentamento e luta para a reabertura da escola.

Orquídea: Seria bom. Ali no Fragoso que não tem escola. Se ali fizesse uma escola era o sonho maior do mundo. Porque as crianças iriam aprender coisas da sua comunidade. Eu acho assim, que a criança tem que estar na sua comunidade. Sempre ela vai estar vendo coisas de outra comunidade, ela não está vendo coisa da sua comunidade. E tendo um grupo escolar na sua comunidade, ali é onde ele vê tudo crescendo. [...] Tem o carro, tem a merenda, tem tudo. Mas se ficasse lá na sua comunidade não seria melhor ainda? Porque eu acho que todo mundo (comunidade) tinha uma escola. E agora a criança está aprendendo em outra comunidade e não na comunidade da gente.

Embora a secretaria e os professores sempre afirmam que as crianças saíram de suas comunidades para outras comunidades também campesinas, eles desconsideram a questão das territorialidades, identidades, práticas e culturas de cada uma dessas comunidades. Desconsideram também que a presença da escola significa a presença do poder público e, dessa forma, a possibilidade mais concreta de implementação de políticas públicas que apontem para a garantia dos direitos dessas comunidades.

Benedita: A gente queria muito. E principalmente, assim, porque nossos filhos lutariam, eu digo sempre essa palavra, para que viesse (a escola), que fosse para ser mais alta, vamos dizer assim. Ter até o 8º ano, que fosse até o 3º ano (nível médio) para os nossos filhos não sair da comunidade. Mas para ficar na própria comunidade. Que levasse professor para eles, lá para comunidade. A gente gostaria muito. A luta que a gente pudesse, juntamente com outros pais, lutar para isso. Não só para o sítio Bonsucesso, Palmas, Goiana, Fragoso que lutasse por esse direito da gente, para ficar os nossos filhos, ficasse ali mesmo na comunidade. Seria muito bom.

Há uma notada preocupação com a saída dos filhos da comunidade. O trecho da fala de Benedita, destacado acima, demonstra sua compreensão sobre a importância da segunda fase do Ensino Fundamental e até mesmo do Ensino Médio serem oferecidas na comunidade. Para ela, a escola significa a permanência da juventude no campo, manutenção da identidade, manutenção da cultura, dos costumes, da religiosidade do povo campesino. Já para a mãe Algaroba, uma das condições que dificultam a reabertura da escola é o sistema multisseriado. Nesse caso, a própria mãe compreende que a antiga experiência com o multisseriado foi ruim.

Algaroba: Eu acho mais difícil assim por isso. Porque para volta para o multisseriado não queria, não. Já pensou uma criança estudando o 1º ano escutando o assunto do 3º ano? Ela não sabe se presta atenção no 1º ano ou no 3º, vai estar lá misturando. E a própria professora não sabe se vai para aquela turma ou se vai pra essa.

Podemos depreender, a partir das falas das mães, que uma das razões da resistência ou das críticas às turmas multisseriadas decorre do fato de que as mesmas, da forma como funcionava, não atendiam ao que dispõe a Resolução CNE nº 2/2008, em seu Art. 10, § 2º:

§ 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2012, p. 56).

Como se percebe nesse texto normativo, para que se tenha uma escola organizada com turmas multisséries, se faz necessário uma formação adequada dos professores e professoras, além de boas condições físicas na escola e material didático adequado, o que notadamente não se concretizou em Solânea-PB, pelo menos nas escolas localizadas no campo.

4.3.9 Da garantia do direito à educação às comunidades campesinas: perspectiva dos secretários e gestores

Perguntamos aos secretários e gestoras entrevistadas sobre a efetivação do direito à educação no município de Solânea-PB, ao que eles responderam da seguinte maneira.

Secretário 1: Nós educadores, aliás, nós cidadãos que lutamos pela democratização do país, avançamos muito com a constituição de 1988, no aspecto de garantir uma Constituição cidadã, avançamos muito. Agora, a implantação, a implementação, a efetivação do direito à educação. Uma coisa é você garantir o direito, você ter o direito assegurado, uma outra coisa é ser implementado o direito, efetivar o direito.

O Secretário 1 concede uma resposta genérica, sem objetividade. Mas afirma a necessidade de que o direito seja efetivado, isto é, apenas por meio da implementação do direito é que ele será garantido.

Secretária 2: Nós tentamos. A nossa primazia aqui é de que essas crianças não sejam de forma nenhuma retiradas do seu ambiente. A gente quando nucleou a escola tentou levá-las para aquela mesma região, para aqueles mesmos costumes. Tentar fazer com que eles não sofram tanto. [...] A gente tenta minimizar o máximo possível. É uma pena que essas histórias vão-se perdendo. Que essas escolas que vão fechando, elas vão acabando aquela comunidade, aquela família ali. Mas ao mesmo tempo quando a gente deixa o prédio para a comunidade, a gente abre outras possibilidades que não tinha a partir daquilo ali. Isto não justifica de forma nenhuma. Mas é uma forma também da gente estar ali com a comunidade, de a comunidade entender que o poder público está ali com eles também, participando.

A fala de Secretária 2 apresenta uma contradição, pois como pode o direito à educação ser garantido se a escola está sendo negada e, com seu fechamento, sua própria história [das escolas] está se perdendo ?

O Gestor Facheiro também apresenta contradições em sua fala. Apesar de saber que a garantia do direito à educação se dá com o acesso à educação mais próximo da residência dos estudantes, ele apresenta as particularidades do campo como justificativa do fechamento das escolas.

Gestor Facheiro: Eu acho assim, toda criança tem direito de estudar próximo à sua residência. Tipo assim, mas eu no meu entendimento acho assim, que isso fica mais na cidade. Porque na zona rural, você sabe que as casas são distantes umas das outras. Mesmo essas escolas estando abertas hoje, os alunos também iriam de lugares distantes. [...] Eu acho assim, que mesmo tendo o direito de toda criança estudar próximo a sua residência, na zona rural é difícil.

Para a gestora Mandacaru, o fato de os alunos e alunas permanecerem no mesmo setor possibilita a eles a garantia da educação por parte do dever do poder público. De fato, como já discutimos neste capítulo, segundo a legislação a logística do transporte deve considerar a distância, o percurso e a localidade da residência dos alunos. No entanto, os próprios moradores sentem falta da escola em suas comunidades.

