



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Tiago José Vasconcelos de Farias

**Política de Nucleação das escolas no campo no município de Caraúbas-PB:
Contradições, Desafios e Perspectivas**

**Campina Grande, Paraíba
2022**

Tiago José Vasconcelos de Farias

**Política de Nucleação das escolas no campo no município de Caraúbas-PB:
Contradições, Desafios e Perspectivas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, PB), como parte das exigências para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacionais

Orientadora: Prof. Dra. Maria do Socorro Silva

Campina Grande, Paraíba
2022

F224p Farias, Tiago José Vasconcelos de.
Política de nucleação das escolas no campo no município de
Caraúbas-PB: contradições, desafios e perspectivas / Tiago José
Vasconcelos de Farias. – Campina Grande, 2022.
244 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de
Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.
"Orientação: Profa. Dra. Maria do Socorro Silva".
Referências.

1. Política Educacional. 2. Direito à Educação. 3. Política de
Nucleação Escolar – Caraúbas-PB. 4. Educação do Campo. 5. História –
Política e Gestão Educacional. I. Silva, Maria do Socorro. II. Título.

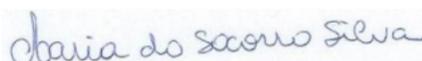
CDU 37.014.5(043)

Tiago José Vasconcelos de Farias

Política de Nucleação das escolas no campo no município de Caraúbas-PB:
Contradições, Desafios e Perspectivas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, PB), como parte das exigências para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Data de aprovação: 05/10/2022



Profa. Dra. Maria do Socorro Silva – PPGED/UFCG
(Orientadora)



Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista – DFE/CE/UFPB
(Membro Externo)



Profa. Dra. Melânia Mendonça Rodrigues – PPGED/UFCG
(Membro Interno)



Profa. Dra. Denise Xavier Torres – PPGED/UFCG
(Membro Interno)

Dedico o resultado deste trabalho aos meus pais, **Ednaldo Carneiro de Farias** e **Maria Auxiliadora Vasconcelos de Farias (Dôra)**, por estarem sempre ao meu lado, independentemente dos meus erros ou acertos, oferecendo apoio e acreditando na minha capacidade, até mesmo quando eu duvido.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a **DEUS**, por ser **ELE** minha fonte de inspiração nos momentos de dúvidas e incertezas.

À minha orientadora, **Professora Dr^a. Maria do Socorro Silva**, que me acompanha desde a graduação e me fez/faz crescer não só intelectualmente, mas sobremaneira enquanto ser humano. Meu singelo agradecimento pela paciência, ensinamentos e leveza durante cada orientação ao longo deste percurso formativo. Suas sugestões refinadas e seu olhar aguçado me propiciaram ver além do que as minhas possibilidades permitiam. Então, mais que um obrigado, minha eterna gratidão.

À **Professora Dr^a. Denise Xavier Torres**, que também me acompanha desde a graduação, e exerceu/exerce papel extremamente significativo no meu itinerário formativo, carregada de muito humor, reverberado em ensinamentos imprescindíveis para o meu crescimento acadêmico e profissional.

À **Professora Dr^a. Melânia Mendonça Rodrigues**, pelas sugestões apresentadas durante os encontros de estudos na Linha 1 – História, Política e Gestão Educacionais, como também pelas constantes indicações de leituras durante o cumprimento das disciplinas, de maneira especial, o componente curricular Estudos sobre a Escola Pública Brasileira, que contribuiu diretamente para a produção desta pesquisa.

À **Professora Dr^a. Maria do Socorro Xavier Batista**, por ter aceitado o convite em participar da banca, bem como pelas importantes contribuições para o nosso trabalho.

A todos(as) os(as) meus professores(as), desde a Educação Básica até o PPGED/UFCG, pela oportunidade de aprendizado constante. Mais que um obrigado, minha gratidão, admiração e respeito.

Aos(as) **participantes da pesquisa**, por terem colaborado com tanta disponibilidade quando foram solicitados(as): sem a sua participação este estudo não teria alcançado a pertinência que acreditamos ter obtido. A vocês, nosso muito obrigado.

Ao **Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores/as e Prática Pedagógica (NUPEFORP)**, por ser um espaço de constantes aprendizagens, de convivência solidária, sobretudo de formação humana, crítica, emancipadora comprometida com a construção de conhecimentos que se convertem em instrumento de transformação social.

Aos meus irmãos **Pedro, Paulo e André**, pela convivência, incentivo, apoio e ajuda nos momentos de dificuldades.

Aos(as) **colegas de trabalho**, pelos ensinamentos e alegrias compartilhadas. Aprendi muito com cada um(a).

Aos(as) meus **alunos(as)** das escolas **João José de Alcantâra (EMEIEF)** – Distrito de Barreiras/Caraúbas-PB –, **Alice Jorge da Silva (EEMEIEF)** – Caraúbas-PB – e **João Martins dos Santos (EMEIEFM)** – São Domingos do Cariri-PB –, pelos momentos de aprendizagem constante e pela amizade construída.

Aos(as) meus **colegas de jornada acadêmica**, de modo especial aos amigos **Danilo** e **Laurenice**, pelo companheirismo e cumplicidade durante a realização deste curso, bem como à amiga **Rose**, pela escuta atenta, conselhos e apoio nos momentos de dificuldades.

A todos(as) aqueles(as) que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, meus mais sinceros agradecimentos!



“Não vou sair do campo pra poder ir pra escola.

Educação do campo é direito e não esmola...”

Gilvan Santos

RESUMO

Política de Nucleação das escolas no campo no município de Caraúbas-PB: Contradições, Desafios e Perspectivas

AUTOR: Tiago José Vasconcelos de Farias
ORIENTADORA: Prof. Dra. Maria do Socorro Silva

Este trabalho vincula-se à Linha de Pesquisa “História da Educação, Gestão e Políticas Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, e ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores(as) e Práticas Pedagógicas (Nupeforp), tem como objeto de estudo a Política de Nucleação e o Direito à Educação *do e no* campo no município de Caraúbas na Paraíba. O interesse em pesquisar acerca dessa problemática justifica-se pelo fato de depararmos-nos, na nossa prática docente e na formação como Licenciado em Educação do Campo, com o fechamento das escolas e a exclusão histórica dos povos do campo no que tange ao acesso a direitos sociais, inclusive o direito à escolarização básica em suas próprias comunidades. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo geral analisar as contradições e desafios da política de nucleação e o direito à educação da população camponesa no campo no município de Caraúbas-PB, e, de maneira específica, a pesquisa busca: analisar o contexto do campo no âmbito do direito à educação camponesa no Brasil; compreender como se efetiva a nucleação de escolas no campo no município de Caraúbas-PB; e identificar e refletir sobre as contradições, os desafios e as perspectivas da nucleação, baseando-nos na compreensão do contexto econômico, político e social em que se configurou. Quanto ao caminho metodológico, a abordagem do Materialismo Histórico-dialético orientou nossa fundamentação teórica e os caminhos de produção e análise dos dados. Para constituir esse trabalho, selecionamos participantes com envolvimento direto na política de nucleação implementada no município de Caraúbas, a partir da emancipação do município em 1994. Dessa forma, os participantes da pesquisa foram: dois ex-gestores(as) da educação, uma gestora atual da educação, um supervisor(a) educacional e um membro do Conselho Municipal de Educação. Como instrumento de produção de dados, utilizamos a metodologia da triangulação que se constituiu de: a) estudo exploratório, para levantamento de dados secundários e da produção acadêmica acerca da temática; b) análise documental da legislação educacional federal, estadual e municipal, no que se refere ao direito à educação e a nucleação escolar; c) entrevistas semiestruturadas, para compreendermos a percepção dos participantes da pesquisa sobre o fenômeno estudado. Para analisar os dados, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo, na perspectiva da análise temática conforme proposta por Bardin (1977). A política analisada aqui surge com a intenção de concentrar recursos e racionalizar custos, com o discurso de melhoramento da qualidade educacional, pautada em um discurso neoliberal enraizado, que, na prática, se traduz na precarização e consequente fechamento das escolas no campo. O estudo evidenciou, nas falas dos gestores, uma desresponsabilização do Estado com relação à nucleação como sendo uma negação dos direitos da população camponesa, o que revelou o caráter contraditório da nucleação escolar perante a garantia do direito à educação aos povos camponeses no município de Caraúbas-PB, bem como pautou os desafios e possibilidades para a superação dessa política educacional que enxerga o campo enquanto espaço restrito à produção econômica-agropecuária, inerte à histórica luta travada por trabalhadores camponeses em busca do direito à educação junto às populações existentes nos territórios rurais. Diante da realidade apresentada, torna-se imprescindível avançar na implementação da Educação do Campo na municipalidade pesquisada, essa iniciativa poderá se materializar a partir de mudanças concretas na política

municipal de educação, bem como na compreensão dos gestores públicos municipais quando se trata da constituição do espaço rural caraubense.

Palavras-chave: Direito à Educação. Nucleação Escolar. Educação do Campo. Política Educacional. Caraúbas-PB.

ABSTRACT

Nucleation Policy of schools in the countryside in the municipality of Caraúbas-PB: Contradictions, Challenges and Perspectives

AUTHOR: Tiago José Vasconcelos de Farias

ADVISOR: Prof. Dr. Maria do Socorro Silva

This work is linked to the Research Line “History of Education, Management and Educational Policies” of the Graduate Program in Education at the Universidade Federal de Campina Grande, and to the Center for Studies and Research in Rural Education, Teacher Training and Pedagogical Practices (Nupeforp), has as its object of study the Nucleation Policy and the Right to Education of and in the countryside in the municipality of Caraúbas in Paraíba. The interest in researching this issue is justified by the fact that, in our teaching practice and in our training as a Graduate in Rural Education, we are faced with the closing of schools and the historical exclusion of rural people in terms of access to education. social rights, including the right to basic schooling in their own communities. In this sense, this work has the general objective of analyzing the contradictions and challenges of the nucleation policy and the right to education of the peasant population in the countryside in the municipality of Caraúbas-PB, and, specifically, the research seeks to: analyze the context of the countryside within the scope of the right to peasant education in Brazil; understand how the nucleation of schools in the countryside in the municipality of Caraúbas-PB takes place; and to identify and reflect on the contradictions, challenges and perspectives of nucleation, based on an understanding of the economic, political and social context in which it took place. As for the methodological path, the approach of Historical-dialectical Materialism guided our theoretical foundation and the paths of production and data analysis. To constitute this work, we selected participants with direct involvement in the nucleation policy implemented in the municipality of Caraúbas, from the emancipation of the municipality in 1994. Thus, the participants of the research were: two former managers of education, a manager, an education supervisor and a member of the City Council of Education. As a data production instrument, we used the triangulation methodology, which consisted of: a) exploratory study, to collect secondary data and academic production on the subject; b) document analysis of federal, state and municipal educational legislation, with regard to the right to education and school nucleation; c) semi-structured interviews, to understand the perception of research participants about the phenomenon studied. To analyze the data, we used the technique of Content Analysis, from the perspective of thematic analysis as proposed by Bardin (1977). The policy analyzed here arises with the intention of concentrating resources and rationalizing costs, with the discourse of improving educational quality, based on a rooted neoliberal discourse, which, in practice, translates into precariousness and consequent closing of schools in the countryside. The study showed, in the speeches of the managers, a lack of responsibility on the part of the State in relation to nucleation as a denial of the rights of the peasant population, which revealed the contradictory character of school nucleation in the face of guaranteeing the right to education for peasant peoples in the municipality of Caraúbas-PB, as well as guided the challenges and possibilities for overcoming this educational policy that sees the countryside as a space restricted to economic-agricultural production, inert to the historical struggle waged by peasant workers in search of the right to education with the existing populations in rural territories. Given the reality presented, it is essential to advance in the implementation of Rural Education in the municipality surveyed, this initiative can materialize from concrete changes in the municipal education policy, as well as in the understanding of municipal public managers when it comes to the constitution of the rural area of Carúbas.

Keywords: Right to education. School Nucleation. Field Education. Educational politics. Caraúbas-PB.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Categorias do Materialismo Histórico-Dialético	33
Figura 2 – Representação cartográfica das microrregiões dos Cariris Ocidental e Oriental da Paraíba	44
Figura 3 – Localização das escolas vinculadas à rede municipal de ensino de Caraúbas-PB..	52
Figura 4 – Escolas ativas de Caraúbas-PB	54
Figura 5 – Representação das fases da Análise de Conteúdo.....	81
Figura 6 – Dimensões presentes na configuração do território	90
Figura 7 – Construto da Educação do Campo	111
Figura 8 – Contexto da política de nucleação de escolas no campo: do nacional ao local	154
Figura 9 – Etapas da Política de Nucleação Escolar no município de Caraúbas-PB	168
Figura 10 – Escolas paralisadas em Caraúbas-PB.....	171
Figura 11 – Escolas extintas em Caraúbas-PB	173
Figura 12 – Elementos constituintes do critério ‘Administrativo-Financeiro’ da Política de Nucleação Escolar no município de Caraúbas-PB.....	176
Figura 13 – Fatores que configuram o critério ‘político-pedagógico’ presente na Política de Nucleação Escolar no município de Caraúbas-PB.....	187
Figura 14 – Aspectos que se desdobram como ‘sinais de resistência’ na política de nucleação escolar em Caraúbas-PB.....	195

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Vista frontal do Grupo Escolar Thomaz Mindello em João Pessoa-PB	161
Foto 2 – Vista frontal da Grupo Escolar Marliete Pereira de Lima – Sítio Peravilho/Caraúbas-PB.....	161
Foto 3 – Vista frontal do Grupo Escolar Amara Danda Neves – Sítio Roça/Caraúbas-PB ...	162
Foto 4 – Vista frontal da EMEIEF João Antônio de Sousa fechada (2016).....	202
Foto 5 – Vista frontal da EMEIEF João Antônio de Sousa reaberta (2020)	202

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Estado da Paraíba com o Território do Cariri destacado.....	43
Mapa 2 – Município de Caraúbas-PB	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Unidades escolares vinculadas à rede municipal de ensino de Caraúbas no ano de 1999	51
Quadro 2 – Situação de funcionamento das escolas vinculadas à rede municipal de ensino de Caraúbas-PB	53
Quadro 3 – Número de escolas, matrículas e educadores(as) - Ano de referência 2020	55
Quadro 4 – Participantes da pesquisa	56
Quadro 5 – Resultado obtido a partir do cruzamento entre os descritores Direito à Educação, Educação do Campo e Nucleação Escolar, período compreendido entre os Anos de 2010 e 2020 - IBICIT	61
Quadro 6 – Corpus documental da legislação federal	76
Quadro 7 – Corpus documental da legislação estadual	77
Quadro 8 – Corpus documental da legislação municipal	78
Quadro 9 – Mapeamento dos sentidos emergidos nas falas dos participantes	79
Quadro 10 – Agrupamento das recorrências	82
Quadro 11 – Funcionárias lotadas na EMEIEF João Antônio de Sousa	204

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de escolas por localização geográfica no território nacional, na região Nordeste e no estado da Paraíba, entre os anos de 2007 e 2020.....	42
Tabela 2 – Número de escolas e matrículas na Educação Básica nos municípios do Cariri Paraibano referente aos anos de 2007, 2010, 2014 e 2020.....	45
Tabela 3 – Número de escolas fechadas nos municípios do território do Cariri Paraibano referente aos anos de 2007, 2010, 2014 e 2020.....	46
Tabela 4 – Dissertações e Teses defendidas entre os anos de 2010 e 2020 - IBICIT	60
Tabela 5 – Trabalhos apresentados entre os anos de 2010 e 2019 nos grupos temáticos da ANPED.....	65
Tabela 6 – Dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG – Sistemoteca da UFCG.....	71
Tabela 7 – Estrutura física da EMEIEF João Antônio de Sousa.....	203

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AM	Amazonas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CDSA	Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CPCs	Centros Populares de Cultura
CNEC	Companhia Nacional de Escolas da Comunidade
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
DNOCS	Departamento Nacional de Obras Contra as Seca
EDURURAL-NE	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Nordeste
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FPEC	Fórum Paraense 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 de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
GPT	Grupo Permanente de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICIT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDBEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDE	Laboratório de Dados Educacionais
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NUPEFORP	Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores e Prática Pedagógica
ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas

PAR	Plano de Ações Articuladas
PB	Paraíba
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PE	Pernambuco
PEE	Plano Estadual de Educação
PMDE	Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
POLONORDESTE	Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROMUNICÍPIO	Programa de Assistência Educacional aos Municípios
PRONASEC	Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
QEdu	Portal contendo dados educacionais desenvolvido pela Meritt e Fundação Lemann
SEDUC	Secretaria de Educação
SISTEMOTECA	Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Campina Grande
SME	Sistema Municipal de Ensino
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
1.1	OBJETO, QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS E OBJETIVOS.....	27
2	ASPECTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	32
2.1	NATUREZA DA PESQUISA.....	32
2.2	CAMPO DE PESQUISA	42
2.2.1	Município de Caraúbas	48
2.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	56
2.4	CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA	58
2.4.1	Estudo exploratório: levantamento da produção acadêmica acerca da temática.....	58
2.4.2	Análise documental: problematização assentada na legislação educacional federal, estadual e municipal, contextualizando as suas interfaces com a política de nucleação que vem sendo implementada no município de Caraúbas-PB	74
2.4.3	Entrevistas semiestruturadas: a percepção dos participantes da pesquisa.....	78
2.4.4	Análise e tratamento dos dados	80
3	CENÁRIO POLÍTICO E SOCIAL DO CAMPO NO BRASIL: A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO CAMPONESA – 1980/2020	85
3.1	CONTEXTO POLÍTICO E SOCIAL DO CAMPO: PROJETOS EM DISPUTA	85
3.2	O ESTADO NO DEBATE SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL.....	96
3.2.1	Gramsci: o papel do Estado e da Educação	97
3.2.2	A atuação do Estado para a educação no campo brasileiro	100
4	DIREITO À EDUCAÇÃO E À EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRADIÇÃO ENTRE O DIREITO PROCLAMADO E O INSTITUÍDO	109
4.1	O DIREITO À EDUCAÇÃO <i>DO</i> E <i>NO</i> CAMPO: UM CICLO DE LUTAS EM FAVOR DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	109
4.2	O DIREITO À EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO NACIONAL	123
4.3	PRINCIPAIS BASES LEGAIS PARA UMA EDUCAÇÃO <i>DO</i> E <i>NO</i> CAMPO ...	137
4.3.1	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.....	139
4.3.2	Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.....	141
4.3.3	Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)	143
4.3.4	Lei nº 12.960/2014: critérios para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas	146
4.3.5	O Plano Estadual de Educação da Paraíba.....	148
4.3.6	Os documentos municipais	149
5	A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CARAÚBAS-PB: CONTRADIÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS	153
5.1	A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS NO BRASIL	155
5.2	A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS NA PARAÍBA.....	160
5.3	A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CARAÚBAS-PB: EXPLICITANDO PROPÓSITOS, REVELANDO INTENCIONALIDADES	168
5.3.1	Nucleação escolar no município de Caraúbas-PB: o que dizem os envolvidos?	174
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	206
	REFERÊNCIAS	212
	APÊNDICE A – SISTEMATIZAÇÃO DO MATERIAL PESQUISADO NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE CARAÚBAS-PB, A PARTIR DAS	

CATEGORIAS ANALÍTICAS DA PESQUISA.....	230
APÊNDICE B – ORGANIZAÇÃO MATERIAL DO PAR A PARTIR DAS DIMENSÕES CONTIDAS NO PLANO DE TRABALHO: FOCO NAS CATEGORIAS ANALÍTICAS DA PESQUISA.....	233
APÊNDICE C –SISTEMATIZAÇÃO DA PESQUISA REALIZADA NO DOCUMENTO QUE INSTITUI O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO (SME) DE CARAÚBAS-PB, A PARTIR DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS DO TRABALHO	235
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MEMBRO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME)	236
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM SUPERVISOR(A) EDUCACIONAL	237
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREISTA COM EX-GESTORES(AS) E GESTOR(A) ATUAL DA EDUCAÇÃO (SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO) .	238
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	240

1 INTRODUÇÃO

*“Não é na resignação mas na rebeldia em
face das injustiças que nos afirmamos.
A mudança do mundo implica a dialetização
entre a denúncia da situação desumanizante e o
anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho”
Freire, 2002.*

Este estudo vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na linha de pesquisa História, Política e Gestão Educacionais e ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores(as) e Práticas Pedagógicas (Nupeforp). O objeto de estudo deste trabalho é ‘A Política de Nucleação¹ e o Direito à Educação *do e no* campo no município de Caraúbas na Paraíba’.

O interesse em pesquisar sobre essa problemática teve origem em uma motivação teórica e prática. Na dimensão prática, está a minha atuação enquanto educador vinculado à rede municipal de ensino do município de Caraúbas-PB. No ano de 2010, quando ingressei no magistério dessa rede, havia 16 escolas em atividade, as quais foram sucessivamente sendo fechadas, dispondo atualmente de apenas cinco instituições escolares em funcionamento. Nesse sentido, fui, ao longo do tempo, presenciando o acentuado fechamento de escolas nas comunidades rurais e o transporte de crianças e adolescentes para a sede dessa municipalidade, a partir de uma política denominada de *Nucleação Escolar*.

Meu ingresso, em 2016, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Sumé, respectivamente no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores(as) e Prática Pedagógica (NUPEFORP), vinculado à Unidade Acadêmica de Educação do Campo do CDSA, foi possibilitando-me uma série de reflexões e estudos sobre a escolarização dos povos camponeses e sua exclusão histórica aos direitos básicos².

No ano de 2020, ao ingressar no Mestrado em Educação da UFCG, a intenção de pesquisar sobre o processo de exclusão dos camponeses, inclusive a partir da nucleação das

¹ O termo Política de Nucleação fundamenta-se nos estudos realizados por Carmo (2016), Cordeiro (2013), Pastorio (2015) e Vasconcelos (2021).

² “Os direitos básicos incluem: direito à vida; à liberdade de opinião e expressão; direito ao trabalho, à educação, à saúde; à moradia digna; a cultura, dentre outros. Todos (as) merecem estes direitos, sem nenhum tipo de distinção” (NONATO, 2020, grifo nosso).

escolas, já orientava a formulação do nosso projeto. Logo após a matrícula, tivemos nossas aulas presenciais suspensas devido à pandemia da Covid 19, que assolou o país. Em março, o Presidente da República reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Tudo começou lento, com informações contraditórias, num clima de medo e negacionismo por parte do governo federal.

Todas as escolas do Brasil precisaram fechar as portas, e o ensino remoto passou a ser adotado como forma de dar continuidade às aulas. Surgiram muitas polêmicas e desafios em torno dessa iniciativa, principalmente ao se considerar a diversidade de contextos e escolas que temos no Brasil.

O debate sobre o direito à educação, que passa a ser fortemente atacado pelas medidas adotadas pelo governo federal, explicita, mais uma vez, a exclusão da população camponesa a todos os direitos sociais, dos quais se destaca a educação e o acesso às tecnologias digitais, o que traz grandes desafios para os municípios brasileiros na implementação da oferta da educação nas comunidades rurais, na maioria dos casos restritas ao ensino fundamental, com organização multisseriada.

Esse contexto vivenciado de forma intensa durante os anos de 2020 e 2021 desafiou todos os educadores e pesquisadores brasileiros, e causou mudanças nos calendários acadêmicos e nas pesquisas de campo.

Evidentemente, esse cenário interferiu no meu itinerário formativo no PPGEd/UFCG. Após o primeiro encontro presencial, logo no dia seguinte, as aulas foram paralisadas e posteriormente retomadas no formato ensino remoto, fato considerado desconcertante, em decorrência do surgimento de problemas como: Internet de baixa qualidade para participar das aulas; ausência de contato presencial; dificuldade de acesso à material de pesquisa pelo fato de as bibliotecas encontrarem-se fechadas; atraso na entrega de livros adquiridos via Correios; retardamento na entrada do campo de pesquisa. Essas questões afetaram diretamente a rotina pessoal e acadêmica e a realização desta pesquisa.

Essa situação nos remete ao protagonismo do Movimento da Educação do Campo no Brasil, que se organizou nacionalmente, a partir da década de 1990, na defesa do direito da população camponesa ao acesso à Educação Básica e ao Ensino Superior no Brasil. Dentre suas pautas, uma se destaca nos últimos anos: o fechamento das escolas e o seu processo de nucleação.

O processo de nucleação escolar, ou criação de escolas-polo, compreende o fechamento das classes multisseriadas ou as denominadas escolas polos/núcleos/isoladas e o

redirecionamento dos(as) educandos(as) e educadores(as) para escolas maiores, geralmente nos centros urbanos ou no próprio meio rural, em outras comunidades. O modelo seriado passa a ser adotado com um docente responsável por cada classe (BARREIRO, 2007; PASTORIO, 2015). Essa forma de disposição do trabalho pedagógico passa a ser considerado como referência de qualidade para oferta educacional na cidade, ainda no início do século XX, quando começa a substituição das cadeiras isoladas³ por outro modelo de organização escolar, dando início à era dos grupos escolares, que posteriormente chegam ao campo. Assim, as escolas que não seguem esse modelo passam a ser consideradas residuais e de segunda categoria para o sistema educacional.

Esse modelo de organização das escolas, denominada nucleação escolar, foi adotado nos Estados Unidos, no início dos anos de 1970, e implantado no Brasil a partir de 1975, no Paraná, quando o país recebia a interferência de organismos norte-americanos como a USAID⁴, que objetivava além de contribuir com a modernização capitalista dos países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos, exercer influências nas políticas educacionais. Nesse contexto, difunde-se a ideia de fechar escolas no campo e de transportar os(as) educandos(as) para as sedes dos municípios. Essa perspectiva é seguida por Minas Gerais, em 1983, Goiás, em 1988, e São Paulo, em 1989. Essa política passou a ser adotada em nível nacional principalmente a partir da década de 1980, inserida em diferentes políticas encaminhadas pela União para os estados e municípios. Com o seu modelo e suas variações, o que caracteriza as escolas nucleadas é a adoção de uma mesma organização e o mesmo funcionamento das demais escolas urbanas dos municípios em termos de calendário escolar, currículo, estrutura física e equipamentos (PASTORIO, 2015).

A partir da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, durante as décadas de 1970 e 1980, orientada pela Lei nº 5.692, de 1971, o Ensino Fundamental, na época 1º Grau, torna-se responsabilidade dos municípios. O art. 58 dessa lei, em seu parágrafo único, prevê a transferência dos encargos com o ensino de 1º Grau para as administrações municipais (BRASIL, 1971). Nessa mesma lei, o art. 3º abre a possibilidade de reunir estabelecimentos de ensino menores em unidades mais amplas, para aproveitar a capacidade ociosa de uns e solucionar as insuficiências de outros.

³ Denominadas escolas rudimentares ou elementares, o número de instituições cujo funcionamento pautava-se pelo modelo tradicional era muito mais elevado do que o dos grupos escolares. Em meio ao lento processo de substituição de um modelo pelo outro, surgiram, também, as “escolas reunidas ou agrupadas” (PINHEIRO, 2002).

⁴ United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional). Tinha como objetivo auxiliar o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos, como o Brasil, através de subsídios financeiros. Por meio disso, nota-se que a nucleação foi um modelo estrangeiro de reorganização do campo, o qual foi implantado no Brasil na década de 1970 (SALES, 2007).

A municipalização não é um movimento isolado no contexto político-administrativo das políticas públicas nacionais. Há muitos casos de transferência de escolas das redes federal e estaduais para a responsabilidade de governos municipais, sem, contudo, resolver a questão da universalização da escola básica. Ou seja, trata-se de uma política educacional que não tem possibilitado o questionamento central sobre os direitos de todo o Poder Público (União, estados, municípios) e da sociedade em geral por uma educação pública, gratuita, universal e de boa qualidade (ROMÃO, 1992).

Esse plano de municipalização das escolas, que consiste em uma política de reformas estruturais imposta pelo governo brasileiro, possibilitou o desenvolvimento do processo de nucleação das escolas rurais (escolas polos/nucleadas). Os primeiros passos dessa ação datam das décadas de 1970 e 1980. Naquela época, esse processo, no contexto de sua aplicação, consistia basicamente em agrupar, em uma única escola, várias escolas de diferentes tamanhos, em pontos estratégicos, dos distritos municipais e comunidades locais dos municípios brasileiros, reunindo o maior número de alunos possíveis. Esse processo deveria ser realizado “para as crianças do Ensino Fundamental de 1º Grau, enquanto para o 2º Grau os alunos passaram a ser transportados para a sede dos municípios” (BRASIL, 2007b).

Na região Nordeste, esse processo inicia-se principalmente a partir da década de 1990, e foi acentuado com a obrigatoriedade do oferecimento do transporte escolar enquanto assistência educacional advinda de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)⁵. Com a implantação do Fundef, passa a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

A partir do estabelecimento de critérios para o repasse de recursos financeiros para o ensino fundamental e com a municipalização dessa etapa de ensino, desencadeou-se um intenso processo de nucleação escolar, materializado por meio da transferência dos estudantes das escolas multisseriadas para as sedes dos municípios ou reunindo estes em unidades escolares maiores, resultando assim no fechamento de várias escolas no campo.

Nesse mesmo contexto, surge a política de transporte escolar, que acaba sendo implantada como resultado de um processo que gerou uma segunda problemática, na qual os estudantes foram submetidos a jornadas de deslocamento com longas horas diárias de transporte

⁵ Instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O Fundef foi implementado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

cansativo e, muitas vezes, inadequadas, ao mesmo tempo em que passam a receber escolarização totalmente descontextualizada (PASTORIO, 2015).

Nesse período, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio da Resolução nº 03, de 04 de março de 1997, estabeleceu os critérios e formas de transferências de recurso financeiros às escolas públicas do ensino fundamental das redes estadual, dos 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).

O PMDE apresenta-se como uma forma de garantir as condições materiais mínimas necessárias para os estabelecimentos de Ensino Fundamental existentes no país. Além disso, ao longo da Resolução nº 3 do FNDE, definiu-se como critério básico de participação da escola possuir no mínimo 21 alunos. Baseadas essencialmente nesse critério e no cálculo do repasse do Fundef (a partir do número de alunos), as secretarias estaduais e municipais iniciaram uma verdadeira corrida para aumentar o número de alunos nas escolas, fato que estimulou intenso processo de nucleação escolar (PASTORIO, 2015).

Nosso pressuposto é de que o processo de municipalização e financiamento da educação, articulado à política de transporte escolar, tornam-se estratégias utilizadas pelos gestores municipais para fechar as turmas multisseriadas e assegurar a ampliação da oferta dos anos finais do ensino fundamental e médio aos adolescentes e jovens do campo, nas sedes dos municípios, com a política de nucleação.

Em contraposição à asserção posta acima, o movimento da educação do campo passa a denunciar o fechamento de escolas e o processo de nucleação, defendendo o direito de os adolescentes e jovens do campo cursarem os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio no campo. Assim, ao se considerar a baixa densidade demográfica existente no campo e a inexistência de escolas em todas as comunidades, nasce o debate sobre a nucleação intracampo, para essas etapas da Educação Básica, conforme consta no art. 3º no §1º da Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008.

No Brasil, em 2000, existiam no campo 117.164 unidades escolares. No ano 2020, o censo escolar registrou 55.345 escolas situadas no campo. Isso significa que, nesse período, houve o fechamento de 62.819 escolas no contexto camponês brasileiro, equivalente a 53%. Portanto, considerando que na maioria dessas escolas a esfera administrativa é municipal, perece-se uma implementação, por parte das políticas municipais da estratégia de nucleação, com fechamento de escolas nas comunidades rurais (SALES, 2007, p. 75). Pode-se inferir que, pelo alastramento da nucleação, essa foi uma forma desacertada de minimizar os problemas

estruturais pelos quais passam as escolas camponesas. Essa discussão é aprofundada no capítulo três deste estudo.

Nossa inquietação de compreender o processo de nucleação no Cariri paraibano nos levou a um levantamento de dados sobre o número de escolas nucleadas nesse território, a partir do recorte temporal desta pesquisa.

Nesse sentido, infere-se que, no território do Cariri paraibano, vem ocorrendo historicamente um intenso processo de extinção de escolas situadas no meio rural, negligenciando o que está contido na Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determinando que as propostas do poder público no que se refere ao fechamento de escolas em comunidades rurais, indígenas e quilombolas, devam ter como requisito debates com a população e emissão de laudo de impacto social, devidamente elaborados por conselhos municipais ou estadual de educação, com ata elaborada pela comunidade com seu posicionamento e análise do Ministério Público.

Essa mudança no artigo 28 da LDB possibilitou o questionamento, por parte da sociedade e dos movimentos sociais, sobre o processo de nucleação campo-cidade, com o fechamento das escolas nas comunidades.

O Município de Caraúbas teve sua emancipação política logo após a publicação da LDB, ou seja, em 1997, quando se inicia a primeira gestão municipal. Naquele ano, tínhamos 27 escolas no município, das quais 26 estavam localizadas em comunidades camponesas, e uma na sede do município. No ano de 2020, conforme dados do Censo Escolar, o município tinha cinco escolas em comunidades camponesas e uma escola na sede do município, o que significa que, em 23 anos, foram fechadas 21 escolas do campo no município.

1.1 OBJETO, QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS E OBJETIVOS

Colocamos como problemática central desta pesquisa as contradições, os desafios e as perspectivas do direito à educação camponesa com a política de nucleação. Partindo dessa inquietação, uma questão central motivou nossa investigação: quais as contradições e os desafios para o atendimento do direito à educação da população camponesa com a política de nucleação das escolas no campo do município de Caraúbas-PB? A partir dessa pergunta, despontam as seguintes indagações: qual o cenário político-social e educacional que se implementa a política de nucleação de escolas no campo brasileiro? Como se efetivou e como se efetiva o processo de nucleação escolar no cenário nacional e no município de Caraúbas-PB?

Quais os reflexos da política nacional no discurso dos gestores locais sobre a política de nucleação e o direito à educação em Caraúbas-PB?

Dentro desse contexto, este trabalho tem como **objetivo geral** analisar as contradições e desafios da política de nucleação e o direito à educação da população camponesa no campo do município de Caraúbas-PB, e, de maneira específica, a pesquisa busca: 1) Analisar o contexto do campo no âmbito do direito à educação camponesa no Brasil; 2) Compreender como se efetiva a nucleação de escolas no campo no município de Caraúbas-PB; 3) Identificar e refletir sobre as contradições, os desafios e as perspectivas da nucleação, baseando-se na compreensão do contexto econômico, político e social em que esta se configurou.

Quanto ao caminho metodológico, a abordagem dialética, na perspectiva do materialismo histórico, coloca como núcleo da problemática as contradições da realidade empírica como resultado de relações e conflitos que se materializam nas ações do Estado na formulação das políticas educacionais.

As categorias metodológicas de *historicidade*, *totalidade*, *contradição* e *hegemonia* guiaram a revisão da literatura e construção do referencial teórico-metodológico deste texto, bem como subsidiaram a aproximação com o campo de pesquisa e com os participantes. De igual forma, a coleta e análise das informações procuraram sempre estabelecer uma correlação entre o contido nos documentos e o indicado pelos participantes.

Este estudo apoiou-se nas seguintes categorias de conteúdo: *Direito à Educação*, *Educação do Campo* e *Nucleação Escolar*, que possibilitaram delimitar o objeto, definir o problema, conduzir os estudos bibliográficos e de campo. Essas categorias serão tratadas com maior profundidade no Capítulo I.

Neste trabalho, a categoria *Direito à Educação* é evidenciada no ordenamento jurídico brasileiro, estando disposta tanto quanto direito quanto como dever – o aspecto do direito é conferido a todo cidadão, enquanto o dever é uma obrigação primária do Estado, subsequente à família. Convém ressaltar que a garantia do direito à educação é condição basilar para o exercício e fortalecimento de todos os direitos subjacentes e das liberdades individuais. Logo, a negação desse direito priva os sujeitos de lutar por várias outras conquistas. Arroyo (2006, p. 128) amplia essa discussão quando salienta que:

Temos que defender o direito à educação como direito universal, mas como direito concreto, histórico, datado, situado num lugar, numa forma de produção, neste caso de produção familiar, da produção agrícola do campo; seus sujeitos têm trajetórias humanas, de classe, de gênero, de etnia, de raça, em que vão se construindo com mulheres, indígenas, negros e negras, como trabalhadores do campo [...] Os

movimentos sociais têm cumprido uma função histórica no avanço dos direitos: mostrar seus sujeitos, com seus rostos de camponês, trabalhador, mulher, criança.

As formulações apresentadas por Arroyo (2006) nos levam a compreender que a educação é um direito universal, fruto de construção histórica configurada de muita luta, travada por sujeitos coletivos, independente de etnia, cor e gênero, que, na busca dessas conquistas, vivem em um processo permanente de reconstrução e de produção de conhecimento. Nesse sentido, ressalta-se que a dialética funciona enquanto ponto de convergência que aglutina todos os sujeitos, ou seja, a unidade na diversidade.

Tendo em vista que os sujeitos do campo têm demandas específicas, é oportuno sublinhar que estes devem receber um olhar diferenciado por parte do Estado, considerando os processos de produção material e social que dão formato à vida no contexto camponês. Por essa razão, a Educação do Campo precisa ser compreendida como um novo paradigma que vem sendo construído pelos grupos sociais no sentido de romper com os conceitos tradicionais da educação rural, cuja referência é o produtivismo, ou seja, ver-reduzir o campo meramente a espaço de produção agropecuária e não enquanto lugar onde a vida pulsa.

Na categoria *Educação do Campo*, faz-se um esforço procurando evidenciar as constantes lutas travadas pelos movimentos sociais do campo na busca pela garantia do direito à educação escolarizada nas próprias comunidades camponesas. Compreende-se como povos do campo todos aqueles que possuem relação direta com a vida no campo, quais sejam: agricultores familiares, ribeirinhos, pescadores artesanais, extrativistas, assentados, acampados, trabalhadores rurais, quilombolas, caiçaras, caboclos, povos da floresta, enfim, todos que, de alguma forma, produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no campo.

Esses grupos sociais, por meio de muita resistência e tensos embates, vêm lutando permanentemente por uma educação específica que atenda as reais necessidades dos filhos da classe trabalhadora. Logo, não aceitam mais aquela “escolinha” rural proposta-imposta historicamente pela classe hegemônica.

No lastro desse debate, Caldart (2012, p. 259), acrescenta que:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e formação humana.

Conforme os elementos trazidos por Caldart (2012), evidencia-se um embate entre classes antagônicas cujos projetos tensionam-se em razão dos interesses defendidos por cada classe. Entretanto, observa-se com bastante propriedade nessa enunciação o confronto que se processa entre o paradigma estabelecido pela classe dominante e os movimentos sociais camponeses, que lutam por uma educação específica para os povos do campo. Em outras palavras, infere-se que o paradigma educacional que chega majoritariamente ao campo é o denominado Educação Rural, este aniquila o trabalhador, impõe a concepção mercadológica à escola, esvazia o território camponês e impulsiona o agronegócio enquanto caminho para o desenvolvimento do país. Na contra-hegemonia, a Educação do Campo critica esse projeto de campo amplamente adotado no Brasil e fundamenta-se na concepção de campo enquanto lugar de pertencimento, produção de cultura e de trabalho. Configura-se, assim, a contradição que permeia os processos educativos que se materializam na maioria das escolas situadas no contexto campesino brasileiro.

Quanto à *Nucleação Escolar*, entende-se que esta foi intensificada no Brasil na década de 1990, a partir das reformas educacionais ocorridas na educação básica, orientadas pela LDB, nº 9.394/1996, a qual priorizou o Ensino Fundamental com a instituição do Fundef, via Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Ainda nessa década, estimulou-se indiscriminadamente o favorecimento de transporte escolar para o deslocamento de alunos das comunidades rurais para escolas situadas prioritariamente nas sedes dos municípios. Corroborando com essa discussão, Cherobin (2015, p. 159) ressalta que

A nucleação das escolas do campo expressa uma contradição da Política de Educação do Campo, já que a ênfase dada pela Política educacional é o respeito à “diversidade e a cultura” camponesa, contudo, ainda persiste a compreensão de que a escola da cidade é melhor que a localizadas no campo.

A política de nucleação das escolas não tem sido uma política que atende os interesses dos sujeitos que vivem no campo, mas uma medida financeira, pois os alunos e educadores ficam à mercê dos transportes escolares para estudar e trabalhar, sofrendo uma série de problemas (CONFERÊNCIA NACIONAL, 2004). Além desta e de uma série de outras questões, ratifica-se que a nucleação escolar vem intensificando cada vez mais as assimetrias e desigualdades presentes na oferta, no acesso, na permanência e na qualidade social da educação disponibilizada às populações camponesas, panorama extremamente combatido pelas organizações e movimentos sociais do campo que se encontram sempre na contra-hegemonia, lutando para a superação dessa realidade.

A título de organização, este texto encontra-se disposto da seguinte forma: introdução, em que tratamos da motivação para a pesquisa, realizamos a problematização do nosso objeto, destacando os objetivos da pesquisa e as categorias analíticas de conteúdo e metodológicas.