Gestora Mandacaru: Sim. Eu acho que eles estão tendo o direito. Embora algumas pessoas entendem de outra forma, mas eu como pessoa e da área de educação vejo o seguinte, eles estão tendo os direitos necessários a eles. Por quê? Eles não saíram da região deles. Estou falando da minha região, da região que eu trabalho que é o Sítio Olho D'água Seco, que pega o Filgueiras, Jacaré, Videll e Alagoinha dos Braga, eles não saíram da região deles. Eles moram, os pais trabalham e os alunos estudam na mesma região. É no mesmo local, só muda de sítio. Mas os sítios são todos aproximados, todos os sítios são ligados. Então, eu acho que eles estão tendo os mesmos direitos. É a mesma cultura, é a mesma plantação, é a mesma convivência que eles têm. Então, no meu ponto de vista, eles estão tendo direito a uma boa educação, a uma boa alimentação. A merenda escolar hoje é da própria comunidade, é da agricultura familiar. Onde eles

se alimentam de macaxeira, inhame, jerimum. Tem a verdura da própria localidade que a própria prefeitura compra. Então eu acho que o direito à educação eles estão tendo de uma forma que outro não poderia dar.

Já nos recortes de fala apresentados a seguir, observamos que os quatro gestores destacam aspectos da qualidade da educação como sendo apenas a efetivação dos materiais para o funcionamento da escola. No entanto, o direito à educação extrapola os limites físicos da escola e se estende à subjetividade desse direito.

Gestor Juazeiro: O direito à uma educação deficitária. Que a gente tão cedo não tem uma escola de qualidade. É deficitário. [...] Precariedade da escola. A gente sabe que a criança precisa de um ambiente agradável para estudar, e o professor também. [...] O direito à educação, quando se fala na lei, é um direito à educação de qualidade. Não é uma escola qualquer. Não é uma educação qualquer. É uma educação de qualidade.

Gestora Xique-Xique: Graças a Deus tem sido sim, os alunos tem direito a transporte escolar, escola bem estruturada, recém reformada, bons profissionais, material escolar, merenda de qualidade e escola climatizada. Vale ressaltar que a Escola Padre Ibiapina é a primeira escola do município de Solânea a ser climatizada.

Gestora Macambira: Em partes. [...] Hoje o sistema nos atende muito, nós somos bem assistidos pelo sistema. Mas existe aquilo que chega e aquilo que não chega.

Gestora Coroa-de-frade: Para mim está. Toda criança tem direito. [...] Tem direito à educação de qualidade. Eu acho que nossos professores são excelentes professores. [...] Eles não tem essa questão de faltar. Porque se fosse um ônibus, por exemplo, que ficasse quebrado uma semana, dois ou três dias, o direito deles estava sendo negado. Mas graças a Deus, não são de faltar. Antes tinha as crianças que vinham de longe, uns 5 km a pé. Essas crianças tem o direito agora de vir o transporte. E alimentação também não falta. Que toda criança tem direito a alimentação saudável e de qualidade. E a alimentação, tem a parte da agricultura familiar.

Mesmo compreendendo que a educação é algo que ultrapassa o trabalho pedagógico de ensino-aprendizagem que se realiza no âmbito escolar, sabemos que a instituição escolar se constitui num dos meios pelos quais a educação se realiza e é garantida enquanto direito social humano, e que, conforme a legislação vigente no Brasil, ela deve ser ofertada e implementada o mais próximo possível a residência das crianças, sobretudo nas comunidades o campo. A escola é um espaço multicultural, simultaneamente de realização pedagógica, política, social e simbólica. No caso específico das escolas do campo – ou mesmo das escolas localizadas no campo -, ela é o *locus* a partir do qual se desenvolvem e se perpetuam o modo de vida e a identidade dos camponeses e camponesas.

É nessa perspectiva que aponta a liderança sindical ao responder a essa mesma questão.

Margarida Viva: Negação. Porque você pode ter dois alunos numa comunidade rural, três alunos, a lei garante que ele tenha a sua educação ali, próximo da sua casa, da sua família. Então, ter dez alunos não é justificativa de tirar para ir para uma comunidade, com não sei quantos quilômetros, deixando essa vulnerabilidade toda, com o aumento da violência, aumenta medo nos pais, aumenta tudo. Então assim, de certa forma está trazendo a educação? Está. Está continuando no campo? Está. Mas é uma luta. É uma resistência, porque está tirando o direito de quem podia estar lá estudando, aos pais, direito da própria criança de estar ali crescendo com a educação perto. Então, eu acho que é uma falha muito grande da gestão pública.

Margarida Viva compreende que o poder público tem negado o direito à educação das comunidades camponesas, sobretudo, ao direito à educação do campo, como uma forma de luta, organização, autonomia e prática política dessas comunidades, como aponta sua fala:

Margarida Viva: E assim, eu acho que no parecer do sindicato o direito a educação está sendo efetivado para as comunidades camponesas? Está. Porque a gente tem uma luta. Quando eu digo a você que a gente traz a Ciranda da Borborema para trabalhar com as crianças, a gente está fazendo educação. A educação contextualizada, que vai muito mais além do que a educação do ABCD. Por que educação contextualizada? Porque estamos levando temas que a criança possa se reconhecer como agricultor, como pessoa que está ali na comunidade, que tem o seu alimento, que tem seus animais, que tem a sua autonomia de brincar, que tem o seu espaço. Então essa educação contextualizada, a gente está fazendo com que esse direito seja alcançado, esteja perto das famílias, esteja na sociedade cada vez mais.

A líder do sindicato compreende que para que o direito à educação das famílias do campo seja concretizada, se faz necessária a implementação de uma educação do campo, contextualizada, que promova nos alunos e alunas uma identidade de agricultor, com todos os direitos e com autonomia.

É importante reafirmar, pois, que as comunidades camponesas precisam ter acesso a uma educação contextualizada, que fortaleça sua prática de vida e sua identidade, que dê camponeses e camponesas condições materiais para o desenvolvimento de uma educação do campo como prática político-pedagógica, a fim de que estas comunidades camponesas consigam viver e se desenvolver em harmonia com o meio ambiente, e com autonomia.

Diante do exposto, podemos atestar que as crianças oriundas das comunidades camponesas solanenses têm tido acesso à escolas no campo. Embora

longe de suas casas, as crianças acessam o saber sistematizado nas condições em que cada escola pode lhes oferecer, assim como têm a oportunidade da convivência com outras crianças igualmente camponesas. Nessas escolas, elas recebem merenda e são atendidas pelo transporte escolar. Porém, ainda é longo o caminho para que o direito à educação em escolas do campo, que se deve a essas comunidades, seja efetivado.