O primeiro capítulo, denominado ‘Aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa’, faz uma discussão sobre a opção da pesquisa qualitativa, assentada na abordagem do materialismo histórico-dialético, apresentando o campo da pesquisa, os participantes, o contexto de produção de dados e a sua técnica de tratamento. Neste, o itinerário teórico metodológico buscou suporte em Coutinho (1989), Cury (1985), Frigotto (2020), Gamboa (1998), Netto (2011), dentre outros que contribuíram substancialmente com o desenvolvimento desta pesquisa.

O segundo capítulo, intitulado ‘Cenário político e social do campo no Brasil: a luta pelo direito à educação camponesa – 1980/2020’, situa o contexto político social do campo no Brasil, contextualizando a territorialização do poder hegemônico que historicamente vem dominando a política educacional no país e os seus reflexos na construção do Movimento da Educação do Campo. Assim, organizamos esse capítulo nos seguintes itens: contexto político social do campo: projetos em disputa; Gramsci: o papel do Estado e da Educação; A atuação do Estado para a educação no campo brasileiro.

O terceiro capítulo, nomeado ‘Direito à educação e a educação do campo: contradição entre o direito proclamado e o instituído’, tem como finalidade sistematizar nossa análise documental que trata sobre a política educacional nacional e local, no que se refere ao direito à educação, à educação do campo e à nucleação.

O quarto capítulo, identificado como ‘A política de nucleação de escolas no campo no município de Caraúbas-PB: contradições, desafios e perspectivas’, faz uma discussão sobre a gênese e consolidação dessa política em âmbito nacional e estadual, intensificando essa análise a partir da implementação da nucleação escolar no município onde foi realizado a pesquisa. Este encontra-se desdobrado nos seguintes pontos: a política de nucleação de escolas no Brasil; a política de nucleação de escolas na Paraíba; a política de nucleação escolar no campo e a garantia do direito à educação no município de Caraúbas-PB: explicitando propósitos, revelando intencionalidades.

Por fim, tecemos as considerações finais dos resultados obtidos durante o processo de pesquisa, num esforço de dialogar as questões e os objetivos de pesquisa com o referencial teórico.

2 ASPECTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual
se pôs a caminhar”
Freire, 2002.*

Este capítulo situa o itinerário teórico metodológico da pesquisa, que se fundamenta na concepção do materialismo histórico-dialético, em razão deste possibilitar compreender a realidade em estudo enquanto totalidade concreta que se manifesta nas contradições presentes na política de nucleação das escolas no campo no município de Caraúbas-PB.

Nesse sentido, contextualizaremos o objeto de estudo, apresentaremos a motivação, a justificativa, a problematização, os objetivos do trabalho, a produção dos dados e a sua técnica de tratamento, a fim de alcançar os objetivos propostos.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Considerando os objetivos propostos por esta pesquisa, a abordagem metodológica fundamentou-se no materialismo histórico-dialético, em decorrência deste possibilitar analisar e compreender o fenômeno em estudo a partir da sua realidade material. Desse modo, o real manifesta-se através do seu desenvolvimento histórico, revelando sua gênese e desenvolvimento por intermédio das categorias mediadoras que constituem a totalidade. Nessa perspectiva, Marx (2008, p. 47) evidencia que a concepção do materialismo histórico-dialético consiste

na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.

Para Cheptulim (1982), o materialismo histórico-dialético analisa as formas gerais do ser histórico, bem como os aspectos, os vínculos gerais da realidade e as leis que refletem essa realidade na consciência dos seres humanos. Assim, o enfoque teórico marxista fornece subsídios que tornam visíveis a realidade. Para apreender o real, é necessário basearmo-nos nos

fenômenos que surgem a partir das contradições e relações universais (VIANA; MOREIRA; SANTOS, 2020).

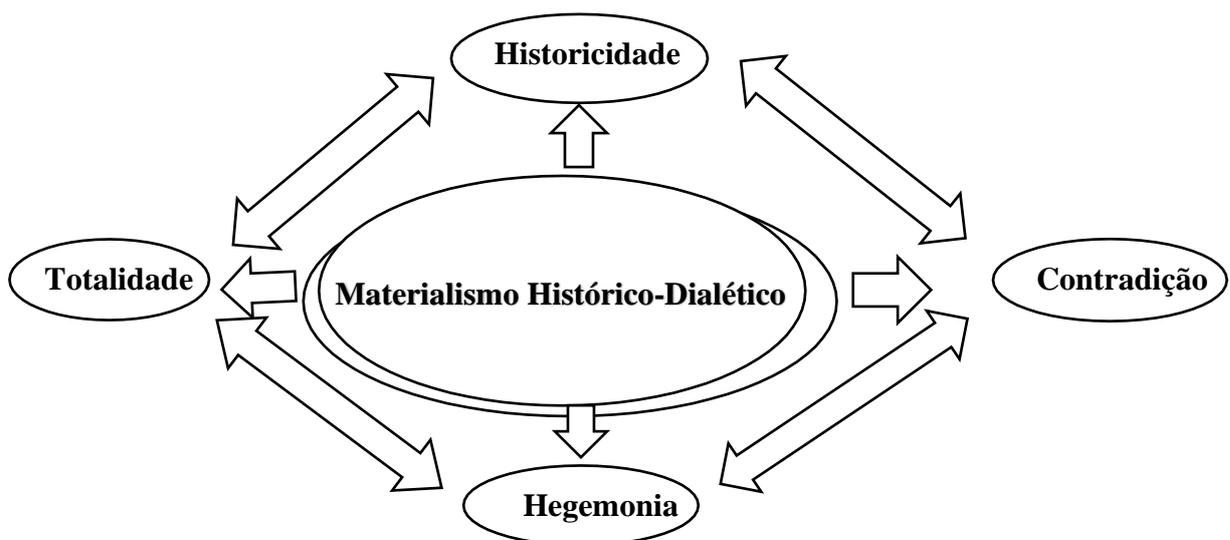
É nesse contexto que o método marxista se configura enquanto movimento de construção e reconstrução do real através da reflexão, investigação e exposição crítica da própria realidade. Assim, impossibilita sua redução a um conjunto de regras e etapas preestabelecidas. Paulo Netto (2011, p. 52) esclarece que esse método não busca oferecer

ao leitor um conjunto de regras porque, para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se ‘aplicam’ a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para ‘enquadrar’ o seu objeto de investigação.

Nessa perspectiva, o método marxista possibilita compreender o contexto político e social que a política de nucleação escolar implementou no território do Cariri paraibano, sobretudo nas comunidades camponesas, foco da nossa pesquisa, por meio de uma análise densa e crítica acerca desse fenômeno.

Em consonância com o método adotado, recorreu-se a determinadas categorias de análise, por estas serem fundamentais para a compreensão da realidade a ser pesquisada. Em razão da condição deste estudo, será considerado as categorias *historicidade*, *totalidade*, *contradição* e *hegemonia*, embora tenha-se convicção da interface ininterrupta que existe entre estas, conforme o ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Categorias do Materialismo Histórico-Dialético



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Cury (1985, p. 26-27) enfatiza que as categorias são utilizadas como:

instrumentos de análise em vista de uma ação social transformadora, já que a análise também faz parte dessa ação. De modo especial, oferecem subsídios nos atos de investigar a natureza da realidade social e as vinculações das propriedades da educação nessa mesma realidade. As categorias ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade e, nele, os elementos da educação.

Os elementos trazidos por Cury (1985) contribuem para que notemos que as categorias são concebidas no interior de uma teoria geral da realidade, expressam-se no âmbito da práxis, são históricas e transitórias, daí a sua importância para a compreensão da problemática em evidência.

a) Categoria historicidade

A *historicidade* nos possibilita compreender a gênese e desenvolvimento do projeto político-social e educacional que factualmente vem ignorando o direito à educação escolar no campo. Nessa perspectiva, Mendonça (2012, p. 351) destaca que há “uma forma especificamente sócio-histórica de existência que integra as transformações produzidas pelos próprios seres sociais sobre a natureza e o conjunto das relações nas quais estão inseridos. A isso podemos chamar de fato, historicidade”.

Seguindo essa dimensão, os estudos de Ramos (2012) acrescentam que a historicidade não permite submeter culturas próprias a um modelo educativo único, mas também não admite que o reconhecimento da diversidade redunde na fragmentação (RAMOS, 2012).

Assim, a categoria historicidade foi fundamental para compreendermos o contexto histórico propulsor da política de nucleação que vem sendo desenvolvida em âmbito nacional, estadual e local, bem como as suas consequências perante a escolarização e a materialidade da vida nas comunidades camponesas. Nessa perspectiva, Frigotto, Ciavatta e Caldart (2020) destacam que

A historicidade da produção da existência humana e a produção do conhecimento caminham juntas, sempre que os seres humanos agem sobre a natureza de que são parte, para produzir os meios de vida, educam-se e geram conhecimentos na relação com a natureza e com os demais (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2020, p. 27)

Desse modo, quando se fecha uma escola nas comunidades rurais, o contexto histórico e a dinâmica de vida dos sujeitos e de sua coletividade se modificam. Conseqüentemente,

modifica-se a construção ontológica⁶ dos seres humanos, pois implica numa desterritorialização⁷, aumentando a evasão escolar dos(as) educandos(as) impostos(as) a essas circunstâncias.

A política de nucleação vem sendo materializada através das esferas de governo e tem se acentuado nas últimas décadas, trazendo à tona a necessidade do suporte de outras políticas, como é o caso do transporte escolar. A nucleação tem representado de fato uma redução do número de escolas no campo, assim como o de matrículas, ou seja, conquistas que já haviam sido materializadas pelas populações do campo vêm sendo retiradas de forma gradativa (PASTORIO, 20015).

Logo, essa nucleação afeta diretamente a identidade cultural dos sujeitos do campo, que vêm sendo atingidos ao longo do tempo pelas reformas educacionais decorridas. Assim, a história educacional acumulada durante o transcorrer dos anos pelas instituições escolares nas comunidades rurais precisa ser visibilizada, refletida e sistematizada, pois representa o acervo de experiências, conquistas e realizações do coletivo, sendo papel da escola manter-se como espaço de transmissão e produção de conhecimento.

Nesse sentido, essa lógica histórica, responsável por expulsar as comunidades rurais, obrigando-as a sair do campo em direção aos centros urbanos, precisa ser convertida em oportunidades para o desenvolvimento social-individual, e a ocorrência do processo educativo, dentre suas capacidades e funções, deve possibilitar meios para a manutenção desse povo no campo, trabalhando com as demandas e necessidades dos seus territórios.

b) Categoria totalidade

Outra categoria que ajudou a pensar o objeto em análise foi a *totalidade*, a qual parte de um movimento dialético em que o todo precisa ser notado a partir das contradições imutáveis que se processam entre as partes, e compreendendo as partes chega-se ao entendimento do todo. Nesse sentido, Kosik (1969, p. 49-50) destaca que “a totalidade não é um todo já pronto que se recheia com um conteúdo, com as qualidades das partes ou com as suas relações; a própria totalidade é que se concretiza, e esta concretização não é apenas criação do conteúdo, mas também criação do todo”.

⁶ Estuda as propriedades mais gerais do ser (GAMBOA, 1998).

⁷ Quebra de vínculos, uma perda de território, havendo assim, uma perda de controle das territorialidades pessoais ou coletivas. Fonte: Desterritorialização. Di – Definição. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/desterritorializa%C3%A7%C3%A3o/> Acesso em: 6 jun. 2021.

Logo, totalidade não se refere a todos os fatos e nem à soma de partes. O conhecimento de todos os fatos e o exaurimento de todos os aspectos é algo que o conhecimento humano não atinge, e nem é tal o sentido da totalidade (CURY, 1985).

Para atingir a compreensão da realidade, é necessário considerar a relação que se estabelece entre todo/parte, evidenciando que o todo não se acontece a partir de um somatório de partes, mas por meio de um contínuo processo de totalização desencadeado nas contradições que se manifestam entre as partes. Fazendo uso dos estudos de Karel Kosic (1969, p. 35-36), evidencia-se que

Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de atos, conjuntos de fatos) pode ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimentos de realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade sai reconstituída – se são entendidos como partes estruturais do todo.

À vista dessa fundamentação, destacamos que a corporificação da totalidade se dá mediante a indissociabilidade dos fatos, tendo em vista que fatos isolados não passam de mera abstração, e, para chegar-se ao concreto-real, as interconexões e interrelações entre partes/todo são fundamentais, sendo esse movimento dialético provisório e orgânico.

Nessa perspectiva, a abordagem materialista nos ajudou a compreender a política de nucleação escolar que se desdobra dentro da política educacional, pois esse fenômeno está inserido dentro de uma totalidade social e não podemos tratá-lo isolado. Dessa forma, pesquisar sua gênese e compreender sua dinâmica e suas contradições exige do pesquisador o entendimento de um conjunto amplo de relações que se manifesta nas particularidades a partir de um movimento de interconexões, e é justamente no bojo desse movimento que a totalidade se revela.

Dessa maneira, a articulação que se processa entre singularidade e totalidade, no enfoque do materialismo histórico-dialético, enriquece e aprofunda reflexões decorrentes de processos de investigação no âmbito da política educacional. Seguindo essa linha de raciocínio, Cury (1986) explicita que a singularidade, no sentido de que a análise de uma política educacional é um recorte da realidade, ganha significado tanto na particularidade do momento histórico em que é concebida como nas determinações universais do capitalismo global (CURY, 1986, p. 34-35).

Assim, a visão de conjunto – ressalve-se – é sempre provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que ele se refere. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa

do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão do conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é chamada de totalidade (KONDER, 2008).

Logo, cotidianamente estamos sempre imersos em processos de totalização, que abarcam a contradição em movimento e suas mediações internas, “e é muito importante, nunca esquecermos que a totalidade é apenas um momento. Afinal, a dialética negar-se-ia a si mesma, caso cristalizasse ou coagulasse suas sínteses, recusando-se a revê-las, mesmo em face de situações modificadas” (KONDER, 2008, p. 38).

Portando, valer-se da categoria totalidade para problematizar e compreender a política de nucleação escolar que vem sendo difundida no território em estudo torna-se uma estratégia imprescindível, em razão desta possibilitar contextualizar esse fenômeno a partir das contradições que historicamente vêm se expressando nas relações que se estabelecem entre as unidades territoriais que constituem o Estado brasileiro.

Mediante o exposto, assegura-se que trabalhar dialeticamente o conceito de totalidade possibilitará problematizar-compreender a gênese e o avanço da política de nucleação escolar no contexto em análise. Para esse fim, é fundamental tratar do modelo e/ou projeto de desenvolvimento que historicamente vem sendo imposto por parte da classe oligárquica.

c) Categoria contradição

A terceira categoria que figura nessa contextualização é a *contradição*. Em sentido amplo, esta é reconhecida pela dialética enquanto princípio básico do movimento pelo qual os seres humanos e a realidade se produzem. Logo, “a natureza da contradição, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas aprioristicamente para determiná-las” (PAULO NETTO, 2011, p. 57). Dentro desse construto, Cury (1985, p. 30) afirma que

A contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere no curso do desenvolvimento da realidade. [...] Assim, a realidade no seu todo subjetivo-objetivo é dialética e contraditória, o que implica a centralidade desse conceito na metodologia proposta. A contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real.

Com base nessa formulação, depreende-se que os contrários em constante movimento lutam para superar a contradição. Ao materializar esse ato, uma nova compreensão da totalidade

aparece, daí pode inteirar-se o porquê do real ser um processo dialético que se consuma num ciclo entre o ocorrido e o que está para ocorrer.

A contradição possibilita a compreensão da realidade a partir de um movimento decorrente entre a ligação das partes. Essa é condição *sine qua non* para o entendimento do todo, daí a importância da contradição para desvendar-se o objeto em análise. Diante dessa concepção, Cury (1985, p. 34) lembra que

Ignorar a contradição resulta numa atitude que leva ao conservadorismo, pois abstrair esse elemento é retirar da realidade seu caráter profundo de inacabamento. Ignorar a contradição é querer retirar do real o movimento e, por isso, é recurso próprio das ideologias dominantes, que, não podendo retirá-la das relações sociais, econômicas e políticas, representam-na como imaginariamente superada.

Dessa forma, a contradição possibilita desvendar as contraposições presentes no real, favorecendo assim identificar, nas relações sociais, a matéria dessa expressão. Logo, a consciência do contrário explicita o que está oculto no real. Para tanto, a reflexão sobre a realidade torna-se um exercício dialético que vai desencadear na compreensão da totalidade.

Os contrários opõem-se e impregnam-se mutuamente. Assim, cada um destes é condição para que exista o outro e, no seu movimento, cada um se converte no outro. Ou seja, cada um tende a tomar a posição ocupada pelo seu contrário dentro de uma perspectiva em que o ainda não, mas pode ser, se efetiva e ocupa o lugar até então tomado pelo que estava sendo, e este (assumindo pelo novo nos seus aspectos válidos) se torna o já sido. É o novo, agora tomado presente no processo. Por isso, toda unidade e luta de contrários é relativa e superável (CURY, 1985).

Apoiando-se nessa referência, assinalamos que a política de nucleação escolar é configurada por uma lógica agudamente contraditória, a qual subverte o contido na legislação educacional por intermédio de manobras tácitas para negar o direito à educação aos povos camponeses em seus espaços de vivência, cumprindo, desse modo, as imposições emanadas pelo sistema capitalista. A educação, em cada momento histórico, tem sido um dos instrumentos através da qual a classe dominante assegura sua dominação. Assim, a educação, como produto social que pertence a uma forma específica de sociedade, é determinada por ela. A escola, nesse sentido, é parte inseparável da totalidade social em contradição, e, como tal, apresenta as mesmas situações de reprodução e de mudança que caracterizam a totalidade (GAMBOA, 1998). A materialização da nucleação gera contradições nas comunidades, o que tem provocado a configuração de movimentos de resistência a essa política.

d) Categoria hegemonia

Outro elemento de análise que se encontra presente nessa discussão é a *hegemonia*, que se manifesta por meio da dominação ideológica entre classes, e se expressa na capacidade de direção cultural que faz a dominação política, social e econômica da sociedade. Contribuindo com esse debate, Cury (1985, p. 28-29) evidencia que

A categoria da hegemonia, como as outras, traz consigo tanto a possibilidade de análise como a indicação de uma estratégia política. As relações de classe permeiam a sociedade no seu todo e também na educação. Ora, na sociedade de classe, só a exploração e a dominação são incapazes de articular e fazer vingar uma totalidade de modo articulado. A obtenção de um consenso é importante para a reprodução das relações de produção. [...] A superação do mecanismo exige a análise das formas ideológicas através das quais a classe dominante busca um conformismo, ou seja, busca transformar sua concepção de mundo em senso comum, fazendo-a penetrar nas massas e buscando assim assegurar, com o consenso dessas, a ordem estabelecida.

Conforme essa aceção, denota-se que a classe dominante aposta no consenso enquanto estratégia central para a reprodução de sua ideologia. Concomitantemente a esse fato, desenvolve mecanismos que apresentam seus interesses como iniciativas gestadas no cerne do senso comum, condição *sine qua non* para a manutenção do domínio sobre as classes subalternas. Dessa forma, “fica o problema de como as classes subalternas possam vir a se tornar hegemônicas no contexto das relações de classe, na sociedade de classes, e qual o sentido das agências da sociedade civil que lidam com a educação no interior do processo” (CURY, 1985, p. 29).

A categoria *hegemonia* expressa-se por meio da dominação ideológica, associada a uma difusão cultural, propagada e fortalecida no decurso das relações sociais entre as classes. Desse modo, a ideologia dominante, por meio de um discurso homogêneo, relativiza o elo entre dominadores e dominados. Nesse conjunto de circunstâncias, os comandados são levados a acreditar que o atendimento às suas demandas é condicionado às decisões dos que estão na condição de dirigentes. Nessa perspectiva, Cury (1985, p. 48) salienta que

A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral. Referida aos grupos e facções sociais que agem na totalidade das classes e no interior de uma mesma classe, ela busca também o consenso nas alianças de classe, tentando obter o consentimento ativo de todos, segundo os padrões de sua direção.

Diante dos elementos trazidos por Cury (1985), nota-se que a classe dominante tem como estratégia central impossibilitar a consciência da sua dominação exercida e afirmar-se enquanto dominadora, uma vez que a tomada de consciência acerca da condição de

subalternização imposta aos dominados seria o estopim para a ocorrência de uma mudança cultural e ideologia da sociedade civil.

Perante esse contexto, observa-se que essa política de dominação ideológica, assentada na exploração da força de trabalho dos dominados, configura-se enquanto meio de promoção das relações sociais, fato que demanda uma atuação legítima do Estado em prol das camadas exploradas, realidade inconcebível em decorrência desse agir, de acordo com as iniciativas impostas pelo modo de produção capitalista.

É importante evidenciar, nessa discussão, que o conceito de ideologia aparece diretamente ligado ao de hegemonia, pois a ideologia figura no cerne dos processos de dominação cultural. Nesse sentido, Chauí (2004, p. 42) acrescenta que

O fenômeno da conservação da validade das ideias e valores dos dominantes, mesmo quando se percebe a dominação e mesmo quando se luta contra a classe dominante mantendo sua ideologia, é que Gramsci chama de hegemonia. Uma classe é hegemônica não só porque detém a propriedade dos meios de produção e o poder do Estado (isto é, o controle jurídico, político e policial da sociedade), mas ela é hegemônica sobretudo porque suas ideias e valores são dominantes, e mantidos pelos dominados até mesmo quando lutam contra a dominação.

Portanto, a hegemonia não deve ser entendida, nos limites de um, a coerção pura e simples, pois inclui a direção cultural e o consentimento social a um universo de convicções, normas morais e regras de conduta, assim com o a destruição e a superação de outras crenças e sentimentos diante da vida e do mundo (GRAMSCI, 2002).

Dessa forma, a hegemonia é pensada também enquanto direção cultural e ideológica de uma classe sobre outra, configurando-se por meio da luta pelos corações e mentes que não se limita exclusivamente ao domínio material que o poder confere, mas alcança-se também por intermédio da argumentação e persuasão, prática efetiva nas interpretações convincentes utilizadas pela classe dominante. Assim, “através desse mecanismo, a classe dominante desarticula o projeto dominado e o rearticula em torno do seu” (CURY, 1985, p. 48).

A capacidade que uma classe fundamental (subalterna ou dominante) tenha de construir sua hegemonia, decorre da sua possibilidade de elaborar sua visão de mundo própria, autônoma. Esse processo de “construção da hegemonia”, que ocorre no cotidiano antagônico das classes, decorre da sua capacidade de elaborar sua visão de mundo autônoma e da centralidade das classes (DIAS, 1996, p. 10).

Nessa perspectiva, uma direção para as classes dominadas, que se oponha a dominação, torna-se fundamental para a “construção de uma nova forma civilizatória” (DIAS, 1996, p. 10).

Assim, a conquista da hegemonia pelas classes subalternas pressupõe uma reforma intelectual e moral que só pode ser materializada pelos intelectuais advindos dessas classes.

Portanto, transformar mentalidades e valores, apontando caminhos para novas premissas éticas e pontos de vista, capazes de agregar apoios e consensos e, assim, afirmar-se perante o conjunto da sociedade, tem sido estratégico por parte da classe hegemônica.

Dentro desse construto, depreende-se que historicamente o estado capitalista difunde uma educação excludente e meritocrática, formando para o capital. Assim, a escola é induzida a reproduzir essa organização de maneira natural, seguindo orientações curriculares pautadas numa hierarquização, homogeneização, urbanocentrismo, seriação, fragmentação correspondente ao modelo hegemônico de escola. Nesse sentido, é necessário pensar uma educação que supere essa dicotomia campo/cidade, e que se fundamenta em outras matrizes políticas e pedagógicas. Infere-se que esta tem sido, em grande parte, bandeira de luta na territorialização da Educação do Campo no Brasil.

Convém acrescentar que factualmente o campo tem perdido população para as cidades, e isso afeta diretamente as escolas situadas nos territórios camponeses. O processo de industrialização e o avanço do agronegócio têm impulsionado intensamente esse movimento, considerando que o poder do agronegócio é preponderante, pois tem o Estado a seu serviço. Nessa perspectiva, a política de nucleação escolar vem se espraiando em âmbito nacional, estadual e local, a partir de uma ação política do Estado que se materializa na invisibilidade das populações camponesas, cumprindo, assim, os ditames colocados em pauta pelo projeto capitalista hegemônico de turno.

Selecionamos essas categorias a partir da realização de variadas leituras que possibilitaram uma aproximação teórica-metodológica da problemática em análise, como também por aguçarem a delimitação do tema da pesquisa realizada. Acrescentamos, ainda, que estas figuram fortemente nas discussões voltadas para a política de nucleação de escolas no campo, foco do estudo desenvolvido.

Essas categorias não são dissociadas, mas se incluem mutuamente e se complementam. “A divisão em si, mesmo arbitrária, não pretende tipologizar o fenômeno educativo, mas auxiliar a análise. Nesse sentido, as categorias não podem ser entendidas senão como expressão de uma realidade em devir” (CURY, 1985, p. 29).

2.2 CAMPO DE PESQUISA

A realização do estudo exploratório nos possibilitou acessar informações secundárias sobre o direito à educação e as políticas de nucleação de escolas no campo no contexto da educação nacional e local, como também mapear a produção acadêmica acerca dessa temática. Nessa perspectiva, apresentamos a seguir a Tabela 1, que traz um panorama da localização geográfica de escolas no território nacional, na região Nordeste e no estado da Paraíba, conforme dados publicados no Censo Escolar/INEP, entre os anos de 2007 e 2020.

Tabela 1 – Número de escolas por localização geográfica no território nacional, na região Nordeste e no estado da Paraíba, entre os anos de 2007 e 2020

Localização Geográfica	Brasil		Nordeste		Paraíba	
	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano
Ano						
2007	79.813	110.011	46.902	30.302	3.746	2.592
2020	44.223	125.130	24.136	32.825	1.728	2.916

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais, a partir dos micros dados do Censo Escolar/INEP 2007 e 2020.

Os dados demonstrados na Tabela 1 mostram que, entre os anos de 2007 e 2020, considerando o contexto rural e urbano, no Brasil houve uma redução de 20.471 escolas, equivalente a 52%, enquanto no Nordeste esse decréscimo foi de 20.243 unidades escolares, correspondente a 26%, e no estado da Paraíba a diminuição foi de 1.694 escolas, o que representa 27%. Quando analisamos os dados, identificamos que a diminuição de escolas ocorre no campo na esfera nacional, regional e estadual, ao mesmo tempo, observou-se um aumento do número de escolas no meio urbano, o que ilustra a nucleação rural-urbano.

Logo, deduz-se que esse panorama decorre da política de nucleação das escolas localizadas no campo, ou seja, fecha-se as escolas multisseriadas e transfere-se os(as) educandos(as) para as instituições escolares seriadas instaladas nas sedes dos municípios ou cria-se as chamadas de escola polo/núcleo/consolidada.

Nesse contexto, destacamos o estado da Paraíba, em decorrência da localização do nosso campo pesquisa ser nessa unidade federativa. Acrescentamos, ainda, que nossa prática profissional, enquanto educador, nos municípios de Caraúbas e São Domingos do Cariri, ambos situados no Cariri paraibano, foi substancial na definição do recorte espacial da investigação,

pois a paralização⁸, extinção⁹ das escolas nas comunidades camponesas e o transporte das crianças para as sedes dos municípios ao longo de anos, têm nos causado grande inquietação.

Nesse sentido, apresentamos, a seguir, o Mapa 1, que mostra o estado da Paraíba com destaque para o território do Cariri.



Fonte: Caniello e Duqué (2006).

O estado da Paraíba localiza-se na região Nordeste do Brasil, possui 223 municípios, com uma extensão territorial de 56.372 km², perfazendo 0,665% do território nacional e 3,6% do território nordestino. Conta com uma população de 3.766.528 habitantes, o que representa 2% dos brasileiros(as), com densidade demográfica de 66,70 hab./km² (IBGE, 2010).

A Paraíba situa-se na parte oriental do Nordeste Brasileiro, cravado entre os meridianos de 34° 45' 54'' e 38° 45' 45'' de longitude Oeste, chegando a 443 km no sentido Norte-Sul em alguns lugares e a apenas 50 km em outros, com uma distância linear de 253 km. Limita-se ao norte com o Rio Grande do Norte, ao sul com Pernambuco, a oeste com o Ceará e a leste com o Oceano Atlântico (CAMPOS, 2006).

A Paraíba tem aproximadamente 97,8% do seu território na porção compreendida como polígono das secas. Mesmo não tendo uma grande dimensão territorial, apresenta uma paisagem considerada variada, onde se encontra áreas úmidas, semiúmidas e semiáridas, rios que secam nos períodos de estiagem prolongadas, formando verdadeiros caminhos de areias e outros

⁸ Escola com as atividades escolares temporariamente suspensas. Fonte: Caderno de Conceitos e Orientações do Censo Escolar 2020, Matrícula Inicial. Censo Escolar 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/Caderno_de_Conceitos_e_Orientacoes_do_Censo_Escolar_2020.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.

⁹ Escola com as atividades escolares definitivamente encerradas. Fonte: Caderno de Conceitos e Orientações do Censo Escolar 2020, Matrícula Inicial. Censo Escolar 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/Caderno_de_Conceitos_e_Orientacoes_do_Censo_Escolar_2020.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.

intermitentes; uma vegetação variando desde as formações herbáceas até as florestais e relevo composto por um conjunto de serras, planaltos, planícies e vales. Esses fatores, aliados a outras variáveis, como as diversas atividades econômicas, levaram pesquisadores a desenvolver diferentes tipos de regionalização, tais como: regiões fisiográficas, geográficas e microrregiões. Diante do exposto, infere-se que nosso campo de pesquisa se situa no território do Cariri Oriental, conforme explicita-se a seguir.

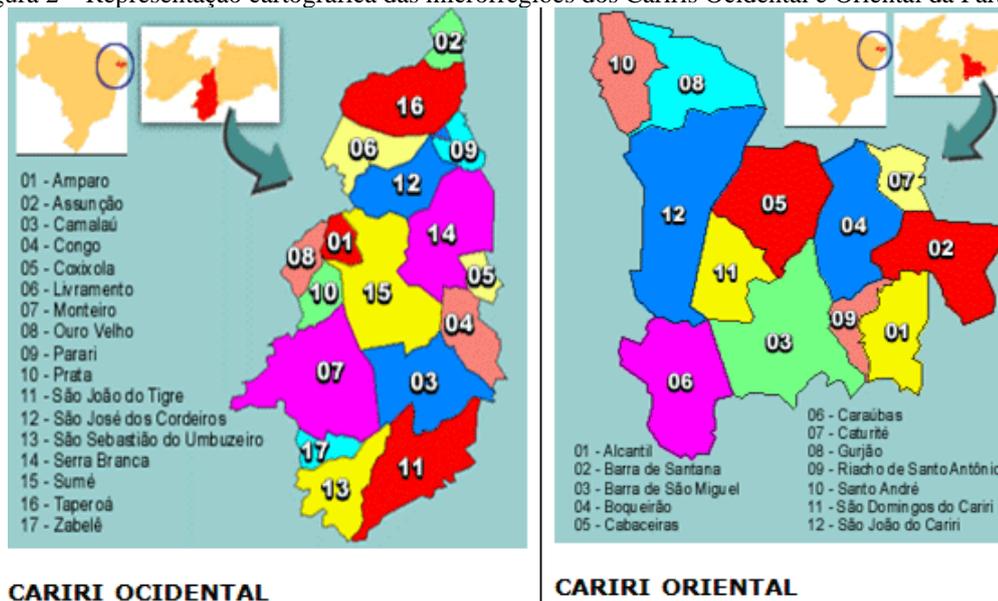
O Cariri Paraibano situa-se na porção Sul do estado, mais especificamente na mesorregião da Borborema. Constitui-se de 29 municípios, distribuídos por uma extensão territorial de 11.233 km². Abrange uma população de 185.238 habitantes (IBGE, 2010), com uma densidade demográfica de aproximadamente 16 habitantes por km². Seu clima é tipicamente semiárido, caracterizado pela baixa ocorrência de chuvas e por uma insolação superior a 2.000 e 800 horas anuais. Apresenta a seguinte divisão territorial:

1) Território do Cariri Ocidental: Amparo, Assunção, Camalaú, Congo, Coxixola, Livramento, Monteiro, Ouro Velho, Parari, Prata, São João do Tigre, São José dos Cordeiros, São Sebastião do Umbuzeiro, Serra Branca, Sumé, Taperoá e Zabelê.

2) Território do Cariri Oriental: Alcantil, Barra de Santana, Barra de São Miguel, Boqueirão, Cabaceiras, Caraúbas, Caturité, Gurjão, Riacho de Santo Antônio, Santo André, São Domingos do Cariri e São João do Cariri.

A seguir, expõe-se uma representação cartográfica do território do Cariri Paraibano.

Figura 2 – Representação cartográfica das microrregiões dos Cariris Ocidental e Oriental da Paraíba



Fonte: Fonte: Caniello e Duqué (2006).

Mediante os dados disponíveis sobre o território do Cariri paraibano, pontua-se que este tem como principal fonte de subsistência a agricultura familiar, de maneira particular nos assentamentos da Reforma Agrária. Evidencia-se também que mais de 50% da população é considerada rural, fato comprovador de uma proporção territorial dependente economicamente das atividades que realizam no campo.

Quanto à dimensão educacional, a partir de levantamento realizado no banco de dados do Censo Escolar do INEP entre os anos de 2007 e 2020, procuramos identificar o registro de matrículas e número de escolas existentes no território do Cariri paraibano, conforme mostra a Tabela 2.

Tabela 2 – Número de escolas e matrículas na Educação Básica nos municípios do Cariri Paraibano referente aos anos de 2007, 2010, 2014 e 2020

Município	Número de escolas				Número de matrículas			
	2007	2010	2014	2020	2007	2010	2014	2020
Alcantil	15	11	10	08	1.551	1.341	1.310	1.222
Amparo	07	06	03	03	768	735	665	614
Assunção	10	11	11	09	1.362	1.339	1.249	1.078
Barra de Santana	40	38	30	19	2.802	2.559	2.180	1.879
Barra de São Miguel	08	08	08	07	1.585	1.545	1.638	1.714
Boqueirão	38	36	35	28	5.551	5.232	5.203	4.317
Cabaceiras	09	09	07	06	1.498	1.270	1.228	1.123
Camalaú	26	17	12	10	1.736	1.682	1.716	1.471
Caraúbas	19	16	11	08	1.268	1.131	969	924
Caturité	15	08	09	09	1.572	1.426	1.398	1.449
Congo	12	12	11	09	1.556	1.487	1.512	1.278
Coxixola	09	10	09	05	498	423	394	375
Gurjão	12	09	08	06	1.027	1.024	990	775
Livramento	24	24	23	18	2.804	2.070	1.936	1.718
Monteiro	42	33	31	28	8.488	8.236	7.769	8.338
Ouro Velho	08	06	06	06	997	759	678	629
Parari	14	14	08	08	456	434	445	412
Prata	08	08	05	05	1.045	1.023	969	991
Riacho de Santo Antônio	08	09	05	05	766	756	715	601
Santo André	16	03	07	03	782	734	743	584
São Domingos do Cariri	13	12	06	03	619	628	544	611
São João do Cariri	16	16	12	11	1.506	1.256	1.130	1.116
São João do Tigre	14	13	10	09	1.516	1.282	1.227	1.050
São José dos Cordeiros	16	18	15	13	802	855	791	719
São S. do Umbuzeiro	07	07	04	04	920	936	858	804
Serra Branca	20	19	18	19	3.361	3.182	3.020	2.728
Sumé	36	23	19	16	4.143	3.981	3.951	3.692
Taperoá	46	48	27	19	4.870	4.348	3.877	3.258
Zabelê	02	02	02	03	642	592	631	623
Total	510	446	362	297	56.491	52.266	49.736	46.093

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar (INEP, 2007; 2010; 2014; 2019)

Os dados da Tabela 2 evidenciam uma redução acentuada de escolas e matrículas no território em estudo. Os dados expressos constataam uma diminuição, entre os anos de 2007 e 2020, de 213 escolas, o equivalente a aproximadamente 41,76%; quanto ao registro de matrículas, observou-se um decréscimo de 10.398, correspondendo em torno de 18, 41%. Essa constatação mostra que a política de nucleação no território vem sendo intensificada, e o remanejamento de educandos(as) de um local para outro tem sido a principal estratégia, seguindo, assim, a lógica proposta pelo sistema nacional de ensino.

É importante destacar, que essa redução de escolas e matrículas nos municípios do Cariri Paraibano segue a lógica que evidencia-se no cenário nacional, sendo configurada na diminuição da população rural a partir de diversos fatores, dentre estes destaca-se a reconfiguração das famílias, que passaram a ter menos filhos, à expansão do agronegócio e à produção nos moldes capitalistas em escala nacional reflete nessa territorialidade e expulsa muitas famílias do campo. As transformações na maneira de produzir reduziram a necessidade de mão de obra para o trabalho no campo, obrigando muitas famílias, nas pequenas propriedades rurais, a abandonarem o campo, vendendo seus terrenos para os produtores que dispõe de maior poder aquisitivo, e migrarem para os centros urbanos. Assim, essas transformações provocaram impactos direto na vida escolar das camponesas e camponeses.

Logo, é possível inferir que a nucleação escolar no contexto em análise segue a concepção hegemônica pautada numa sistemática de fechamento das escolas nas comunidades rurais e a transferência dos(as) educandos(as) para unidades escolares situadas nos distritos ou nas sedes dos municípios, seguindo, assim, os princípios que vêm orientando a (re)organização da educação escolar no país. A partir desse enfoque, demonstra-se a seguir a Tabela 3.

Tabela 3 – Número de escolas fechadas nos municípios do território do Cariri Paraibano referente aos anos de 2007, 2010, 2014 e 2020

Município	Número de escolas fechadas				Total
	2007	2010	2014	2020	
Alcantil	1	1	0	0	2
Amparo	0	0	0	0	0
Assunção	0	0	1	0	1
Barra de Santana	0	1	1	0	2
Barra de São Miguel	0	0	0	0	0
Boqueirão	1	0	0	2	1
Cabaceiras	0	0	0	0	0
Camalaú	4	1	1	0	6
Caraúbas	1	0	1	1	3
Caturité	0	0	2	0	2
Congo	0	0	0	0	0
Coxixola	0	0	0	0	0

Gurjão	0	1	0	0	1
Livramento	1	0	0	0	1
Monteiro	3	0	1	0	4
Ouro Velho	1	0	0	0	1
Parari	0	0	2	0	2
Prata	0	0	0	0	0
Riacho de Santo Antônio	0	0	0	0	0
Santo André	0	0	0	0	0
São Domingos do Cariri	0	1	0	1	2
São João do Cariri	3	1	0	0	4
São João do Tigre	0	0	0	0	0
São José dos Cordeiros	1	1	0	1	3
São S. do Umbuzeiro	0	0	1	0	1
Serra Branca	1	0	0	0	1
Sumé	1	2	0	0	3
Taperoá	0	0	6	0	6
Zabelê	0	0	0	0	0
Total	17	09	16	05	47

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais, a partir dos microdados do Censo Escolar (INEP, 2007; 2010; 2014; 2019). Elaboração do Nupeforp/CDSA.

Mediante os dados apresentados na Tabela 3, é possível verificar o quantitativo de escolas que foram fechadas no período demarcado (anos 2007, 2010, 2014 e 2020). Nesse recorte, 47 unidades escolares, correspondendo a cerca de 3%, foram fechadas no território em questão. Essa tendência vem consubstanciando-se aceleradamente e inviabilizando o acesso à escolarização (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) das populações camponesas em suas próprias comunidades, conforme determinado na legislação educacional. Sobre essa discussão, Caldart (2012) acrescenta que

A realidade produzida pela Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e uma educação que seja no e do campo, ancorada numa concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo, faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro (CALDART, 2012, p. 261).

Daí a urgente necessidade de se permanecer na luta para que o direito à educação seja garantido aos povos do campo em seus contextos, fato que demanda a efetividade de ações contra-hegemônicas, tecidas por movimentos coletivos – iniciativa basilar para a contraposição a essa realidade.