As populações camponesas precisam ter acesso a uma educação do campo, contextualizada, voltada para suas práticas laborais, culturais e identitárias por este ser um direito que lhes assiste, e o acesso à escola é apenas parte da garantia e efetivação desse direito. Como já vimos, no caso mais específico dos camponeses, a educação se constrói e se expressa na luta pela terra, pelo trabalho e pela manutenção da vida no campo. É necessário o aperfeiçoamento dos conhecimentos para a convivência com a terra.

Nossa pesquisa nos permitiu perceber um conjunto de fatores que interferem na efetivação do direito à educação, principalmente na educação do campo, tais como o corte de gastos públicos, que tem levado ao fechamento de escolas; a falta de profissionais capacitados para atuarem em turmas multisseriadas; a falta de conhecimento político-pedagógico e de compreensão, por parte de gestores públicos e de lideranças comunitárias, acerca das prerrogativas legais e conceituais implicadas na implementação de escolas do campo; inexistência de políticas públicas específicas para a garantia da oferta educacional nas modalidades previstas em lei, de modo a se respeitar as particularidades sócio-culturais das comunidades camponesas; falta de compreensão sobre a importância de políticas públicas que garantam as condições de permanência dos trabalhadores no campo, evitando o êxodo rural e a destruição de suas histórias e identidades culturais, dentre outros. Tudo isso, somado aos argumentos imediatos como supra apresentados pelos gestores públicos de plantão, torna-se justificativa para o convencimento político-ideológico das mães, pais, crianças, jovens, lideranças e demais membros das comunidades camponesas sobre a suposta necessidade de se fechar escolas, sobretudo por questões econômicas.

Nesse sentido, entendemos que o processo de fechamento de escolas **no** e/ou **do** campo é um instrumento e medida política que leva à fragilização dessas comunidades, à perda de suas identidades, à impotência diante das intempéries que

se colocam mediante a convivência com o semiárido. Tal processo induz, paulatinamente, essas famílias a abandonarem suas terras, apagando da memória as bases nas quais foram constituídas, a base agrícola e a tradição campesina. Portanto, fechar escolas **no** e/ou **do** campo é mais uma medida política de negação aos camponeses do direito à escola, à educação do campo e à sua identidade. Portanto, fechar escolas é negar aos camponeses o direito à escola, à educação do campo e à identidade.

5. À GUIA DE CONCLUSÃO

Em nosso estudo, propusemos analisar se e como o direito à educação está sendo garantido no contexto neoliberal de racionalidade econômico-financeira e de redução do Estado, que se expressa, dentre outros, no fechamento de escolas públicas situadas no campo, no município de Solânea-PB.

A educação é um direito fundamental e subjetivo que está previsto na Constituição Federal de 1988, cabendo ao Estado o dever de garantir esse direito e efetivá-lo. No entanto, como já vimos, partir da década de 1990, o Brasil tem vivenciado com maior avidez o processo de contenção dos gastos públicos voltados para os setores dos direitos sociais, dentre eles, a saúde, a segurança, a seguridade social e, mais especificamente, a educação. Tais medidas, como anteriormente mencionado, decorrem da forte ofensiva do neoliberalismo, que busca a redução das ações do Estado para o social, a fim de promover as práticas de liberdade econômica, portando, do livre e amplo mercado. Isso tem resultado na ausência crescente do Estado em suas atribuições de garantidor dos direitos e, particularmente do direito à educação.

Para alcançarmos o objetivo principal, procuramos também analisar como se tem efetivado o direito à educação diante do fechamento de escolas públicas no campo, investigar como a organização da educação municipal influenciou no processo de fechamento destas escolas e compreender as contradições e os conflitos emanados desse processo, além de suas consequências para a garantia do direito à educação.

O processo de fechamento de escolas do campo não é novo no Brasil, porém a partir da década de 1990 o processo de fechamento de escolas do campo ganha uma roupagem neoliberal, cuja argumentação principal é o corte ou diminuição dos gastos com a educação tendo como contrapartida o aperfeiçoamento ou melhoramento da oferta educacional.

Nosso trabalho mostra que isso se expressa no processo ocorrido em Solânea-PB, no período de 2013 a 2018. Ficou patente nas falas dos secretários e dos gestores escolares a questão do corte nos gastos, tendo como contraponto a realocação dos alunos em escolas no campo, as quais teriam, supostamente, melhores condições de funcionamento e atendimento das demandas. Também foi

apontado como justificativa para o fechamento das escolas as condições físicas em que muitas delas se encontravam, tendo como solução “intermediária” o fechamento dessas escolas e a realocação dos estudantes que nelas estavam matriculados. Deu-se, então, o processo de nucleação das escolas no campo em Solânea-PB.

Foi possível inferir, a partir das entrevistas, que algumas melhorias nas escolas nucleadas foram, de fato, realizadas. Isso foi apontado tanto pelos gestores quanto pelas mães entrevistadas. Trata-se, porém, de melhoramentos pontuais e, em alguns casos, ficando aquém do que fora prometido.

Diante disso, confirmamos nossa hipótese de que o processo de fechamento de escolas públicas localizadas no campo solanense é resultante dos efeitos da política neoliberal e ideologia de mercado que atinge diretamente a educação escolar no país. O discurso de minimização do Estado, de redução dos gastos públicos, de eficiência na gestão (sob a égide do fazer mais com menos), é o que tem orientado a gestão pública e, particularmente, a gestão educacional.

Todavia, este não foi o único motivo que levou ao fechamento das escolas localizadas no campo, em Solânea-PB. Mostramos que outra justificativa que conduziu a esse processo – aparentemente ‘apenas pedagógico’, sem nexos com a justificativa de natureza econômica – foi a busca por extinguir as escolas e classes multisseriadas, presentes nas escolas das camponesas no município estudado. Esse argumento foi expresso nas falas dos secretários, dos gestores e das mães, bem como nos relatórios de nucleação. As turmas multisseriadas eram vistas como ‘um problema a ser superado’ nas escolas no campo. Também eram vistas como atraso do processo educacional e como negação do direito à uma educação de qualidade, como apontou o Secretário 1. Todavia, mesmo reconhecendo a dimensão eminentemente pedagógica implicada na multisseriação, a questão de fundo na eliminação dessa forma de organização foi a decisão de se implantar, no município, o processo de ‘nucleação’ escolar. Dessa forma, buscava-se a otimização de gastos, a diminuição dos recursos financeiros e de pagamento de pessoal, além de abrir mais oportunidades para o ‘mercado do transporte’ escolar. Na nossa compreensão, trata-se de uma medida igualmente de natureza econômica, que está para além do pedagógico.

O processo analisado expressa contradições e conflitos de interesses. Para a secretaria de educação, o processo foi democrático e participativo, tendo em vista

que foram realizadas reuniões nas comunidades, buscando convencer os pais e as mães das crianças, por meio do diálogo, de que o fechamento das escolas era a solução mais eficiente para os problemas que se impunham às escolas nas comunidades. Porém, as mães afirmam que estas reuniões eram apenas para informar que as escolas seriam fechadas, não tendo havido diálogo nem processos de mediação com as comunidades.

Por outro lado, em algumas comunidades, como as do Sítio Bacalhau, Sítio Ramada de Baixo e Sítio Bonsucesso, houve resistências ao fechamento das escolas, haja vista a manifestação do posicionamento dos pais e mães. Merece destaque o fato de que, nessas comunidades houve uma maior resistência, também houve a presença e efetiva participação de organizações da sociedade civil, como o sindicato dos trabalhadores rurais, em consoante atuação com a Rede de Educação do Campo da Borborema e de professores da UFPB, evidenciando assim, a importância da participação da sociedade civil nos processos de conscientização coletiva e de construção das resistências em favor das camadas e populações mais fragilizadas e menos organizadas.

Mesmo diante de conflitos, as comunidades continuam tendo acesso à educação e à escola, o que tem sido viabilizado com a adoção, por parte da gestão pública, de outra estratégia, a do transporte escolar, que é disponibilizado pela prefeitura municipal, que por sua vez utiliza-se do PNATE e de contratos com motoristas particulares. Assim, algumas escolas têm, à sua disposição, os ônibus amarelinhos que fazem o traslado com os alunos entre as comunidades e, em outros casos, existe também o transporte particular, que faz o mesmo trabalho. Destacamos que os motoristas contratados são moradores das próprias comunidades e foram reivindicados pelos próprios moradores, bem como os monitores que auxiliam no transporte das crianças. Com isso, a secretaria e os gestores acreditam garantir a educação a essas crianças, pois elas continuam estudando no campo, embora não seja em suas respectivas comunidades.

Para as mães e pais destas crianças, o traslado é um ponto de preocupação, seja com os horários, com o percurso, seja ainda com a segurança das crianças pequenas. No entanto, elas também mostram que com o transporte escolar houveram algumas melhorias, pois antes as crianças caminhavam até a escola e agora têm o transporte, o qual também é utilizado pelos pais e mães para

irem à escola nas reuniões, ou até mesmo ao atendimento médico que ocorre nas escolas ou nos UBS's existentes em algumas comunidades.

Este estudo também mostrou o importante papel que as escolas que foram fechadas tinham nas respectivas comunidades, quer dizer, não se tratava apenas do espaço no qual ocorriam as aulas. Para além das atividades didático-pedagógicas próprias do processo ensino-aprendizagem, nestas escolas também se realizavam as reuniões das associações dos moradores e trabalhadores para o planejamento e organização destas comunidades. Nas escolas ocorriam ainda as aulas de catecismo e reuniões de grupos de oração ligados à Igreja Católica, ou seja, eram espaços da produção simbólica, da expressão e manutenção da fé e da religiosidade destas comunidades, além de festividades diversas. Em suma, as escolas localizadas no campo, em Solânea-PB, e que foram fechadas, eram espaços de expressão da cultura e da identidade comunitárias.

São exatamente estes aspectos que tem motivado algumas comunidades, como a do Sítio Videll, a se organizarem para reformar a escola da comunidade, a fim de servir aos moradores para estes mesmos fins, isto é, servir como centro da associação, ser utilizado como espaço para a realização das festividades locais e como espaço religioso e de expressão da fé, como afirmou Girassol.

Quanto ao direito à educação, vimos que, para as mães, ele está ligado à qualidade da educação escolar e sua efetividade. Para elas, a escola tem importância na educação, formação e no futuro profissional de suas crianças. E nesse sentido, a escola é fundamental, pois ela é a principal via de acesso dessas crianças ao saber sistematizado, além de possibilitar que estas possam concluir seus estudos em todos os níveis.

Para os gestores e gestoras, secretário e secretária, o direito à educação é um espaço de conquistas, é um direito subjetivo e fundamental que deveria ser de todos. E quando perguntados sobre a escola do campo, eles reconhecem a importância da escola nas comunidades camponesas, que seja uma educação contextualizada, isto é, a partir de e voltada para os camponeses. Mas, contraditoriamente, os gestores tiveram um papel central no convencimento das famílias do campo diante do fechamento das escolas em suas comunidades.

Ainda sobre o direito à educação das crianças camponesas solanenses, os gestores/gestoras e secretário/secretária acreditam que este tem sido efetivado. Eles

trazem como fundamento dessa efetivação a realocação das crianças em escolas de outras comunidades, forma pela qual as crianças continuam no campo. O transporte escolar é visto por eles como meio garantidor do deslocamento dos estudantes, tendo um responsável por monitorar as crianças, o que garantiria a segurança das mesmas. E o fim das turmas multisseriadas é visto, também por eles, como forma de garantir uma educação de qualidade.

Diante do que expomos, consideramos que o direito à educação é garantido mediante a sua efetivação, por meio de escolas de qualidade, com condições de funcionamento, tanto nos aspectos infraestruturais quanto pedagógicos. Conforme a legislação brasileira garante, cada criança deve ter acesso à escola em sua comunidade, mesmo diante das possíveis adversidades que a realidade apresente, como a pouca quantidade de alunos ou a multisseriação. Todavia, tais adversidades ou particularidades não podem estar subordinadas aos ditames dos interesses político-econômicos, como o da redução dos gastos públicos. A eventual quantidade de alunos – segundo os critérios de composição de turmas adotados pelas secretarias de educação, grosso modo – não pode estar acima nem ser critério maior nem definidor na efetivação do inalienável direito à educação.

Como vimos, a escola na comunidade é expressão da presença do poder público, que por sua vez se faz presente por meio da educação, mas também da realização de outras funções implicadas na materialização dos demais direitos sociais, como o acesso à saúde, por meio do atendimento médico. Além disso, a escola é o espaço da expressão de identidades das comunidades, tanto no aspecto econômico-produtivo, como no político-cultural e religioso. Assim, não se trata apenas de preservar alguns alunos e alunas em suas próprias comunidades, mas de preservar a identidade das comunidades, garantindo-lhes seus próprios direitos. Portanto, a pouca quantidade de estudantes não deveria ser argumento para se fechar escolas, pois elas atendem toda a comunidade em situações e aspectos que vão além da atividade de sala de aula.