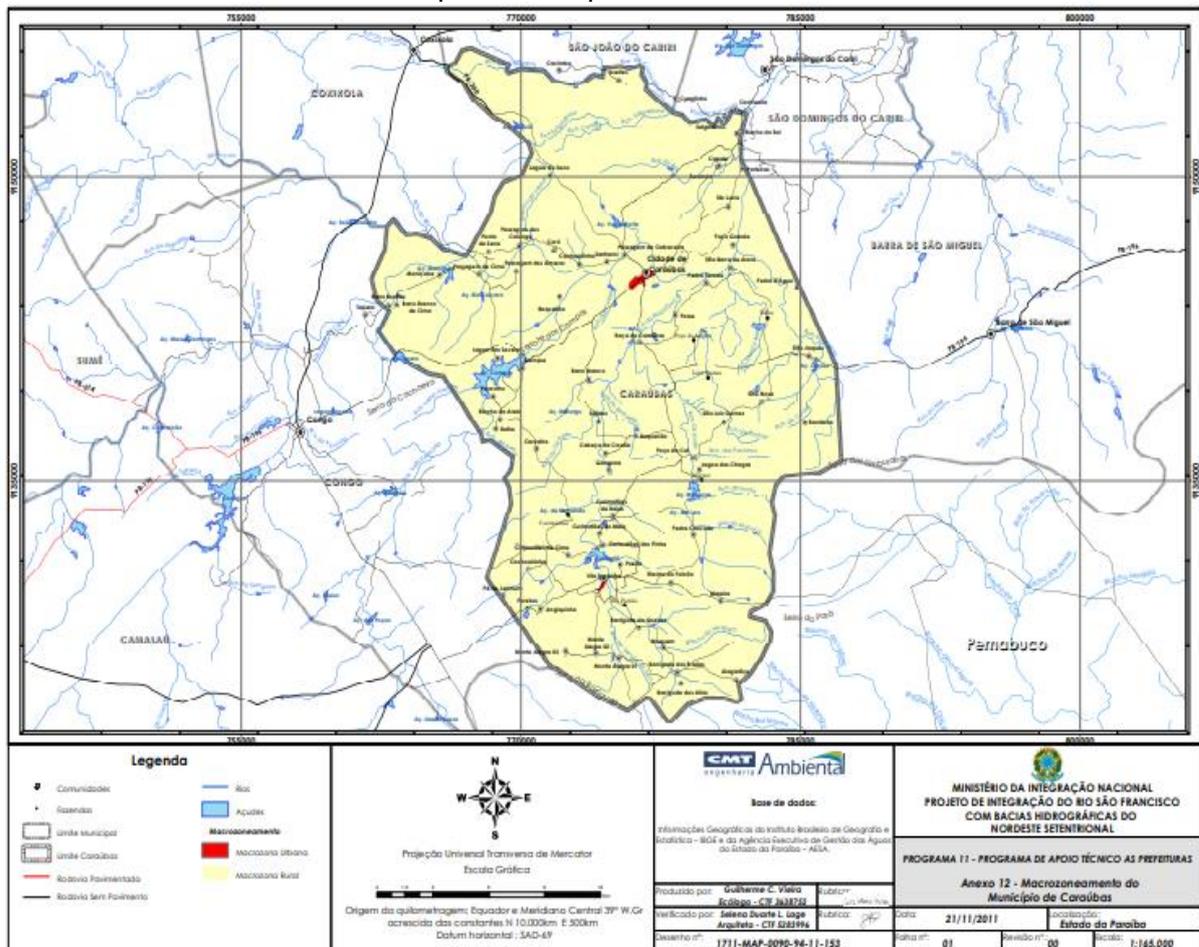
Em razão do postulado neste construto, selecionou-se o município de Caraúbas-PB enquanto campo de pesquisa. Apresenta-se a seguir um breve recorte histórico-geográfico do município.

2.2.1 Município de Caraúbas

O município de Caraúbas está localizado no território do Cariri Oriental da Paraíba. Desmembrado do município de São João do Cariri em 1994, tem como limites: ao norte, São João do Cariri e Coxixola; ao sul, Santa Cruz do Capibaribe e Jataúba, no Pernambuco; a leste, São Domingos do Cariri e Barra de São Miguel; a oeste, Congo e Coxixola. Com uma superfície de 486, 622 km², conta com uma população de 4.185 habitantes (IBGE, 2010). Apresenta uma baixa densidade demografia de 7,84 hab./km².

A altitude do município é de 458 metros, com as seguintes coordenadas geográficas: latitude 7° 43' 39'' Sul e longitude 36° 29' 38'' Oeste.

Mapa 2 – Município de Caraúbas-PB



Fonte: Anexo 4 do Plano Diretor Participativo do município de Caraúbas (2014).

Até meados do século XVII, o município de Caraúbas era ocupado pelos índios cariris, o referido surgiu a partir de uma fazenda de colonos portugueses do século XVIII, situada às margens do Rio Paraíba do Norte. Graças às condições favoráveis, a região inseriu-se no ciclo

do açúcar, apresentando características de vila já em 1780. Ainda no mesmo século, o alferes Custódio Laves Martin, morador da Capitania de Pernambuco, instalou-se na cabeceira do rio Paraíba, e ali fundou um sítio a que deu o nome de Caraúbas (IBGE, 2017).

Os habitantes mais velhos afirmam que Caraúbas foi fundada pelo Capitão-Mor José da Costa Romeu, e recebeu o nome de Carabeiras, seguido de Carnaúba e finalmente Caraúbas, nome que possui até hoje.

Caraúbas, vocábulo indígena que, na língua Tupi, significa fruto de casca negra, fruto de árvore de grande porte, da família das bignoniáceas¹⁰, existentes em grande quantidade nas margens do rio Paraíba, próximas a um poço natural denominado de Cangati¹¹, onde, em 1663, passaram os primeiros bandeirantes vindos da Bahia.

Devido à existência do poço, local ideal para fundação de uma fazenda, a margem direita foi logo se desenvolvendo e, com o passar do tempo, se destacando perante as demais.

Na década de 1750, foi construída uma igreja dedicada à Nossa Senhora do Rosário, fato que impulsionou o crescimento do povoado recém surgido. Em 1856, a igreja do Rosário tornou-se também cemitério, devido à ocorrência da cólera. Esse fato forçou a restaurar a capela de São Pedro, passando este a ser o padroeiro da comunidade.

Os ciclos econômicos desenvolvidos em Caraúbas foram: o do gado, subsidiado ao do açúcar, que foi sucedido pelo algodão, até meados do século XVIII; no início do século XX destaca-se, na década de 1940, o caroá e, nos anos de 1950 e 1960, o carvão (CAVALCANTE, 2001). Atualmente, não existe um ciclo definido, porém a agricultura e a pecuária configuram-se enquanto principal fonte de renda.

A historiografia de Caraúbas registra épocas difíceis, a exemplo da extensa estiagem de 1877, a ocorrência de conflitos entre proprietários de terras e cangaceiros, em 1911, e o surto da cólera que causou um alto índice de mortalidade da população.

Segundo Horácio de Almeida, em 'O Brejo de Areia' (1958, p. 125), a cólera chegou na Paraíba, pela primeira vez, em fevereiro de 1855, vindo do rio São Francisco. Atingiu primeiramente a Comarca de São João do Cariri, descendo pelo rio Paraíba, e naturalmente atingiu Caraúbas, contaminando a princípio o poço Cangati, principal fonte de abastecimento d'água da comunidade. Pela doença, morreram muitos caraubenses, que eram sepultados em

¹⁰ Bignoniaceae é uma família que inclui árvores, arbustos e lianas, com aproximadamente 110 gêneros e 800 espécies. Possui vasta distribuição, nas regiões tropicais e subtropicais, sendo pouco frequente nos subtrópicos. Fonte: Família Bignoniaceae. BioDiversity4All. Disponível em: <https://www.biodiversity4all.org/taxa/48377-Bignoniaceae>. Acesso em: 15 de jun. 2021.

¹¹ *Cangati* é uma palavra tupi que significa "cabeça pontuda" ou "cabeça branca".

campos abertos, enquanto os membros das famílias que detinham melhores condições financeiras eram sepultados na igreja de Nossa Senhora do Rosário.

A política e economia ficavam sob a hegemonia dos majores e coronéis, que eram donos-representantes das fazendas, dos engenhos e consecutivamente da vila, uma vez que eram os responsáveis pela compra de algodão, peles de animais, venda de combustíveis, como também eram os dominadores de eleitores, dos cartórios, dentre outras iniciativas. Eles possuíam jagunços¹² atuando na reprodução de seus bens e na defesa de seus corpos, uma vez que eram cercados de inimigos pessoais e políticos.

São considerados, enquanto representantes autênticos do coronelismo em Caraúbas, as seguintes personalidades: Luís de Farias Castro, Coronel Serveliano de Farias Castro, Major Higino de Farias Castro e Major Eduardo Ferreira. Houve outros nomes que, mesmo não sendo agraciados com esses títulos de estado, foram nomes de destaque, como Cônego Bandeira, Pedro Farias e Aguielo Correia.

A partir do século XX, além da pecuária, a retomada do beneficiamento do algodão e posteriormente do caroá trouxeram novos recursos à vila. O Coronel Serveliano de Farias Castro trouxe o primeiro maquinário, uma máquina de descaroçamento de algodão. O algodão de Caraúbas já chegou a ser exportado para a Itália e Inglaterra. A partir de 1940, investimentos na vila trouxeram o primeiro grupo escolar (1953), a iluminação pública a diesel (1953) e o açude Campos, construído pelo Departamento Nacional de Obras Contra a Seca (DNOCS) (CAVALCANTE, 2001).

Caraúbas passou a Distrito de São João do Cariri em 1981. Nessa época, havia apenas 58 pessoas no território, destacando-se as famílias do Major Higino, Major Eduardo Ferreira, Manoel Germano e Venâncio Quirino. Um dos mais conhecidos moradores de Caraúbas foi o tenente Coronel Serveliano de Farias Castro.

O município de Caraúbas foi criado pela Lei Estadual nº 5.932, de 29 de abril de 1994, havendo sua instalação no dia 1º de janeiro de 1997. Atualmente, o município apresenta fortes possibilidades para a prática do turismo, em decorrência da concentração de casarios antigos, igrejas centenárias, marcos da passagem de cangaceiros registrado na igreja de São Sebastião localizada a 2 km da sede do município, exuberante paisagem natural às margens do

¹² Jagunço ou capanga era, no nordeste brasileiro, o indivíduo que se prestava ao trabalho paramilitar de proteção e segurança às lideranças políticas. O termo deriva do quimbundo, junguzu, ou do iorubá, jagun-jagun, ambos originados das palavras para "soldado". Fonte: O que são os jagunços? Página Principal. Disponível em: <https://treinamento24.com/library/lecture/read/794217-o-que-sao-os-jaguncos>. Acesso em: 29 mar. 2022.

rio Paraíba, junto à cidade, inclusive com um bosque remanescente de caibeiras¹³ mult centenárias.

A educação escolar em Caraúbas foi instituída na década de 1920, através da criação de uma portaria de professora confiada a Henriqueta Danda Aragão. Surgiu também, nessa década, uma escola paroquial. Esses educandários foram a base instrucional de alguns caraubenses, que seguiram carreira nos estudos conseguindo obter formações em nível superior.

Em 1969, foi criado um curso ginásial, sucursal do Colégio Comercial Cariris, da Cidade de São João do Cariri. Essa escola foi posteriormente vinculada à Companhia Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) e, em 1986, estadualizada como Colégio Estadual de 1º e 2º graus Coronel Serveliano de Farias Castro.

Com a emancipação política em 5 de maio de 1994, o município de Caraúbas inicia a organização da sua rede municipal de ensino. Assim, em 15 de junho de 1997, por meio da Lei nº 23/97, são criadas as escolas públicas municipais (Quadro 1). Embora essas instituições de ensino já existissem, não dispunham ainda de um documento que as reconhecessem.

Quadro 1 – Unidades escolares vinculadas à rede municipal de ensino de Caraúbas no ano de 1999

Escola	Localidade
Escola Municipal de 1º Grau José Jorge da Silva	Sede do município
Escola Municipal de 1º Grau João José de Alcântara	Povoado de Barreiras
Escola Municipal de 1º Grau Emiliano Pereira de Araújo	Sítio Salgadinho
Escola Municipal de 1º Grau Major Hígino de Farias Castro	Sítio Curralinho
Escola Municipal de 1º Grau Antônio Francisco de Souza	Sítio Coró
Escola Municipal de 1º Grau Manoel Ferreira Tantão	Sítio Altos
Escola Municipal de 1º Grau Antônio Galdino	Sítio Passagem de Cima
Escola Municipal de 1º Grau Joaquim Galdino Santiago	Sítio Ponta de Serra
Escola Municipal de 1º Grau Amaro Vicente de Souza	Sítio Angiquinho
Escola Municipal de 1º Grau Amara Danda Neves	Sítio Roça
Escola Municipal de 1º Grau Joaquim Frazão da Costa	Sítio Riacho do Boi
Escola Municipal de 1º Grau Ana Francisca da Silva	Sítio Salinas
Escola Municipal de 1º Grau Joaquim Batista de Queiroz	Sítio Barriguda dos Queiroz
Escola Municipal de 1º Grau Marliete Pereira de Lima	Sítio Peravilho
Escola Municipal de 1º Grau Severiano Pereira de Lima	Sítio Lagoa dos Severos

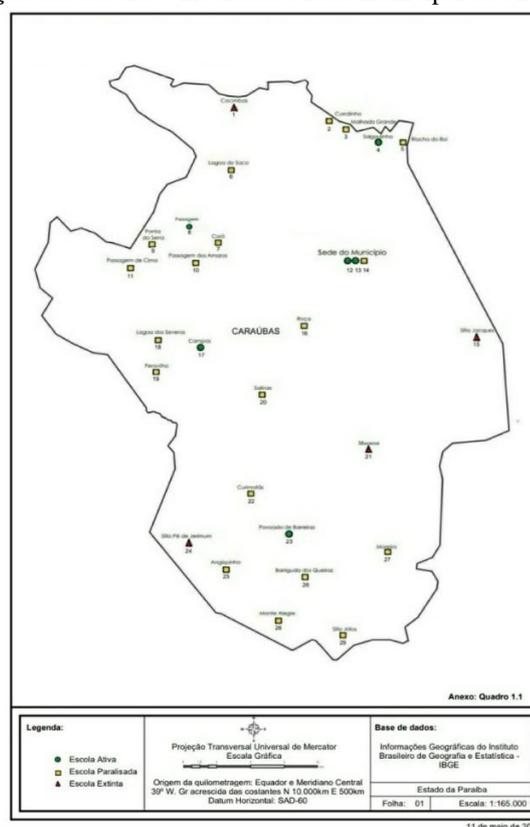
¹³ Craibeira ou caraiabeira “craibeira”, ou “craíba”. Também conhecida como caraúba. Em Pernambuco, é chamada de Craibeira ou Paratudo-do-campo e Craibeira na Bahia. É uma espécie da flora brasileira, característica da vegetação de caatinga e do cerrado, ocorrendo em altitudes ao nível do mar até 1500 m. Fonte: Craibeira. Grupo Agroflorestal. Disponível em [https://grafufs.com/craibeira-2/#:~:text=Craibeira%20ou%20caraiabeira%20%E2%80%9C%20craibeira%20%E2%80%9D%2C,do%20mar%20at%C3%A9%201500%20m](https://grafufs.com/craibeira-2/#:~:text=Craibeira%20ou%20caraiabeira%20%E2%80%9C%20craibeira%20%E2%80%9D%2C,do%20mar%20at%C3%A9%201500%20m.). Acesso em: 12 mar. 2021.

Escola Municipal de 1º Grau Sóter Correia Neves	Sítio Campo
Escola Municipal de 1º Grau Jorge Marcos de Gouveia	Sítio Malhada Grande
Escola Municipal de 1º Grau José Simão Alves	Sítio Monte Alegre
Escola Municipal de 1º Grau Amaro Genuino de Oliveira	Sítio Passagem dos Amaros
Escola Municipal de 1º Grau João Antônio de Sousa	Sítio Passagem
Escola Municipal de 1º Grau José Clemente da Silva	Sítio Moreira
Escola Municipal de 1º Grau José Morais da Silva	Sítio Curimatãs
Escola Municipal de 1º Grau Lagoa do Saco	Sítio Lagoa do Saco
Escola Municipal de 1º Grau Macacos	Sítio Macacos
Escola Municipal de 1º Grau Jacques	Sítio Jacques
Escola Municipal de 1º Grau Cacimbas	Sítio Cacimbas
Escola Municipal de 1º Grau Pé de Jerimum	Sítio Pé de Jerimum
Total	27

Fonte: <https://caraubas.pb.gov.br/leis>. Acesso em: 30 ago. 2022.

Para ilustrar a distribuição por localização geográfica das escolas vinculadas à rede municipal de ensino de Caraúbas-PB, apresentamos, a seguir, uma representação cartográfica que as situa territorialmente, trazendo a dimensão da organização da oferta educacional no campo e informando a condição de funcionamento.

Figura 3 – Localização das escolas vinculadas à rede municipal de ensino de Caraúbas-PB



Fonte: Anexo 4 do Plano Diretor Participativo de Caraúbas (2014) e dados do autor (2022).

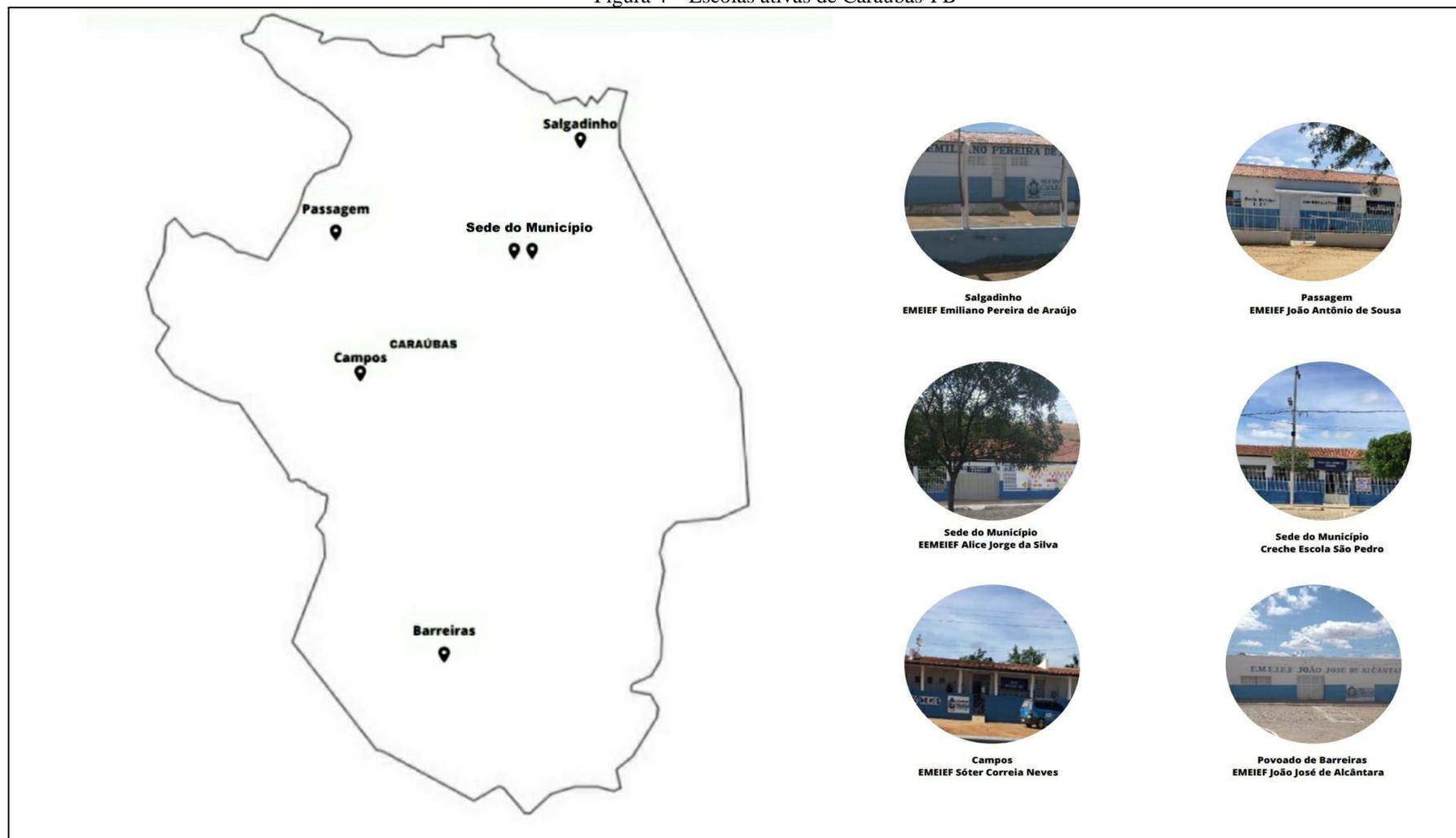
Quadro 2 – Situação de funcionamento das escolas vinculadas à rede municipal de ensino de Caraúbas-PB

ESCOLA		LOCALIDADE	SITUAÇÃO DE FUNCIONAMENTO
1	Escola Municipal de 1º Grau Cacimbas	Sítio Cacimbas	Extinta
2	EMEIEF Major Hígino de Farias Castro	Sítio Curralinho	Paralisada
3	EMEIEF Jorge Marcos de Gouveia	Sítio Malhada Grande	Paralisada
4	EMEIEF Emiliano Pereira de Araújo	Sítio Salgadinho	Ativa
5	Escola Municipal de 1º Grau Joaquim Frazão da Costa	Sítio Riacho do Boi	Paralisada
6	Escola Municipal de 1º Grau Lagoa do Saco	Sítio Lagoa do Saco	Paralisada
7	Escola Municipal de 1º Grau Antônio Francisco de Souza	Sítio Coró	Paralisada
8	EMEIEF João Antônio de Sousa	Sítio Passagem	Ativa
9	EMEIEF Joaquim Galdino Santiago	Sítio Ponta de Serra	Paralisada
10	EMEIEF Amaro Genuino de Oliveira	Sítio Passagem dos Amaros	Paralisada
11	EMEIEF Antônio Galdino de Sousa	Sítio Passagem de Cima	Paralisada
12	EEMEIEF Alice Jorge da Silva	Sede do município	Ativa
13	Creche Escola São Pedro	Sede do município	Ativa
14	EMEIEF José Jorge da Silva	Sede do município	Paralisada
15	Escola Municipal de 1º Grau Jacques	Sítio Jacques	Extinta
16	Escola Municipal de 1º Grau Amara Danda Neves	Sítio Roça	Paralisada
17	EMEIEF Sóter Correia Neves	Sítio Campo	Ativa
18	EMEIEF Severiano Pereira de Lima	Sítio Lagoa dos Severos	Paralisada
19	EMEIEF Marliete Pereira de Lima	Sítio Peravilho	Paralisada
20	EMEIEF Ana Francisca da Silva	Sítio Salinas	Paralisada
21	Escola Municipal de 1º Grau Macacos	Sítio Macacos	Extinta
22	EMEIEF José Morais da Silva	Sítio Curimatãs	Paralisada
23	EMEIEF João José de Alcântara	Povoado de Barreiras	Ativa
24	Escola Municipal de 1º Grau Pé de Jerimum	Sítio Pé de Jerimum	Extinta
25	EMEIEF Amaro Vicente de Souza	Sítio Angiquinho	Paralisada
26	EMEIEF Joaquim Batista de Queiroz	Sítio Barriguda dos Queiroz	Paralisada
27	EMEIEF José Clemente da Silva	Sítio Moreira	Paralisada
28	EMEIEF José Simão Alves	Sítio Monte Alegre	Paralisada
29	Escola Municipal de 1º Grau Manoel Ferreira Tantão	Sítio Altos	Paralisada
TOTAL			29

Fonte: Pesquisa de Campo - organizado pelo autor (2021).

De acordo com o exibido, das 29 escolas existentes na rede municipal, apenas seis se encontram em atividade. Destas, quatro situam-se no campo, conforme a representação cartográfica seguinte.

Figura 4 – Escolas ativas de Caraúbas-PB



Fonte: Anexo 4 do Plano Diretor Participativo de Caraúbas (2014) e dados do autor (2022).

Mediante o exposto, observa-se nitidamente a consolidação da política de nucleação a partir da desativação das pequenas escolas no campo, fenômeno que vem se desdobrando no município sobre a lógica da racionalidade econômica e de uma pretensa melhoria na qualidade do ensino.

Assim, movidos pela ideia de que a manutenção de apenas alguns centros de ensino, com o agrupamento dos diversos alunos através do transporte escolar, implicaria economia aos cofres municipais, dado que reduziria o número de professores e de servidores ligados à atividade de ensino, promoveu-se a desativação de escolas isoladas, ao argumento de que o novo método elevaria a qualidade do ensino, na medida em que a concentração dos alunos em maior número viabilizaria a separação em classes de acordo com a faixa etária (PASTORIO, 2015).

Conforme foi apresentado, atualmente a referida rede de ensino conta com cinco escolas e uma creche (instituição que funciona na estrutura física que pertencia à Escola de 1º Grau José Jorge da Silva, hoje paralisada), atendendo educandos(as) da Educação Infantil ao Ensino Fundamental anos finais. Dessas instituições, uma escola e a creche localizam-se na sede do município e as demais estão distribuídas no campo. O Quadro 3, a seguir, mostra as escolas com o número atual de matrículas e educadores(as).

Quadro 3 – Número de escolas, matrículas e educadores(as) - Ano de referência 2020

Escola	Localidade	Matrículas	Quantidade de educadores (as)
Creche Escola São Pedro	Sede do município	126	07
EEMEF Alice Jorge da Silva	Sede do município	277	24
EMEIEF João José de Alcântara	Distrito de Barreiras	174	16
EMEIEF Sóter Correia Neves	Sítio Campos	19	02
EMEIEF João Antônio de Sousa	Sítio Passagem	50	04
EMEIEF Emiliano Pereira de Araújo	Sítio Salgadinho	18	02
Total	06	664	55

Fonte: Censo Escolar 2020 e sistematizado pelo autor (2021).

Dos recintos educacionais mencionados acima, a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental João Antônio de Sousa, localizada na comunidade de Passagem, recebeu uma atenção especial, por ter sido fechada no ano de 2015, enquanto resultado da intensa

política de nucleação escolar que vem sendo desenvolvida nessa rede municipal de ensino. No início do ano letivo de 2020, todavia, a referida unidade educacional foi reaberta, fato que chamou atenção e que demanda um detalhamento criterioso para identificar as particularidades desse caso, analisar suas contradições e conseqüentemente compreender sua complexidade. Nesse sentido, frisamos que no capítulo 4 é tratado o motivo desencadeador dessa iniciativa.

2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para constituir o corpus deste trabalho, selecionamos participantes com envolvimento direto na política de nucleação decorrida no município de Caraúbas-PB. Dessa forma, participaram da pesquisa dois ex-gestores(as) e o(a) gestor(a) atual da Secretaria Municipal da Educação, um(a) supervisor(a) educacional e um membro do Conselho Municipal de Educação (CME). Estes(as) foram cognominados por meio de nomes de espécies vegetais do bioma Caatinga, com a finalidade de preservar sua identidade pessoal e profissional, conforme o exibido no Quadro 4.

Quadro 4 – Participantes da pesquisa

Identificação	Função	Formação	Local de atuação ou que já atuou no município	Tempo de serviço na função	Forma de ingresso
Caraibeira	Ex-gestor(a) da Secretaria da Educação	Magistério (Logos II)	Secretaria Municipal da Educação de Caraúbas	Nove anos e quatro meses	Indicação
Catingueira		Graduação em Pedagogia (UEPB), Especialização em Supervisão Escolar e Orientação Educacional (FIP)	Secretaria Municipal da Educação de Caraúbas	Dois anos	Indicação
Jurema	Atual Gestor(a) da Secretaria da Educação	Graduanda em Enfermagem (UNINASSAU)	Secretaria Municipal da Educação de Caraúbas	A partir de janeiro de 2019 aos dias atuais	Indicação
Marmeleiro	Supervisor(a) Educacional	Graduação em Pedagogia (UEPB), Especialização em Educação Básica e Contemporânea (FIP)	Escolas da rede municipal de Caraúbas	A partir de janeiro de 2019 aos dias atuais	Contrato
Pereiro	Membro do CME/ Representante dos professores	Graduação em História (UEPB), Especialização em Psicopedagogia (FIP)	EMEIEF João José de Alcântara	Dois anos	Eleição

Fonte: Pesquisa de campo - organizado pelo autor (2021).

Convém acrescentar que apenas um(a) das gestores(as) apresentados(as) no quadro acima é professor(a) efetivo(a) lotado(a) na Secretaria de Educação, as(os) outros(as) não possuíam nenhum tipo de vinculação com a rede municipal de ensino antes de ocuparem a função de gestor(a) da educação, o que pode evidenciar um maior desconhecimento da realidade do município e da política educacional.

Outro dado que chama a atenção, diz respeito à formação inicial de Carabeira e Jurema, a primeira possui apenas magistério em nível médio, evidência considerada crítica, tendo em vista a ausência de um itinerário formativo sólido que pudesse lhe favorecer uma compreensão ampla e consistente das políticas educacionais, condição básica para o exercício da função; quanto à segunda, denota-se uma situação ainda mais delicada, já que sequer possui formação na área da educação, registro indicador de uma realidade extremamente complexa reverberada na fragilidade de sua atuação profissional.

Observou-se também, que Catingueira, Marmeleiro e Pereiro, concluíram a formação inicial (licenciatura) em instituição pública, porém realizaram pós-graduação em nível de especialização na iniciativa privada, dado revelador que o direito a formação continuada dos profissionais da educação não está sendo favorecido por entidades pública, mas por grupos empresariais do setor da educação que tem tornado esse direito numa espécie de mercadoria e lucrado exorbitantemente com esse tipo de comércio.

No tocante ao tempo de serviço na função, constata-se uma diferença expressiva entre a gestão de Carabeira, que decorre há mais de nove anos, e a de Catingueira e Jurema, ambas entre dois e três anos. Todas acessaram o cargo por meio de indicação de líderes políticos, sem ser considerado nenhum critério técnico, prática comum na municipalidade pesquisada, como também em outros municípios assentados no território – um dos princípios que contribui para o desenvolvimento de gestões falhas e impossibilitadas de atender as demandas emanadas do contexto educacional em análise.

Quanto ao(à) supervisor(a) educacional, infere-se que este profissional possui formação, encontra-se atuando na rede de ensino em questão há aproximadamente 3 anos, indicativo de rotatividade na função, fato considerado relevante para o estabelecimento de um trabalho pedagógico sistêmico e contínuo, prenúncio da necessidade de contratar-se um profissional efetivo.

O membro do Conselho Municipal de Educação (CME) é representante dos professores das escolas do campo, está no gozo do seu primeiro mandato e foi uma indicação dos pares para compor este colegiado. De acordo com o tempo informado na função (segundo ano), observa-se que seu mandato se encontra em fase de término, em razão deste ter duração de dois anos.

É por intermédio de gestões educacionais indolentes que a política de nucleação escolar vem se difundindo amplamente na realidade destacada, constatação que aponta a necessidade de serem estabelecidos, no mínimo, requisitos técnicos na escolha de profissionais para ocupar a função de gestor(a) da educação, evitando assim desatinos teórico-práticos tão evidentes perante a condução da política educacional em âmbito municipal.

2.4 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

Na produção dos dados da pesquisa, utilizamos a triangulação. Entendemos que a construção de uma metodologia na área das Ciências Humanas e Sociais já está consolidada pela ideia de multimétodos, não cabendo mais a busca de um resultado somente por um viés de pesquisa. Assim, firma-se aqui a ideia de triangulação, de olhares múltiplos, de buscas diversas que se complementam, mas que também podem se firmar somente no eixo qualitativo.

A opção por se trabalhar com três vértices de investigação, que compõem uma triangulação, justifica-se no sentido de que os vértices, ainda que componham um processo, devem ser trabalhados de forma isolada, complexos em si mesmos para poder se integrar ao todo. Assim, além de vértices, também há a opção de níveis, que marcarão as etapas da pesquisa até o seu resultado final. Tais níveis dizem respeito à coleta e análise de dados, mas também dizem respeito ao avanço do próprio pesquisador que, ao pesquisar, também avança em novas inquietações, novas perguntas e novas coletas de dados (MINAYO, 2004).

Adotando como lógica o método dialético para as investigações, devemos considerar que os participantes serão efetivos na pesquisa em toda sua complexidade e que certamente serão necessários multimétodos para identificar, coletar e se apropriar das informações necessárias para o processo de interpretação e conclusão dos dados de uma pesquisa, tendo em vista que tudo o que determinamos como composição de uma complexidade para o pesquisador também se aplica a um participante investigado. Assim, adotamos como procedimentos: estudo exploratório, análise documental e a pesquisa de campo.

2.4.1 Estudo exploratório: levantamento da produção acadêmica acerca da temática

Esta investigação iniciou fazendo um levantamento de dados secundários em acervos disponíveis em variadas fontes de domínio público. Foram consideradas leis, decretos, resoluções, informações publicadas em sites de órgãos oficiais, artigos científicos, revistas, bem como coleções de artefatos que vêm problematizando o movimento da educação do campo, de

modo particular a questão da nucleação escolar no campo. Seguindo essa perspectiva, Mattar (2005, p. 159) explicita que “dados secundários são aqueles que já foram coletados, tabulados, ordenados e, às vezes até analisados e que estão catalogados à disposição dos interessados”.

Em vista disso, Vosgerau e Romanowski (2014, p. 169) destacam que

o levantamento bibliográfico, tem por finalidade levantar todas as referências encontradas sobre um determinado tema. [...] Essas referências podem estar em qualquer formato, ou seja, livros, sites, revistas, vídeo, enfim, tudo que possa contribuir para um primeiro contato com o objeto de estudo investigado.

Assim, certifica-se que a revisão bibliográfica, como uma primeira etapa, favoreça uma interface entre pesquisador e objeto, e concomitantemente enseja a ampliação da visão do que já se tem materializado sobre a temática pesquisada.

Desta feita, consultou-se os marcos normativos em torno da educação do campo disponíveis em sites oficiais, plataforma de dados educacionais (Censo Escolar do INEP), *software* livre (Laboratório de Dados Educacionais - LDE), ferramentas que cotejam informações de suma relevância para o desenvolvimento da pesquisa. No caso do uso do *software* LDE, foi possível o acesso à série histórica refinada, com a aplicação de filtros que revelaram dados específicos da realidade em estudo.

Efetivou-se, também, levantamento bibliográfico, com o intuito de intensificar e ampliar o conhecimento do pesquisador sobre o objeto em análise. Dessa forma, procedeu-se uma compilação no Banco de Dissertações e Teses do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICIT). Também foram consultados os anais das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), especialmente nos GTs 3 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos –, 5 – Estado e Política Educacional – e 13 – Educação Fundamental –, com recorte temporal compreendido entre o ano de 2010-2020¹⁴.

A escolha dessas duas fontes nacionais justifica-se pelo fato de ambas congregarem produção acadêmica nacional de variados programas de pós-graduação com robustas pesquisas na área da educação, tendo como referência para essa seleção os seguintes descritores: Direito à Educação, Educação do Campo e Nucleação Escolar.

¹⁴ O ano de 2010 foi escolhido por ser o período da aprovação do Decreto Presidencial nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e 2020 por ser o ano de ingresso do pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG.

O mapeamento também foi realizado numa fonte local no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG. Essa iniciativa adveio em razão de o pesquisador ser mestrando vinculado ao referido programa, bem como pelo fato de possibilitar verificar se existem trabalhos que apresentem alguma relação com o objeto, observar o itinerário teórico-metodológico das dissertações, buscar identificar lacunas nesses estudos, dentre outros detalhamentos que esse tipo de pesquisa possibilita.

a) Produção acadêmica do Banco de Teses e Dissertações (IBICIT – 2010-2020)

Para a seleção dos trabalhos, foi realizado a leitura dos títulos. Assim, quando nestes figurava algum dos descritores assinalados na Tabela 4, procedia-se a leitura dos resumos. Dessa forma, incluiu-se as pesquisas que apresentaram como foco problematizar a política de nucleação escolar nas escolas do campo, trazendo dados ou discussão relacionados à negação do direito à educação no campo.

É importante destacar que foi observado uma grande variedade na forma de constituição dos resumos. Porém, alguns apresentaram os seguintes problemas: não evidenciaram o objeto de estudo, o contexto, nem objetivos, não informaram a abordagem metodológica utilizada, fato que dificultou a escolha de determinados trabalhos. Dessa maneira, informa-se que algumas pesquisas não foram incluídas em razão dessa limitação.

Tabela 4 – Dissertações e Teses defendidas entre os anos de 2010 e 2020 - IBICIT

Descritores	Nº de Trabalhos		
	Dissertações	Teses	Total
Direito à Educação	191	113	304
Educação do Campo	425	152	577
Nucleação Escolar	02	02	04

Fonte: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICIT). Organizado pelo autor (2021).

Por meio do recorte expresso na tabela 4, observa-se que as pesquisas com foco nas dimensões Educação do Campo e Direito à Educação apresentaram respectivamente um total de 577 e 304 trabalhos. A partir desse levantamento, pôde-se comprovar que a categoria Nucleação Escolar não tem despontado enquanto foco de interesse no universo acadêmico, fato que aponta para a necessidade de intensificar-se estudos sobre esse assunto.

Perante o considerável número de trabalhos dos descritores Educação do Campo e Direito à Educação, realizamos cruzamento entre os descritores apresentados na Tabela 4 e obtivemos o resultado expresso no Quadro 5.

Quadro 5 – Resultado obtido a partir do cruzamento entre os descritores Direito à Educação, Educação do Campo e Nucleação Escolar, período compreendido entre os Anos de 2010 e 2020 - IBICIT

Título	Autor(a)	Objetivo	Programa de pós-graduação
Nucleação de comunidades escolares tradicionais no município de Nova Petrópolis: perspectivas interculturais no processo de escolarização	Everaldo Marini	Investigar e refletir sobre a nucleação de comunidades escolares tradicionais no município de Nova Petrópolis, Estado do Rio Grande do Sul, numa perspectiva intercultural dos processos de escolarização	Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – Unilasalle
Política de Nucleação de Escolas: uma violação de direitos e a negação da cultura e da educação escolar quilombola	Maria Diva da Silva Rodrigues	Verificar, a partir das percepções das famílias, mudanças significativas na organização socio territorial, política, cultural e econômica da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, motivadas pela nucleação escolar	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Terras Tradicionais da Universidade de Brasília-UNB
O Processo de Nucleação Escolar no Campo: implicações na educação infantil das crianças do campo no município de Limoeiro-PE	Maria do Carmo de Moura Silva Soares	Investigar os processos societários e os modelos de sociabilidade presentes na implementação da política de nucleação escolar no campo adotada no município de Limoeiro-PE e suas implicações na Educação Infantil	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba-UFPB
A nucleação escolar no assentamento Vila Amazônia em Parintins/AM e a precarização das condições de acesso, permanência e qualidade social da educação no campo	Rosana Ramos de Souza	Analisar o processo de nucleação e seus reflexos no acesso, na permanência e na qualidade social da educação ofertada aos alunos no Assentamento Vila Amazônia em Parintins	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR

Fonte: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICIT). Organizado pelo autor (2022).

Apresentamos, a seguir, comentário das dissertações e teses catalogadas nesse exercício, as quais apresentam relação com o nosso objeto de estudo, bem como por considerá-las relevantes para o aprimoramento de nossa discussão sobre a política de nucleação escolar nas escolas no campo, fio condutor deste trabalho.

A dissertação intitulada *Nucleação de comunidades escolares tradicionais no município de Nova Petrópolis: perspectivas interculturais no processo de escolarização*, de Everaldo

Marini (2010), teve como objetivo de pesquisa investigar e refletir sobre a nucleação de comunidades escolares tradicionais no município de Nova Petrópolis, estado do Rio Grande do Sul, numa perspectiva intercultural dos processos de escolarização. Esse estudo considera a revisão bibliográfica e epistemológica do tema como elementos qualificadores da pesquisa. Além disso, aproxima e discute questões ligadas à interculturalidade e políticas públicas. Utiliza a metodologia de pesquisa de estudo de caso, tomando como ferramentas de apoio entrevistas, observações e questionário.

No aporte teórico e nas investigações de campo, evidencia-se a semelhança do programa de nucleação escolar em relação a outras experiências desse tipo no sul do Brasil. Os resultados da pesquisa apontam para uma releitura do programa de nucleação escolar a partir das políticas públicas voltadas para a educação, práticas pedagógicas vivenciadas na escola e questões culturais.

Em síntese, destaca-se que esse trabalho possibilitou uma contundente análise sobre o processo de nucleação em Nova Petrópolis a partir da escola núcleo de Ensino Fundamental Bom Pastor, e mostrou a relação deste com o fechamento de escolas nas comunidades localizadas no campo.

Dessa forma, constatou-se pontos de intersecção entre essa produção e o estudo que ora vem sendo realizado, sobremaneira no que diz respeito à negação do direito à escolarização dos povos do campo em suas próprias comunidades. Concomitantemente, averiguamos a presença de nuances distintas no tocante à problematização da política de nucleação escolar, em razão de essas pesquisas efetivarem-se em contextos socioculturais diferenciados, cunhadas em abordagens teórico-metodológicas diferentes e com objetivos de investigação peculiar, embora tragam em seus interstícios constantes interfaces.

Quanto à dissertação que tem como título *Política de Nucleação de Escolas: uma violação de direitos e a negação da cultura e da educação escolar quilombola*, de Rodrigues (2017), identificou-se que esta teve como principal objetivo verificar, a partir das percepções das famílias, mudanças significativas na organização sócio territorial, política, cultural e econômica da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, motivadas pela nucleação escolar. O trabalho fundamentou-se nos pressupostos de que a nucleação escolar viola os direitos das crianças e ainda nega a cultura e a educação escolar quilombola.

No processo de elaboração do trabalho, foram realizadas escutas sensíveis instrumentalizadas, por meio de Rodas de Conversas realizadas em dois núcleos comunitários distintos, com a finalidade de elaborar-se um documento que orientasse a educação escolar

quilombola no Estado de Pernambuco, o qual foi denominado “Carta de Princípios da Educação Quilombola de PE”.

A dissertação destaca que a política de nucleação escolar começou a ser implementada no município de Salgueiro (campo de pesquisa) a partir de 2003. Esse processo acontece quando as escolas localizadas na área rural são fechadas e os(as) estudantes são deslocados(as) dos “núcleos” para escolas centrais, localizadas na área urbana e/ou povoados com maior concentração de pessoas. Constata-se que, desde a inauguração desse processo, optou-se por negar aos munícipes espaços para discussões referentes aos fundamentos legais reguladores do procedimento de nucleação: quais seriam os casos justificáveis perante a lei e quais as estruturas criadas pelo sistema municipal de ensino, no sentido de garantir o direito dos estudantes e de suas famílias. A inexistência desse espaço de diálogo com a comunidade escolar apresenta-se como uma prática comum nos trabalhos analisados.

Dessa maneira, esse trabalho possibilitou um diálogo bem profícuo com nosso objeto de estudo, principalmente quando evidencia a violação do direito à educação escolar nos territórios originários das populações do campo. Convém destacar que essa estratégia é pautada no modelo de nucleação escolar surgido nos Estados Unidos (1976), que consiste no fechamento das escolas no campo e na transferência dos(as) educandos(as) para escolas localizadas nas sedes dos municípios ou unidades distritais.

No tocante às teses, infere-se que ambas dialogam com o nosso objeto de estudo. A primeira intitula-se *O Processo de Nucleação Escolar no Campo: implicações na educação infantil das crianças do campo no município de Limoeiro-PE*, de Soares (2017). O trabalho traz como objetivo geral investigar os processos societários e os modelos de sociabilidade presentes na implementação da política de nucleação escolar no campo, adotada no município de Limoeiro-PE, e suas implicações na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de campo, do tipo exploratória, com uma abordagem qualitativa. Como instrumento metodológico, foi utilizado a entrevista em profundidade. Como resultado, confirmou-se a tese de que a política de nucleação escolar no campo, adotada pelo município de Limoeiro-PE, foi implementada no âmbito das sociabilidades: insegurança, responsabilização, monoculturalismo e reformismo. Essas sociabilidades, articuladas com determinados processos sociais, contribuem para a desmobilização dos sujeitos e para o enfraquecimento das resistências frente aos efeitos da globalização hegemônica.

Mediante o explicitado, conclui-se que a tese central desse trabalho se sustenta na ideia de que a implementação da nucleação escolar no contexto da Educação Infantil das crianças do campo no município de Limoeiro-PE ocorre mediante processos societários, produzidos na

interrelação de sociabilidades, que refletem o tensionamento no processo de construção de hegemonia decorrente do embate entre o modelo capitalista de governar e as lutas sociais pelo exercício de direito e de cidadania dos sujeitos do campo – discussão bem demarcada no corpo desta pesquisa.

Quanto à tese que tem como título *A nucleação escolar no assentamento Vila Amazônia em Parintins/AM e a precarização das condições de acesso, permanência e qualidade social da educação no campo*, de Souza (2019), observa-se que tem como seu objetivo central analisar o processo de nucleação e seus reflexos no acesso, na permanência e na qualidade social da educação ofertada aos alunos no Assentamento Vila Amazônia em Parintins-AM. O percurso metodológico aconteceu por meio de pesquisa bibliográfica, e a coleta de dados foi realizada por intermédio de entrevistas semiestruturadas, análise de documentos, visita *in loco*, observações, análise de microdados do Censo Escolar do Ideb, taxas de rendimentos e dados sobre a distorção idade-série disponíveis na plataforma QEdu.

Concisamente, salienta-se que essa pesquisa buscou compreender o contexto-macro da Educação do Campo, para apreender a implementação, o funcionamento e assim revelar os impactos da nucleação escolar no assentamento Vila Amazônia. Para a análise da implementação e funcionamento das escolas nucleadas no Brasil, utilizou-se de pesquisas já concluídas, visando subsidiar o entendimento acerca dessa problemática.

Logo, ao consultar-se o citado texto, são percebidas constantes confluências com o nosso trabalho, particularmente no que diz respeito às implicações do processo de nucleação perante a oferta da educação escolar em contextos rurais, de acordo com informações apresentados nesta pesquisa. Uma das principais consequências dessa prática é a dificuldade para dar prosseguimento aos estudos nas escolas polos/núcleos/consolidadas, sendo este muitas vezes o motivo central para desistência e evasão escolar, asserção em análise no nosso trabalho.

Considerando as dissertações e teses acessadas no decurso deste estudo, denota-se que a política de nucleação escolar vem sendo analisada a partir de distintas abordagens teórico-metodológicas, comprovando que um dos seus principais desdobramentos é o fechamento de escolas em comunidades campestinas, comprometendo, assim, a garantia do direito à educação escolar no campo, realidade acentuada a partir da implementação-espraiamento de projetos educacionais em contextos campestinos, com foco na materialização da lógica defendida pelo sistema capitalista.

A análise dos trabalhos nos evidenciou a necessidade de aprofundamento sobre o território rural, os projetos societários em disputa nesse território e suas consequências para as políticas educacionais, o que realizaremos no segundo capítulo deste trabalho.

b) Produção acadêmica das reuniões da Associação Nacional da Pós-Graduação (ANPED)

Outra fonte utilizada para mapeamento da produção acadêmica sobre a temática em estudo, conforme anunciado anteriormente, foi a Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED), em decorrência desta congregar pesquisadores de todo o território nacional, e por ser uma agremiação que vem contribuindo para o desenvolvimento e consolidação da pesquisa educacional no país, como também pelo fato de ser referência na produção científica brasileira no tocante ao campo da educação.

O recorte temporal do mapeamento foi dos anos de 2010 a 2019, selecionando os grupos de trabalho que apresentam relação direta com a problemática em estudo, quais sejam: GT 3 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, por congregar trabalhos que problematizam a importância de assegurar-se o direito à educação escolarizada às populações camponesas; GT 5 – Estado e Política Educacional, por ser central na discussão que se apresenta na pesquisa em questão; GT 13 – Educação Fundamental, em decorrência de no território campesino prevalecer a oferta da educação fundamental, de maneira mais intensa nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Para esse fim, apoiamo-nos nos descritores Direito à Educação; Educação do Campo e Nucleação Escolar, tendo como referência os títulos dos trabalhos, intensificando o processo com a leitura dos resumos. A seguir, apresenta-se o resultado do nosso mapeamento na Tabela 5.

Tabela 5 – Trabalhos apresentados entre os anos de 2010 e 2019 nos grupos temáticos da ANPED

Grupo Temático	Nº de trabalhos apresentados por reunião/ano	Nº de trabalhos apresentados que tratam sobre Nucleação Escolar	Total de trabalhos por GT
GT 3 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos	2019- 23	02	117
	2017- 21	01	
	2015- 21	01	
	2013- 8	00	
	2012- 15	00	
	2011- 17	01	
GT 5 – Estado e Política Educacional	2019- 30	00	164
	2017- 23	00	
	2015- 30	00	
	2013-17	01	
	2012- 19	00	
	2011- 22	00	
	2010- 23	00	

GT 13 – Educação Fundamental	2019- 24	00	150
	2017- 16	00	
	2015- 22	00	
	2013- 17	00	
	2012- 19	02	
	2011- 16	00	
	2010- 36	00	

Fonte: Anais da ANPED e sistematizado pelo autor (2021).

Podemos perceber que, num universo de 117 trabalhos apresentados no GT 3 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, em um intervalo de nove anos, apenas cinco pesquisas têm relação com nosso objeto, o que equivale a 3,4%. No GT 5 – Estado e Política Educacional, registrou-se 141 trabalhos, destes apenas um dialoga com a nossa proposta. Quanto ao GT 13 – Educação Fundamental, observou-se um quantitativo de 150 trabalhos, em que dois correlacionam-se com a nossa problemática, o que representa 1,3% da produção acadêmica.

Enuncia-se, a seguir, um breve recorte dos trabalhos selecionados que fazem intersecções com o nosso objeto de estudo. Nestes, figuram discussões acerca da importância do direito à educação *do* e *no* campo, como também sobre a política de nucleação escolar que vem sendo implementada nas escolas situadas em territórios camponeses, tema principal da pesquisa elaborada.

O artigo intitulado “Constituição do Movimento de Educação do Campo: Momento Sociedade-Política”, de Edson Marcos de Anhaia (2011), é um recorte de sua dissertação, a qual teve como foco buscar compreender a constituição do Movimento Nacional de Educação do Campo no final dos anos 90. Nesta, é destacado que, na década de 1990, surge no campo brasileiro inúmeras experiências educacionais resultantes do processo de mobilização dos trabalhadores rurais, que se organizaram em movimentos sociais para garantir as condições mínimas de sobrevivência e para lutar por políticas públicas que pudessem viabilizar as condições de existência desses trabalhadores. Essas experiências fizeram emergir o Movimento Nacional de Educação do Campo, que pautou na agenda nacional a educação do campo como demanda dos camponeses.

Para compreender a constituição desse Movimento, Anhaia (2011) analisou o contexto histórico a partir de um recorte que denominou de Momento-Sociedade Civil, compreendendo a realização do I ENERA e a I Conferência Nacional de Educação do Campo e Momento Sociedade-Política, correspondendo ao processo de elaboração das Diretrizes Operacionais da

Educação Básica para as Escolas do Campo. O primeiro evento teve forte influência dos movimentos sociais do campo principalmente do MST e o segundo, uma participação maior do Estado.

O estudo fundamentou-se em elaborações teóricas propostas por Gramsci, particularmente no que diz respeito às esferas sociedade civil e sociedade política. Dessa forma, entendemos que esse texto possibilita reflexões contundentes sobre as tensões que se processam entre os movimentos sociais e o Estado, e é justamente no cerne dessas tensões que o movimento da educação do campo se forja. Em síntese, destacamos que essa pesquisa apresenta uma discussão com a qual concordamos, de maneira específica, quando destaca os conflitos travados entre as classes sociais em defesa de seus objetivos.

Outro trabalho encontrado nessa base de dados foi o estudo que tem por título “Movimento de Educação do Campo na Amazônia Paraense: ações e reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação”, de Hage e Cruz (2015), que traz uma discussão sobre as contribuições do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) para a construção do Movimento de Educação do Campo no estado do Pará, focando suas estratégias de organização e mobilização para o avanço de um projeto contra-hegemônico de desenvolvimento e educação.

O texto resulta de uma investigação bibliográfica, documental e de campo que resgatou a história e analisou a inserção da rede social que forma esse movimento no Pará, identificando os participantes e inventariando as ações, experiências e estratégias que têm sido produzidas por esses sujeitos coletivos.

Nesse sentido, esse estudo revelou que o FPEC tem estado atento à possibilidade de esvaziamento de conteúdo contra-hegemônico a partir da institucionalização do conceito e das práticas da educação do campo, considerando que cabe ao Estado a oferta de educação pública como direito, vinculada às condições concretas de existências dos que habitam no campo, asserção intensamente defendida em nossa pesquisa.

O terceiro artigo localizado, intitulado “A Escola do Campo na Perspectiva dos Movimentos Sociais: referências para o debate”, de Hage, Lima e Souza (2017), apresenta um conjunto de reflexões sobre a Escola do Campo em construção pelos movimentos sociais, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária. Nesse texto, é destacado uma escola vinculada com a formação humana dos sujeitos do campo e que considera as condições concretas de intensificação da luta de classes no campo brasileiro, com a expansão do agronegócio e a resistência dos camponeses e camponesas aos processos de desterritorialização, impostos por essa expansão.

Esse estudo é resultado de uma pesquisa documental que analisou a legislação pertinente à Educação do Campo e os documentos produzidos na criação do Movimento da Educação do Campo, privilegiando a discussão sobre a identidade da escola demandada por esse Movimento, as políticas públicas para a afirmação da escola do campo e a organização do ensino e do trabalho pedagógico desenvolvido nessas escolas. A Escola do Campo, na perspectiva desse Movimento, é aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos povos e coletivos que vivem do trabalho no campo.

Portanto, evidenciamos nesse texto elementos que dialogam com a nossa proposta de dissertação. Essa constatação comprova-se ao denotar a problematização sobre processos de desterritorialização no campo brasileiro e a resistência do povo camponês, bem como a importância da conquista de legislação específica para o fortalecimento da Educação do Campo.

Quanto ao trabalho denominado “Movimentos Sociais do Campo e Educação na Amazônia: as lutas e resistências num cenário de negação de direitos”, de Hage, Silva e Souza (2019), notou-se que tem como foco central analisar o Movimento da Educação do Campo em seus 20 anos de existência, destacando o protagonismo do Fórum Paraense e dos Fóruns Regionais de Educação do Campo para enfrentar os desdobramentos das políticas de austeridade e da lógica rentista sobre a negação do direito à educação de qualidade aos povos tradicionais e camponeses.

O conteúdo expresso nessa publicação resulta de uma pesquisa sobre as territorialidades do campo da Amazônia Paraense e suas implicações para a afirmação da diversidade sociocultural nas políticas educacionais e na escola pública, com investigação bibliográfica, documental e de campo, que reuniu dados do INEP para configurar a Educação Básica nas redes públicas de ensino. A precarização das condições de funcionamento, o fechamento e a paralisação das atividades das escolas no campo, e a presença de professores(as) atuando sem formação adequada e com contratos de trabalho temporários são indícios da exclusão e negação do direito à educação de qualidade aos povos do campo, em meio às estratégias do Movimento para enfrentar essas situações no estado do Pará.

O estudo em questão, embora ocorra num território bem distinto do demarcado no nosso trabalho, pontua questões condizentes com nossa realidade, as quais se expressam na lógica rentista, em detrimento da negação do direito à educação nas comunidades camponesas, que materializa-se na precarização estrutural e funcional das escolas no campo, na ausência de formação inicial e continuada específica para os(as) professores(as) que atuam nessas instituições escolares, no fechamento de escolas como resultado da política de nucleação escolar, dentre outras práticas contraditórias desenvolvidas pelas gestões municipal e estadual

que se concretizam enquanto estratégia para a subtração do direito à educação escolarizada no contexto camponês pesquisado.

O quinto artigo, intitulado “O Direito à Educação no Campo: reflexões teóricas para o debate da superação de desigualdades na educação”, de Rodrigues e Carmo (2019), discute a materialidade da educação do campo no município de Cametá-PA, partindo das bases legais que a normatizam como direito. Problematisa a forma como o direito à educação *no e do* campo tem sido garantida na realidade cametaense.

Para realizar a análise dessa realidade, os autores consideraram as peculiaridades que compõem a Amazônia e seus territórios camponeses e as condições históricas sociais construídas nas relações de trabalho e cultura que produzem o modo de vida desses sujeitos, e que materializam a educação. O percurso metodológico parte da perspectiva do materialismo histórico-dialético, por possibilitar analisar como os interesses das classes impactam as políticas públicas educacionais, pois as formas como a educação no campo é pensada no município de Cametá-PA ainda se limita em uma educação ruralista, que desconsidera as diversidades locais.

Dessa forma, infere-se que essa pesquisa busca problematizar de que forma o direito à educação tem sido garantido ao povo camponês, tendo em vista que há um conjunto de normas e documentos que legalizam e reconhecem as especificidades dos territórios camponeses; logo, destaca-se a obrigação de favorecer-se processos de escolarização específicos para essa população, como também a importância da tomada de consciência de classe para compreender a necessidade de fazer enfrentamento ao descaso das gestões públicas e o esquecimento social que é direcionado à educação do campo.

O trabalho intitulado “Nucleação e transporte escolar: impactos na educação, na vida dos estudantes e nas comunidades do campo da Amazônia paraense”, de Mufarrej (2012), teve como objetivo estudar a Política de Nucleação vinculada ao transporte escolar e seus impactos nas comunidades rurais da Amazônia paraense. Esse texto analisa dados contidos no Censo Escolar do INEP, da legislação educacional e em depoimentos de sujeitos obtidos durante a realização da pesquisa de campo.

Essa pesquisa revelou a relação direta entre a extinção das escolas multisseriadas unidocentes, localizadas nas pequenas comunidades rurais, a implantação das escolas núcleos e ampliação do transporte escolar, situação que ocorre à revelia das famílias e dos movimentos sociais do campo, e sem considerar os impactos sócio-culturais-territoriais e educacionais dessa política, o que suscita em um questionamento sobre a formulação de políticas e programas que não consideram nem a especificidade do território camponês nem os direitos desses sujeitos de acessar a escolarização no lugar onde vivem.

Outro artigo identificado nessa base de dados foi o que tem como título “‘A terceira margem do rio’ existe: classes multisseriadas – silenciamentos, desafios e travessias”, de Meireles (2012), que discute travessias epistemológicas que problematizam a realidade das classes multisseriadas, buscando ultrapassar preconceitos, desafios e silenciamento a que historicamente foram submetidas.

A pesquisa ancora-se numa abordagem qualitativa, utilizando a entrevista semiestruturada como principal fonte de coleta de informação, e apresenta, enquanto resultado, as resistências de professoras que, em condições adversas de trabalho, buscam garantir a aprendizagem dos(as) educandos(as) inseridos no campo.

Esse olhar, que enxerga o direito das populações campesinas de acessarem a educação formal no seu espaço de vida, é metaforicamente situado no texto como uma “terceira margem do rio”, questão que será bastante evidenciada em nossa pesquisa, a partir do questionamento das concepções acerca das turmas multisseriadas, enquanto o problema das escolas no campo, sem questionar o paradigma da seriação, nem tampouco propor uma outra abordagem sobre a heterogeneidade das turmas (BARROS, 2020).

O oitavo trabalho intitula-se “As concepções de educação como serviço, direito e bem público: contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação”, de Cassini e Araújo (2013), trazendo como principal objetivo analisar como o direito à educação é concebido no âmbito da prestação positiva do Estado, trazendo a noção de educação como serviço público, como direito público e o atual discurso em defesa da educação enquanto bem público.

Assim, esse estudo parte de uma análise histórica e interpretativa, assentada na configuração do serviço público como modo de atuação do Estado, discutindo o direito à educação com base nas legislações e, por fim, analisando o recente discurso que concebe a educação como bem público. Nesse sentido, é intensificado, no debate, as contradições incrustadas nas políticas educacionais ofertadas pelo Estado, de maneira especial as voltadas para o campo. Para esse fim, contesta a lógica estatal uninacional prevalecente no Brasil, em que a diversidade é sobreposta à unilateralidade, conforme evidencia-se no projeto societário hegemônico em curso.

Outra constatação registrada diz respeito à incipiência de publicações sobre essa temática, em números absolutos por região geográfica, estados e instituições de ensino superior, denotando-se que os programas de pós-graduação das regiões Sudeste e Sul são os que concentram maior quantitativo de pesquisas, embora observe-se produções ainda que

sucintamente nas instituições situadas no Nordeste, Norte e Centro-Oeste, dado certificador do ingresso gradativo de questões campesinas no contexto acadêmico.

Os resultados obtidos apontam para a necessidade de novos debates em torno da concepção da educação não só como direito, mas fundamentalmente como os modos de atuação do Estado influenciam para a garantia desse direito, ponderando para os riscos que se corre no tocante à concepção de educação como bem público.

c) Sistemoteca da UFCG: dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação

No que se refere ao levantamento da produção desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da UFCG, nossa finalidade era identificar a existência de outros trabalhos que dialogassem com as categorias analíticas da nossa pesquisa. Para isto, acessamos a Sistemoteca da UFCG, e buscamos a produção do PPGED, realizando o levantamento por título e leitura dos resumos. Dessa forma, o levantamento de publicações nessa base de dados teve como bojo os descritores Direito à Educação; Educação do Campo e Nucleação Escolar. Vejamos o resultado do mapeamento na Tabela 6.

Tabela 6 – Dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG – Sistemoteca da UFCG

Descritores	Nº de trabalhos
	Dissertações
Direito à Educação	03
Educação do Campo	02
Nucleação Escolar	00
Total	05

Fonte: SISTEMOTECA/UFCG e sistematizado pelo autor (2021).

Os dados demonstrados na Tabela 6 registram claramente que a temática central do nosso estudo, ‘Política de Nucleação Escolar’, não tem figurado enquanto objeto de pesquisa nos trabalhos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG, fato que o considera inovador nesse contexto. No total de 44 dissertações apresentadas até o ano de 2020, nenhuma aprofundou o debate acerca da problemática em destaque, fato que comprova a carência de estudos desse assunto no âmbito do PPGED-UFCG.

Perante o exposto, evidencia-se três trabalhos que tratam da categoria Direito à Educação: uma dissertação analisa o Direito à Educação a partir das implicações do trabalho infantil em um município do interior pernambucano, outra evidencia o Estado Regulador e o Mercado Educador a partir da mercantilização da educação infantil em um município do interior

paraibano, e a terceira pesquisa discute o Direito à Educação das comunidades campesinas em contexto de fechamento de escolas.

Essa última pesquisa traz elementos que dialogam com o nosso objeto. Tem como título *O direito à educação das comunidades campesinas em contexto de fechamento de escolas públicas: uma análise a partir de Solânea – PB*, de autoria de Vasconcelos Neto (2021), e propõe 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.

Para realizar o estudo, usou-se como referencial teórico o paradigma da Educação do Campo. Quanto ao aspecto metodológico, constata-se uma análise na perspectiva crítica, considerando o contexto político-econômico de supressão do Estado, de cortes dos gastos públicos, de restrição de direitos, mais notadamente na educação. Denota-se também análise de documentos como o Plano Municipal de Educação de Solânea-PB, a Lei de Diretrizes Orçamentárias do município, dados do INEP e do IBGE, além de relatórios elaborados durante o fechamento das escolas por técnicos pedagógicos da Secretaria de Educação de Solânea-PB. Foram realizadas também entrevistas semiestruturadas com uma liderança sindical, secretários de educação, gestores e mães de alunos residentes nas comunidades atingidas pelo fechamento das escolas. Observa-se que o processo de fechamento de escolas públicas localizadas no campo solanense é resultante dos efeitos da ideologia de mercado que atinge diretamente a educação escolar.

Frente ao explicitado, conclui-se que essa publicação problematiza a subtração do direito à educação em comunidades campesinas e destaca como principal resultado desse processo o fechamento de escolas no campo, ponto em comum a nossa pesquisa, contextualizando que esse fenômeno expressa-se numa falácia ancorada na centralização de investimentos e diminuição de custos, apoiando-se num enganoso discurso de melhoria da qualidade educacional, de oferta de escolarização para educandos(as) que não tiveram acesso a unidades escolares, ou ampliação da oferta educacional, estratégias utilizadas para justificar o fechamento de escolas em comunidades rurais.

Quanto ao descritor Educação do Campo, foram encontrados dois trabalhos. O primeiro busca compreender quais os sujeitos e organizações sociais se envolveram na formulação e efetivação das políticas da Educação do Campo no território do Cariri Ocidental Paraibano, situando as diferentes ações e organizações envolvidas no debate e na proposição dessas políticas, inclusive na implementação do Ensino Superior no território, com a criação do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, e questionando o processo de fechamento de

escolas – que irá desembocar mais adiante na luta histórica de resistência contra o fechamento de escolas no campo no município de Sumé.

Ainda nessa categoria, também foi localizada uma dissertação que analisa a organização e gestão das escolas com turmas multisseriadas no campo, nos municípios de Barra de Santana e Boqueirão na Paraíba. Nesse texto, Barros (2020) evidencia que a concepção estigmatizada sobre turmas multisseriadas tem contribuído de forma incisiva como argumento para fechamento de escolas nas comunidades rurais, e, portanto, para o processo de nucleação que culmina com a transferência dos(as) educandos(as) para as sedes dos municípios.

O descritor Política de Nucleação Escolar não aparece como central nas dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação, embora os trabalhos citados anteriormente tragam elementos importantes para a discussão sobre essa política. Ressaltamos a pertinência do estudo sobre essa temática para o Programa e para o debate sobre a política educacional do campo.

Nesse sentido, são percebidas determinadas intersecções entre as pesquisas, ora apresentadas e ora objeto de estudo, entretanto denota-se que este trabalho segue vias não encontradas no limiar dos trabalhos aqui citados, fato que o confere ineditismo e originalidade a essa problemática, sobretudo no que diz respeito à configuração do problema em análise e suas implicações para a transformação da realidade em estudo.

Daí a relevância social e científica deste trabalho, pois, conforme o mapeamento realizado, não foram detectadas pesquisas com esse foco no contexto em estudo, como também no âmbito do Programa de Pós-Graduação ao qual encontra-se vinculado, evidenciando, assim, a necessidade de intensificar-se as investigações imersas a temáticas contra-hegemônicas.

Conclui-se que, ao realizar-se esse procedimento, pôde-se selecionar material associado ao tema em questão, quantificar o volume de trabalhos sobre o referido, dialogar com o objeto de pesquisa e perceber a relevância social e lacunas existentes em torno do temário – etapas basilares para a realização de um estudo cientificamente inédito, capaz de atender as reais necessidades sociais, políticas, culturais e econômicas do coletivo ao qual se destina a pesquisa.

Metodologicamente, reitera-se que este exercício considerou os aspectos: banco de dados a ser consultado; definição do assunto-descritor; seleção do tipo de documento; recorte temporal; escolha dos trabalhos que se vinculam ao tema em estudo, critérios primários para realização e sistematização de um estudo exploratório.

Assim, o estudo exploratório, enquanto etapa inicial do desenvolvimento de um estudo acadêmico, possibilita a construção de um embasamento teórico-metodológico denso e validado cientificamente, enseja reflexões teórico-práticas no que diz respeito ao conteúdo e à forma com que estrutura o trabalho, daí a relevância de realizá-lo com rigor científico.

Considerando que a produção acadêmica envolve na problemática manifestada neste trabalho ainda não desponta enquanto foco de estudo privilegiado nos programas de pós-graduação e em associações de pesquisadores, a exemplo da ANPED, acredita-se que esta pesquisa contribuirá para mostrar a carência de estudos nesta área. Essa afirmação pode ser comprovada através do mapeamento de publicações científicas sobre a política de nucleação escolar, indicar possibilidades de novas investigações a partir de lacunas notadas nos trabalhos que foram analisados durante a realização do estudo exploratório, explicitar a relevância sociopolítica do tema em questão, como também a necessidade de aprofundar análises sobre esse objeto.

Dessa maneira, entendemos que este trabalho não se esgota em suas considerações finais, oferecendo possibilidades de novas investigações. Partindo desse pressuposto, consideramos necessário que outras pesquisas sobre essa temática sejam realizadas, especialmente no que se refere ao trato de outras abordagens teórico-metodológicas, campos empíricos e fontes, ampliando-se, assim, o repertório de conhecimentos sobre a política de nucleação na produção acadêmica nacional.

2.4.2 Análise documental: problematização assentada na legislação educacional federal, estadual e municipal, contextualizando as suas interfaces com a política de nucleação que vem sendo implementada no município de Caraúbas-PB

Neste trabalho, a análise documental fez uma avaliação sistemática de documentos que referenciam a legislação nacional, estadual e municipal, particularmente a educacional. Nesse sentido, realizou-se um estudo crítico embasado nos seguintes aspectos: contexto, período, autores, interesses, fonte dos documentos e conceitos-chave. É comum que os elementos de análise variem de acordo com a natureza da pesquisa, daí a importância de optar por critérios que possam favorecer uma apreciação crítica e incisiva do corpus documental. Seguindo essa linha de raciocínio, Helder (2006, p. 1-2) compreende a análise documental enquanto “a técnica documental que [se] vale de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...] É uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas.”

Bardin (1977, p. 46) acrescenta que

A documentação trabalha com documentos, a análise de conteúdo com mensagens (comunicação); a análise documental faz-se principalmente por classificação indexação, a análise categorial temática, é entre outras, uma das técnicas da análise de

conteúdo. O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem, o da análise de conteúdo, é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

Mediante o explicitado, destaca-se que o conjunto de documentos que constitui o corpus de análise desta pesquisa configura-se das seguintes referências nacionais: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; 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; Decreto Presidencial nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); outros documentos que configuram a política nacional de educação, conforme consta no quadro 6 a seguir.

Convém salientar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 trouxe, pela primeira vez, a educação enquanto direito, erguendo assim, no cenário internacional, discussões que confluíam para a emergente necessidade de garantir-se educação para todos(as), conforme posto no art. 26º desse documento. É oportuno destacar que esse marco histórico influenciou constituições federativas de vários países, inclusive a brasileira, em sua sétima edição em 1988, tornando obrigatório o direito à educação. Antes desta, não existia nenhuma garantia relacionada ao favorecimento de ensino público em caráter universal. Assim, a educação formal tornou-se constitucional assegurada a todos(as), inerente a dignidade da pessoa humana, bem maior do homem, em que o Estado tem o dever de prover as condições indispensáveis ao seu pleno exercício.

Desse modo, a maioria dos documentos selecionados para esta pesquisa foram acessados por meio da Internet, como os documentos de cunho nacional e estadual; os de disposição municipal foram coletados na Secretaria Municipal de Educação e na Casa dos Conselhos (sede onde funciona os conselhos municipais). Informações específicas sobre as unidades escolares, a exemplo de Projetos Político-Pedagógicos, foram obtidas nas próprias escolas. A seguir, o Quadro 6 sistematiza o corpus documental da legislação federal.

Quadro 6 – Corpus documental¹⁵ da legislação federal

Referência	Ementa
Constituição Federal de 1988	Constituição da República Federativa do Brasil - tem como objetivo central firmar direitos e deveres para os cidadãos e o próprio governo. Funciona, então, como uma garantia pétrea desses direitos e deveres para o povo.
Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) é a legislação que regulamenta o Sistema Educacional (público ou privado), do país da Educação Básica ao Ensino Superior. Nos deteremos prioritariamente aos artigos 23, 26 e 28 dessa legislação.
Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.
Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.
Lei 11.494 de 20 de junho de 2007	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.
Lei nº 10.880 de 09 de junho de 2004	Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências.
Decreto Presidencial nº 7.352 de 04 de novembro de 2010	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).
Resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de abril de 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Resolução CNE/CEB nº 02 de 28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Fonte: Adaptação a partir de quadro da dissertação de mestrado de Barros (2021).

¹⁵ O corpus documental foi organizado a partir do critério da hierarquia jurídica.

A seleção desses documentos justifica-se pelo fato de embasarem e orientarem a política nacional de educação, bem como por conterem informações importantes para a problematização e compreensão do objeto analisado, cuja análise é realizada no capítulo 3 deste trabalho.

Em consonância com esses marcos normativos sobre a política nacional de Educação, com foco na Educação do Campo, analisamos documentos publicados no Estado da Paraíba que trazem no seu escopo alguma referência ao nosso objeto de estudo, conforme o exposto no Quadro 7.

Quadro 7 – Corpus documental da legislação estadual

Referência	Ementa
Plano Estadual de Educação da Paraíba - 2005	A elaboração do Plano Estadual de Educação é uma exigência legal e, portanto, um dever do Estado. Essa determinação legal está expressa no art. 2º da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação. Dessa forma, a partir do PNE e após diagnóstico da realidade educacional do Estado Paraíba, foi estabelecido objetivos e prioridades das ações educacionais, considerando as características da população do estado.
Plano Estadual de Educação da Paraíba - 2015	A Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015, aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) e dá outras providências. Consiste num instrumento de superação das debilidades, e de projeções de novos desafios que a realidade apresenta na dinamicidade do movimento social. Constitui-se de metas e estratégias a serem alcançadas no período de dez anos (2015-2025).

Fonte: Planos Estadual de Educação da Paraíba relativo aos anos de 2005 e 2015, sistematizado pelo autor (2022).

O estudo desses documentos oportunizou investigar *se e como* as categorias conceituais trabalhadas nesta pesquisa figuram nesses dispositivos, bem como verificar diligências propostas pela rede estadual de educação da Paraíba no tocante ao funcionamento de escolas localizadas no campo, de maneira especial às relacionadas à política de nucleação escolar, da qual trataremos no capítulo 4.

Alinhado a esses dispositivos legais acerca da política estadual de educação, com destaque para a Educação do Campo, julgamos necessário analisar alguns documentos de cunho municipal que tratam diretamente dessa temática onde a pesquisa foi realizada, conforme o apresentado no Quadro 8, a seguir. Adita-se que a análise desses documentos possibilitou a construção de reflexões que se materializaram nos capítulos que constituem essa dissertação.

Quadro 8 – Corpus documental da legislação municipal

Referência	Ementa
Lei nº 131, de 21 de novembro de 2002 – Sistema Municipal de Ensino (SME)	Dispõe sobre a criação e implementação do Sistema Municipal de Ensino – SME, e dá outras providências.
Lei nº 161, de 13 de dezembro de 2004 – Plano Municipal de Educação (PME)	Institui o Plano Municipal de Educação do município de Caraúbas e adota outras providências.
Lei nº 06, de 22 de junho de 2015 - Plano Municipal de Educação (PME)	Institui o Plano Municipal de Educação – PME do município de Caraúbas e dá outras providências.
Decreto nº 6.094/2007 - Plano de Ações Articuladas (PAR)	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Caraúbas-PB 2020, sistematizado pelo autor (2021).

A análise desses documentos possibilitou verificar as ações, metas e estratégias que constituem a política municipal de educação de Caraúbas. Para tanto, procuramos analisar as iniciativas direcionadas às escolas situadas no campo, e, de modo particular, os desdobramentos da política de nucleação escolar que vem sendo desenvolvida no município em estudo.

Em consoante com o exposto, Rocha (2020), coloca que as pesquisas desenvolvidas em Educação do Campo soam como fortalecimento de uma luta incessante que começou há muito tempo, e que, até hoje, continua, que é a luta por direitos básicos que ainda vêm sendo negligenciados à população do campo. Daí a importância de estudar, pesquisar e disseminar novos conhecimentos, pois não é fechar o campo em uma ilha deserta, onde só quem vive no campo luta para solucionar seus problemas; é levar o campo para o mundo; para a universidade, para as revistas, para os jornais e telejornais, é mostrar uma realidade que já ficou por muito tempo “escondida”, e, mais ainda, é fortificar o movimento com diferentes vozes, de diferentes espaços e diferentes maneiras de lutar (ROCHA, 2020).

Desse modo, a luta pela existência e permanência da escola do/no campo necessita fortalecer-se em decorrência da necessidade das populações campestres de acessarem e/ou construir conhecimentos sistematizados originados a partir de seus contextos, ato ditado na Constituição Federal 1988, e ratificado nos marcos legais que conduzem a educação no Brasil.

2.4.3 Entrevistas semiestruturadas: a percepção dos participantes da pesquisa

Na pesquisa de campo, utilizamos como instrumento a entrevista semiestruturada, objetivando identificar, a partir da escuta dos participantes, suas impressões acerca dos desdobramentos da política de nucleação das escolas no campo no município de Caraúbas-PB.

Esse instrumento também possibilita a entrada na realidade dos(as) respondentes, através de suas narrativas, como também para obter dados mais específicos do contexto analisado.

Nas pesquisas das ciências humanas e sociais, a entrevista qualitativa é uma metodologia de coleta de dados amplamente empregada. Ela é, como escreveu Robert Farr (1982), “essencialmente uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou ponto de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista” (*apud* BAUER; GASKELL, 2002, p. 65).

A pretensão com o uso desse instrumento foi para que os participantes pudessem revelar aspectos subjacentes, contribuindo, assim, para o alcance dos objetivos contidos neste trabalho. Dessa forma, apresentamos, no Quadro 9, a seguir, uma amostra de como mapeamos os sentidos emergidos nas falas dos entrevistados a partir de três eixos (problemáticas) subsumidos no objeto, para assim realizar a análise temática.

Quadro 9 – Mapeamento dos sentidos emergidos nas falas dos participantes

Participantes	Pereiro	Marmeleiro	Caraibeira	Catingueira	Jurema
Problemática					
Contradições	A nucleação escolar não é pautada no CME.	Ausência de conhecimento da legislação específica para a Educação do Campo.	Falta de planejamento para a oferta de educação no município.	Desconsidera o vínculo dos educandos com o lugar.	Reabertura de escola no campo.
Desafios	Permanência das escolas no campo.	Uma proposta de formação continuada específica para os profissionais da educação.	A carência de profissionais e de estrutura física nas escolas do campo.	Favorecer educação de qualidade no campo.	Implementação de uma proposta específica de formação continuada em Educação do Campo.
Perspectivas	Abertura de escolas no campo.	Tentar considerar no planejamento escolar a realidade do campo.	Melhoria do transporte escolar.	Formação Continuada Específica	Oferta do Ensino Fundamental anos finais em escolas no campo.

Fonte: Sistematização feita pelo autor a partir da entrevistas.

Quanto aos entrevistados, os identificamos com codinomes a fim de manter seu anonimato. Para isso, adotamos nomes de espécies vegetais do bioma Caatinga, quais sejam: Pereiro, Marmeleiro, Caraibeira, Catingueira e Jurema.

Para a interpretação das informações coletadas através das entrevistas com os participantes da pesquisa, utilizamos a técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Esta possibilita interpretar informações surgidas por meio da comunicação, em que os elementos representativos da realidade podem se apresentar explicitamente ou permanecerem implícitos, daí a importância do uso estratégico desse instrumento para a extração das alegações que, por algum motivo, insistam em continuar ocultas.

Assim, a análise de conteúdo possibilita a realização de uma leitura profunda, oportunizada pelo conjunto de técnicas processadas no decurso das comunicações, e possibilitando a descoberta das relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores. Além disso, permite a compreensão, a utilização e a aplicação de um determinado conteúdo. Dentro dessa técnica, utilizou-se a análise temática que se configura numa tipologia de abordagem transversal e possibilita trabalhar com uma série de categorias a serem analisadas e sistematizadas a partir dos conteúdos. De acordo com Minayo (2004, p. 209), “a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado”.

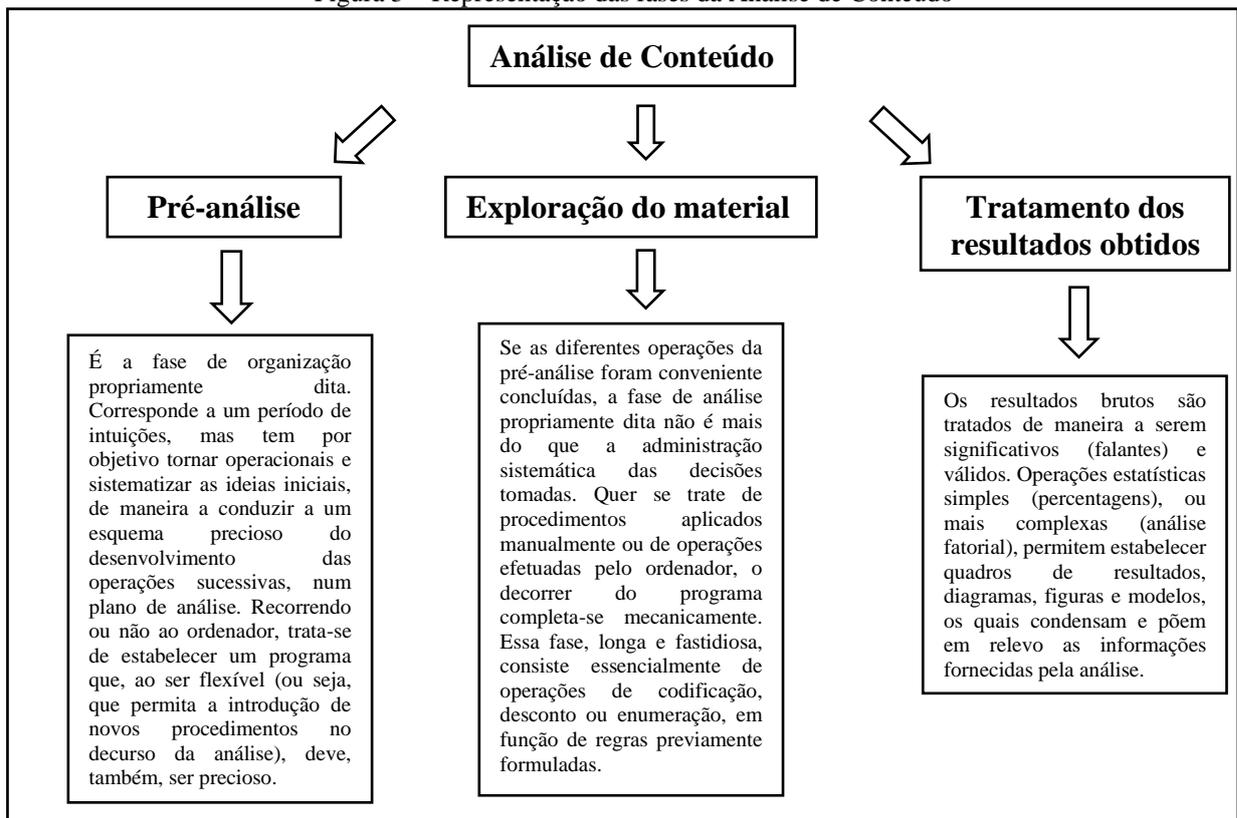
Diante do exposto, assegura-se que o instrumento de coleta de informações aqui apresentado teve como principal intento favorecer subsídios para a compreensão do processo e consequências da nucleação das escolas no campo no município de Caraúbas-PB.