O sistema multisseriado não deveria ser considerado um problema para a educação do campo, visto que este é uma alternativa frente a pouca quantidade de alunos, como eventualmente ocorre. Devia-se, portanto, investir na formação contínua dos professores e professoras das escolas localizadas no campo que lutam

com e por essa realidade, melhorando também as condições das escolas e de trabalho desses profissionais.

Por fim, importa reafirmar o direito que as comunidades camponesas têm no que concerne ao acesso à Educação **do** Campo, e não apenas a **escola no** campo, como tem ocorrido em muitos municípios brasileiros, inclusive em Solânea-PB. Acreditamos que o direito à educação só será efetivado para as famílias camponesas quando estes usufruírem de uma educação contextualizada, que tenha como ponto de partida as suas práticas agrícolas, culturais, religiosas e de identidade; e como finalidade, a constituição de um sujeito que se compreenda como inacabado, mas que carrega e constrói traços de cultura, pertença, religiosidade e de identidade política e social camponesa. Portanto, faz-se necessária uma mudança paradigmática no cenário educacional camponês solanense e quiçá brasileiro.

O presente estudo ajudou-nos a compreender, de maneira mais sistematizada, o processo de fechamento das escolas no campo solanense, trazendo à tona um período de disputas, com sujeitos e interesses envolvidos, o registro histórico desse movimento, os aspectos político-econômicos e as contradições desse processo, além do aspecto social ao suscitar o debate sobre o direito à educação das comunidades camponesas.

Reconhecemos que uma investigação como esta deixa muita arestas, muitas delas que não nos propusemos a investigar ou para as quais não foi possível encontrar respostas até aqui. Por isso, apontamos como possibilidade de continuidade da investigação sobre este objeto questões relativas, por exemplo: à visão dos professores quanto ao processo de fechamento das escolas do campo; às razões pelas quais as turmas multisseriadas são vistas de maneira tão negativa pelas comunidades escolares (gestores e gestoras, pais e mães, e professores das escolas do campo); às implicações do fechamento destas escolas na gestão educacional e no trabalho docente; à importância da atuação de organizações sociais como a Rede de Educação do Campo da Borborema e da AS-PTA no fortalecimento das escolas localizadas no campo e da perspectiva de uma Educação do Campo, dentre outras.

Doravante, como parte do nosso compromisso acadêmico e político-pedagógico para com o objeto de estudo, pretendemos retornar às escolas do campo solanense com os resultados dessa pesquisa para, não somente fazer a

apresentação do texto para os gestores e gestoras, pais e mães, mas também galgar possibilidades de diálogo com a escola, organizações comunitárias, sindicais e outras da sociedade civil, na perspectiva do fortalecimento da luta em defesa da educação do campo, sobretudo como um direito de cidadania, em Solânea e, quiçá, nos demais municípios da região.

6. REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a Gestão da escola Pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 253-267, jan./abr. 2007.

AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**. v. 22 n. 71, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. 5ª Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ARRUDA, Eloisa Varela Cardoso de. **Avaliação de implementação do curso de graduação tecnológica em gestão de cooperativas**: UFRN - PRONERA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 2016.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Avaliação do programa Escola Ativa como política pública para escolas do campo com turmas multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009)**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós Graduação em Educação. Natal, 2010.

_____. **Descompasso nas políticas educacionais: a reorganização da educação rural em Jardins de Piranhas/RN (1999-2006)**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós Graduação em Educação. Natal, 2006.

BASTOS, Lailton de Oliveira. **Solânea, a idade da razão**. Centro Gráfico. Brasília: Senado Federal, 1987.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Assembléia Constituinte. Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br>. Acesso em 20 de setembro de 2018.

_____. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil [Recurso Eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal. Secretaria de Documentação, 2017.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13845.htm#art2>. Acesso em: 15 de jul. de 2019.

_____. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 9.424, de 24 de Dezembro de 1996**. Dispões sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 21 de set. de 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 de jul. de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 03, de 04 de março de 1997**. Estabelece os critérios e formas de transferências de recurso financeiros às escolas públicas do ensino fundamental das redes estadual, do Distritos e municipal e às escolas de educação especial mantidas por organização não governamental, sem fins lucrativos, à conta do Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - PMDE, em 1997. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000003&seq_ato=000&vlr_ano=1997&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC. Acesso em: 13 de nov. de 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Programa Toda Criança na Escola**. Brasília, 1997.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA. **Manual de Operações**. Edição Revista e Atualizada (Aprovado pela Portaria/INCRA/P/No 282, de 26 ABRIL de 2004). Brasília, abril de 2004.

_____. **Relatório de Gestão da SECAD – 2004**. Brasília, 2005.

_____. **Lei Nº 13.005/ 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 07 de Janeiro de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 10, de 18 de abril de 2013**. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000010&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC. Acesso em: 13 de nov. de 2017.

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

_____. LDB : **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2ª edição. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

InepData. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Disponível

em: https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&NQUser=inepdata&NQPassword=Inep2014&PortalPath=%2Fshared%2FCenso%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20%20InepData%2F_portal%2FDissemina%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Censos. Acesso em 03 de fev. de 2019.

BIAZZO, Pedro Paulo. Campo e Rural, Cidade e Urbano: distinções necessárias para uma perspectiva crítica em Geografia Agrária. *In*: **4º Encontro Nacional de Grupos de Pesquisa - ENGRUP**. São Paulo, pp. 132-150, 2008.

BICALHO, Ramofly dos Santos. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. *In*: COELHO; George Leonardo Seabra; ARAÚJO, Gilberto Paulino de (Orgs). **Educação do campo e cidadania no Brasil contemporâneo**. Palmas/TO: Universidade Federal do Tocantins/ EDUFT, 2018.

BUENO, E. N.; PERGHER, C. J.. Analisando a Trajetória dos Fatores de Ponderação Estabelecidos no FUNDEB: 2007-2016. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**. Porto Alegre, v. 7, n. 6, 2017. ISSN: 2236-5907

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. *In*: FÁVERO, Osmar. (Org). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense (EdUFF), 2005.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. Financiamento da educação básica pública: o “pano de fundo” da política de fundos no Brasil. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**. Curitiba, v.8, n.18, p.210-232, Jan./Abr. 2013.

CHAUÍ, Marilena. Democracia e sociedade autoritária. **Comunicação & Informação**. V.5, n.2, p. 149-161, jul./dez. 2012.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. “Currículos” e Saberes: Caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. *In*: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.) **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

COSMO, C. C.; FERNANDES, S. A. S. **Neoliberalismo e educação - lógicas e contradições**. HISTEDBR, 2003.

COSTA, Dalva Maiza Medeiros. **O PRONERA no estado da Paraíba (1998-2008): avanços e limites**. Universidade Federal da Paraíba. Cento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. João Pessoa, 2012.