2.4.4 Análise e tratamento dos dados

Dada a natureza desta pesquisa, a análise e tratamento dos dados sustentou-se na abordagem do materialismo histórico-dialético, mediante a análise de conteúdo, em razão desta se adequa ao objeto estudado e se constitui enquanto instrumento para se “investigar as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto), embora o inverso, predizer os efeitos a partir de fatores conhecidos, ainda esteja ao alcance das nossas capacidades” (BARDIN, 1977, p. 137).

Baseando-se nesse contexto, a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) desdobra-se nas etapas pré-análise, exploração do material ou codificação e tratamento dos resultados obtidos/interpretação, conforme a Figura 5, a seguir.

Figura 5 – Representação das fases da Análise de Conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (1977).

Na fase inicial, pré-análise, o material foi organizado, compondo o corpus da pesquisa. Os documentos foram escolhidos, as hipóteses foram formuladas e indicadores que norteiem a interpretação final foram elaborados, porém foi fundamental observar algumas regras: (i) exaustividade, é sugerido esgotar todo o assunto, sem omissão de nenhuma parte; (ii) representatividade, preocupa-se com amostras que representem o universo; (iii) homogeneidade, nesse caso os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem coletados por meio de técnicas iguais e indivíduos semelhantes; (iv) pertinência, é necessário que os documentos sejam adaptados aos objetivos da pesquisa; (v) exclusividade, um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria (SANTOS, 2012).

A segunda etapa consistiu na interpretação dos dados. Nessa fase, o pesquisador retomou ao referencial teórico, procurando embasar as análises, dando sentido à interpretação – uma vez que as interpretações pautadas em inferências buscam o que se esconde por trás dos significados das palavras para apresentarem, em profundidade, os discursos emitidos. Assim, seguiu-se, de modo mais prolongado, as análises das informações obtidas por meio da reorganização e sua sistematização, objetivando atender às proposições estabelecidas pelo objeto de pesquisa, as quais foram exploradas a partir das recorrências e diferenças que

apareciam nos discursos dos entrevistados. As recorrências foram sendo agrupadas por temáticas e possibilitaram o trabalho de interpretação que se seguiu. Apresentamos, no Quadro 10, uma amostra de como fizemos o agrupamento das recorrências.

Quadro 10 – Agrupamento das recorrências

Enumeração	Depoimento na íntegra	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Eixo Temático
Jurema	Sim, é... inclusive na comunidade de Passagem, eles sempre reivindicavam a reabertura da escola de lá, porque os alunos estavam se deslocando para uma escola mais distante, e a escola da comunidade estava desativada, então, em parceria com o governo do estado, nós conseguimos uma emenda para fazer a reforma dessa escola e reativamos, o que foi bem positivo e a população da Passagem ficou muito, é, satisfeita.	...eles sempre reivindicavam a reabertura da escola de lá, porque os alunos estavam se deslocando para uma escola mais distante.	Reivindicação coletiva da presença da escola na comunidade.	Sinais de resistência.
Marmeleiro	As famílias não gostam, né? Mais assim, de certa forma, eles têm razão, eles querem que a escola fique lá, por ser assim, as comunidades deles, tem a cultura deles, né? Porque, para eles, é melhor, perto da casa deles, mais de certa forma como vai diminuindo os alunos, aí acontece a nucleação destas escolas, porque como já disse, como diminuiu a quantidade de alunos, aí se dar a nucleação, devido não ter a quantidade de alunos suficientes para os professores, aí a gente traz para outra escola a que tiver mais próxima, e assim vai adequando essas escolas.	As famílias não gostam, né? Mais assim, de certa forma, eles têm razão, eles querem que a escola fique lá, por ser assim, as comunidades deles, tem a cultura deles, né?	Permanência da escola na comunidade.	

Fonte: Sistematização feita pelo autor a partir da entrevistas.

A terceira fase apoiou-se nos materiais de informação, o que já foi iniciado na etapa da pré-análise, alcançando agora maior intensidade. Nessa etapa, os dados foram tratados por meio da organização de quadros (dispostos no capítulo 4 deste texto) contendo os eixos temáticos que possibilitaram intensificar a observação das recorrências e diferenças, atentando para as categorias de análise da pesquisa, as quais, segundo Bardin (1977, p. 117), emergem por meio de uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Mediante o exposto, destacamos que esse percurso foi muito importante, pois foi através deste que ficamos bastante inteirados dos dados, uma vez que, a cada passo, fazíamos constantes leituras dos referidos, o que nos possibilitou ir percebendo as minúcias que poderiam ter ficado despercebidas, não fosse esse processo de recorrentes idas e vindas. Assim, a partir

do estabelecimento das categorias, ponto fulcral para nossa análise, miramos sempre na questão de investigação, no objetivo da pesquisa e na teoria que embasou esta pesquisa.

Ainda de acordo com Bardin (1977), pertencem ao domínio da análise de conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão desse conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que, embora parciais, são complementares.

Nesse sentido, salienta-se que a técnica de análise desenvolvida nesta pesquisa é de conteúdo na perspectiva da análise temática, apoiada nos estudos de Bardin (1977), que possibilita analisar o conteúdo obtido a partir de um prisma temático qualitativo que consiste em descobrir os núcleos de sentido expressos na comunicação, cuja presença ou frequência de aparição pode significar algo para o objetivo em processo de análise.

Dessa forma, analisar conteúdo por intermédio da análise temática possibilita a “contagem de um ou vários temas ou itens de significação, numa unidade de codificação previamente determinada”, fato que oportuniza revelar tema(s) ou assunto(s); captar a problematização que circunda o(s) temário(s); analisar se a(s) temática(s) em verificação estabelece(m) ou não relação com outros temas e/ou contextos, guisa concernente na análise temática. Seguindo essa perspectiva, Bardin (1977, p. 105) acrescenta que

Na análise temática, como o próprio nome indica, o conceito central é o tema. Esse comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo. ‘O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura’.

Conforme o exposto, trabalhar com análise temática consiste em descobrir ‘os núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico selecionado.

Dessa forma, a adoção de procedimentos sistemáticos possibilita, ao pesquisador, transcender a descrição do conteúdo revelado nas mensagens e imergir numa análise que possibilite a extração de informações substanciais para a compreensão do objeto que se deseja elucidar. Seguindo essa linha de raciocínio, Bardin (1977, p. 189) destaca que, na análise de conteúdo, “o passar de uma fase descritiva a uma fase interpretativa, ou seja, fazer funcionar as medidas utilizadas, como indicações de variáveis é uma dificuldade e risco neste gênero de análise”.

Mediante esse delineamento, infere-se que a análise temática subsidiou nosso trabalho ao realizar análise de conteúdo no contexto da política de nucleação escolar no campo no município de Caraúbas-PB. Nessa perspectiva, a análise temática consistiu “em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1977, p. 105).

Adita-se também que a análise temática possibilita a organização de um sistema de categorias que favorece a interpretação e o tratamento de conteúdos que se tornam resultados significativos para a pesquisa. É oportuno também destacar que essa unidade de significação

É transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas através de uma grelha de categorias projectada sobre os conteúdos. Não se têm em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados como dados segmentáveis e comparáveis (BARDIN, 1977, p. 175).

Com base no exposto, depreende-se que esse tipo de análise, por meio da categorização de temas, possibilita a interpretação de dados relevantes para a conformação do corpus da pesquisa, como também na organização de indicadores a serem tratados em etapas subsequentes. Embora tenha-se compreensão das limitações dessa técnica, esta possibilita o aprofundamento da literatura com base nos elementos necessários para a efetivação de uma análise documental capaz de dar conta da aproximação e entendimento do objeto em estudo.

3 CENÁRIO POLÍTICO E SOCIAL DO CAMPO NO BRASIL: A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO CAMPONESA – 1980/2020

*“É preciso ter esperança, mas ter
esperança do verbo esperar;
porque tem gente que tem
esperança do verbo esperar. E
esperança do verbo esperar não
é esperança, é espera.
Esperança é se levantar,
esperança é ir atrás,
esperança é construir,
esperança é não desistir!
Esperança é levar adiante,
esperança é juntar-se com
outros para fazer de outro modo...”
Freire, 1992.*

Este capítulo tem como finalidade situar o contexto político e social do campo no Brasil, problematizar a política educacional no campo e demonstrar a luta pelo direito à educação escolarizada nos territórios camponeses.

Para compreender esse processo, é necessário abordar condicionantes históricos, políticos e econômicos que permeiam o projeto societário e o modelo de campo e escola que a classe dominante factualmente vem impondo às populações camponesas. Nesse sentido, Fernandes, Cerioli e Caldart (2017) evidenciam que há uma tendência em nosso país, marcada por exclusões e desigualdades, que considera a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora do lugar no almejado projeto de modernidade.

No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção. Nessa lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para esses grupos sociais, a não ser do tipo compensatória à sua própria condição de inferioridade, e/ou diante de pressões sociais. A situação da Educação no Campo hoje retrata bem esta visão.

3.1 CONTEXTO POLÍTICO E SOCIAL DO CAMPO: PROJETOS EM DISPUTA

Ao longo da história, a formação socioterritorial do campo brasileiro foi sendo constituída a partir de infindáveis conflitos, entre a dominação e exploração e por muita resistência: de um lado, a prevalência da aristocracia latifundiária e, do outro, camponeses oprimidos. Essa relação contraditória alicerçou-se na estrutura socioeconômica implantada no

Brasil ainda no período colonial, quando prevaleceu o trinômio latifúndio-monocultura-escravatura, condição *sine qua non* para o exercício do poder por parte dos senhores de engenho, representantes da sociedade patriarcal brasileira da época, como também para a máxima acumulação de capital a ser remetido à metrópole portuguesa.

Assim, o projeto societário sucedido nesse período era fundamentado na concentração de terras por meio da criação das capitanias hereditárias¹⁶, as quais, na segunda metade do século XVI, foram convertidas em sesmarias¹⁷ pela coroa portuguesa e doadas a membros da alta burguesia, da nobreza, a funcionários administrativos portugueses, a militares e a banqueiros.

Dessa forma, apenas os detentores de capital tiveram acesso a grandes lotes de terra, razão para o surgimento do latifúndio no país, e consequente exploração da força de trabalho – inicialmente na monocultura canavieira, e depois na criação de gado no nordeste brasileiro e na mineração nas Minas Gerais. Tal processo deu-se primeiramente com a escravização dos indígenas, e, ao longo dos séculos XVI e XVII, foi sendo substituída pela escravização dos africanos, trazidos por meio do tráfico negreiro.

Regidos pelas leis do capital, os donatários precisavam fazer suas terras produzirem para exportação. Dentro da lógica do modelo agroexportador dependente, do latifúndio e da monocultura, destaca-se a cana-de-açúcar e, posteriormente, a cafeicultura, a pecuária leiteira e mineração. Ambos os períodos históricos fazendo uso de uma mão de obra escravizada, e concentrando ainda mais a propriedade das terras e das riquezas do país. Durante a fase da posse portuguesa sobre as terras brasileiras, ainda não havia a propriedade privada: a terra em que se produzia e aquilo que se produzia pertenciam à metrópole portuguesa (SILVA; AQUINO; SILVA, 2014).

Com a publicação da Lei de Terras em 1850, a terra tornou-se mercadoria a ser adquirida somente com a compra, e a lei passou a ser fonte de renda capitalista. Assim, o capital, antes investido em escravos, poderia ser investido em terras, mantendo-se os padrões de acumulação dos fazendeiros de café, consubstanciados na propriedade da terra. Assim, conforme Martins

¹⁶ Eram doadas, por carta de doação, sendo inalienáveis, porém transmissíveis por herança ao filho varão mais velho (daí o nome de capitanias hereditárias). As terras doadas podiam ser arrendadas ou aforadas, pelo foro ou tributo que entendesse cabível o donatário. Fonte: MENEZES, R. S. de. Regime patrimonial dos terrenos de marinha. Jus.com.br. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/5855/regime-patrimonial-dos-terrenos-de-marinha/3>. Acesso em: 10 fev. 2021.

¹⁷ Títulos legítimos de propriedade, ou seja, documentos jurídicos da propriedade particular da terra. Fonte: MOTA, M. S. Sesmarias e propriedade titulada da terra: o individualismo agrário na América portuguesa. SAECULUM - Revista de História, João Pessoa, v. 26, jan./jun. 2012.

(1986, p. 32), “num regime de terra livres, o trabalho tinha que ser cativo, num regime de trabalho livre, a terra tinha que ser cativa”.

Esse fato antecede o fim da escravidão, e parte da mão de obra escrava passa a vender sua força de trabalho aos fazendeiros, permanecendo como moradores ou meeiros nas fazendas. A maioria migra para os povoados e cidades para se fixar nos seus arredores, formando os mocambos e favelas. Desprovidos de qualquer acesso aos direitos sociais, a miséria começa a aumentar de forma intensa no campo e nas cidades.

A implantação do novo regime republicano, especificamente no período da república oligárquica (anos 20 e 30), somente foi possível pela realização de uma ampla, porém frágil, aliança, envolvendo diversas camadas da sociedade brasileira. O principal elo formado foi a aliança triangular entre os setores agrários mais avançados, dentre os quais se destacavam os cafeicultores paulistas, os grupos urbanos emergentes (funcionários públicos, militares, profissionais liberais), que faziam as vezes da opinião pública nacional, e os militares de patentes médias. A esses grupos, ainda somavam-se as poucas oligarquias agrárias regionais que não estavam diretamente envolvidas com o moderno Império, tal como a gaúcha, historicamente republicana.

Assim, o setor agrário conservador foi isolado politicamente, tributário do sistema escravista e ainda esperançoso em receber indenização pela perda da propriedade de seus escravos. Entretanto, o sucesso da consolidação do regime republicano passou a depender dessa instável aliança firmada entre grupos tão pouco coesos, como os latifundiários paulistas e as Forças Armadas.

E, com efeito, as classes urbanas passaram a ter maior espaço de atuação política. Até então relativamente alijadas do contato com o poder, tiveram a grande maioria dos ministérios do primeiro governo, republicano. Foi somente no final do século XIX que começou o desenvolvimento industrial no Brasil.

Essa industrialização começou a ocorrer de forma espacialmente descentralizada, mas não tardaria a se concentrar no Centro-Sul. Desde seus primórdios e praticamente até a década de 1950, a indústria têxtil algodoeira foi o principal ramo fabril do país, seguida pela indústria de produtos alimentares. Muitos cafeicultores passaram a investir parte dos lucros, obtidos com a exportação do café, no estabelecimento de indústrias, principalmente em São Paulo e Rio de Janeiro. Eram fábricas de tecidos, calçados e outros produtos de fabricação mais simples. A mão de obra usada nessas fábricas era, na maioria das vezes, formada por imigrantes italianos. (FURTADO, 1976)

A industrialização seguia firme, fortemente apoiada na aliança entre o Estado e capital privado interno, mas era preciso atrair o capital estrangeiro, que tinha, até então, uma presença tímida no arranjo industrial brasileiro. A grande maioria das firmas nos setores de tecidos, alimentos e bebidas, que formaram o núcleo inicial do setor industrial brasileiro, era de propriedade nacional, sobretudo a indústria têxtil. Foi só depois da Primeira Guerra Mundial que empresas estrangeiras começaram, aos poucos, a se estabelecer no país (RICARDIO, 2011).

Ao mesmo tempo, o latifúndio voltava à cena do debate nacional, no bojo da discussão sobre a necessidade de desenvolvimento e industrialização. Para Medeiros (2012, p. 448), nesse momento, o termo latifúndio consolidou o sentido que ganhara anteriormente como “sinônimo de monopólio da terra, atraso tecnológico e relações de trabalho marcadas pela dependência pessoal e pela exploração. Tornou-se o símbolo de um atraso que deveria ser superado”. Conforme essa autora,

É contra essa figura que se voltaram as organizações que falavam em nome dos trabalhadores do campo (associações de lavradores, Ligas Camponesas e, já no início dos anos 1960, sindicatos), propondo a Reforma Agrária, uma legislação trabalhista e a regulamentação das formas de acesso temporário às terras, como é o caso da parceira e do arrendamento (MEDEIROS, 2012, p. 448).

Os conflitos por terra e por direitos se ampliaram, permanecendo o latifúndio como símbolo de relações de exploração e opressão. Após o golpe militar de 1964, o termo latifúndio, no entanto, ganhou uma definição legal, por força do Estatuto da Terra (Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964), lei que, pela primeira vez, estabeleceu os parâmetros da Reforma Agrária no Brasil.

O Estatuto da Terra classificou os imóveis rurais em quatro categorias, de acordo com o seu tamanho em termos de módulos rurais (unidade de medida, em hectares, que buscava exprimir a interdependência entre a dimensão, a situação geográfica dos imóveis rurais e a forma e as condições do seu aproveitamento econômico) minifúndio, latifúndio de extensão, latifúndio de exploração, empresa (ALENTAJANO, 2012, p. 481).

Nesse contexto, é iniciado o processo de modernização conservadora da agricultura brasileira, que, para Guimarães (1977, p. 3),

[...] a ‘estratégia de modernização conservadora’, assim chamada, porque, diferentemente da reforma agrária, tem por objetivo o crescimento da produção agropecuária mediante a renovação tecnológica, sem que seja tocada ou grandemente alterada a estrutura agrária.

A agricultura brasileira sofreu profundas transformações envolvendo os mais diversos aspectos, como relações de trabalho, padrão tecnológico, distribuição espacial da produção, relações intersetoriais – com a formação do complexo agroindustrial ou dos complexos agroindustriais –, inserção internacional e padrão de intervenção estatal – o denominado agronegócio.

Assim, a modernização da agricultura brasileira não pode ser compreendida sem a indução do Estado, pois este criou as condições para a internalização da produção de máquinas e insumos para a agricultura, um sistema de pesquisa e extensão voltado para impulsionar o processo de modernização e as condições financeiras para viabilizar esse processo. Portanto,

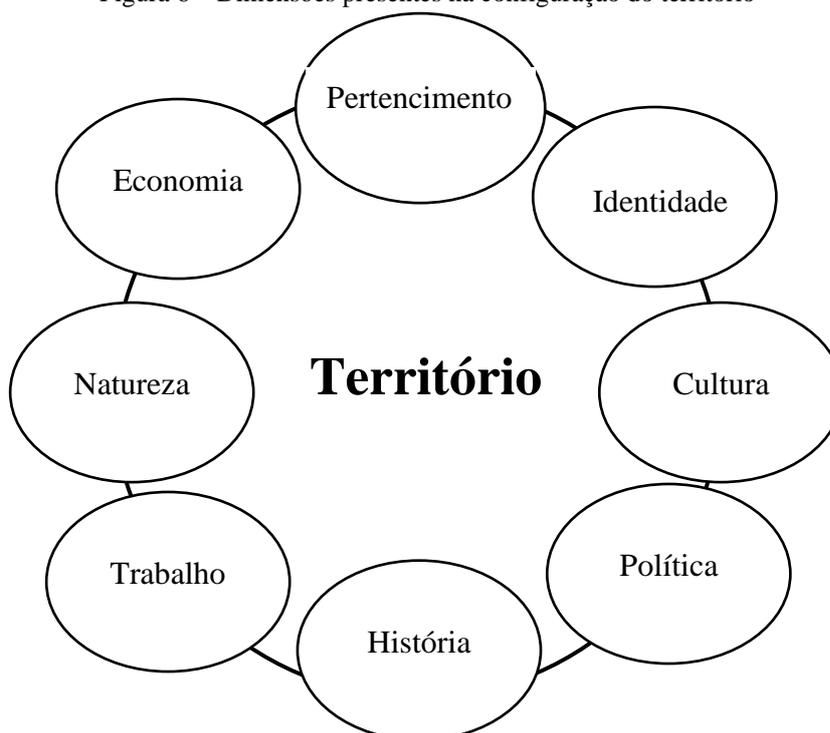
O que é inegável é que a modernização produziu a ampliação da concentração da propriedade, da exploração da terra e da distribuição regressiva da renda, ou seja, ampliou a desigualdade no campo brasileiro, ao permitir que os grandes proprietários se apropriassem de mais terras e de mais riqueza em detrimento dos trabalhadores rurais, dentre os quais avançou a proletarianização e a pauperização. (ALENTAJANO, 2012, p. 480).

É nessa circunscrição de subalternização que o Estado capitalista procura reduzir o conceito de território à ideia de espaço físico unidimensional a ser explorado por meio da lógica acumulativa de recursos financeiros e materiais, retirando desse universo aspectos sociais como identidade, pertencimento, diversidade, dentre outros fatores fundamentais quanto ao seu real conceito. Seguindo essa linha de raciocínio, Santos (1999) explicita que

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais do exercício da vida (SANTOS, 1999, p. 8).

Conforme essa asserção, depreende-se que a constituição do território se assenta numa relação intrínseca entre fatores históricos, sociais, políticos, econômicos, identitários e culturais que transcendem a configuração territorial proposta pelo sistema capitalista, o qual objetiva exclusivamente o crescimento econômico e expansão dos meios de produção, sem qualquer referência à importância das subjetividades humanas quanto à composição do território usado. Com base nessa ponderação, apresenta-se, a seguir, na Figura 6, distintos elementos que, quando articulados, configuram e dão sentido ao território.

Figura 6 – Dimensões presentes na configuração do território



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Na análise de Haesbaert (2004), o conceito de território constitui-se a partir de três dimensões distintas, quais sejam: jurídica-política, cultural e econômica, possuindo as seguintes definições:

Na perspectiva *jurídico-política*, o território é visto como um espaço delimitado e controlado sobre o qual se exerce um determinado poder, especialmente o de caráter estatal; na perspectiva *cultural* prioriza-se as dimensões simbólicas e mais subjetivas, onde o território é visto fundamentalmente como produto da apropriação feita através do imaginário e/ou identidade social sobre o espaço; e, na perspectiva *econômica*, é destacada a desterritorialização em sua perspectiva material, como produto espacial do embate entre classes sociais e da relação capital-trabalho (HAESBAERT, 2004, p. 18).

Essa tríplice abordagem proposta por Haesbaert (2004) mostra que o território se conforma a partir de um conjunto de nuances materiais e imateriais, e que estas se expressam nas dimensões jurídico-política, culturalista e econômica; todavia, a perspectiva jurídico-política é sempre mais enfatizada pelo fato de concentrar referências como estado-nação, fronteiras políticas e limites político-administrativo, enquanto que a cultural se detém ao lugar, ao cotidiano, à identidade, à alteridade social e ao simbólico, já a economia contempla a divisão territorial do trabalho, as relações de produção e as classes sociais. Nesse sentido, torna-se oportuno destacar que o conceito de território não pode ficar especificamente circunscrito ao poder estatal, conforme recorrentemente vem acontecendo. É de suma relevância evidenciar

que os aspectos sociais, políticos, humanos e identitários têm grande importância na constituição dessa concepção.

Convém evidenciar que, perante as constantes transformações decorrentes do modo de produção capitalista, o capital converte-se no principal agente de definição e redefinição das relações de poder no cerne do território. Logo, passa a ser campo de expropriação e exploração para intensificar o desenvolvimento econômico e garantir o processo de acumulação de riqueza. Nesse sentido, Silva (2007, p. 65) afirma que

o espaço está sujeito aos interesses do capital que se apropria do território, do trabalho e do dinheiro para transformá-los em mercadoria. Mas o movimento de homogeneização não pode ser confundido com a ideia de nivelamento de desigualdades, pois o que está em jogo é a difusão da lógica de multiplicação do valor, continuamente renovada, na busca da destruição de fronteiras e de quaisquer obstáculos que impeçam o desenvolvimento do capital, movimento esse que usualmente tem levado à reprodução ou à ampliação das desigualdades sociais e territoriais.

Frente essa descrição, torna-se oportuno reiterar que o capital se apropria do território e o transforma em fonte de lucratividade, uma vez que, para esse sistema, o que de fato interessa é o lucro – acumulação de riqueza. Logo, tudo o que o território oferece é convertido em bens a serem comercializados.

Morais (2017) reitera que o território está marcado por relações sociais, materiais e de poder, adquiridas pela influência do capitalismo. Essas relações de poder existentes sobre o território estão localizadas no Estado, sendo tais a população, o território e a autoridade. Por meio desses três elementos, os conflitos territoriais vão surgir, trazendo sérios problemas não só para a população, mas também para o território em si. Dessa forma, deve-se sempre relacionar o território à ideia de poder, em que grandes empresas irão sempre o explorar em busca de lucro, ignorando até mesmo as fronteiras políticas.

É no bojo dessa exploração capitalista, sedimentada numa relação de poder que se expressa na hierarquia entre classes sociais, na dominação dos bens materiais e naturais, no apagamento do sentimento de pertença e no desenraizamento identitário que é desconstruído o legítimo significado do território usado. Por conseguinte, o apartamento do sujeito de suas origens sociais e culturais desencadeia num intenso processo de desterritorialização.

Esse fenômeno da desterritorialização vem ocorrendo no campo por intermédio da efetivação de variadas estratégias de violência impulsionadas pelos capitalistas, desde a cooptação das pequenas propriedades rurais, que resulta na expulsão dos camponeses do seu espaço vivido, à transformação da terra e de tudo que ela possibilita em recurso a ser

comercializado. Entretanto, torna-se fundamental ressaltar que os camponeses, mesmo sendo postos em condições materiais extremamente desfavoráveis, enfrentam a saga capitalista por meio de muita luta e resistência. Segundo Fernandes, Medeiros e Paulilo (2009, p. 23),

As lutas camponesas são sinais da resistência do campesinato contra a desterritorialização. Compreendendo o território como espaço de realização da vida em suas diferentes dimensões (econômicas, sociais, culturais, políticas etc.), entende-se melhor não só a existência de diferentes formas que o campesinato assume, como também a diversidade de lutas verificadas no campo, com o sentido de garantir a existência dessa categoria social num contexto em que ocorre intenso processo de expropriação.

Sobre isso, Fernandes, Medeiros e Paulilo (2009) destacam que a intensa conflitualidade caracterizada pelo enfrentamento dos diferentes territórios contribui para o desenvolvimento e encontra, na violência direta e indireta, passiva e ativa, formas de repressão que colaboram na manutenção da desigualdade e da pobreza no campo brasileiro, ocasionadas pelo desenvolvimento do capitalismo por meio da desterritorialização da produção camponesa.

Estudos de Fernandes (1993) demonstram que os camponeses enfrentaram o latifúndio e se opuseram ao Estado representante da classe dominante. Assim, a resistência camponesa manifesta-se em diversas ações que sustentam formas distintas e que se modificam em seu movimento. Destaca-se ainda que, durante toda a história do Brasil, os camponeses, bem como todos os trabalhadores, foram mantidos à margem do poder, por meio da violência. Nos grandes projetos nacionais, eles não foram considerados. Ao contrário, foram julgados como obstáculos que precisavam ser superados.

Sem-terra e sem condições para produzir, resta somente ao camponês vender para o grande proprietário sua força de trabalho, e este a explora severamente. Nesse caso, vai além da expropriação material, é também uma expropriação moral. Não ocorre somente a perda da terra. O sujeito social camponês perde também a identidade que cativou no lugar onde construiu sua vida. Desse modo, tirar a terra do camponês é usurpar dele o direito à vida (SILVA; AQUINO; SILVA, 2014).

Para demarcar bem, estamos assegurando que o camponês e o capitalista produzem territórios distintos, de modo que temos dois campos, quais sejam: o campo enquanto espaço de vida e o campo enquanto espaço exclusivo para a produção do agronegócio.

Essa diferença expressa-se na paisagem e pode ser observada nas distintas formas de organização dos dois territórios. A paisagem do território do agronegócio é homogêneo, enquanto a paisagem do território camponês é heterogêneo. A composição uniforme e

geométrica da monocultura é caracterizada pela pouca presença de pessoas no território, porque sua área está ocupada por mercadorias, que predominam na paisagem. A mercadoria é a expressão do território do agronegócio. A diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território, porque é *nesse e desse* espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos. Homens, mulheres, jovens, meninos e meninas, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem dos territórios camponeses. Isso significa compreender o território camponês como uma totalidade, de modo que o seu desenvolvimento não venha a destruir a sua estrutura. Essa é uma compreensão do paradigma da questão agrária. Outra leitura é do paradigma do capitalismo agrário, que vê o território do capital (FERNANDES, 2008).

Outro aspecto que merece ser tratado nessa discussão diz respeito às contradições geradas pelo próprio sistema capitalista. Portanto, para que este possa estar em constante processo de desenvolvimento, lança mão das mais inusitadas estratégias, inclusive estimulando o desempenho de ações baseadas em relações sociais não capitalistas, assim como as relações camponesas. Nesse sentido, Oliveira (2007, p. 20) explicita que

O desenvolvimento do modo capitalista de produção, entendido como processo contraditório de reprodução ampliada do capital, pressupõe a criação capitalista de relações não-capitalistas de produção, uma vez que o capital, ao [se] reproduzir, reproduz também de forma ampliada as suas contradições.

Isso explica porque existem dois processos contraditórios ocorrendo no campo brasileiro, isto é, ao mesmo tempo em que aumenta o agronegócio, e conseqüentemente a proletarização do campesinato, também, do outro lado, aumentam as relações de produção. Ou seja, “[...] vamos encontrar no campo brasileiro, junto com o processo geral de desenvolvimento capitalista que se caracteriza pela implantação das relações de trabalho assalariado, os bóias-frias, por exemplo, a presença das relações de trabalho não-capitalistas como, por exemplo, a parceria, o trabalho familiar camponês, etc” (OLIVEIRA *apud* CAMACHO, 2000, p. 27).

Essa relação, aparentemente contraditória, elucida-se no seguinte propósito: não investir em contratação de mão de obra. Logo, os agroindustriais evitam demandar recursos para pagamento de salários, direitos trabalhistas, ofertar condições básicas de trabalho, dentre outras demandas, e obtém, assim, maior lucratividade, sem qualquer compromisso com a classe trabalhadora.

Dessa forma, ao mesmo tempo que os agroindustriais expropriam a força de trabalho dos camponeses, desenvolvem estratégias voltadas para sua reprodução a fim de intensificar também a exploração do potencial lucrativo que os territórios camponeses possibilitam. É no interior dessa lógica que “o desenvolvimento das forças produtivas, quer na direção da lógica do capital, que produz o trabalhador nu, o assalariado, o volante ‘boia-fria’, etc., quer na contradição intrínseca dessa lógica produzindo o camponês, reflete, concretamente, o seu desenvolvimento desigual” (OLIVEIRA, 1997, p. 13). Nessa perspectiva, Fernandes (2008, p. 49) destaca que

A fundação do agronegócio expandiu sua territorialidade, ampliando o controle sobre o território e as relações sociais, agudizando as injustiças sociais. O aumento da produtividade dilatou sua contradição central: a desigualdade. A utilização de novas tecnologias tem possibilitado, cada vez mais, uma produção maior em áreas menores. Esse processo significou concentração de poder – consequentemente – de riqueza e de território.

Conforme evidencia Fernandes (2008), o agronegócio, em sua mais recente face, além de concentrar terra e expropriar a força de trabalho camponesa, controla o conhecimento técnico-científico. Além disso, vem contribuindo para a ampliação das forças produtivas e não limita-se mais às grandes propriedades, visto que as pequenas áreas rurais são transformadas em verdadeiros canteiros produtivos, aumentando a exploração e concentração da propriedade da terra, e consequentemente o assolamento do campesinato.

A imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista, para modernizá-la. É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias. Da escravidão à colheitadeira controlada por satélite, o processo de exploração e dominação está presente, a concentração da propriedade da terra intensifica-se e a destruição do campesinato aumenta. O desenvolvimento do conhecimento que provocou as mudanças tecnológicas foi construído a partir da estrutura do modo de produção capitalista. De tal maneira que houve o aperfeiçoamento do processo, mas não a solução dos problemas socioeconômicos e políticos: o latifúndio efetua a exclusão pela improdutividade, o agronegócio promove a exclusão pela intensa produtividade (FERNANDES, 2008).

Uma alternativa capaz de minar essa estrutura de poder que tradicionalmente vem sendo difundida no estado brasileiro é a efetivação dos projetos de reforma agrária que historicamente vem sendo alçados pelos movimentos sociais do campo; no entanto, paralelo a esse movimento,

o agronegócio defende a reforma agrária de mercado, para que, dessa maneira, possa permanecer expropriando a terra e explorando a força de trabalho do camponês. Nesse sentido, Fernandes (2008, p. 49-50) esclarece que é

uma tentativa de tirar a luta popular do campo da política e jogá-la no território do mercado, que está sob o controle do agronegócio. As ocupações de terra ferem profundamente a lógica do mercado e por essa razão o agronegócio investe ferozmente na criminalização da luta pela terra, pressionando o Estado a impedir a espacialização dessa prática de luta popular. Para tentar evitar o enfrentamento com os camponeses, o agronegócio procura convencê-los que o consenso é possível. Todavia, as regras propostas pelo agronegócio são sempre a partir de seu território: o mercado. O controle do território e das formas de acesso à terra é objetivo da mercantilização da reforma agrária, fazendo com que o acesso seja por meio das relações de mercado, de compra e venda. O controle da propriedade da terra é um dos trunfos do agronegócio. É fundamental que a terra esteja disponível para servir à lógica rentista.

Por esse motivo, as ocupações de terra têm sido convertidas em práticas criminosas por ordem do agronegócio, o qual conta com pleno apoio do Estado. Essa inferência é comprovada ao refletir-se sobre o elevado número de processos de judicialização de luta pela terra por parte dos camponeses, os quais encontram na figura do Estado, representado pelo Poder Judiciário, um desafio quase que insuperável, em razão deste estar a serviço do capital. Mesmo assim, os movimentos socioterritoriais do campo permanecem ocupando terra, tendo em vista esta ser uma das principais estratégias de enfrentamento ao modo capitalista de produção desenvolvido pelo agronegócio. Seguindo essa linha de raciocínio, Fernandes (2008, p. 51) evidencia que

O campesinato é uma classe que, além das relações sociais em que está envolvido, tem o trunfo do território. A cada ocupação de terra, ampliam-se as possibilidades de luta contra o modo capitalista de produção. E pode se fortalecer cada vez mais se conseguir enfrentar e superar as ideologias e as estratégias do agronegócio, se conseguir construir seus próprios espaços políticos de enfrentamento com o agronegócio e manter sua identidade socioterritorial. Essas condições são fundamentais para o desenvolvimento da agricultura camponesa.

Dessa maneira, lutar contra a cerca da terra e da vida não tem sido uma opção para os camponeses, mas uma obrigação consumada de muitos confrontos e resistências que vêm sendo travados ao longo de todos os períodos da história – a luta humana do cativo, a luta da concentração e expropriação da terra, da exploração camponesa, da política mercadológica criada e desenvolvida pelo agronegócio, dentre uma série de estratégias que seguem na tentativa de assolar o campo do camponês.

Na leitura desses cinco séculos, é impossível dissociar as ocupações de terras da intensificação da concentração fundiária. Esses processos sempre se desenvolveram simultaneamente, construindo um dos maiores problemas políticos do Brasil: a questão agrária.

Neste século, a luta pela reforma agrária passou a fazer parte dessa questão, que possui a seguinte configuração: a ocupação da terra como forma e espaço de luta e resistência camponesa, a intensificação da concentração fundiária como resultado da exploração e das desigualdades geradas pelas políticas inerentes ao sistema socioeconômico; a reforma agrária como política pública possível de solucionar o problema fundiário, mas nunca implantado (FERNANDES, 1993).

É imprescindível reafirmar que, no Brasil, a concentração de terra, aliada ao domínio tecnocientífico, tem sido a base para a acumulação de riqueza por parte dos detentores do capital e a consequente subalternização do camponês. Assim, ao trabalhador do campo, além de ter sido negado a posse da terra, impossibilitou-se também o acesso a direitos básicos, inclusive o direito à educação. Essa realidade, marcada por opressão e negação vitalizada no campo brasileiro, será destacada a seguir, com enfoque para a atuação do Estado brasileiro frente à efetivação de políticas educacionais para as camadas subalternizadas. Para tanto, apoiaremos na categoria Estado a partir de contribuições gramscianas.

3.2 O Estado no debate sobre política educacional

O Estado tem se constituído como um referencial para os estudos analíticos em torno de processos políticos, tais como a formulação e implementação de políticas educacionais na perspectiva das camadas historicamente subalternizadas. Nesse sentido, este referencial torna-se fundamental para a realização de pesquisas sobre o direito à Educação do Campo e a política de nucleação que vem sendo intensificada pelo governo brasileiro nas últimas décadas.

Para tecer considerações sobre a questão do Estado, na concepção de Gramsci, é necessário situá-la a partir de um debate anterior, em Marx. É comum a constatação de que Marx não sistematizou uma teoria política ou uma teoria do Estado, no entanto, muitas são as afirmações, em várias obras, sobre o papel do Estado no capitalismo.

O ponto de partida para o posicionamento de Marx e Engels sobre o Estado é uma crítica ao idealismo hegeliano do Estado como uma entidade absoluta¹⁸, descartando também toda a herança contratualista que pressupunha a existência abstrata de uma "natureza humana". Para eles, mesmo a essência das relações entre os homens é construída historicamente e precisa ser explicada pela história (COUTINHO, 1992).

¹⁸ Hegel já tinha realizado uma crítica à visão de Estado contratualista, pois estava comprometido com o estabelecimento de um ordenamento social que garantisse direitos à burguesia, direitos esses cerceados pelo absolutismo feudal: a vida, a liberdade e a propriedade privada.

Marx passa a compreender que a propriedade privada e os interesses particulares não estão subordinados ao interesse superior e absoluto do Estado, tal como afirma Hegel, portanto, as “relações jurídicas, tais como formas de Estado, não podem ser compreendidas nem a partir de si mesmas nem a partir do assim chamado desenvolvimento geral do espírito humano, mas, pelo contrário, elas se enraízam nas relações materiais de vida” (MARX, 2009, p. 25).

Ou seja, as condições materiais constituem o nível de determinação mais essencial da sociedade. É delas que se deve partir para compreender a totalidade da dinâmica social. O Estado burguês, observa Marx, vai ter seu principal papel na regulação dessas que são as relações fundamentais da sociedade civil-política burguesa – as relações de produção. Assim, o Estado é sempre uma instância em desfavor dos trabalhadores, já que pode regular, mas nunca extinguir, essa mediação fundamental: a exploração do trabalho pelo capital (MARX, 2009).

Para Coutinho (1992), na teoria política, Marx e Engels manifestam o caráter de classe do Estado burguês, que apenas existe quando, e enquanto, existir essa divisão. O Estado é um agente que faz parte da luta de classes, é produto dos antagonismos entre as classes, e surge para administrar os conflitos entre as classes sociais, pois, numa sociedade dividida em classes, a dominação e a exploração são a base de sua organização. Por isso, o Estado busca assegurar a reprodução do capitalismo e a dominação da burguesia.

Assim, “o Estado burguês é uma expressão das relações de produção específicas do capitalismo. [...] O Estado é, em última instância, um órgão da classe dominante” (IANNI, 1992, p. 32), portanto, um mecanismo de opressão e repressão dos direitos da classe trabalhadora do campo e da cidade. A função do Estado, identificado com o conjunto de seus aparelhos repressivos, seria a de conservar e reproduzir tal divisão, garantindo, assim, que os interesses comuns de uma classe particular se imponham como o interesse geral da sociedade.

3.2.1 Gramsci: o papel do Estado e da Educação

Antônio Gramsci foi um teórico que participou ativamente no contexto político, desde os movimentos operários de Turim aos partidos socialistas e comunistas italianos. A categoria teórica Estado foi discutida, em sua obra, sempre relacionada, de forma dialética, com outros conceitos como política, hegemonia, sociedade civil, bloco histórico e intelectuais orgânicos. Trouxe nos seus estudos uma ênfase importante no papel da política, da cultura e, conseqüentemente, da Educação, para a construção de um projeto social hegemônico.

Uma das suas contribuições para o debate sobre o Estado e o conceito de “Estado Ampliado”, podemos citar “Maquiavel, a política e o Estado moderno”, nos seus *Cadernos do*

*Cárcere*¹⁹, que tratam da concepção ampliada de Estado nas chamadas “sociedades ocidentais”, percepção construída a partir de suas polêmicas com os anarquistas, na crítica à democracia parlamentar burguesa, na tentativa de refletir sobre uma democracia operária do tipo soviética e, principalmente, do seu enfrentamento ao Estado fascista italiano – era um militante com um projeto revolucionário, que influenciou sua vida e sua obra.

Essa sua concepção de Estado Ampliado não significa uma ruptura com a concepção marxista, pois é incorreto acreditar que

a alteração efetuada por Gramsci o leve a retirar da infraestrutura essa centralidade ontológica-genética, explicativa, para atribuí-la a um elemento da superestrutura, precisamente a sociedade civil. Gramsci não inverte nem nega as descobertas essenciais de Marx, mas ‘apenas’ as enriquece, amplia e concretiza, num quadro de aceitação plena do materialismo histórico (COUTINHO, 1980, p. 88).

A superestrutura seria, para Gramsci, compreendida como um conjunto dinâmico, complexo e pleno de contradições, através do qual a classe hegemônica exerce sua dominação – via instrumentos repressivos ou culturais –, cuja função seria justamente disseminar a ideologia dominante para as classes subalternas e auxiliares, processo no qual o Estado, ao ampliar suas funções, sobretudo as de caráter educativo, teria papel fundamental (ACANDA, 2006).

Assim, o poder da classe dominante, conforme o pensamento gramsciano, também se expressa no campo da cultura – o que Marx compreende enquanto superestrutura, e que vai refletir nas relações sociais de produção em todas as suas esferas. Logo, a dimensão material da sociedade, também chamada de infraestrutura, relaciona-se dialeticamente com o contexto cultural.

A análise gramsciana evidencia que a classe dominante exerceu um domínio tão acentuado que, além de se propagar por quase todos os setores da sociedade, se desdobrou de modo sublime no setor cultural, feito que contribuiu para influenciar na infraestrutura em razão de ambos os setores estarem correlacionados.

É nesse sentido que a função pedagógica do Estado tem um papel preponderante no estabelecimento de um sistema hegemônico: criar e manter determinado padrão cultural, visando “adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, portanto elaborar também fisicamente novos tipos de humanidade” (GRAMSCI, 1968, p. 91).

¹⁹ GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

Conforme Acanda (2006, p. 180), em Gramsci, o Estado é entendido não como uma instituição jurídica, mas como “o resultado das relações orgânicas entre a sociedade política e a sociedade civil”. Isso, de acordo com o autor, significa a abertura de novas possibilidades para um projeto contestatório e emancipador, visto que esse movimento orgânico não significa apenas maior penetração da sociedade política na sociedade civil.

Dentro desse construto, é pertinente ressaltar os escritos de Gramsci (1968, p. 91), ao destacar que

o Estado tem papel preponderante no estabelecimento de um controle hegemônico, este cria, difunde e domina determinado padrão cultural, objetivando “adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, portanto elaborar também fisicamente novos tipos de humanidade”.

Logo, o controle hegemônico estatal torna-se um ‘educador’, um canal de produção, difusão e afirmação de determinado modo de vida. Acanda (2006) situa a necessidade de a classe dirigente exercer o poder, assumir o domínio da produção, difundir valores e normas de comportamento. Tal poder apoia-se principalmente “no controle das instituições que conferem sentido: aquelas que definem e justificam o indivíduo, ensinam-no a pensar de certa maneira e não de outra, indicam-lhe os valores que deve compartilhar e as aspirações permitidas.” (VASCONCELOS; SILVA; SCHMALLER, 2013, p. 87).

Não obstante, é inegável a contribuição gramsciana para uma análise densa e crítica da dívida histórica que os governos brasileiros têm com os povos camponeses, os quais sempre foram postos à margem da sociedade, no tocante ao viés educacional. O modelo político-econômico elitista, em curso no país, sempre desconsiderou que a Educação do Campo necessita ser uma educação específica e diferenciada, concomitantemente precisa ser uma educação que dê conta de uma formação humana, assentada em referências culturais e políticas capazes de intervir e transformar suas múltiplas realidades.

A política de nucleação escolar implementada no município estudado traz à tona elementos que precisam ser analisados com bastante profundidade, para que se possa questionar e comprovar a incoerência das estratégias impostas pelo Estado quando se trata de ofertar educação escolarizada para os povos do campo. Essa afirmação pode ser comprovada ao problematizar-se a ação autoritária do Estado, uma vez que sequer escutou a voz das comunidades rurais que tiveram suas escolas fechadas.

Diante dessas reflexões, o que se constata é o autoritarismo e a omissão do Estado no que diz respeito à garantia do direito à educação, assegurado em diversos marcos normativos,

embora saibamos que, em uma sociedade onde o viés econômico sobrepõe-se a qualquer outro aspecto, e as pessoas são tratadas como números, torna-se cada vez mais urgente resistir e lutar coletivamente em defesa das políticas educacionais específicas, voltadas para os(as) filhos(as) da classe trabalhadora do campo, simultaneamente insistindo na transformação da realidade ora vivenciada.

3.2.2 A atuação do Estado para a educação no campo brasileiro

Historicamente, a educação escolar no Brasil foi posta enquanto exclusividade da população urbana, especificamente da elite. Dessa forma, para os povos do campo, esse direito era percebido incongruente às suas realidades, visto que o rural era percebido tão somente como espaço de produção agrícola, desconsiderando-se a diversidade territorial, as relações sociais, culturais e com a natureza, fenômenos basilares na construção da identidade dos sujeitos camponeses.

Somente a partir da década de 1930, o Brasil passou a adotar modelos de educação ligados ao projeto de modernização e desenvolvimento do país, a partir da orientação do capitalismo industrial, que trazia a industrialização, a urbanização e a mecanização da agricultura como estratégica para que isto pudesse ocorrer (RIBEIRO, 1993; SILVA, 2000).

Os discursos predominantes sobre o rural e o urbano no Brasil foram marcados por uma visão dicotômica, que coloca essas realidades como uma negando a outra – nessa perspectiva, o rural está sempre associado ao agrícola, atrasado, e o urbano ao industrial, moderno. Segundo Silva (2000), o campo passa para um plano secundário nas políticas do Estado, iniciando-se, então, um processo de adequação econômica e ideológica na mentalidade urbana, como forma de adequação ao desenvolvimento capitalista do país.

Nesse período, emerge o discurso do ruralismo pedagógico, como reação entre os educadores(as) do movimento dos pioneiros da Educação, os quais, fundamentados no ideário da Escola Nova²⁰, colocavam na escola a tarefa de solucionar a situação de miséria em que viviam os(as) camponeses(as), visto que atribuíam a uma questão predominantemente cultural a responsabilidade para realizar uma mudança no campo, o que evitaria o êxodo rural em curso. Como solução, esse discurso defendia uma educação voltada à realidade rural, para preparar

²⁰ Movimento pedagógico originário da Inglaterra e largamente difundido nas democracias liberais da Europa e dos Estados Unidos. Propõe uma pedagogia centrada nas diferenças individuais, na experimentação e nos métodos e processos de ensino a partir da psicologia.

esses sujeitos para o trabalho agrícola e a permanência na terra, tomando a atividade das crianças e adolescente no centro de suas ações pedagógicas (SILVA, 2000).

Todavia, essa concepção de educação nunca foi posta em prática – ao invés disso, a escola voltou-se para a educação que prepara para o trabalho urbano, atendendo aos interesses do mercado capitalista. A resposta do governo brasileiro, a partir do início da década de 1950, sob a influência norte-americana²¹, foi a elaboração de campanhas e projetos para formação das professoras(es), atividades sanitárias e produtivas para integrar o campo ao projeto desenvolvimentista e urbanizante nacional, e a construção das “Escolas Típicas Rurais”²², principalmente no Centro Sul do Brasil. A ausência de uma política específica para a educação rural acarretou esse funcionamento precário, pois “ficava a cargo de particulares e da comunidade a construção ou improvisação de prédios para funcionamento das escolas” (SILVA, 2000, p. 16).

Somente no final da década de 1960 que começam a ser construídas, na região nordeste, as “Escolas Isoladas”²³, inicialmente nas terras dos senhores de engenho e fazendeiros. Além disso, a responsabilidade de prover o local, a mobília e os materiais didáticos quase sempre era do docente, o que efetivou a precariedade desses estabelecimentos, pela falta de recursos.

Estudos de Gonçalves (2015) demonstraram que, entre as décadas de 1970 e 1980, a profissão docente, no contexto rural nordestino, foi influenciada por um conjunto de fatores, dos quais podemos destacar as exigências e as possibilidades de formação para atuação na escola rural por meio de uma diversidade de programas, como o Programa de Assistência Educacional aos Municípios (PROMUNICÍPIO), o Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (POLONORDESTE), o Programa Nacional de Ações Sócio – Educativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC), o Programa de Expansão e Melhoria da Educação EDURURAL-NE (EDURURAL), dentre outros.

Esses programas congregaram finalidades bem distintas, mas com um campo de atuação devidamente demarcado, que foi o meio rural brasileiro. De acordo com Ramos (1987),

²¹ Segundo Paiva (1985), a inspiração norte-americana influenciou as diferentes instituições que surgiram no campo, principalmente a partir da década de 1950, dentre estas a Extensão Rural e as escolas que começaram a ser construídas no campo.

²² Segundo Paiva (1985), essas escolas consistiam em uma sala de aula, a casa da professora, uma área coberta, sanitário e um terreno para o desenvolvimento de atividades agrícolas. Essas escolas foram construídas com verbas do FNEP, passando geralmente pelo critério da negociata para beneficiar políticos e fazendeiros, e não por estudos da demanda das comunidades.

²³ Para Bremm (2015), as escolas ou salas multisseriadas são conhecidas, historicamente, como classes rurais isoladas, onde uma única docente ministra simultaneamente para os alunos de idades e graus escolares diferentes em uma mesma sala de aula, e sua organização pode variar de acordo com o contexto, ordem demográfica e populacional, sendo que todos ficam reunidos em uma mesma sala, independente de qual ano/série esteja matriculado.

o PROMUNICÍPIO (1ª fase 1976 – 1981) e PRÓ-RURAL (2ª fase 1981 – 1986) implantado inicialmente nos Estados de Minas Gerais, Paraná, Paraíba, Rio Grande do Norte e Sergipe, sendo posteriormente estendido a vinte e seis unidades da federação (com exceção de São Paulo, devido a peculiaridades daquele Estado). Esta implantação deu origem a experiências inovadoras com vistas a municipalização do ensino, como: as Escolas Consolidadas no Paraná, o Projeto Experiência Pioneira de Resposta na Bahia, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Rural em Pernambuco, além de pesquisas e estudos no Rio Grande do Sul (RAMOS, 1987, p. 93).

Gonçalves (2015), destaca que o PROMUNICÍPIO teve como foco financiar ações para a oferta do ensino de primeiro grau nos municípios que atendiam, em sua maioria, à população rural, porque a educação urbana ficava sob responsabilidade da secretaria estadual de educação, e a atuação do programa tinha como ação igualmente importante a estruturação dos órgãos municipais de educação (GONÇALVES, 2015, p. 46-47).

Em resumo, pode-se afirmar que o PROMUNICÍPIO, refletindo a tendência dominante na administração federal, concorreu para levar aos Municípios a racionalidade administrativa e a lógica da produção empresarial, ao introduzir novos padrões de desempenho nas escolas municipais sob o rótulo da "modernização" dos sistemas de ensino (RAMOS, 1987, p. 100).

O Programa de Desenvolvimento das áreas integradas do Nordeste – POLONORDESTE (Decreto nº 74.794/1974), implantado no Piauí em março de 1976 objetivava “promover o desenvolvimento harmônico de áreas selecionadas através da ampliação e melhoria de infraestrutura econômica e social” (BRASIL, 1974) contribuindo para fixar do homem no meio rural. Quanto à questão da educação, destinou recursos para a construção de escolas rurais e formação de professores para o trabalho com crianças de 4ª a 5ª série do 1º grau.

O POLONORDESTE, ao promover a melhoria quantitativa e qualitativa do ensino no meio rural, especificamente no ensino de 1º e 2º graus nas suas áreas de atuação, tinha como objetivo preparar em médio prazo mão-de-obra para o setor primário da economia e integrar essas escolas ao contexto proposto por este programa.

O Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC) foi criado no ano de 1980 com a finalidade de promover a atuação conjunta das instituições de educação e cultura vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), aos Estados e Municípios e à iniciativa privada, tendo em vista desenvolver ações que viessem a beneficiar as populações rurais carentes. O PRONASEC deveria ainda, promover a integração das instituições de educação e cultura com os programas sociais, sobretudo, aqueles voltados para

a formação profissional, saúde e assistência social, destinados a satisfazer as necessidades básicas dos grupos rurais pobres (SANTOS; NETO, 2015, p. 185).

Germano (1997), caracterizou o PRONASEC como: uma política educacional da escassez, das sobras do sistema, resultando numa “educação para os pobres”, ainda mais precária do que a existente na rede de ensino oficial; uma estratégia de barateamento do ensino destinada aos “carentes”; uma transferência de responsabilidade do Estado para instituições comunitárias, populares, filantrópicas, configurando, assim, o sentido da descentralização; uma tentativa do Estado assumir a função de organizador e controlador da insatisfação popular com o Regime Político; uma tentativa de colocar, sob novas bases, a relação entre educação e trabalho, privilegiando as atividades informais, as fabriquetas, os pequenos negócios, o artesanato, visando compensar o desemprego provocado pelo ciclo recessivo que acabou por reter a força de trabalho excedente no ideal de profissionalização sem significado na prática (GERMANO, 1997, p. 476).

O Decreto n. 85.287, de 23 de dezembro de 1980, criou o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL) para cumprir com os compromissos constantes no contrato celebrado entre o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) nº 1867/BR/1980. O objetivo oficial do EDURURAL era de promover a alfabetização das populações camponesas na Região Nordeste do Brasil para ampliar as relações de produção, valorizando a escola e as comunidades locais sem perder de vista o atendimento às demandas do mercado capitalista (SANTOS; NETO, 2015, p. 185).

Este programa desenvolveu ações voltadas para a realização de avaliação, reformulação da proposta curricular rural e elaboração de materiais de ensino-aprendizagem adequados à proposta curricular rural, como também a expansão das oportunidades educacionais, melhoria das condições da rede física e dos recursos materiais e humanos.

Nesse contexto, debateu-se também a questão salarial em torno do exercício docente e da construção da profissão. Desse modo, entende-se que essas iniciativas contribuíram de alguma forma com o processo de formação dos(as) professores(as), todavia, eram ações pontuais, fragmentadas, aligeiradas, que dialogavam com as perspectivas da Educação Rural, contraditório ao que vai ser proposto pela Educação do Campo a partir da década de 1990.

Diante desse panorama, Silva (2000) destaca a inexistência, ao longo da história, de um sistema educacional de qualidade que oferecesse Educação Básica²⁴, porque, mesmo de forma

²⁴ Educação Básica, entendida conforme a Lei nº 9394/96, constituída pela Educação Infantil, Educação Fundamental, Ensino Médio e Ensino Profissional.

insatisfatória, o Estado assumiu a responsabilidade do sistema escolar urbano, enquanto, no campo brasileiro, até a década de 1970, os “grupos escolares”²⁵ ainda não tinham sido construídos. Quando isso começou a ocorrer, a partir da década de 1980, geralmente foi para realizar um processo de nucleação das escolas isoladas, e com uma infraestrutura bem inferior aos primeiros prédios urbanos.

É possível então constatar que tanto o discurso do ruralismo e do urbanismo pedagógico possuem pontos em comuns, porque colocam as possibilidades de mudança na sociedade na formação docente e na escola, não considerando o contexto capitalista em que se insere a Educação.

Nesse sentido, torna-se oportuno destacar que, por meio de inúmeros e constantes embates, o ensino escolar, mesmo que gradativamente, vem se democratizando, embora no meio rural esse ainda se encontre respaldado numa relação assimétrica entre urbano-rural, dirigente-dirigido, governante-governado. Sobre isso, Gramsci destaca que é

possível superar historicamente a divisão entre dirigentes e dirigidos, governantes e governados. É evidente que apenas é possível superar essa divisão criando as premissas de ordem intelectual para que as massas possam adquirir a mentalidade de dirigentes. A superação da divisão entre governantes e governados, que é um processo destinado a ocupar toda uma época histórica (*apud* SALVADORI, 1970, p. 55).

Conforme exposto no fragmento acima, para alcançar a superação dessa dicotomia, é necessário o acesso dos(as) camponeses(as) a uma educação crítica, diferenciada e específica, construída a partir do seu contexto, com participação ativa de todos(as) os(as) membros(as) que se encontram inseridos(as) nas comunidades, para que, assim, possam contar com uma formação humana embasada no princípio da “diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2010, p. 1).

Diante dessa inferência, acrescenta-se que os avanços e retrocessos da legislação educacional brasileira são marcados pela omissão do Estado, no que diz respeito à garantia do direito à educação para os povos do campo, sempre buscando criar e homologar legislações, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, que foi aprovada no ano de 1961, posterior à Constituição de 1934, que, no art. 31, responsabilizava as empresas industriais, comerciais e agrícolas em que trabalhassem mais de 100 pessoas a garantir o ensino

²⁵ Os grupos escolares, formados pela reunião de várias escolas preliminares, compreendiam uma organização escolar mais sofisticada e racional, que pressupunha um edifício escolar com várias salas de aula.

primário gratuito para os trabalhadores e seus filhos, eximindo-se, assim, da responsabilidade de assegurar a educação básica nos territórios camponeses (COUTINHO, 2009).

De acordo com o mencionado, percebe-se o anúncio de um Estado voltado para atender os ditames das classes dominantes, em nome de um suposto interesse geral, fato revelador de um comportamento tacanho e usurpador. É justamente essa conduta da negação de direitos que vem celeremente buscando impossibilitar a construção de uma educação *do e no* campo, que considere as especificidades de suas populações, sem estigmatizações, visando à manutenção e transmissão de valores, de modos de vida, fundamentais para a constituição de uma sociedade pluralista, pautada nos princípios da paridade.

À vista disso, reitera-se que as políticas de educação geridas pelo Estado brasileiro irrompem com o propósito de prover as pendências das cidades e das classes dominantes, embasando-se em posicionamentos pedagógicos urbanocêntricos que procuram, a todo custo, dissipar e/ou fazer da Educação um meio prioritário para a produção de sujeitos(as) dispostos a atender ao poder burguês, emanado da força capitalista em curso. Nessa perspectiva, Vasconcelos, Silva e Schmaller (2013, p. 86) esclarecem que

o capitalismo não significa apenas produção de mercadorias, mas ‘produção’ de indivíduos, de aparatos jurídicos e de aparelhos privados de hegemonia difusores da ideologia dominante. Sob esta ótica, [...] o capitalismo é, acima de tudo, um modo de produção de relações sociais, posto que o poder burguês tem suas bases em um determinado tipo de padrão civilizatório (que de modo algum se limita à produção econômica), de cultura, de modo de vida dos indivíduos.

Assim, o capitalismo impera no sentido *lato* do termo, não só como produtor de ‘mercadorias’, mas enquanto intensa e extensa fábrica de ‘produção de pessoas’, aos moldes do neoliberalismo, o qual vem condicionando um cenário histórico de exclusão, desrespeito e omissão de direitos individuais e coletivos, dentre os quais o direito à educação dos povos do campo. Desse modo, a luta por outra forma de organização societária precisa ser o alvo central da sociedade em curso.

De acordo com Mészáros (2008, p. 16), no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro.

Portanto, numa realidade em que os serviços educacionais são mercantilizados, a educação direcionada às populações camponesas vai para um lugar extremamente desaperecebido, em decorrência desta não possibilitar a geração de lucros, contrariando, assim, os argumentos voltados para a política de nucleação, que prega a necessidade da diminuição de custos com as escolas isoladas, otimização do ensino em escolas maiores, supostamente melhores, do ponto de vista didático-pedagógico e estrutural, fato completamente improcedente, conforme tem sido comprovado por meio de pesquisas nessa área que vem revelando a farsa da nucleação. Nesse sentido, Vasconcelos, Silva e Schmaller (2013, p. 88) acrescentam que

A superação do capitalismo não estaria circunscrita à tomada do Estado e às transformações econômicas, mas abrangeria a superação dos padrões civilizatórios particulares do modo de produção capitalista nas diferentes esferas: econômica, sociopolítica, cultural e ideológica. Requer também a construção de uma nova direção hegemônica e de uma ordem societária capaz de superar a hegemonia burguesa.

Mediante essa análise, pontua-se que, para uma possível transposição da ordem capitalista vigente, é essencial compreender a origem e desenvolvimento desse sistema, ou seja, deve-se historicizá-lo, superando o entendimento exclusivamente econômico, considerando que os fenômenos sociais, culturais, políticos e ideológicos concebidos pela sociedade contemporânea também precisam ser metamorfoseados, sabendo que redundar o Estado não basta, bem como considerando o papel preponderante da educação para nulificar o projeto burguês em diligência, já que esta tem o poder de transformar qualquer realidade em andamento.

Destarte, a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal, necessários à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerou e transmitiu um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. A própria História teve de ser totalmente adulterada, e de fato frequente e grosseiramente falsificada para esse propósito (MÉSZÁROS, 2008).

Considerando essa discussão, apresenta-se aqui, de maneira específica e com maior vigor, a intencionalidade do Estado brasileiro no tocante à política de nucleação como instrumento de precarização para o fechamento das escolas do campo. Convém aditar que essa

prática tem ocorrido a partir de um prisma eminentemente autoritário, desconsiderando e tentando cecear as vozes que ecoam nas comunidades camponesas afetadas. Essa asserção evoca o pensamento marxiano quando elucida que

O Estado coloca-se como representante do interesse comum e se atribui a responsabilidade de assegurar a igualdade política, eliminando as distinções sociais que caracterizavam a sociedade feudal, estabelecidas por nascimento, posição social, educação e profissão (MARX, 2005, p. 21).

Contudo, ao mesmo tempo, permite que tais elementos atuem a seu modo, de forma que, “bem longe de acabar com essas diferenças de fato, o Estado só existe sobre essas premissas, só se sente como ‘Estado político’ e só faz valer a sua ‘generalidade’ em oposição a tais elementos” (MARX, 2005, p. 21).

Perante essa afirmação, depreende-se que o indivíduo vive uma fração, ou seja, na sociedade política é considerado um ser comunitário, um cidadão; já na sociedade civil, é visto enquanto indivíduo privado, sujeito aos interesses impostos pela lógica capitalista.

Diante da discussão apresentada, atesta-se que a política de nucleação imposta pelo Estado brasileiro irrompe com a intenção de concentrar recursos, racionalizar custos, negar direitos conquistados por meio de intensas lutas, inclusive o direito à educação *do e no* campo, desconsidera aparatos legais, dentre outros fatores. Essa política assenta-se no viés neoliberal, que tem propagado-defendido veementemente a melhoria da qualidade da educação *do e no* campo, a partir da ampliação estrutural das escolas geograficamente centralizadas em detrimento do fechamento daquelas de menor porte e mais isoladas. Essa postura gerencialista e economicista desencadeia na transferência de responsabilidades do Estado para os setores vinculados à ordenação capitalista em curso.

Perante essa reflexão, ratifica-se a hegemonia do capital sobre a figura do Estado, este ao invés de possibilitar amparo aos coletivos humanos, tem exercido o diligente papel de reproduzir a ideologia emanada pelas classes dominantes, fato preponderante para que a educação crítica-transformadora não tenha se tornado acessível a todos, mesmo sendo descrita como direito constitucional. Esse tipo de educação factualmente vem se caracterizando como privilégios para poucos, ou seja, para os detentores do capital, ficando, assim, a maioria excluída desse processo, e, de maneira proeminente, as populações assentadas nos territórios camponeses.

Em meio ao apresentado, Vasconcelos, Silva e Schmaller (2013, p. 87) retomam o exposto por Simionatto (2009), quando destacam que o Estado fortalece a subalternidade ao tomar como indistintas as diferenças existentes entre as classes fundamentais, bem como

quando, no intuito de evitar ameaça à ordem existente, busca superar tais diferenças no âmbito das relações jurídicas. Na sociedade civil, a tarefa empreendida pela classe dominante direciona-se no sentido de reforçar o conformismo e de reduzir as classes subalternas aos interesses estreitamente econômicos, corporativos.

Essa subalternização do Estado ao capital, guiada pelo viés neoliberal, corporifica-se enquanto principal agente na conservação dessa lógica desigualitária que se processa entre classes, feito antagônico ao favorecimento de processos educacionais que possibilitem às massas populares enxergarem-se enquanto sujeitos de direitos. Corroborando com essa discussão, Gentili (2013, p. 229) evidencia que as premissas neoliberais

atacam a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias.

Notadamente, observa-se que o neoliberalismo vem intensificando as desigualdades entre os diversos grupos sociais, de modo acentuado sobre aqueles(as) que habitam territórios afastados da circunferência urbana e aqueles(as) dotados(as) de modelos societários distintos, razão para o apagamento sociocultural desses povos, e simultaneamente para a violação dos direitos constitucionais conquistados por intermédio de incontáveis lutas.

Tendo em vista o que foi discutido, reafirma-se aqui a precisão do fortalecimento dos constantes embates que vêm ocorrendo há muito tempo, e que, até o presente período, ainda não conseguiram fazer com que o Estado ofereça condições de vida digna para as populações camponesas, o que tem reforçado a necessidade da adequação de uma sociedade cada vez mais competitiva. Diante dos elementos postos, Medici (2007, p. 2) reitera a imprescindível “abolição da propriedade privada e da divisão do trabalho, com o fim de obter a superação de todos os fenômenos alienantes conectados à produção de mercadorias”.

4 DIREITO À EDUCAÇÃO E À EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRADIÇÃO ENTRE O DIREITO PROCLAMADO E O INSTITUÍDO

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática.”
Freire, 2002.

Este capítulo tem como finalidade sistematizar nossa análise documental que trata sobre a política educacional nacional e local, no que se refere ao direito à educação, à educação do campo e à nucleação.

Dessa forma, neste capítulo, procuramos discutir a realidade social, política e educacional do campo no Brasil, enfatizando a atuação do Estado proeminentemente no que diz respeito à garantia do direito à educação, sobretudo para os filhos dos camponeses, bem como, as principais bases legais da educação *do e no* campo.

A legislação educacional brasileira, bem como os aparatos institucionais nesta apoiados, foram marcados por avanços e retrocessos. Nesse caminho, um fato é peculiar: a constante inércia do Estado no que tange a garantia do direito à educação para as populações subalternizadas, de maneira particular para os povos do campo.

Nesse sentido, Cury (2013) coloca que cabe ao Estado assumir o dever de propiciar condições para o gozo desses direitos, desobstaculizando as barreiras que impedem o exercício dos direitos. Em outros termos, é preciso que este interfira na liberdade para destruir barreiras que impedem a promoção da igualdade de modo efetivo e, com isto, amplie os espaços de liberdade.

4.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO *DO E NO* CAMPO: UM CICLO DE LUTAS EM FAVOR DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A Educação do Campo precisa ser compreendida como um conceito em construção, um movimento, uma prática educativa e uma modalidade de ensino. Molina e Sá (2012, p. 468) destacam que

Apesar de a compreensão de educação contida nas práticas e na elaboração teórica que tem estruturado o conceito de Educação do Campo estender-se para além da dimensão escolar, reconhecendo e valorizando as diferentes dimensões formativas presentes nos processos de reprodução social nos quais estão envolvidos os sujeitos

do campo, parte relevante deste movimento tem se dado em torno da luta pela redução das desigualdades no direito à educação escolar no território rural.

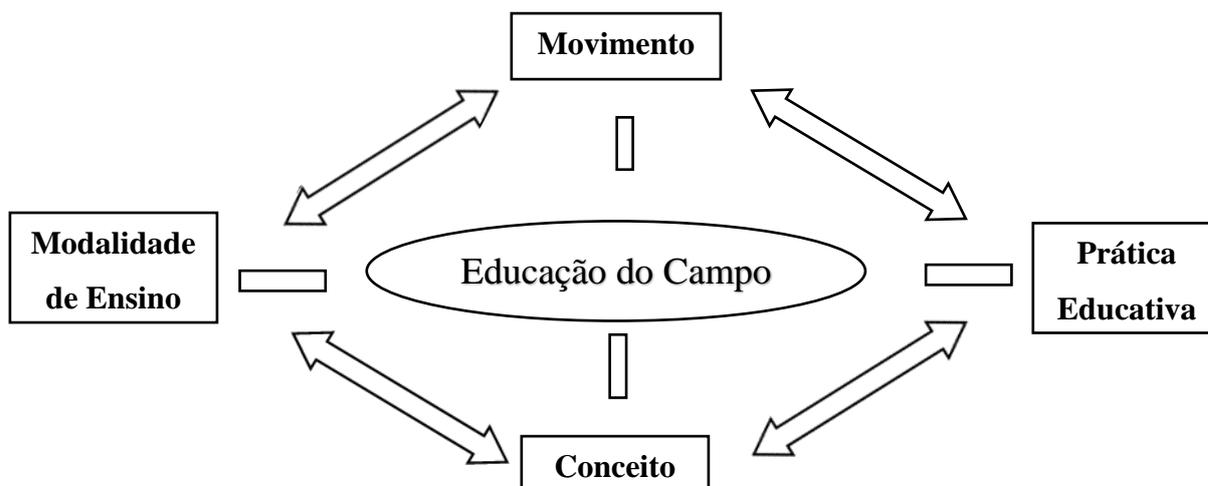
Dessa forma, a garantia do direito à educação escolar para as populações camponesas passa pela: criação e manutenção de escolas no campo; ampliação da oferta de etapas nas escolas que estão em funcionamento no meio rural; política de formação inicial e continuada para os(as) educadores(as) do campo e investimento em infraestrutura e material pedagógico. Essas reivindicações têm sido uma das principais bandeiras de luta levantada pelas organizações e movimentos sociais do campo em busca da materialização da educação *do e no* campo. Nessa perspectiva, Caldart (2008a, p. 69) explicita que

O conceito de Educação do Campo é novo, mas já está em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes. Para nós, o debate conceitual é importante à medida que nos ajuda a ter mais claro quais são os embates e quais os desafios práticos que temos pela frente. No debate teórico, o momento atual não nos parece ser o de buscar “fixar um conceito, fechá-lo em um conjunto de palavras: porque isso poderia matar a ideia de movimento da realidade que ele quer apreender, abstrair, e que nós precisamos compreender com maior rigor justamente para poder influir ou intervir no seu curso.

Caldart (2002, p. 26) acentua que é necessário estabelecer uma educação que seja *no e do* campo, “[...] **no**: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; **do**: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar, e com participação, vinculação à sua cultura e às necessidades humanas e sociais”.

Assim, não é interesse da Educação do Campo a circunscrição de conceitos fechados, embora haja convicção da importância do conceito para a compreensão das contradições e desafios a serem enfrentados no curso de sua construção. Enquanto concepção, esse movimento surge a partir das lutas coletivas dos sujeitos do campo em busca da garantia de escolas nos territórios camponeses, fazendo construção política-pedagógica e reafirmando as lutas e a função social da escola nessas comunidades. Demonstra-se, na Figura 7, traços considerados importantes na construção do ideário da Educação do Campo.

Figura 7 – Construto da Educação do Campo



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Esse delineamento possibilita identificar fatores basilares na materialidade da Educação do Campo: além de ser uma *modalidade de ensino* regulamentada no Decreto Presidencial nº 7.352/2010, constitui-se também enquanto *movimento* que se expressa na resistência ativa e institucional, um *conceito* que surge a partir da preocupação dos sujeitos e dos movimentos sociais em promover processos educacionais que considerem os valores, princípios e modos de ser e viver dos povos do campo e uma *prática educativa* que tem um projeto específico, assentado na realidade do contexto camponês.

Sobre esses aspectos, registra-se que os projetos educacionais direcionados aos territórios camponeses sempre os desconsideraram, já que, na ótica do Estado, o campo é visto apenas enquanto espaço de produção agrícola-pecuária em que, dessa forma, qualquer resíduo educacional é capaz de suprir a necessidade dos povos camponeses, e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços obtidos no reconhecimento e garantia do direito à educação (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2017).

Assim, a Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera pública, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que

o debate pedagógico se colasse a sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade (CALDART, 2008a).

Dessa forma, o paradigma teórico político responsável pelo surgimento e desenvolvimento da Educação do Campo, expresso pelos movimentos sociais, busca compreender a historicidade dos povos a partir das contradições que se processam continuamente no cerne de suas múltiplas realidades. Assim, refletir acerca das questões assinaladas nos fenômenos reveladores dessas contradições torna-se um iniciativa indispensável nesse contexto.

Conforme Caldart (2008a), a Educação do Campo exige, por si só, uma visão mais alargada de educação das pessoas, na medida em que pensa a lógica da vida no campo como totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões. Ainda assim, há um risco de instrumentalização. Já sabemos pela história: sempre que se subordina a educação a interesses/necessidades de formação imediata (por “melhor” que sejam), a educação se empobrece, do ponto de vista de formação humana²⁶, de perspectiva unilateral, necessariamente de “tempo longo”. E essa perspectiva não tem nada relação com a defesa de uma educação descolada da vida. Ao contrário, é exatamente a vida real que, para ser emancipada, exige processos educativos mais complexos, densos, relacionais, de longa duração.

O Movimento da Educação do Campo surgiu no Brasil em meados da década de 1990. Nesse sentido, um marco dessa conjuntura foi a realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília (UNB). Nessa ocasião, foi lançado o Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro, sendo este considerado a certidão de nascimento do Movimento da Educação do Campo, no ano seguinte, em julho de 1998, foi realizada a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, promovida pelo MST, UnB, CNBB, UNICEF e UNESCO, foi uma ação que teve papel significativo no processo de rearticulação da questão da educação da população do campo para a agenda da sociedade e dos governos, e inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular, em agosto de 2004 foi realizada a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, pelos representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de

²⁶ Busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação, das Universidades, ONG's e de Centros Familiares de Formação por Alternância, de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo, teve como objetivo fortalecer e ampliar a mobilização popular, socializar práticas e reflexões que vêm sendo produzidas na área, discutir estratégias de implementação das diretrizes operacionais para a educação básica do campo e criar um currículo específico para o meio rural, em 2010 foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), com o objetivo de fortalecer a autonomia, o debate, a elaboração e, sobretudo, a consolidação de políticas públicas direcionadas para a educação do campo.

Vale ressaltar que a Educação do Campo vai se estruturar em determinadas matrizes teóricas, das quais destacamos o Pensamento Pedagógico Socialista²⁷, a Pedagogia do Oprimido²⁸, a Pedagogia da Alternância²⁹ e a Pedagogia do Movimento³⁰, que se vinculam ao pensamento crítico e têm como princípio político a emancipação dos sujeitos por meio da luta de classes.

Nessa perspectiva, Caldart (2008a, p. 70-75) pondera três aspectos a serem considerados, quais sejam:

1) A materialidade de origem (ou de raiz) da Educação exige que seja pensada/trabalhada sempre na tríade Campo – Política Pública – Educação. É uma relação, na maioria das vezes, tensa entre esses termos que constitui a novidade histórica do fenômeno batizado de Educação do Campo;

²⁷ Pedagogia construída na Rússia no período compreendido entre 1918 e 1931, em que esteve vigente a experiência da Escola-Comuna (Pistrak, 2009). Foram quatorze anos de uma práxis educativa que marcou uma ruptura com a proposta educacional czarista-verbalista, interrompida por reformas educacionais que ocorreram no país. Algumas categorias foram fundantes na organização da Pedagogia Socialista Soviética: Atualidade, Trabalho como Princípio Educativo, Auto-organização e Coletividade (GEHRKE; SILVA, 2018).

²⁸ A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter, nos próprios oprimidos que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua “promoção”. Os oprimidos não de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção (FREIRE, 2005).

²⁹ A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional. Esse método começou a tomar forma em 1935 a partir das insatisfações de um pequeno grupo de agricultores franceses com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades da Educação para o meio rural. A experiência brasileira com a Pedagogia da Alternância começou em 1969 no estado do Espírito Santo, onde foram construídas as três primeiras Escolas Famílias Agrícolas (TEXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008).

³⁰ No processo de humanização dos sem-terra, e da construção da identidade Sem Terra, o MST vem produzindo um jeito de fazer educação que pode ser chamado de Pedagogia do Movimento. É do movimento por ter o Sem terra como sujeito educativo e ter o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação. E é também do movimento porque se desafia a perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando (MST, 2005, p. 201).

2) A Educação do Campo assume-se como especificidade: na discussão de país, de política pública, de educação. Essa característica nos tem aproximado e distanciado de muitos sujeitos/grupos que fazem e discutem educação e que defendem uma perspectiva de universalidade, de educação unitária e que nos alertam para o perigo da fragmentação das lutas da classe trabalhadora;

3) A Educação do Campo é negação – denuncia/resistência, luta contra. Basta de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância.

Diante o exposto, a Educação do Campo é validada pelo fato de constituir-se enquanto movimento processado no centro das tensões decorridas entre classe trabalhadora e burguesia, denunciando o modelo escravista ordenado pelo capitalismo supressivo, anunciando a obrigação da oferta de serviços educacionais que considerem as especificidades territoriais e resistindo aos padrões urbanocêntricos que são impostos a esse povo. Em contraste, o Estado age na contramão, intensificando, ano após ano, a negação do direito a uma formação humana, crítica e contextualizada para as populações camponesas, fator desencadeador de muita luta e resistência por partes dos(as) atingidos(as). Nesse âmbito, Silva (1999, p. 9), apoiada no gramscismo, destaca que

o Estado é a própria sociedade organizada de forma soberana. A sociedade é assim vista como uma organização constituída de instituições complexas, públicas e privadas, articuladas entre si, cujo papel histórico varia através das lutas e relações de grupos específicos e poderes, que se articulam pela busca da garantia da hegemonia dos seus interesses.

Com base nessa explicitação, assenta-se aqui a noção de ‘Estado ampliado’, editada a partir da confluência da sociedade política com a sociedade civil, no que diz respeito ao movimento da Educação do Campo. Apoiando-se nessa concepção gramsciana, denota-se o ordenamento de uma incoerência, que pode ser identificada quando o Estado se propõe a representar exclusivamente a burguesia, feito recorrente no contexto societário atual.

Nesse sentido, em decorrência das condições materiais que lhes são conferidas, a sociedade política está no centro das decisões, as quais não refletem os anseios da sociedade civil, em que se encontram situados direitos sociais básicos, como o direito a uma educação descolada do modelo hegemônico, ou seja, uma educação emancipatória, ligada à vida real dos sujeitos, problematizando as contradições, intencionando a historicidade dos povos, libertando-

os da alienação forçada pelos capitalistas, para que, assim, possam se tornar seres humanos ativos na produção de sua própria existência.

Através dessa provocação, reafirma-se que a oferta da educação no meio rural não se deu pela percepção do Estado, no que diz respeito à garantia do direito ao acesso e permanência das populações camponesas na escola, mas por meio dos constantes embates travados pelos movimentos sociais do campo, anunciando e denunciando a negação histórica desse direito fundamental para ascensão de um povo. Reiterando essa discussão, Caldart (2008a, p. 71) memora que

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

Assim, o movimento da Educação do Campo, desde seu surgimento, esteve tomando posição e confrontado os modelos hegemônicos de educação que lhes são forçados, daí a razão de estar continuamente evidenciando que não se trata de qualquer projeto educacional, mas de um paradigma crítico que dê conta de pensar os modos de vida do campesinato a partir das lutas anticapitalistas – exercício fundamental para a existência desses coletivos sociais.

Em conformidade com o que vem sendo posto, reiteramos que a educação brasileira foi determinada para atender às demandas postas pela burguesia urbana. Consequentemente, chega ao campo o efluente dessa educação urbanocêntrica, hierarquizada, homogeneia, seriada e fragmentada, desconsiderando os modos de vida que se materializam nos territórios rurais. Nesse sentido, Whitaker e Antuniassi (1992) explicitam que o modelo de escola implantado na área rural e urbana no país tem três características fundamentais:

- É urbanocêntrica, unicamente voltada aos conteúdos formados e informados pelo processo de urbanização e industrialização; o ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade, apresentada como superior e moderna. O mundo rural precisa ser abandonado por quem quer vencer na vida, uma vez que nele não há chance de se progredir.

- É sociocêntrica, voltada aos interesses de certas classes sociais, não considerando a diversidade dos sujeitos sociais existentes no campo e na cidade, a sua cultura e as suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida.

- É etnocêntrica, privilegiadora dos conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado, de uma forma de pensar e de um estilo de vida baseado na homogeneidade,

onde os valores e a cultura camponesa são considerados como atrasados, conservadores, criando, assim, estereótipos em relação à população do campo e ao seu modo de viver e pensar.

Mediante o contexto descrito, reafirmamos aqui que o modelo de educação estrategicamente pensado para o campo está concebido numa intencionalidade política que tem como premissa básica: processos de escolarização pautados na descontextualização e no cumprimento dos ditames emanados pelo capital, preparação de mão-de-obra com determinadas especificações para atender às necessidades oriundas da cultura urbano-industrial. Isso impossibilita o desenvolvimento de uma formação crítica-problematizadora capaz de promover transformações sociais, políticas, culturais e econômicas nos contextos rurais. Logo, a emancipação social e a insurgência das lutas contra-hegemônicas emanadas pela classe trabalhadora do campo é totalmente cerceada por esse formato de educação.