CPRM - Serviço Geológico do Brasil Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea. **Diagnóstico do município de Solânea, estado da Paraíba**. Recife: CPRM/PRODEEM, 2005.

DEMATTEIS, Giuseppe. O Território: uma oportunidade para repensar a Geografia. *In*: SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções sobre território**. 4ª Edição. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. *In*: CALDART, Roseli Salette (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira' – INEP Ministério da Educação – MEC, 2007.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5ª Ed. São Paulo; Globo 2006.

Fórum Nacional de Educação do Campo. **Notas para análise do momento atual da educação do campo**. Seminário Nacional – BSB. Agosto de 2012.

FRIGOTTO, Galdêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: Praxis, 1998.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. Financiamento da educação e o município na federação brasileira. **Revista brasileira de política e administração da educação**. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Porto Alegre, v. 24, n.3, p. 437-465, 2008.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere: Volume 3**. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Porto Alegre, 2004.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CRUZ, Carlos Renilton. **Protagonismo, precarização e regulação como referências para análise das políticas e**

práticas em Educação do Campo. XXII Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste. Natal, RN. 28 a 31 de outubro de 2013.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** 27ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades. Solânea, Paraíba.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/solanea/panorama>. Acesso em: 23 de jul. de 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Média de Alunos por Turma da Educação.** Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/> Acesso em: 05 de Março de 2020.

_____. **Taxas de Rendimento Escolar.** Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/> Acesso em: 05 de Março de 2020.

_____. **Percentual de docentes na Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e Educação de Jovens e Adulto.** Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 05 de Março de 2020.

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).** Ministério da Educação – MEC. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/> Acesso em: 06 de Janeiro de 2020.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018.** Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 de jul. de 2019

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017.** Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 de jul. de 2019.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016.** Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 de jul. de 2019.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015.** Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 de jul. de 2019.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014.** Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 de jul. de 2019.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2013.** Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 de jul. de 2019.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999. (Coleção Por uma educação do campo, n. 1).

LAURELL, Asa Cristina. Avanzar al pasado: La política social del neoliberalismo. *In*: LAURELL, Asa Cristina. (Org.) **Estado y políticas sociales em el neoliberalismo**. Fundação Friedrich Ebert Stiftung, 1992. Pp. 125-147.
LÜDKE, Menga. MARLI, André. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAFASSIOLI, Andréia da Silva. 20 anos do Programa Dinheiro Direto na Escola: um olhar crítico sobre as interferências na gestão escolar e financeira pública. **Revista de Financiamento da Educação**. Porto Alegre, v.5, n.12, 2015.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula; POLON, Sandra Aparecida Machado. **Escolas públicas localizadas no campo e o movimento nacional da educação do campo**: quais aproximações? X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

MARTINS, Paulo de Sena. O financiamento da educação básica como política pública. **RBBPAE – Revista Brasileira de política e administração da educação**. V.23, n. 3. p. 497-514. set./dez. 2010.

MARTINS, Paulo de Sena. **FUNDEB, federalismo e regime de colaboração**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 1ª edição 1998; 4ª reimpressão, 2005. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Datasus**. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?ibge/censo/cnv/alfbr.def> Acesso em: 06 de janeiro de 2020.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011

MONLEVADE, João Antônio. Construção da complexidade do financiamento da educação pública no Brasil. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**. Porto Alegre, v.2, n.4, 2012. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/fineduca>. Acesso em: 18 set. 2018.

MONTANÕ, Carlos. **Terceiro Setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, Herivelto. CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, Emília; TARGINO, Ivan. **Capítulos de Geografia Agrária da Paraíba**. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 1994.

OLIVEIRA, C.; SILVA, G. O Novo Regime Fiscal: tramitação e impactos para a educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - v. 34, n. 1, p. 253 - 269, jan./abr. 2018.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza (Orgs). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3º Ed. São Paulo: Xamã, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/docs/direitoshumanos>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

PARAÍBA. **Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025)**. Ano: 2015.

PEREIRA, Ana Cláudia da Silva Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade. *In*: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. (Orgs). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo: 2).

PINTO JUNIOR, Edinaldo Cordeiro. **A EEEF Dr. Alfredo Pessoa de Lima no contexto histórico-cultural no município de Solânea-PB**. 2014. 84 f. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: práticas ped. interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Guarabira, PB, 2014.

PIOVESAN, Flávia. A Constituição Brasileira de 1988 e os tratados internacionais de proteção aos Direitos Humanos. **Direitos Humanos na Internet**, 2020. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/flaviapiovesan/flavia88.html> Acesso em: 24 de agosto de 2020

POULANTIZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

RODRIGUES, Melânia Mendonça. Trabalho docente e reformas educativas: aspectos da realidade paraibana. *In*: RODRIGUES, Melânia Mendonça; ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima (Org.) **Trabalho e formação docente na contemporaneidade**. Campina Grande: EDUFPG, 2009.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; MARQUES, Dayana Ferreira; RODRIGUES, Adriège Matias; DIAS, Gilvania Lima. Nucleação de escolas no campo: conflitos

entre formação e desenraizamento. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr./jun. 2017.

ROMÃO, José Eustáquio. Financiamento da educação no Brasil – Marchas e contramarchas. **Eccos revista científica**. São Paulo, v.8, n.002, p. 361-384, 2006.

SANTOS. Cássia Betânia Rodrigues dos. **O processo de fechamento das escolas no campo na mesorregião do leste goiano: Que crime é esse que continua?** Universidade de Brasília – UnB, 2017.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. *In*: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. (Orgs). **Escola de direito: Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo: 2).

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4^o edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos; 1).

_____. **O papel ativo da Geografia: um manifesto**. Florianópolis : XII Encontro Nacional de Geógrafos: 2000.

SANTOS, Milton. **Espaço e sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções sobre território**. 4^a Edição. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas**. Campinas: Autores associados, 2013a.

_____. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11^a Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011c. – (Coleção educação contemporânea).

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma política educacional**. 2.ed. Ver. e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Contemporânea).

SECAD. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). **Cadernos SECAD 2**. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília, 2007.

SILVA, Andréia Ferreira da. Florestan Fernandes e a educação brasileira. *In*:

FÁVERO, Osmar. (Org). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense (EdUFF), 2005.

SILVA, Maria do Socorro. Nas trilhas da memória da materialização da escola no campo brasileiro: da Educação Rural à escola do campo. *In*: COELHO; George Leonardo Seabra; ARAÚJO, Gilberto Paulino de (Orgs). **Educação do campo e cidadania no Brasil contemporâneo**. Palmas/TO: Universidade Federal do Tocantins/ EDUFT, 2018.

_____. **Os saberes do professorado rural**: construídos na vida, na lida e na formação. Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação. Mestrado em Educação. Recife, 2000.

SOARES, Fabiana Pegoraro. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino da geografia. **Geografia Ensino e Pesquisa**. Santa Maria, v. 4, e. 16, 2020.

SOLÂNEA. **Plano Municipal de Educação (2015-2025)**. Secretaria Municipal de Educação. Solânea, 2015.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. A questão cidade-campo: perspectivas a partir da cidade. *In*: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon (Orgs.). **Cidade e campo**: relações e contradições entre urbano e rural. 1ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

SOUZA, Antônio L.L.; AZEVEDO, Marcio A; QUEIROZ, Maria A. Direito à terra e à educação: trajetória política dos sujeitos e movimentos sociais do campo no Brasil (meados do séc XX e anos iniciais do séc. XXI). *In*: AZEVEDO, Márcio A.; SILVA, Lenina L. S. A.; ARRUDA, Eloisa V. C. (Orgs). **Educação do campo, educação de jovens e adultos e diversidade: contextos, fundamentos e práticas**. João Pessoa: IFPB, 2019.

SOUZA, Antônio L. L. Para uma compreensão das políticas da educação no Brasil: A conjuntura político-econômica e os desafios da educação no Brasil. *In*: FRANÇA, Magna; BARBOSA JR., Walter P. (Org). **Políticas e práxis educativas**. Natal: Editora Caule de Papiro, 2017.

TOPOROSKY, B. C. H.. O valor anual mínimo por aluno do FUNDEB, o CAQi e a reserva do possível. **Fineduca Revista de Financiamento da Educação**. Porto Alegre, v. 6, n. 6, 2016.

TOZONI - REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2007.

VASCONCELOS NETO, José Euriques de. **As concepções de Geografia dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de Solânea – PB**. 2017. 77 f. Monografia (Especialização em Educação Básica) – Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campina Grande, PB, 2017.

APÊNDICE

ANEXO

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. CEP: 58107 – 670.
Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O DIREITO À EDUCAÇÃO EM CONTEXTO DE FECHAMENTO DE ESCOLAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE SOLÂNEA - PB

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa acima intitulada. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Riscos de participar da pesquisa: Cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio; alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre o processo de nucleação e fechamento das escolas do campo.

Estratégias para minimizar os riscos: Garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos; minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras; estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto; assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Benefícios: Contribuir para a discussão e a garantia do direito à educação mediante a nucleação e o fechamento das escolas do campo, visando a melhoria e efetivação deste direito às populações camponesas. No entanto, em curto prazo e individualmente falando, não há nenhum benefício ao participante da pesquisa.

Eu, _____,
profissão _____, residente e domiciliado na
_____, cidade _____,
portador da Cédula de identidade nº _____ e inscrito no CPF _____,

nascido(a) em//, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário (a) do estudo intitulado O DIREITO À EDUCAÇÃO EM CONTEXTO DE FECHAMENTO DE ESCOLAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE SOLÂNEA – PB

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como a promessa dos esclarecimentos às dúvidas, por mim apresentadas durante o decorrer da pesquisa.

Estou ciente que:

- ✓ A minha participação na pesquisa é voluntária e, portanto, não sou obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador.
- ✓ Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerei nenhum dano.
- ✓ As entrevistas serão gravadas e transcritas, como também os resultados deste estudo serão apresentados em eventos da área de educação e publicados posteriormente em revista científica.
- ✓ Por ocasião da publicação dos resultados, minha identidade será mantida em sigilo.
- ✓ O pesquisador estará à minha disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa;
- ✓ Caso deseje, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa. Estou ciente que receberei uma via deste termo de consentimento;

Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail:cep@huac.ufcg.edu.br; ao Conselho Regional de Medicina da Paraíba e à Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande -PB, _____ de _____ de 2019.

Participante da pesquisa: _____

Testemunha1 : _____.

Nome / RG / Telefone

Testemunha2 : _____.

Nome / RG / Telefone

Responsável pelo projeto: Telefone para contato e endereço profissional:

José Euriques de Vasconcelos Neto

(83) 99381-9121

RG:3.749.730

Rua Cirilo da Cosa Maranhão, nº 442

Roteiro de Entrevista Semiestruturada - Pais dos Alunos

Data: ____/____/____

Nome: _____

1. O que você entende por direito à educação?
2. Qual a importância da educação para a vida do seu filho?
3. A escola que fechou era importante para você? Por quê?
4. Qual a justificativa que a secretaria de educação deu para fechar a escola?
5. Eles conversaram com vocês?
6. Vocês puderam opinar sobre a proposta de fechamento?
7. Vocês concordaram com o fechamento? Por quê?
8. Houve resistência da comunidade? Como vocês se organizaram?
9. O que aconteceu com o espaço da escola? Ele tem sido utilizado?
10. Onde o seu filho estuda agora? O que você acha dessa nova escola?
11. O que mudou na comunidade depois do fechamento da escola?
12. Como já existe algum tempo que fechou a escola, você vê que foi melhor a ter fechado? Por quê?

Roteiro de Entrevista Semiestruturada - Liderança Sindical

Data: ____/____/____

Nome: _____

1. O que é o direito à educação?
2. Como você vê o fechamento das escolas no campo?
3. Qual era a importância da escola para a comunidade?
4. Qual a justificativa que a secretaria de educação deu para fechar a escola?
5. Houve a participação da comunidade na decisão de fechar as escolas?
6. Houve resistência das comunidades?
7. Qual foi o papel do sindicato nesse processo?
8. Vocês tentaram de alguma forma se mobilizar para reabrir a escola?
9. Para onde estão indo os alunos que estudavam na escola nucleada/ fechada?
10. Ao parecer do sindicato o direito à educação está sendo efetivado nas comunidades camponesas? Por quê?

Roteiro de Entrevista Semiestruturada - Secretaria de Educação

Data: ____/____/____

Nome: _____

1. O que é o direito à educação?
2. Qual a importância da escola do campo?
3. Porque fechar escolas do campo? Qual a justificativa?
4. Quem decidiu o fechamento das escolas no campo? É uma decisão da gestão municipal ou de outrem?
5. Qual a participação das comunidades no fechamento das escolas no campo? Se sim, como ela se colocou diante desse processo?
6. Quem fez a mediação com a comunidade?
7. O que aconteceu com os alunos e com professores após o fechamento das escolas?
8. Há transporte para os alunos? Quantos quilômetros para chegar à nova escola? Ficou mais perto?
9. Houve alguma tentativa de mobilização da comunidade para abertura da escola?
10. O que mudou na gestão da educação municipal após o fechamento das escolas no campo?
11. O direito à educação tem sido garantido à essas comunidades? Como?