Essa concepção da educação como redentora da miséria e pobreza implantou, no campo, um modelo de escola vinculada ao projeto de modernização conservadora, patrocinado por um organismo de “cooperação” norte-americano e difundido através do sistema de assistência técnica e extensão rural³¹, com a finalidade 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 (CALAZANS *apud* SILVA, 2018).

É a partir dessa racionalidade que o Estado brasileiro passou a direcionar ao campo políticas públicas compensatórias, descontínuas, incompatíveis com a realidade, contribuindo, assim, para conservar o rural sempre submisso e dependente do urbano, tendo em vista que, nessa ótica, o campo é entendido apenas enquanto espaço para a exploração agropecuária; logo, qualquer iniciativa governamental estruturante torna-se inconcebível para essa espacialidade.

Estudos de Silva (2008) demonstram que a ausência, até o início do século XXI, de política específica para a educação das populações camponesas acarretou no funcionamento precário ou na inexistência de escolas, em todos os níveis, no campo – a oferta da escolarização, na maioria das regiões, restringiu-se aos anos iniciais do ensino fundamental, geralmente em turmas multisseriadas, e até os dias atuais é comum a oferta da Educação Infantil junto com as turmas do Ensino Fundamental, sem infraestrutura adequada, proposta pedagógica para

³¹ A extensão rural no Brasil surgiu na década de 1940, sob o comando do capital, com forte influência norte-americana e visava superar o ‘atraso’ da agricultura. Para tanto, havia a necessidade de ‘educar’ o povo rural, para que ele passasse a adquirir equipamentos e insumos industrializados necessários à modernização de sua atividade agropecuária. Com isso, passaria do atraso para a ‘modernidade’. O modelo serviu para que a população fosse incluída de forma perversa na dinâmica da sociedade de mercado, aumentando sua produtividade nesse sentido; durante décadas, a extensão voltava-se para o trabalho com a agricultura patronal e da agroexportação.

trabalhar com a heterogeneidade e formação específica para o professorado que atua com essas turmas. Algumas questões também contribuíram para que isso ocorresse:

- Domínio das oligarquias em várias regiões, que não tinham interesse em que a população tivesse acesso à educação e, portanto, a conhecimento e a informações que colocassem em risco a subalternização a que eram submetida;
- A concentração das riquezas, que gerou, durante décadas, no campo brasileiro, desemprego, ausência de políticas trabalhistas, agrícolas e sociais, pobreza, êxodo rural etc;
- A desorganização interna da política, não por acaso apresentando fragmentação e justaposição de ações, esforços humanos, investimentos físicos, financeiros das políticas educacionais envolvendo, ao mesmo tempo, espaços e sujeitos, sem nenhum planejamento estratégico;
- A carência de recursos didático-pedagógicos, a precariedade da infraestrutura das escolas, a desvalorização profissional dos docentes e as péssimas condições de trabalho;
- A subalternização dos povos do campo, não possibilitando uma compreensão do papel e o direito da escola na comunidade rural, o que enfraquece a pressão e a mobilização das comunidades junto aos órgãos governamentais pelo direito à escolarização, e naturalizando, no país, a ideia de que se resolve essa precarização das escolas com o seu fechamento.

Esse panorama, apresentado por Silva (2018), revela, de maneira objetiva, como o Estado brasileiro vem tratando a educação voltada para os filhos dos trabalhadores rurais, embora seja um direito assegurado na legislação educacional referida pelo próprio Estado, o qual tem violado essa garantia, conquistada por intermédio de muita luta travada pelos movimentos sociais do campo, de diversas maneiras, desde a negação do direito à escolarização na própria comunidade, conforme o prescrito em lei, à submissão desta a processos formativos cunhados em ideologias ditas “modernas” que colocam a cidade enquanto lócus do progresso, da cultura e da civilidade, e o campo como recanto do atraso, tradicional e incivilizado. É nítida a tentativa de depreciar e eliminar os saberes e modos de vida tecidos no campo; porém, o enfretamento direto e a resistência ativa têm sido o fio condutor do projeto societário que vem sendo constituído pelos povos camponeses.

É no centro dessa tendência dominante de exclusão e desigualdade que vem sendo forjadas constantes lutas por direitos sociais no campo; nesse sentido, nesta discussão, destaca-se a luta pelo direito à educação escolarizada nos territórios rurais, a qual não se limita apenas a buscar constituir qualquer de tipo de escola, mas uma escola que seja firmada nas ações ou

práticas sociais proveniente dos sujeitos do campo. Contribui com esse debate Caldart (2017, p. 156), quando destaca que

a luta pela escola tem sido um de seus traços principais, porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; porque o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos sujeitos; porque a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações; e porque a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a educação do campo.

Diante dessa afirmação, denota-se que o princípio da igualdade do direito à educação vem sendo agudamente violado e de maneira intencional, uma vez que a escola chega nos territórios rurais extremamente atrasada e configurada de uma lógica de que se estuda para sair do campo, conforme a visão hegemônica de que esse espaço é destinado exclusivamente para a produção agropecuária. Assim, qualquer desejo de acessão social, política, econômica e cultural exige obrigatoriamente a saída do campo.

Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola a partir do projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo... prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola a partir do seu lugar e dos sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade (CALDART, 2017).

Esses elementos, trazidos por Cadart (2017), nos fazem refletir sobre as iniciativas governamentais que vêm celeremente subtraindo o direito à educação no campo no território do Cariri paraibano, consequentemente no município de Caraúbas-PB. Nesse cenário, que segue o panorama nacional, em que prevalece a lógica de que o 'desenvolvimento' reside na cidade e, em contraposição, no campo, prepondera o remoto, tem se intensificando variadas estratégias que dão materialidade à negação de uma série de direitos, inclusive a escolarização em suas próprias comunidades.

Dessa maneira, denotamos que o fechamento das escolas do campo tem sido uma ação política recorrente na pauta das gestões municipais do território do Cariri paraibano, as quais vêm se utilizando dos mais improprios argumentos para justificar tais iniciativas, desde alegações de cunho financeiro, quantitativo de educandos(as) por comunidade rural, qualidade do ensino ministrado no campo, condições estruturais das unidades escolares, formação dos(as) educadores(as), dentre outras incitações que se consumam enquanto justificativa para o não

cumprimento do dever do estado de garantir o direito do(a) educando(a) de frequentar a escola na comunidade de origem. Costa, Etes e Vergutz (2016, p. 6) acrescentam que:

Esse fechamento ‘à granel’ de escolas no Campo traz consigo, na maioria das vezes, o ‘verniz’ discursivo da modernidade, como a diminuição de custos aos municípios e estados, que deixa de manter essas escolas de ‘difícil acesso’ e que passam a otimizar os professores nas escolas maiores, além da promessa de aulas nos laboratórios de informática e acesso à internet, como ferramenta pedagógica aos estudantes, bem como a oferta de línguas estrangeiras, melhoria na qualidade da alimentação escolar, feita por profissionais das escolas maiores. Não obstante, a oferta de linhas de ônibus regulares as comunidades ‘remotas’ do Campo, são expedientes utilizados para legitimar o fechamento de tais educandários multisseriados e ‘distantes’ das sedes dos municípios.

Esse discurso insustentável, retrocedente, gerencialista³², respaldado no custo-benefício, tem sido usado enquanto disfarce para a violação dos direitos apresentados acima, como se a sua oferta fosse possível apenas no perímetro urbano, já que as escolas do campo não dispõem de condições estruturais mínimas para a sua implementação, fato comprovador do descaso geracional sofrido pelas populações camponesas.

É de suma relevância destacar, nesta discussão, que o fechamento das escolas situadas no campo reflete diretamente no enfraquecimento da comunidade, isso porque transcendem a função de escolarizar, possibilitando a interação-integração entre os sujeitos, o desenvolvimento e a notoriedade do povo camponês. Seguindo essa dialética, o Dossiê Educação do Campo afirma que

toda a criança tem direito a estudar próxima à sua casa e de seus familiares; o transporte escolar é demasiado perigoso para crianças pequenas e o cansaço dele advindo é um agravante para a aprendizagem; estas escolas podem/devem se organizar de forma a superar a seriação e a fragmentação do conhecimento, oportunizando um trabalho por ciclos de aprendizagem; estas escolas constroem e mantêm uma relação de reciprocidade, de coletividade, de referência cultural e de organização social na comunidade em que estão inseridas (BRASÍLIA, 2020, p. 275).

³² Caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pelos modelos de avaliação de desempenho, por suas novas formas de controlar o orçamento e os serviços públicos e pela descentralização administrativa. Dessa forma, o gerencialismo ou gestão gerencial também tem como características a redução e o controle dos gastos públicos e o modelo de avaliação por desempenho (CASTRO, 2008, p. 3).

Nessa mesma perspectiva, o documento Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo³³ enfatiza que

- I. A Educação do Campo de qualidade é um direito dos povos do campo;
- II. A Educação do Campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido;
- III. A Educação do Campo no campo;
- IV. A Educação do Campo enquanto produção de cultura;
- V. A Educação do Campo na formação dos sujeitos;
- VI. A Educação do Campo como formação humana para o Desenvolvimento Sustentável;
- VII. A Educação do Campo e o respeito às características do Campo.
(Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo - caderno de subsídios, p. 32-34, 2003).

Dessa forma, a educação do campo “vincula a luta por educação com o conjunto das lutas pela transformação das condições de vida do campo” (CALDART, 2008b, p. 152), considerando as distintas realidades, valorizando os diferentes ‘grupos identitários’ e a suas formas de produção da existência.

Nesse sentido, analisar o campo como território permite compreendê-lo como espaço de vida onde se materializam todas as dimensões da existência humana. A cultura, a produção, o trabalho e a organização política são relações constituintes das dimensões territoriais. Todas essas dimensões acontecem no território a partir de uma relação interativa e completa. Nessa perspectiva, os territórios são espaços geográficos e políticos onde os atores sociais realizam seus projetos de vida (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2017).

Assim, torna-se fundamental implementar uma educação que considere o campo não apenas enquanto espaço de produção, mas como território que desenvolve a tessitura de relações sociais, de cultura, de relação com o meio, ou seja, como território vivo-pulsante. Dessa forma, a educação do campo não pode ser compreendida ou apartada dos processos de produção material e social que dão formato e significado à vida. Tratar essa questão requer pensar no contexto que os sujeitos se encontram inseridos. Para tanto, torna-se fundamental problematizar essa sociedade dirigida por relações capitalistas que oculta as contradições ávidas existentes

³³ O documento Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo foi elaborado pelo Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo, instituído no âmbito do Ministério da Educação pela Portaria nº. 1374, de 3 de junho de 2003, com a atribuição de articular as ações do MEC pertinentes à Educação do Campo, divulgar e debater a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os sistemas municipal e estadual de ensino, estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº.01, de 3 de abril de 2002. A partir de sua constituição, o GPT realizou vários encontros no decorrer do segundo semestre de 2003, quando procurou, a partir do diagnóstico “Perfil da Educação do Campo”, elaborado pelo Inep (referente ao sistema de ensino formal no meio rural), levantar instrumentos para a construção de uma política pública de educação que atendesse às demandas dos sujeitos do campo, compreendendo-a como instrumento imprescindível para o desenvolvimento sustentável das populações do campo (BRASIL, 2003).

entre capital e trabalho. Estas têm sido pautadas numa produção orientada pela lógica da mais-valia em detrimento de qualquer prática humanizadora.

É fundamental manifestar incessantemente que o campo brasileiro, consecutivamente o campo do Cariri paraibano, constitui-se de territórios identitários, formas de produção específicas, modos de relações humanas, políticas, sociais, culturais, econômicas e ambientais peculiares, precisando ser entendido e inserido adequadamente no sistema educacional vigente, bem como, nas políticas educacionais que são instituídas em âmbito nacional e encaminhadas para serem executadas nos municípios, mesmo que contingencialmente e incongruente com as múltiplas realidade dos territórios.

É no bojo dessas contradições que o movimento da educação do campo vai se forjando a partir de posicionamentos políticos e ideológicos emanados pela classe trabalhadora do campo, confrontando o projeto societário proposto para o meio rural, proveniente do agronegócio expresso na expropriação da terra e na exploração da força de trabalho dos camponeses. Em conformidade com a problematização que vem sendo tecida neste trabalho, torna-se oportuno reiterar que as práticas educativas defendidas pelo movimento da educação do campo

compreendem a imprescindível necessidade de superação da sociabilidade gerada pela sociedade capitalista, cujo fundamento organizacional é a exploração do ser humano sob todas as formas, a geração incessante de lucro e a extração permanente de mais-valia. Ao contrário desta perspectiva, nossas práticas educativas têm como horizonte formativo o cultivo de uma nova sociabilidade, na qual o fundamento encontra-se pautado na superação da forma capitalista de organização do trabalho, na associação livre das(os) trabalhadoras(es), na solidariedade e na justa distribuição social da riqueza construída coletivamente pelos seres humanos (BRASÍLIA, 2020, p. 427).

É justamente baseado nessa perspectiva que os movimentos sociais do campo têm apostado num outro projeto de educação, de campo e de sociedade. Por essa razão, estão sempre na contra-hegemonia, buscando romper os fios que tecem a teia da hegemonia capitalista e de tudo que está a seu serviço, a qual tem procurado, a todo custo, manter a expropriação da terra, a exploração dos trabalhadores e conseqüentemente a sua alienação.

Embora ainda prevaleça uma atuação rente e limitada do Estado no que diz respeito à questão da Educação do Campo, há pouco tempo vem se registrando avanços na instituição de políticas públicas educacionais voltadas para essa problemática, a exemplo da promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, bem como, Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, o reconhecimento da Educação do Campo enquanto modalidade de ensino, dentre outras determinações que vêm sendo discutidas no corpus deste trabalho. Entretanto, é imprescindível

salientar que esses avanços são resultados das incessantes lutas travadas pelos movimentos sociais do campo, que historicamente vem questionando e contrapondo-se ao modelo de escolarização tradicionalmente direcionado aos filhos da classe trabalhadora do campo.

Sendo assim, torna-se essencial a inclusão da população do campo na política educacional brasileira, como condição de construção de um projeto de educação vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional, soberano e justo; na situação atual, essa inclusão somente poderá ser garantida através de uma política pública específica: de acesso e permanência e de projeto político-pedagógico; e a diversidade dos processos produtivos e culturais que são formadores dos sujeitos humanos e sociais do campo e que precisam ser compreendidos e considerados na construção do projeto da Educação do Campo (BRASÍLIA, 2020). De acordo com Arroyo (2020, p. 15), para alcançar-se essa realidade

os movimentos do campo desconstroem e revelam as relações políticas de classe, de dominação-subalternização, de apropriação-expropriação da terra que essa relação encobre. Denunciam como, desde a colonização, a expropriação das terras tem tentado ocultar esse padrão de classe, de poder-dominância-subalternização, buscando legitimar-se ao decretar os povos originários, os trabalhadores dos campos em condição de inferioridade humana, de deficiência originária de humanidade.

Consonante com o que vem sendo evidenciado, é por meio das iniciativas realizadas pelos movimentos sociais que a estrutura educacional brasileira começou a reconhecer, mesmo que incipientemente, o espaço da Educação do Campo. Com a aprovação da Constituição Federal de 1988, surgiu no Brasil um intenso debate em torno dos direitos sociais das populações do campo, mote para intensificar a luta em defesa de políticas públicas para os povos do campo, inclusive o direito à educação escolarizada em seus próprios territórios.

Também, no ano de 1998, cria-se a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, entidade supraorganizacional que possuía como finalidade a promoção e gestão das ações conjuntas que atendessem à escolarização dos povos do campo em nível nacional. A Educação do Campo teve, nos anos 90, seu principal período de luta para a constituição de uma educação aos sujeitos localizados no meio rural. O movimento de Articulação por uma Educação do Campo, desenvolvido pelos movimentos sociais, principalmente o MST, juntamente com entidades nacionais e internacionais, tencionou as discussões sobre os aspectos educativos no Brasil, no sentido de focar a questão da educação rural (ARROYO; CALDART; MOLINA *apud* PASTORIO, 2015).

Frigotto (2010) destaca, dentro desse contexto permanente de lutas, na Conferência de Abertura da 33ª Reunião Nacional da ANPED “Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI”, que, no plano da política educacional brasileira,

em geral, reiteram-se reformas que pouco alteram nossa herança histórica de atribuição de caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade, algo considerado afinal desnecessário para o projeto de capitalismo dependente em curso.

Dessa forma, após um curto período de avanço da política educacional voltada para a população do campo, torna-se contumaz uma atuação do Estado nas três esferas de governo a regressar a fundamentos da educação rural, atendendo, assim, as exigências impostas pelo projeto societário capitalista que opera proeminentemente na expropriação da terra, na exploração-exclusão das camadas populares, inclusive os camponeses e na (re)produção de classes sociais, para, dessa forma, manter a aristocracia burguesa no controle dos processos de produção, gerando uma espécie de dependência cíclica para os que não estão inseridos no cerne da classe dominante.

Mediante a discussão tecida, reitera-se a hegemonia exercida por capitalistas sob a figura do Estado, o qual deveria possibilitar amparo aos variados coletivos humanos, mas que tem exercido o diligente papel de reproduzir a ideologia emanada pelas classes dominantes, fato preponderante para que a educação crítica-transformadora não tenha se tornado acessível a todos. Mesmo sendo prescrita como direito constitucional, essa educação vem factualmente se caracterizando como privilégio para poucos, ou seja, endereçada à aristocracia, ficando a maioria, assim, excluída desse processo e, de maneira proeminente, as populações que vivem nos territórios rurais.

4.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO NACIONAL

O debate sobre o direito à educação está fundamentado a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (1948), em que, no art. 26, é destacado que

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito (ONU, 1948).

A partir de uma análise do sujeito concreto e de suas relações sociais, Marx (1844, p. 38) evidencia que os direitos humanos

não são, por conseguinte, uma dádiva da natureza, um presente da história, mas fruto da luta contra o acaso do nascimento, contra os privilégios que a história, até então, vinha transmitindo hereditariamente de geração em geração. São o resultado da cultura; só pode possuí-los aquele que os soube adquirir.

Baseando-se nessa ressalva, nota-se que os direitos humanos são frutos de lutas sociais e históricas, representando um significativo avanço no que tange às liberdades e aos direitos que havia, por exemplo, na sociedade feudal. Porém, torna-se proeminente destacar que direitos (ainda ancorados em influências burguesas) não garantem acesso à educação escolarizada às populações camponesas, em razão de não ter superado as raízes de problemas sociais históricos e permanecer suscitando desigualdades sociais. Nesse sentido, Marx (1844, p. 44) tece algumas considerações críticas quando destaca que

Nenhum dos chamados direitos humanos ultrapassa, portanto, o egoísmo do homem, do homem como membro da sociedade burguesa, isto é, do indivíduo voltado para si mesmo, para seu interesse particular, em sua arbitrariedade privada e dissociado da comunidade. Longe de conceber o homem como um ser genérico, estes direitos, pelo contrário, fazem da própria vida genérica da sociedade, um marco exterior aos indivíduos, uma limitação de sua independência primitiva. O único nexos que os mantém em coesão é a necessidade natural, a necessidade e o interesse particular, a conservação de suas propriedades e de suas individualidades egoístas.

Dessa forma, a leitura de Marx torna-se elucidativa no sentido de mostrar que os direitos humanos nada mais são do que o direito dos membros da sociedade burguesa, isto é, do homem egoísta. Seguindo o fio dessa discussão, Chauí (1989) salienta que a atualidade da crítica marxista é comprovada na Declaração de Direitos Humanos de 1948, a qual coloca a propriedade privada como direito do homem e do cidadão. Nessa perspectiva, indica que a lei e o Estado servem para proteger os que têm propriedade daqueles que não têm, de forma que a defesa do direito de alguns significa a violação do direito de todos os outros. Chauí (1989, p. 23-29) considera necessária a crítica aos direitos humanos também porque

a maioria das pessoas não tem acesso à propriedade e ao uso da razão, o que as força a aceitar regras ditadas por “especialistas”, porque a sociedade brasileira é autoritária, porque as leis são lugares de privilégios, porque a esfera pública nunca chega a constituir-se como pública, sempre definida pelas exigências do espaço privado, pensada sobre relações de favor, porque a luta de classes é encarada como questão de polícia, e não de política, porque existe um discurso de indivisão nacional.

A partir de *insights* surgidos ao refletir sobre algumas considerações propostas por Marx (1844) e Chauí (1989), compreendemos que o discurso dos direitos humanos caminha ladeado ao pensamento capitalista, daí a necessidade de atentar para as contradições que surgem nesses direitos e a urgente necessidade de se lutar pela construção de um projeto societário que considere de fato as demandas advindas da coletividade.

Consente evidenciar que a DUDH chama a atenção para a necessidade de as instituições escolares ofertarem uma educação de qualidade, onde a instrução seja orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana, dialogando com o pressuposto central da

educação integral que busca estimular as várias dimensões do indivíduo, premissa considerada relevante em decorrência de mostrar que não basta garantir o direito à educação para todos(as), mas favorecer um processo de formação transformador e emancipador, sobretudo para sujeitos historicamente invisibilizados.

Tomando por base essa discussão, ponderamos que, no período dos governos empresariais militares (1964-1985), é direcionado ao campo brasileiro programas e projetos governamentais, objetivando inseri-los na lógica da modernização conservadora capitalista. Nesse sentido, o ingresso na rota do desenvolvimento estava condicionado à face da modernização agrícola, subsidiada por um intenso processo de mecanização, sendo a agricultura modernizada o caminho para o apogeu econômico. Convém salientar que, durante esse regime, a escola no campo permanece sendo tratada enquanto resíduo do sistema de ensino.

Os processos de luta pela redemocratização do Estado, pelo direito à educação, pela retomada dos movimentos sociais e de práticas educativas referenciadas na Educação Popular geram um questionamento do modelo hegemônico da educação, que não conseguiu, dentre outras coisas, superar os altos índices de analfabetismo e reprovação escolar (BARROS, 2020).

Embora o direito à educação seja registrado desde a Constituição Brasileira de 1824, tornou-se obrigatório com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Antes desta, havia apenas formulações precárias, parciais, restritas a uma determinada etapa da escolarização – logo não se tinha nenhuma garantia relacionada ao favorecimento de ensino público em caráter universal. Dessa feita, a educação formal tornou-se um direito constitucional assegurado a todos os brasileiros, inerente à dignidade da pessoa humana, bem maior do homem, em que o Estado tem o dever de prover as condições indispensáveis ao seu pleno exercício, a partir da CF de 1988.

a) A Constituição de 1988

A Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, tem esta marca na sua própria estrutura. Enquanto as constituições precedentes abriam com a organização do Estado, para apenas depois virem com os direitos da cidadania, a de 1988 abre com a solene proclamação dos direitos civis, sociais e políticos, aí incluídos os direitos humanos (CURY, 2013).

Dessa forma, a CF de 1988 tornou-se um marco no tocante à conquista de vários direitos sociais, inclusive a educação enquanto direito público subjetivo; no entanto, é importante destacar que variadas demandas de cunho progressista não foram incorporadas a essa carta, em

razão da interferência direta de forças liberais conservadoras, bem como pelo fato de o Estado, na condição de subserviente ao capitalismo em variadas circunstâncias, ter obstaculizado a efetividade desses direitos.

O preâmbulo da CF de 1988, enunciando o conteúdo ideológico, instituiu o Estado Democrático de Direito, destinado a assegurar o exercício dos direitos, individuais e sociais, dentre outros, e o art. 6º deste dispositivo demarca o direito à educação a todo cidadão (BRASIL, 1988).

Com a promulgação da Constituição de 1988 e o processo de redemocratização do país, é direcionado ao Estado, com a participação da sociedade brasileira, o compromisso de promover educação para todos. Nos artigos 205 e 208 desse documento, é determinado que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O dever do Estado com a educação será mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive a oferta gratuita para todos os que ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creches e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. §1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. §2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 1998).

Na CF de 1988, está explícito que educação é um direito de todos e dever do Estado; todavia, as reformas³⁴ educacionais que foram desencadeadas após a promulgação desse marco legal foram realizadas sem considerar as proposições advindas da participação social, por força do contexto histórico já vivenciado nesse período, inclusive com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96.

A não consideração das proposituras advindas da sociedade civil nas tomadas de decisões e na construção das políticas educacionais pós promulgação da CF de 1988 resulta em um grande número de pessoas analfabetas, na não universalização do atendimento escolar,

³⁴ O termo reforma abrange uma variedade de compreensões. Neste texto, é adotado o significado conferido por Stoer, ou seja, um conjunto de ações orientadas para legitimar determinada tentativa de reestruturação de forma do Estado e de suas instituições, diferenciando-se, por exemplo, de mudança e/ou inovação (STOER *apud* AFONSO, 2000).

principalmente no campo brasileiro, na baixa qualidade na escolarização, que reflete diretamente na impossibilidade de preparar o sujeito para a vida e o trabalho. Assim, o Estado não cumpre com o seu dever conforme, o instituído pela Constituição Federal em vigência.

Dessa maneira, compete ao Estado a obrigação de oferecer educação para todos. Em suma, a educação como direito fundamental de caráter universal vem ocupar uma posição importante no ordenamento jurídico brasileiro a partir desse dispositivo constitucional, haja vista estar inserida conjuntamente com os demais direitos considerados fundamentais para uma vida digna do cidadão.

Portanto, a educação como um direito social impõe ao Estado um fazer com uma maior positividade: “Os direitos sociais, como compreensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas estatais, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais vulneráveis, direitos que tendem a realizar a minimização de situações sociais desiguais” (SILVA, 1992, p. 258).

É importante destacar que, não basta garantir o direito à educação, torna-se fundamental favorecer condições que assegurem um ensino de qualidade convertido num aprendizado emancipador capaz de promover as transformações necessárias nos variados contextos sociais. Logo, o acesso, a permanência, o desenvolvimento e o aprimoramento do conhecimento devem ser elementos basilares do processo educativo. Assim, a educação é direito de todos, sem qualquer distinção.

É indiscutível que o direito à educação, quando analisado à luz da teoria dos direitos fundamentais, constitui-se em fundamento do Estado Social Democrático de Direito na medida em que a prática educativa viabiliza a vivência coletiva e o exercício da cidadania, sendo, portanto, necessário prestações estatais com vistas à sua concretização. Nota-se a necessidade de uma atuação estatal mais incisiva com o escopo de propiciar condições organizacionais e estruturais de acesso e permanência que permitam a todos(as) os(as) educandos(as) usufruírem do processo de desenvolvimento do conhecimento e o convívio com a diversidade. Dessa forma, espera-se que a educação, em tempos próximos, dentre outras áreas, seja a prioridade estatal que possibilite ao indivíduo a (trans)formação de sua própria realidade e a circundante (SANTANA, 2019).

b) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996b), é resultado de “amplo debate” político iniciado na década de 1980. Embora o projeto inicial³⁵ não tenha sido mantido, por conta dos interesses neoliberais, a sua gênese, pode-se entender, deu-se no seio dos movimentos sociais e na organização da sociedade civil que, a partir da década de 1960, lutavam contra o regime ditatorial.

Conforme está evidenciado, o movimento envolto na aprovação da nova LDB (Lei 9394/96) configurou-se de muitos embates, liderados primordialmente pelos movimentos sociais, em comunhão com membros e entidades da sociedade civil, os quais lutaram não apenas pelo direito à educação enquanto princípio universal, mas por uma educação pública popular, emancipatória, crítica e pluralente, descolada dos ideários liberais que vinham marcando o contexto educacional brasileiro.

Seguindo essa linha de discussão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB nº 9394/96, em seu art. 28, estabelece que

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996b).

Embora esse artigo reconheça a diversidade sociocultural que existe na educação brasileira e impulse a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo por meio da Resolução CNE/CEB nº 01/2002, observa-se, nas entrelinhas, o interesse em favorecer adequação à natureza do trabalho no meio rural. Logo, a prioridade deixa de ser o direito à educação nos territórios rurais e passa a ser o trabalho enquanto meio para o desenvolvimento da produção econômica, em detrimento da formação de sujeitos críticos e emancipados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, no Título IV – Da Organização da Educação Nacional, mais especificamente nos artigos 8º, 11º e 12º, anuncia

³⁵ A promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação a exemplo do que ocorreu durante o processo constituinte para a elaboração da nova Constituição Federal, não se deu sem embates e divergências entre, de um lado parlamentares que juntamente com algumas entidades educacionais privadas defendiam um projeto de LDB voltado para o privatismo e, de outro, associações da sociedade civil, com representantes no parlamento, reunidas em um movimento educacional que, ainda inspiradas nos ideais dos pioneiros, representavam um projeto de LDB que priorizasse definitivamente a escola pública. (BATISTA, 2002, p. 5).

essa descentralização da educação, conduzindo-a a municipalização. Esse processo foi configurado mantendo a centralização do poder de decisão na Federação, forjando a denominada divisão técnica e política da gestão da Educação Básica, impossibilitando a efetivação da colaboração que havia sido demarcada, fato que teria sido significativo para o avanço democrático das novas relações entre as áreas de poder federados, tanto no que diz respeito à CF de 1988, quanto à LDB de 1996.

Seguindo esse debate, Malheiros (2006) explicita que a descentralização não deve ser confundida com desconcentração, que representa apenas a distribuição da responsabilidade executiva de atividades, programas e projetos, sem transferência da autoridade e autonomia decisória. A descentralização, portanto, é concebida como parte de um processo histórico, de recuperação do poder de decisão, ato de cidadania e poder popular. Dessa forma, a descentralização é associada à atitude que tira das mãos do poder central parte de suas atribuições e capacidades de intervenção, democratizando as relações, ampliando a participação de setores até então excluídos (GIL; ARELARO, 2004).

É importante destacar também, neste debate, a promulgação da Lei nº 12.960/2014 que altera o art. 28 da LDB, Lei nº 9394/96, determinando que, para a ocorrência de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, passa a ser necessário manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar, fato considerado extremamente relevante em decorrência de dificultar o fechamento de escolas a ‘bel prazer’, conforme recorrentemente vinha se sucedendo.

Constata-se, portanto, a não garantia do direito à escolarização do povo camponês em suas comunidades a partir das inconsistências contidas na própria legislação educacional. As décadas posteriores registram mobilizações lideradas por organizações e movimentos sociais do campo voltadas para urgente necessidade de implementar-se ações – políticas educacionais legais que garantam o direito de grupos específicos, como é o caso das populações do campo, acessarem processos de escolarização em seu lugar de origem.

c) Plano Nacional de Educação (PNE)

Outro aspecto a ser tratado nesta discussão diz respeito à instituição de um Plano Nacional de Educação (PNE). Segundo a historiografia educacional brasileira, os primeiros indicativos voltados para a necessidade de criar-se um documento dessa natureza emergem

junto à Constituição de 1823, quando ainda se estava na tentativa de descolonizar o Brasil e seguir estimulando a constituição de uma nação una, diversa e efetivamente independente.

A partir da Lei n.º. 4.024/61, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, é que, de fato, emerge o debate sobre o PNE. Conforme Cury (2011, p. 804),

O PNE, tal como proposto pela Constituição Federal, no artigo 214, reaparece na legislação infraconstitucional, na Lei n. 4.024/61 com redação dada pela Lei n. 9.131/95. Pelo artigo 7º dessa última, compete ao CNE ‘subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do PNE’. A Lei n. 9.394/96 reitera, no artigo 9º, a incumbência da União na elaboração do PNE em regime de colaboração com os entes federativos. Os estados e municípios deveriam elaborar seus próprios planos em consonância com o PNE.

Dada a difícil tramitação da LDB e da própria proposição de emenda constitucional (futura Emenda n. 14/96), e as consequências da implantação e do impacto de cada uma dessas leis, a proposição de um Plano³⁶ só viria no ano 2000. O Plano que primeiramente deu entrada no Congresso atendia pelo nome legal e tinha como subtítulo “Proposta da sociedade brasileira”. Foi elaborado por associações de educadores por meio de sucessivos encontros regionais e nacionais. Já aquele que o sucedeu cronologicamente, em termos de protocolo, além do nome legal, subintitulava-se “Proposta do Executivo ao Congresso Nacional”, e foi elaborado pelo Executivo, ouvido o CNE e outros órgãos oficiais de representação. Também de difícil tramitação pelo Congresso, o PNE acabou sendo aprovado de modo a consagrar a maior parte do texto do Executivo, ainda que assimilando algumas metas do plano proposto pela sociedade civil. Trata-se da Lei n. 10.172/01, cujo texto se compõe de uma radiografia de cada nível, etapa e modalidade da educação nacional, das respectivas diretrizes e metas. Contudo, apesar de aprovado pelo Congresso Nacional, o presidente da República o vetou em seus aspectos de financiamento. Com isso, resultou em um plano sem a devida sustentação econômico-financeira o que, por sua vez, tornou os estados e municípios lenientes na produção de seus respectivos planos de educação. E tudo isso trouxe limitações de largo espectro quanto à obtenção de suas metas (CURY, 2011).

³⁶ A tramitação do PNE revelou a reedição da concepção de participação de dois projetos: o do executivo, mais sintético, menos abrangente e mais restrito na sua elaboração, e o da sociedade civil, mais analítico e abrangente, que contou com ampla participação, em especial a partir dos fóruns estaduais e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. A lei aprovada no Congresso, a rigor uma expressão continuada da LDB em matéria de metas, objetivos e financiamento, apresentou um realismo no diagnóstico da educação nacional e teve sua eficácia dependente, em maior parte, do financiamento. Contudo, esse último ponto, ao ser sancionada a lei, sofreu vetos presidenciais, os quais significaram uma perda substantiva quanto ao caráter obrigatório do Plano, tornando-se, dessa forma, praticamente um Plano declaratório. A Emenda Constitucional n. 53/2006, ainda sobre o art. 214 da Constituição, substituiu a emenda 14/96 e criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), cuja lei regulamentadora é a Lei n. 11.494/2007. Ambas com grande impacto sobre o conjunto da educação básica (CURY, 2016).

Dessa feita, denota-se que a dinâmica instaurada em torno da CF 1988 e da LDB (Lei nº 9394/96), reincide na configuração dos PNEs 2001 e 2014, os quais incorporaram profusamente aos seus interstícios as proposituras advindas do Executivo, desconsiderando sobremaneira as metas emanadas pela sociedade civil. Outra fragilidade bastante patente na execução desses documentos diz respeito à omissão da União no tocante a oferta de aporte financeiro aos estados e municípios, descumprindo, assim, com o seu papel supletivo e ratificando a impossibilidade de as esferas estaduais e municipais efetivarem PEEs e PMEs embasados em metas e objetivos capazes de ser convertidos em educação de qualidade e para todos.

O Plano Nacional de Educação de 2001 traz à tona o debate sobre as escolas multisseriadas do campo, mostrando em suas diretrizes que

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do país e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, considerando as peculiaridades regionais e a sazonalidade (BRASIL, 2000).

Na Lei nº 10.172/2001, que aprova o PNE, as diretrizes do diagnóstico do Ensino Fundamental evidenciam que

a escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do país e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser seguida, considerando as peculiaridades regionais e a sazonalidade (BRASIL, 2001, p. 58).

Ainda nos interstícios dessa lei, no ítem voltado para o Ensino Fundamental, é demarcado, nos objetivos e metas, que compete à União, aos estados e aos municípios, quando necessário for, prover transporte escolar para as zonas rurais como forma de garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor, assim como prover “formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio” (BRASIL, 2001, p. 63).

Assim, observa-se, no PNE/2001, recomendações que considerem, na organização da educação básica, a importância das escolas ditas ‘rurais’, a permanência em atividade no campo, e a preservação dos valores dessa territorialidade, o que se constitui como um avanço tendo em vista objetivar atender às especificidades da realidade do campo. Contraditoriamente, nota-se o estímulo à nucleação escolar quando é posto como meta a subtração das classes unidocentes,

como também a promoção de transporte escolar sem dispor de uma regulamentação específica, prática que apresenta enquanto resultado o fechamento de escolas no campo.

A Lei nº 13.005/2014 homologa o PNE. Nesse documento, na Estratégia 1.10 da Meta 1, é colocado que o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na Educação Infantil, nas respectivas comunidades, dar-se-á por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada (BRASIL, 2014b, p. 6).

Essa lei assinala, também, na Estratégia 7.26 da Meta 7, a necessidade de consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial (BRASIL, 2014b, p.16).

d) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)

Seguindo o curso das mudanças educacionais emergentes nos anos 1990, torna-se importante destacar a criação do Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), o qual foi crucial no sentido de incentivar municípios a atrair alunos para o sistema educacional público. Dessa maneira, acabou induzindo um acelerado e generalizado processo de municipalização desse nível de ensino em todo o país.

O processo de municipalização, tal qual o estamos assistindo, não pode, pois, ser analisado sem que tenhamos presente o fato de que se baseia numa lógica economicista-instrumental e que se articula com um movimento mais amplo: o projeto de sociedade em implementação no Brasil, que se alinha e se subordina aos reordenamentos do processo de acumulação capitalista, firmados nas últimas décadas do século XX, que implicaram novas formas de definição e de articulação entre os espaços local, nacional e global, com profundas

repercussões para os padrões sociais, para as políticas sociais e, portanto, para a educação que vem se reformando em escala planetária (AZEVEDO, 2002, p. 55).

Torna-se relevante destacar também que a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), Lei nº 10.880/2004, posteriormente convertido em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Lei 11.494/2007, que, em consonância com a política de transporte escolar legitimada com a promulgação do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), Lei nº 10.880/2004, em sintonia com o processo de municipalização, passa a ser o conjunto de fatores utilizado pelos gestores municipais de educação enquanto estratégia para a contenção das escolas multisseriadas, sobremaneira no campo, tendo em vista a multisseriação ser considerada, por estes, problema central na política de educação brasileira. Daí a necessidade da nucleação para a ampliação da oferta, fato incoerente à realidade denotada no meio rural, tendo em vista que esse fenômeno: não tem ampliado a oferta educacional, desconsidera as peculiaridades das comunidades rurais, homogeniza o currículo escolar, distancia as famílias da escola e culmina com o fechamento das escolas no campo.

Em contraposição a esse axioma, movimentos sociais ligados ao campo, em comunhão com setores governamentais e não governamentais, reivindicaram, no Seminário Nacional de Educação Rural e Desenvolvimento Local Sustentável (17 a 21/09 de 2021), a urgente necessidade de considerar o campo enquanto espaço heterogêneo, de diversidade econômica, em razão do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não agrícolas, de multiculturalidade, que demandam por educação básica pautada na dinâmica pulsante desse espaço de vida. Esse movimento ganha força e posteriormente culmina com a instituição do Decreto Presidencial nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Reafirmamos que esse dispositivo legal é fruto de demandas sociais levantadas pelos movimentos sociais do campo em nome de uma Educação do Campo que esteja de acordo com as necessidades e especificidades da cultura camponesa, ou seja, que considere as diferenças regionais que são extremas no território nacional, as quais passaram a ser percebidas na configuração da política nacional de educação – um marco histórico para a população camponesa.

Diante desse panorama, o Fundef recebeu, desde sua instauração, uma série de questionamentos por parte de variados autores que se debruçaram a estudar os desdobramentos desse fundo na educação pública brasileira. Dentre as principais limitações, destacamos: alocação de recursos financeiros exclusivamente para o ensino fundamental, em detrimento dos

demais níveis e modalidades de ensino que constituem a educação básica; contribuição financeira extremamente reduzida da União para o supracitado fundo; intensa indução à municipalização do ensino fundamental, sem oferta de condições elementares para tal; falta de direcionamento de novos investimentos para o setor em questão, dentre outras limitações.

Dessa maneira, pesquisadores(as), educadores(as), políticos, entidades e movimentos sociais, atuantes no campo da educação, retomaram o debate sobre um Fundo da Educação Básica. Ventila-se, a partir de então, a possibilidade da composição de um fundo voltado a atender essa reivindicação, o qual ganha materialidade com a promulgação da Emenda Constitucional nº. 53, em 19 de dezembro de 2006, regulamentada definitivamente pela Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. De acordo com Gluz (2021, p. 2),

O Fundeb é uma política pública nacional baseada na subvinculação de recursos públicos para Manutenção e Desenvolvimento da Educação (MDE). No âmbito de cada estado e Distrito Federal (DF), existe um fundo com recursos municipais e estaduais, somados a uma complementação da União aos fundos de, no mínimo, 10% do valor total, que é distribuída apenas para os que não atingem o valor anual mínimo por aluno. A redistribuição do montante dos fundos, a partir da “cesta-Fundeb”, é uma medida que ocorre de acordo com o número de matrículas da Educação Básica em cada rede, ou seja, os municípios e os estados contribuem com o Fundeb do seu estado, mas o retorno é dividido de acordo com a demanda de cada ente federado, no interior de cada estado.