Roteiro de Entrevista Semiestruturadas - Gestores

Data: ____/____/____

Nome: _____

1. O que é o direito à educação?
2. Qual a importância da escola do campo?
3. Porque fechar escolas do campo? Qual a justificativa?
4. Quem decidiu o fechamento das escolas no campo? É uma decisão da gestão municipal ou de outrem?
5. Qual a participação das comunidades no fechamento das escolas no campo? Se sim, como ela se colocou diante desse processo?
6. Quem fez a mediação com a comunidade?
7. O que aconteceu com os alunos e com professores após o fechamento das escolas?
8. Há transporte para os alunos? Quantos quilômetros para chegar à nova escola? Ficou mais perto?
9. Houve alguma tentativa de mobilização da comunidade para abertura da escola?
10. O que mudou na gestão da educação municipal após o fechamento das escolas no campo?
11. O direito à educação tem sido garantido à essas comunidades? Como?

ANEXOS

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O DIREITO À EDUCAÇÃO EM CONTEXTO DE FECHAMENTO DE ESCOLAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE SOLÂNEA - PB

Pesquisador: JOSE EURIQUES DE VASCONCELOS NETO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 26297219.7.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.854.198

Apresentação do Projeto:

Segundo o seu autor, esta pesquisa “tem como objeto o processo de fechamento de escolas públicas situadas na zona rural do município de Solânea no estado da Paraíba. Analisaremos a política de fechamento de escolas públicas situadas na zona rural do município acima citado, e sua consequência para a garantia do direito à educação. A Declaração dos Direitos Humanos no Art. 26 prevê que todo ser humano tem direito à educação, a qual deve ser gratuita pelo menos nos graus fundamentais e elementares, sendo obrigatória nos níveis elementares. Dessa forma, a educação é notadamente reconhecida como um dos direitos fundamentais do homem e, como afirma Oliveira (2007), ela é um direito que está consagrado na constituição de quase todos os países do mundo. Atualmente, no Brasil, a educação é garantida por meio da Constituição Federal do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, sendo estabelecida através do Art. 205. Além da Carta Magna, a educação é um direito estabelecido no Título III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei no 9.394/ 1996, bem como também está prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente - (ECA) no Art. 53. O processo de nucleação e fechamento de escolas tem se mostrado um fenômeno bastante interessante, e que pode ser um dos efeitos do neoliberalismo na educação escolar. O processo de nucleação e fechamento de escolas públicas tem atingido principalmente aquelas localizadas nas zonas rurais. Esse processo tem refletido também na rede

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 3.854.198

municipal de Solânea – PB. De acordo com o INEP (2019), entre os anos de 2010 e 2014 foram fechados 15 estabelecimentos de ensino fundamental e 15 estabelecimentos de educação infantil localizados na zona rural do município.

Tal descrição pode ser encontrada no resumo do Projeto.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

analisar se e como o direito à educação está sendo restringido mediante o processo de racionalidade econômico-financeira e da redução do Estado que se expressa na nucleação e no fechamento de escolas públicas situadas no campo de Solânea-PB.

- a) analisar como se tem efetivado o direito à educação mediante o fechamento de escolas públicas no campo;
- b) investigar como a organização da educação municipal influenciou no processo de fechamento destas escolas;
- c) analisar os conflitos e as mediações desse movimento;
- d) compreender as contradições desse processo e suas consequências para a garantia do direito à educação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador considera que pode haver “Cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio; alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre o processo de nucleação e fechamento das escolas do campo.

No entanto, no Formulário de Informações Básicas não apresenta estratégias para minimizar tais riscos. Essa informação é inserida no TCLE, a saber:

“Garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos; minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras; estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto; assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 3.854.198

pessoas e/ou das comunidades”

Quanto aos benefícios, afirma que poderá: “Contribuir para a discussão a garantia do direito à educação mediante a nucleação e o fechamento das escolas do campo, visando a melhoria e efetivação deste direito às populações campesinas”.

Acrescenta ainda: “No entanto, em curto prazo e individualmente falando, não há nenhum benefício ao participante da pesquisa”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem foco no processo de fechamento de escolas na zona rural de um município do estado da Paraíba. Dessa forma, revela-se como um estudo relevante para a área da Educação, uma vez que “A Declaração dos Direitos Humanos no Art. 26 prevê que todo ser humano tem direito à educação, a qual deve ser gratuita pelo menos nos graus fundamentais e elementares, sendo obrigatória nos níveis elementares”.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador apresentou os documentos:

Entretanto, precisa inserir as datas no cronograma (versão projeto), pois no Formulário de informações básicas, informa que fará as entrevistas no período de 10/01/2020 a 10/02/2020, (período de recesso deste CEP), tendo submetido o projeto no final de novembro de 2019.

Recomendações:

Recomenda-se que atente para ajustar as datas do cronograma com o projeto.

Recomenda-se ainda que insira as estratégias para minimizar os riscos no Formulário de Informações Básicas do projeto/pesquisa.

Recomenda-se, ainda, que o pesquisador esclareça os benefícios da pesquisa para o participante, uma vez que ele é o elemento fundamental e razão da existência do Comitê de Ética envolvendo seres humanos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atentar para as recomendações supracitadas. Não existem inadequações éticas para o início da pesquisa

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 3.854.198

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1454535.pdf	15/11/2019 00:38:45		Aceito
Outros	Roteiro_joseuriques.pdf	15/11/2019 00:33:04	JOSE EURIQUES DE VASCONCELOS NETO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	15/11/2019 00:27:39	JOSE EURIQUES DE VASCONCELOS NETO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAI_joseuriques.pdf	15/11/2019 00:24:37	JOSE EURIQUES DE VASCONCELOS NETO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	15/11/2019 00:21:00	JOSE EURIQUES DE VASCONCELOS NETO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_joseuriques.pdf	15/11/2019 00:20:12	JOSE EURIQUES DE VASCONCELOS NETO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_joseuriques.pdf	15/11/2019 00:18:33	JOSE EURIQUES DE VASCONCELOS NETO	Aceito
Folha de Rosto	FDR_joseuriques.pdf	15/11/2019 00:17:28	JOSE EURIQUES DE VASCONCELOS NETO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 3.854.198

CAMPINA GRANDE, 21 de Fevereiro de 2020

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br