Assim, o Fundeb tornou-se um dos mecanismos mais importantes no trabalho de equalização do ensino obrigatório e na busca da universalização da educação no Brasil. Farenzena (2015) aponta que a política do Fundeb pode ser definida, em linhas gerais, pela: vinculação e subvinculação de recursos públicos à educação básica, demarcando a importância do investimento da verba pública para políticas sociais, garantindo o direito social da educação; a (re)distribuição destes recursos de acordo com as competências de cada ente federado, que começou no Fundef, mas se aprimorou no Fundeb; a cooperação intergovernamental no financiamento da educação, em que há ações e intervenções de todos os níveis de governo (municipal, estadual e nacional) (GLUZ, 2021).

Embora registre-se a intenção de amortecer as desigualdades financeiras entre os municípios de um mesmo estado com a instituição do Fundeb, é observado que esse fundo não apresenta critérios técnicos definidos que possam evitar essa realidade, pois, na arrecadação de recursos, é denotado que os estados mais desenvolvidos economicamente e com uma maior arrecadação conseqüentemente detêm maior valor per capita no Fundeb, por conseguinte mais condições de investirem na educação.

Logo, a descentralização das políticas sociais, apesar das vantagens em termos de planejamento e controle sociais, pode ampliar as desigualdades, tendo em vista as diferentes capacidades financeiras e administrativas dos municípios. Cabe ao governo central exercer o papel de coordenação e buscar amenizar os desequilíbrios (ENCINAS; DUENHAS, 2020).

e) Programa Suplementar: o transporte escolar

Outro ponto fulcral nesse debate são os programas suplementares previstos na legislação educacional brasileira, os quais perpassam pela alimentação, material didático, assistência à saúde e transporte escolar. Nesta ocasião, destacaremos o Programa Nacional de Transporte do Escolar (PNATE) e o Programa Caminho da Escola, por serem estratégicos para que crianças e jovens, de maneira especial residentes no campo, tenham o direito de acesso e permanência na escola pública assegurado, porém torna-se oportuno frisar que, na implementação de ambos, desponta uma série de inconsistências, a exemplo do transporte dos(as) educandos(as) do campo para as sedes dos municípios percorrendo quilométricas distâncias, contratação de veículos em condições extremamente precárias, fruto de acordos eleitorais, ausência de profissionais devidamente qualificados na condução desses transportes, dentre tantas outras incoerências.

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) foi instituído pela lei 10.880, de 9 de junho de 2004, e vigora até os dias atuais. Seu objetivo inicial é garantir a oferta do transporte escolar aos alunos do Ensino Fundamental público, residentes em área rural. Em 2009, o PNATE, assim como outros programas suplementares, passou a abranger a Educação Básica, antecipando, ou já prevendo, a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de novembro de 2009, a qual ampliou a faixa etária de obrigatoriedade escolar, que passou a incidir na população dos quatro aos 17 anos de idade. Os recursos repassados aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios permitem realizar parcialmente a prestação dos serviços do transporte escolar, seja por meio de despesas com a frota pública ou através da contratação de serviços terceirizados (PERGHER, 2014).

Entretanto, mesmo com a instituição do PNATE, o aumento do número de matrículas na educação básica tem exigido dos estados e municípios maiores investimentos financeiros no transporte escolar, uma vez que o valor repassado pela União para esse fim não permite atender à demanda. Dessa forma, programas suplementares como este em questão acabam não dando conta dos objetivos que propõem. No tocante ao favorecimento do transporte escolar, fica

evidente que a política de universalização da educação básica não tem conseguido cumprir com esse direito legal.

O Programa Caminho da Escola foi criado por meio da Resolução CD/FNDE nº 3, de 28 de março de 2007, tendo como público beneficiário educandos da educação básica das redes públicas dos estados e dos municípios residentes no campo.

Em 2009, o Governo Federal promulgou o Decreto nº 6.768, de 11 de fevereiro, que visava a disciplinar o Programa Caminho da Escola, atribuindo-lhe cinco objetivos, quais sejam: renovar a frota de veículos escolares; garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes, por meio de padronização e inspeção de veículos; contribuir para a redução da evasão escolar em observância ao Plano Nacional de Educação; garantir o acesso e a permanência na escola dos estudantes matriculados na educação básica do campo; obter a redução dos preços dos veículos e propiciar o aumento da transparência nas aquisições (PERGHER, 2014).

Mediante o explicitado por Pergher (2014), denota-se que o principal intento do Caminho da Escola é a aquisição de veículos; no entanto, este inovou no sentido de considerar realidades geográficas distintas, uma vez que possibilita o financiamento de diferenciados tipos de transporte, a exemplo das embarcações e bicicletas, mas, mesmo assim, não consegue atender o universo de educandos(as) que deste programa necessita. Outra problemática que surge nesse contexto, principalmente na realidade dos pequenos municípios, é a ausência de condições financeiras para a manutenção dos veículos adquiridos por meio do Caminho da Escola, constatação que serve para comprovar esta e tantas outras limitações incrustadas no cerne desse programa.

Outra questão problemática que emerge no bojo dos programas PNATE e Caminho da Escola é a ausência de regulação que trate, de maneira objetiva e com rigor técnico, aspectos como delimitação de distância e tempo de percurso que os(as) educandos(as), usuários(as) desses programas, se submetem diariamente, pois, como essa definição de trajeto fica a cargo das administrações, estas não têm definido critérios que possibilitem uma oferta de transporte escolar que considere as múltiplas realidades dos(as) estudantes e a devida segurança.

Desse modo, para muitos(as) educandos(as) do campo brasileiro, a garantia do acesso à escola por meio do uso do transporte escolar permanece sendo um grande transtorno, já que muitos destes residem distantes do ponto de espera ou embarque e necessitam sair com muita antecedência de suas residências para poderem acessar esses transportes, independentemente do turno, além de se depararem, muitas vezes, com sol, chuva, lama, e outros contratemplos que

os acometem no decorrer do percurso. Seguindo o lastro dessa discussão, Groff (2018, p. 126) acrescenta que

[...] se o transporte escolar encaminha os estudantes para a cidade, as escolas do campo, aos poucos, vão perdendo estudantes e, por falta de demanda, fecham. Se ao contrário, a rota do transporte escolar fosse planejada para reunir os estudantes das comunidades próximas em escolas do campo, dificilmente essas instituições deixariam de existir, por haver estudantes.

Aproveitamos essa elocução para ressaltar que o transporte escolar tem sido um dos principais aliados do processo de nucleação, fato que se constitui como um desafio a ser superado, principalmente quanto se trata da definição de rotas, do tempo de permanência dos(as) educandos(as) no interior dos transportes escolares, da manutenção dos veículos, da falta de monitores nesses veículos, dentre tantas outras situações.

Considerando os marcos legais e seu reflexo nos programas institucionais presentes na política educacional brasileira, concluímos que foi a partir da CF 1988 que o direito à educação se tornou público e subjetivo. Esta carta, além de tornar esse direito constitucional, elencou formas para que de fato fosse possível o concretizar, diferenciando-se de todos os dispositivos legais que a antecederam. Esse documento buscou considerar as transformações ocorridas no país, sendo estas em âmbito econômico, nas relações de poder e sociais, introduzindo temas, redefinindo papéis, incorporando às instituições sociais segmentos historicamente marginalizados, sem, no entanto, alterar substantivamente as relações sociais vigentes (NEVES, 1999, p. 99).

4.3 PRINCIPAIS BASES LEGAIS PARA UMA EDUCAÇÃO *DO E NO* CAMPO

A busca pela elaboração e concretização de uma política pública para educação *do e no* campo, no Brasil, é resultante dos constantes enfrentamentos liderados pelos movimentos sociais do campo, os quais vão se delineando e denunciando o tratamento periférico dado ao povo camponês nos mais variados aspectos. Destacamos, nessa discussão, as lutas travadas em defesa da instituição de marcos normativos em prol da educação escolar do campo, que vêm ocorrendo há bastante tempo, mas que ganham destaque a partir da década de 1990, período no qual a educação passa a ser o centro dos debates.

Nesse sentido, o contexto da década de 1980 e início dos anos de 1990 foi marcado por alguns acontecimentos que impulsionaram a elaboração de uma legislação nacional que garantisse o atendimento de todas as populações e, conseqüentemente, da população camponesa,

em seu direito à educação, a saber: a exposição dos conflitos que vinham ocorrendo no campo, a criação do MST, a reestruturação do Estado brasileiro para Estado democrático de direito, proporcionando um campo de debates e lutas pela educação, como um direito social, o qual instigou os movimentos sociais do campo a colocar em pauta o debate sobre a justiciabilidade do direito à educação da população camponesa³⁷ (MOLINA, 2008).

A introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população foi claramente registrada nos anais dos seminários e congressos rurais realizados naquele período (BRASIL, 2012).

A superação dessa educação rural acontece a partir de uma série de questionamentos-debates propugnados pelos movimentos sociais do campo, comprovando que o direito à educação *no* e *do* campo ainda permanece do plano das aspirações, pois objetivamente o que se nota é a materialização de uma educação de base ruralista, apartada das múltiplas realidades sucedentes no campo brasileiro.

Dessa forma, em resposta a esses questionamentos, foram proclamados alguns marcos legais específicos para a Educação do Campo; todavia, enfatizaremos nesta ocasião apenas os principais, quais sejam:

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;

Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo;

Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA);

Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

³⁷ Entende-se por população camponesa “posseiros, bóias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos ou sítiantes – dependendo da região do Brasil em que estejam – caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas e, também, as etnias indígenas” (PARANÁ, 2006, p. 24-25).

É inegável a relevância da conquista desses e de outros dispositivos legais voltados a garantir o direito à educação *do e no* Campo; entretanto, tem-se observado acentuadamente o descumprimento dessas legislações por parte dos entes federativos. Dessa maneira, além da luta pela instituição desses marcos normativos específicos, torna-se preciso lutar para sua efetividade, fato comprovador de um Estado excludente, contraditório, descomprometido em cumprir prerrogativas que ele mesmo reconhece, a exemplo do direito à educação, seguindo, assim, as pretéritas matrizes políticas e culturais que se vinculam à economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravocrata.

4.3.1 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foram instituídas por intermédio do Processo n°. 23001.000329/2001-55, Parecer n°. 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001, e constituem-se enquanto referência para a política de educação do campo na medida em que, com base na legislação educacional, estabelecem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e Médio, à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial, à Educação Indígena, à Educação Profissional de Nível Técnico e à Formação de Professores em Nível Médio na modalidade normal (BRASIL, 2012).

Essas Diretrizes, além de abordarem o contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, que, em seu art. 28, reconhecem a necessidade de os sistemas de ensino adaptarem-se às peculiaridades da vida rural e de cada região, acentuam a necessidade de sobrepujar a concepção de educação rural, limitada apenas à dimensão econômica. Daí a imprescindibilidade de buscar uma concepção de educação que considere as especificidades do campo e favoreça uma formação humana balizada em princípios políticos, emancipadores, culturais e identitários, consonante ao aspirado pela educação *do e no* campo. Corroboram com essa discussão Fernandes (2002, p. 67), quando nos diz que

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir do lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo,

o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural.

Para se pensar em uma educação a partir do campo e para o campo, é preciso mobilizar e colocar em pauta as ideias e conceitos fundamentados pelo senso comum. Mais do que isso, é preciso desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter as desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade (BONMANN, 2015).

No art. 5º dessas Diretrizes, é posto que o desenvolvimento da Educação do Campo dar-se-á mediante a valorização das diferenças e da igualdade de direito, conforme o exposto a seguir:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002, p. 1).

Pensar uma proposta de educação para o campo supõe a superação dessa visão hegemônica, homogeneizadora, urbanocêntrica, sociocêntrica e etnocêntrica que historicamente vem conduzindo a política educacional brasileira. Por outro lado, demanda a construção de escolas com projetos político-pedagógicos vinculados à política, à história, à cultura, à pluralidade e aos sonhos do povo trabalhador do campo. Nesse sentido, o Parágrafo Único do art. 2º desse documento ressalva que

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

Nessa vertente de discussão, Caldart (2017) enfatiza que somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo conseguem ter o jeito do campo e incorporar, nesse jeito, as formas de organização e de trabalho dos povos do campo. Essa autora ainda postulou, no texto base da Coleção Por Uma Educação Básica do Campo nº 1, que, se a escola do campo é aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, esta somente será construída desse maneira se os povos do campo, em sua identidade e diversidade, assumirem esse desafio. Não sozinhos, mas também não sem sua própria luta e organização.

Estabelecidas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, fica a cargo dos entes federados seu cumprimento. Essas Diretrizes surgiram provocando discussões em torno da necessidade da construção de marcos teórico-práticos específicos para a Educação do Campo, problematizando as responsabilidades dos diversos sistemas de ensino no que diz respeito ao atendimento escolar sob a ótica do direito, do respeito às diferenças e da política de igualdade, tratando a educação escolar na perspectiva da inclusão e da universalidade.

Nesse sentido, torna-se imprescindível ressaltar a importância dessa política (DOEBEC nº 01 de 2002), que apresenta a Educação do Campo ao ordenamento jurídico que rege a política educacional brasileira, configurando-se enquanto lastro normativo na busca pela garantia do acesso das populações camponesas a todas as etapas da Educação Básica, integrada a Cursos Técnicos, e responsabilizando os entes federados no sentido de considerar as especificidades existentes no campo brasileiro, de modo particular o poder municipal, em decorrência deste encontrar-se mais próximo aos locais onde se situam as populações camponesas.

Embora saibamos que a legislação conquistada pelo movimento da Educação do Campo configura-se enquanto base para sua constituição, visto que o marco normativo reflete e congrega os principais anseios dos povos camponeses, temos convicção de que não basta conquistar a legislação, embora seja condição necessária, mas insuficiente para sua materialidade, pois o seu não cumprimento pelos entes federados é prática recorrente no Estado brasileiro.

4.3.2 Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo

Com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008, alguns aspectos das Diretrizes Operacionais da Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002, foram ratificados, aprofundando-se o debate acerca do acesso e permanência dos(as) educandos(as) na escola, manutenção de unidades escolares, oferta de níveis e modalidades de ensino, processo de nucleação e transporte escolar, dentre outros aspectos imprescindíveis no tocante à oferta da Educação *do e no* Campo. O art. 1º dessas diretrizes complementares define que

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, p. 1).

Partindo dessa premissa, certifica-se a relevância desse documento no que diz respeito à garantia do acesso das populações do campo a todas as etapas da Educação Básica, inclusive a Educação Profissional Técnica. Ainda no parágrafo 1º deste art. é determinado a responsabilidade dos entes federados de além de garantirem a universalização do acesso, assegurarem a permanência e o sucesso escolar em todo o nível da Educação Básica.

Conforme a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, em seu art. 3º “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidas nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2008). Isto é o que está prescrito na legislação, porém, o que vem sendo observado é que a maioria das crianças na faixa etária compreendida entre zero a seis anos, residentes do campo, não tem acesso à Educação Infantil. Percebe-se também que recorrentemente comunidades com demanda de oferta dos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental não são atendidas, descumprindo o que determina os dispositivos legais e intensificando o processo de fechamento de escolas no campo.

De acordo com dados publicados pelo Censo Escolar/INEP, em 2002, existiam 107.432 escolas no meio rural, já em 2010, esse número foi reduzido para 71.087 e, em 2020, para 44.233. Convém acrescentar que, além de subtrair o direito de estudar nas suas próprias comunidades, os(as) educandos(as) das escolas fechadas são transportados(as) para escolas localizadas nas sedes dos municípios, impossibilitando também a nucleação intracampo, conforme o estabelecido na legislação educacional.

Outro ponto a ser destacado nessa discussão remete-se à falta de participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões quanto a processos de nucleação e fechamento de escolas, nas redes públicas de ensino. De acordo com o parágrafo único do art. 4º das diretrizes complementares, “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, 2008). Na realidade, não é isso o que vem ocorrendo, sendo o fechamento das escolas no campo deliberado unilateralmente, com a consequência da transferência dos(as) educandos(as) para escolas urbanas, sem considerar o tempo de deslocamento estabelecido no citado artigo.

Compete ressaltar que os filhos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo percorrem diariamente longas distâncias nos transportes escolares (na maioria das vezes, em condições bastante precárias), demandando, em algumas circunstâncias, mais tempo no interior dos

veículos do que na própria escola, para poderem ter acesso à escolarização, realidade flagrante em todo o território nacional. Segundo dados contidos no Parecer CNE/CEB nº 23/2007,

O transporte escolar, que é um problema ainda não resolvido, pode ocorrer mediante deslocamento intra-campo, mas infelizmente, muitas vezes, atende ao deslocamento indevido campo-cidade: em 2006 do total de alunos matriculados na Educação Básica, residentes no campo, 33,2% encontravam-se matriculados em escolas urbanas. Ressalte-se, entretanto, que no mesmo ano verificou-se uma ligeira elevação no transporte intra-campo, principalmente na etapa da Educação Infantil. Porém, no Ensino Fundamental, no ano em epígrafe, 1.815.860 alunos que utilizam transporte escolar foram conduzidos do meio rural para o meio urbano, correspondendo a 52,58%. No Ensino Médio o quadro é ainda mais preocupante: dos 909.880 alunos do Ensino Médio residentes no meio rural e matriculados em 2006, 831.173 (91,35%) foram transportados do campo para a cidade! (BRASIL, 2007b, p. 4).

Dessa forma, a transferência dos(as) educandos(as) de suas comunidades de origem para estudarem em outras comunidades ou em sede de municípios, decorrente de políticas de nucleação, desencadeia na sua falta de interesse pela escola, em decorrência de uma série de motivos, tais como: distanciamento do seu espaço de vida, da família; cansaço físico e mental provocado pelas longas viagens em estradas precárias; desenraizamento cultural; dentre uma série de tantos outros problemas que surgem a partir da impossibilidade do funcionamento de escolas *do e no* campo.

Conforme foi salientado, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 estabelece o acesso das populações camponesas a todas as etapas da Educação Básica, integrado a Cursos Técnicos, determinando formas de colaboração entre os entes federados no sentido de garantir a materialidade da Educação *do e no* Campo. Dessa forma, esse documento tem funcionado enquanto um dispositivo legal a mais na luta pela universalização, acesso, permanência e sucesso escolar em todo o nível da Educação Básica para as populações estabelecidas no campo brasileiro.

4.3.3 Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)

O Decreto Presidencial nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), surge em resposta às demandas postas por organizações e movimentos sociais do campo. Encontra-se fundamentado em princípios que estejam ancorados à realidade vivenciada nos territórios camponeses, tais como: respeito à diversidade, formulação de projetos políticos pedagógicos específicos, desenvolvimento de políticas de formação profissional adequada ao contexto e

participação efetiva das comunidades e dos movimentos sociais nas tomadas de decisões. No art. 1º desse marco normativo, é definido que

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 (BRASIL, 2010, p. 1).

Essa determinação cumpre um papel muito importante no tocante à qualificação profissional dos camponeses em nível superior, concomitantemente ao acesso a uma formação acadêmica mais sólida, crítica e emancipatória. É justamente a partir da aprovação desse decreto que são ampliados os níveis de ensino para as populações camponesas que até então limitavam-se à educação básica. Em continuidade a essa questão, o Art. 4º desse dispositivo manifesta que compete à União, por meio do Ministério da Educação, prestar apoio técnico e financeiro aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios na implementação das seguintes ações voltadas à qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos nesse Decreto:

- I. Oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de criança de zero a cinco anos de idade;
- II. Oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com qualificação social e profissional, articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo;
- III. Acesso à educação profissional e tecnológica, integrada, concomitantemente ou sucessiva ao ensino médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões onde será ofertada;
- IV. Acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo;
- V. Construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo;
- VI. Formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;
- VII. Formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;
- VIII. Produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo; e
- IX. Oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares. (BRASIL, 2010).

Esse excerto trata, de maneira precisa, das condições materiais-objetivas necessárias, dos recursos teórico-metodológicos fundamentais para a oferta de todas as etapas e níveis de

ensino as populações do campo, e explicita, também, o papel da União e do Ministério da Educação quanto ao financiamento das ações, em epígrafe nos incisos desse artigo.

O art. 6º reforça o respeito e a valorização da cultura camponesa, determinando que os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas. Daí intensifica-se a precisão de considerar o contexto cultural e social das populações onde a escola encontra-se inserida.

Essa legislação, em seu art. 7º, delibera que, no desenvolvimento da política de educação do campo, em seus sistemas de ensino, sempre que o cumprimento do direito à educação escolar assim exigir, os entes federados assegurarão:

- I. Organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II. Oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância; e
- III. Organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região. (BRASIL, 2010).

Esse dispositivo reafirma a importância do reconhecimento da realidade e diversidade social nos processos educativos. Refere-se à educação a ser ofertada no campo como ‘tratamento específico para a escola do campo’, numa clara alusão à superação do paradigma urbanocêntrico, seriado, excludente e homogêneo, incoerente com os anseios da educação *do* e *no* campo.

Ainda nesse Decreto, em seu art. 11º é determinado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), nos termos do art. 33 da Lei nº 11.947/2009, integrante da política de educação do campo. Os objetivos desse programa são expressos no art. 12 do Decreto, quais sejam:

- I. Oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA, em todos os níveis de ensino;
- II. Melhorar as condições do acesso à educação do público PNRA; e
- III. Proporcionar melhoria no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos. (BRASIL, 2010).

O PRONERA possibilitou, aos sujeitos que vivem em assentamentos da reforma agrária, participação ativa, propositiva e autônoma nas questões sociais, políticas e econômicas, não apenas na circunscrição dos assentamentos, mas nos variados espaços constituintes da vida em sociedade, sobretudo no que diz respeito ao exercício da cidadania e às tomadas de decisões, considerando as realidades presentes nesses coletivos.

A Política de Educação do Campo e o PRONERA, instituídos pelo Decreto nº 7.352/2010, constituem-se enquanto marcos muito significativos para que as populações do campo tenham direito a uma educação *do e no* campo, ou seja, uma educação condizente com seus interesses e necessidades. Porém, para que essa asserção aconteça de fato, é fundamental que as determinações legais saiam do campo teórico e materializem-se. Somente com a sua efetividade concreta é que o reconhecimento dos direitos, sobretudo do direito à educação escolarizada e o respeito à identidade e à dignidade dos camponeses, serão garantidos.

4.3.4 Lei nº 12.960/2014: critérios para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas

A Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, alterou a Lei nº 9.394/1996, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Essa legislação, além de determinar a manifestação de órgão normativo sobre o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, estabelece que a comunidade escolar deverá ser ouvida, e as secretarias de educação de municípios e estados deverão apresentar justificativa que comprovem a necessidade do encerramento das atividades escolares nessas comunidades.

O art. 1º desse dispositivo legal altera o art. 28 da LDB, acrescentando o seguinte 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. Em comunhão com esse parágrafo, é assentado, no art. 2º da Portaria nº 391, de 10 de maio de 2016, que o órgão normativo do sistema de ensino deverá considerar:

- I. A justificativa e o diagnóstico da situação apresentados pela Secretaria de Educação;
- II. A análise diagnóstica do impacto da ação proposta; e

- III. A manifestação da comunidade escolar, no âmbito do respectivo território etnoeducacional ou território rural, se escola indígena ou do campo, onde houver. (BRASIL, 2016).

Em continuidade, é determinado, na citada Portaria, que a justificativa deverá conter um relato pormenorizado dos pressupostos que motivaram o fechamento da unidade escolar, considerando a oferta do ensino para as populações do campo, indígenas e quilombolas sem escola pública nas respectivas comunidades ou mais próximas de sua residência, considerando histórico escolar, projeto político pedagógico, condições de estrutura, recursos humanos existentes, dentre outros aspectos.

Quanto ao diagnóstico de impacto da ação proposta, determina-se que se considere, no mínimo:

- I. O estudo de alocação e realocação dos estudantes matriculados na unidade escolar por etapas, modalidades e faixa etária, demonstrando a capacidade de infraestrutura e recursos humanos e pedagógicos específicos para o pleno atendimento ao direito à educação do campo, indígena e quilombola, garantidos na Constituição e na legislação infraconstitucional;
- II. O processo de aprendizagem e o impacto pedagógico, a partir do reconhecimento e valorização da identidade cultural e territorial das populações do campo, indígenas e quilombolas;
- III. O percurso educativo do estudante quanto ao rendimento, à aprendizagem e à continuidade do processo educativo;
- IV. A função social da unidade escolar e seus aspectos multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a cultura, vivenciados pelos grupos sociais no território em que estão inseridos; e
- V. O estudo da distância a ser percorrida pelos alunos, considerando o tempo de duração do deslocamento, condições de acesso e meio de transporte (BRASIL, 2016).

No tocante à manifestação da comunidade escolar, é demarcado que esta visa garantir e reconhecer a realidade e as necessidades das diferentes famílias, comunidades do campo, indígenas e quilombolas, e poderá ser exercida por uma das seguintes formas: audiência pública, conferência e reunião. Ainda no Parágrafo Único, é deliberado que “deve ser estimulada a participação de pais, alunos, profissionais da educação, conselhos escolares e demais integrantes das comunidades envolvidas, previamente convocados, garantida a publicidade do ato e suas deliberações devidamente registradas em Ata com a assinatura dos participantes” (BRASIL, 2016).

Portanto, a promulgação dessas legislações representa avanço para a educação *do e no* campo, embora o Poder Executivo de vários municípios e estados permaneça desobedecendo a referida normativa e subtraindo o direito à educação escolarizada nas comunidades situadas no campo, daí a necessidade urgente de instituir-se mecanismos de controle em prol da execução dessa lei, e a consequente proibição desse tipo de ação por parte dos gestores públicos.

Conforme o explicitado nesta discussão, nenhuma escola pode ser fechada ao bel prazer do Poder Executivo, é necessário atender e respeitar o que está preconizado na legislação educacional brasileira em vigência.

4.3.5 O Plano Estadual de Educação da Paraíba

Constatamos que o Plano Estadual de Educação da Paraíba de 2005 (PEE/2005) traz, em sua estrutura, um item específico tratando da modalidade Educação do Campo, o qual é desdobrado nos tópicos *diagnóstico, diretrizes, metas e objetivos*. Embora a Educação do Campo seja discutida nesse documento, notou-se uma série de incongruências, sobretudo nas suas metas e objetivos propostos.

Dentre estas, destacamos as seguintes: é anunciado no primeiro objetivo/meta a necessidade de assegurar a oferta da educação do campo com qualidade no âmbito da educação básica e profissional de nível técnico, não estendendo essa garantia ao ensino superior; postula-se universalizar o atendimento das crianças e adolescentes na faixa etária de sete a 14 anos no Ensino Fundamental, sobretudo intensificando o acesso às séries finais, para a população do campo. Todavia, não é destacado a necessidade de garantir esse atendimento nas próprias comunidades, conforme orientam os marcos normativos da Educação do Campo; é posto ainda a precisão de prover, com a colaboração financeira da União, cada comunidade de transporte escolar, adequado e em número suficiente, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor, fato que desencadeia no transporte dos educandos para escolas localizadas nas sedes dos municípios, intensificando, assim, a política de nucleação escolar na rede estadual de ensino.

É importante registrar que, embora o PEE/2005 contenha uma série de inconsistências, representa um significativo avanço para a Educação do Campo em âmbito estadual, uma vez que reconhece essa modalidade de ensino enquanto exigência legal e necessária para o atendimento de demandas específicas emanadas pelas populações do campo. Assim, esse instrumento constituiu-se enquanto dispositivo concreto de disputa sociopolítica que favorece pressionar o Poder Público no sentido de considerar as especificidades-diversidades que configuram a realidade camponesa da Paraíba.

O PEE/2015 apresenta uma meta específica para a Educação do Campo: “ampliar a oferta, garantir a permanência e melhorar a qualidade da educação do campo” (PARAÍBA, 2015, p. 70). Essa meta encontra-se difundida em 24 estratégias, condensadas em trechos curtos e genéricos, em sua maioria, resguardadas em regime de colaboração entre os entes federados,

atenuando as responsabilidades do estado da Paraíba. Acrescentamos que esse documento volta-se eminentemente para atender determinações do contexto urbano: das 28 metas estabelecidas, apenas uma aborda a Educação do Campo, e, mesmo assim, numa perspectiva homogenizadora, urbanocêntrica, descolada da realidade camponesa.

Mediante essa análise, percebe-se que, entre o PEE/2005 e o PEE/2015, houve um regresso. Enquanto o primeiro dispõe de 36 objetivos/metasp com foco na Educação do Campo, o segundo sintetiza isto em apenas uma meta, compreendida em 24 estratégias. É importante destacar que o foco de nossa preocupação não incide na diferença quantitativa de metas, objetivos e estratégias, mas no redirecionamento do conteúdo estabelecido entre estes planos. Enquanto que, no PEE/2005, as estratégias descritas trazem a realidade camponesa de forma mais específica, no de 2015 estas figuram de maneira universal e genérica. Assim, ao invés de a Educação do Campo prosseguir avançando na conquista do seu devido espaço no cerne da política de educação efetivada pelo Estado da Paraíba, conforme preconiza os dispositivos legais, é registrado contraditoriamente um enfraquecimento dessa modalidade de ensino, fato que aponta para a necessidade de prosseguir resistindo e lutando em prol do seu reconhecimento e efetivação.

4.3.6 Os documentos municipais

O Sistema Municipal de Ensino (SME) anuncia-se como um conjunto coerente e operante, constituído por elementos necessários à sua unidade e identidade própria, respeitando a realidade, diversidade e pluralidade de organismos que integram a rede de ensino, permitindo a elaboração coletiva do projeto político pedagógico das unidades escolares, estimulando a emancipação dessas instituições e a autonomia da educação municipal. Esse sistema compreende os seguintes estabelecimentos, órgãos e instrumentos: Secretaria Municipal de Educação de Caraúbas; Conselho Municipal de Educação; Plano Municipal de Educação; normas complementares e instituições de ensino fundamental e médio e de educação infantil criadas e mantidas pelo poder público municipal, além das instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada.

Ao consultar a Lei nº 131, de 21 de novembro de 2002, percebe-se uma organicidade similar à contida no Sistema Estadual de Ensino da Paraíba. Em seus títulos, capítulos e seções, delineiam-se perenes contradições, asseveração que pode ser comprovada logo no art. 2º, em que destaca a necessidade de considerar-se a realidade; todavia, em nenhum momento, essa lei menciona a existência de realidades exteriores ao contexto urbano. O art. 5º traz a educação

como um direito de todos e dever da família e do Poder Público, inspirando-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por fim o pleno desenvolvimento do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho; porém, tem subtraído esse direito a partir da intensa política de nucleação escolar que vem consolidando cada vez mais o fechamento de escolas no campo. Dessa maneira, explicita-se que o princípio da contradição tem sido a principal funcionalidade desse órgão consultivo e legislativo.

O Plano Municipal de Educação (PME), instituído pela Lei nº 161/2004, parte “do princípio de que a educação é um bem público (ou, no mínimo, quase público), a escola deve ser considerada, antes de tudo, como uma instituição social, ou mais exatamente, como pertencente à sociedade civil” (CARAÚBAS, 2004, p. 5). Acrescenta ainda que o Plano Nacional de Educação destaca que a exclusão de crianças da escola pública, seja por incúria do poder público, seja por omissão da família e da sociedade, é a forma mais perversa e irremediável da exclusão social, pois nega o direito elementar de cidadania, reproduzindo o círculo da pobreza e da marginalidade, alienando milhões de brasileiros de qualquer perspectiva de futuro (CARAÚBAS, 2004).

No Anexo I, intitulado ‘Diagnóstico’, seção Objetivos e Metas, é assinalado que compete ao município “prover transporte escolar aos alunos residentes na zona rural e que estejam distantes da unidade escolar, desde que haja colaboração financeira da União, garantindo o acesso e a escolarização dos mesmos” (CARAÚBAS, 2004, p. 12). Seguindo essa perspectiva, no Anexo III, item ‘Diretrizes’, sublinha-se que é “direito de toda criança ter acesso à educação, é uma obrigação do Estado prover o atendimento a toda criança que necessite e cuja família queira ter seus filhos frequentando uma instituição educacional” (CARAÚBAS, 2004, p. 21).

Embora esse documento reconheça a educação enquanto direito público, nota-se inferências equivocadas, a exemplo de paráfrase contida na sua apresentação, que trata a educação enquanto um bem “quase público”, nuance contrária ao assegurado na Constituição Federal de 1988 e referendado na LDB, que definem a educação como obrigatória e direito público sujeito a ser conferido a qualquer cidadão.

Outro aspecto observado na composição desse PME é a ausência de ações que contemplem a realidade dos(as) educandos(as) residentes no campo. Durante toda a configuração dessa normativa, esse público figura apenas em um objetivo, o qual trata da necessidade de o município ofertar transporte escolar para a sua condução, quando apoiado pela

União, desencadeando assim numa política de nucleação escolar que vem culminado com o fechamento das escolas situadas no campo.

Uma constatação que nos chamou atenção e merece ser tratada nesta discussão diz respeito ao fato de o PME, instituído por meio da Lei nº 06/2015, desconsiderar totalmente a existência do PME anterior, impossibilitando, dessa forma, aprimorar os objetivos e metas que vinham sendo efetivados e corroborando para a descontinuidade da política educacional local, prática comum no cenário educacional nacional.

No tocante ao foco do nosso objeto de estudo, destaca-se que o segundo PME evolui significativamente em relação ao primeiro, incorporando determinações contidas no PNE e no PEE, o que pode ser comprovado no Capítulo II, item ‘Diretrizes’, em que consta um tópico específico tratando da modalidade Educação do Campo – avanço importante, mas ainda prevalece uma preocupação-tentativa de buscar atender prioritariamente as demandas emergentes de escolas situadas na sede do município, o que se comprova ao analisar as metas, estratégias e indicadores postulados no PME, os quais se voltam predominantemente para a realidade dos contextos escolares urbanos, constatação a ser revista no processo de avaliação e monitoramento desse documento.

Quanto ao Plano de Ações Articuladas (PAR)³⁸, disposto no Decreto nº 6.094/2007, assentado em regime de colaboração entre municípios, estados e União, o art. 2º enfatiza que “a participação da União no compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino”, especificamente nas diretrizes V e VI, o combate “a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação e a matrícula do aluno na escola mais próxima da sua residência” (BRASIL, 2007a, p. 1). Todavia, em nenhum momento esse documento reconhece a necessidade de escolas existentes nas comunidades rurais permanecerem funcionando, as quais trivialmente estão encerrando suas atividades em decorrência da nucleação escolar, razão central para a evasão/abandono escolar dos filhos(as) dos(as) trabalhadores(as), pelo fato dessas escolas cada vez mais se distanciarem de seus espaços de vivência.

³⁸ O PAR é caracterizado como um plano plurianual, por ser um planejamento constituído de ações a serem realizadas em um período de 4 anos e a ser reelaborado por igual período. O PDE assumiu, inclusive na denominação, a agenda do Compromisso Todos Pela Educação, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como “uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento constituiu-se, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades” (SAVIANI, 2009, p. 32).

Outra questão denotada no PAR, é que este lança mão de estratégias pactuadas e descentralizadas para o desenvolvimento de competências no âmbito dos entes federados por meio de investimento na educação através do Regime de Colaboração, no entanto, pesquisas apontam esse plano como uma política com forte viés de transferência de responsabilidade da União para os municípios, assim como com caráter de desconcentração, tendo em vista que, a desconcentração refletiria um movimento ‘de cima para baixo’, logo, se desconcentram as tarefas e centralizam as tomadas de decisões no governo federal. Outra incoerência explícita, foi o descolamento do PAR do PNE, impossibilitando assim, a convergência das políticas públicas educacionais anunciadas para ser desenvolvidas na década compreendida entre os anos de 2014-2024.

Nesse sentido, prenuncia-se nitidamente uma preocupação robusta de estabelecer, nos PME e no PAR, metas, dimensões e objetivos que sejam simétricos ao contido nos planos estadual e nacional de educação, como também no plano de metas do MEC, sem considerar devidamente as especificidades do município. Essa constatação é comprovada ao se observar as metas, estratégias, indicadores e dimensões postos nos PME e PAR que seguem *ipsis litteris* o exposto PEE – PNE e PAR/MEC.

Conforme o exposto, constata-se, nesses documentos, a ausência de propostas pedagógicas que contemplem a realidade das escolas situadas no campo; a inexistência de diretrizes focadas em formação específica para educadores(as) que atuam no campo; falta de planejamento para melhoramento da estrutura física das escolas; escassez de recursos financeiros para a modalidade Educação do Campo; favorecimento de transporte escolar com a finalidade de retirar-conduzir educandos(as) de suas comunidades para estudarem em outras localidades; essas limitações vêm provocando o fortalecimento de uma acentuada política de nucleação escolar que tem se convertido num massivo fechamento de escolas no campo.

5 A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CARAÚBAS-PB: CONTRADIÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

“A práxis revolucionária somente pode opor-se à práxis das elites dominadoras. E é natural que assim seja, pois são quefazeres antagônicos. Para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar”
Paulo Freire, 1987.

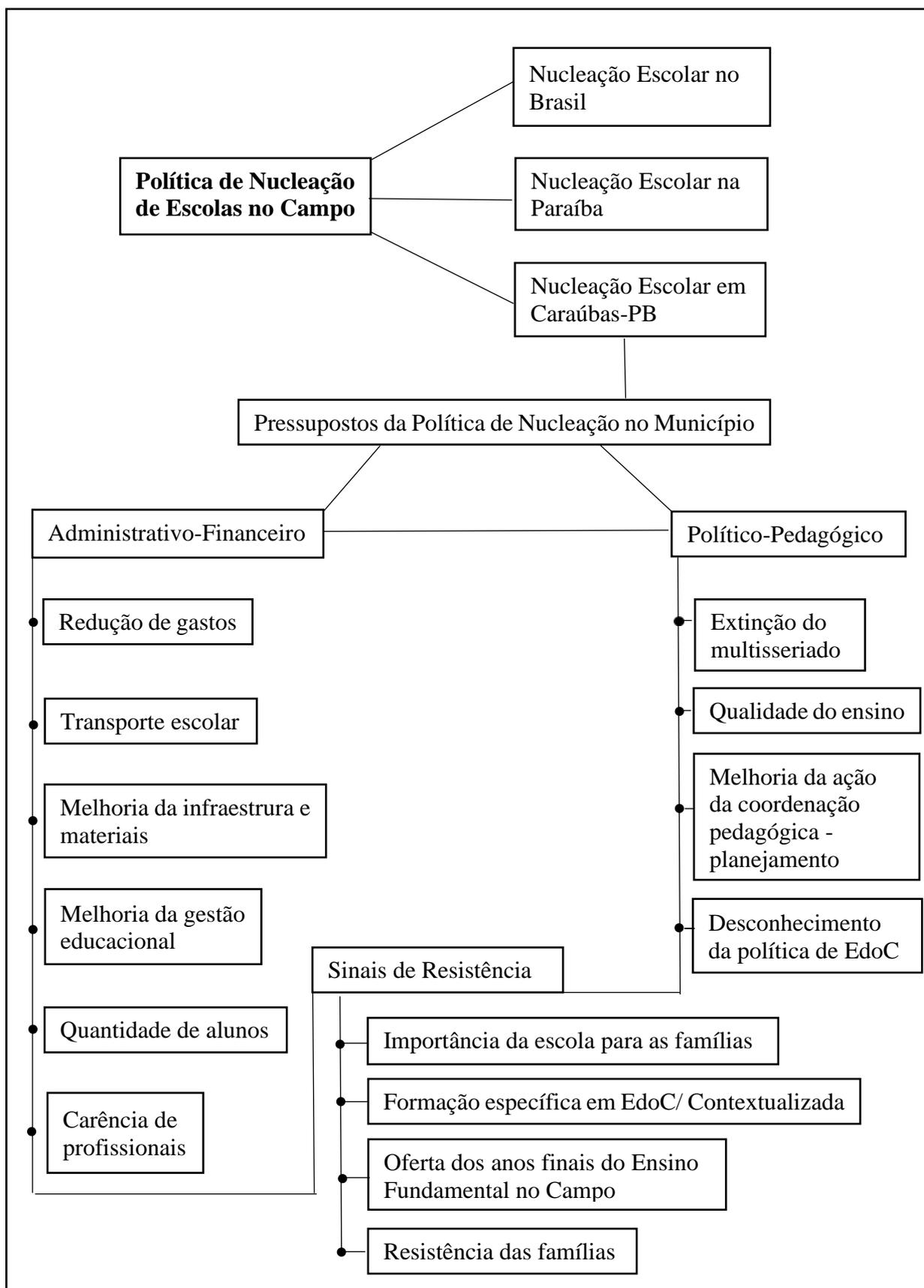
Este capítulo tem como objetivo compreender como se efetiva a nucleação de escolas do campo no município de Caraúbas-PB. Dessa forma, buscamos, nas falas dos participantes da pesquisa, através do uso de entrevistas semiestruturadas, obter informações sobre suas impressões acerca do desbordamento desse processo frente à garantia do direito à educação *do* e *no* campo, como também, apanhar dados mais específicos do contexto pesquisado.

Para orientar nosso diálogo, utilizamos um roteiro³⁹ previamente elaborado, com questões assentadas no nosso objeto. Ao mesmo tempo, procuramos favorecer uma interação bem descontraída entre pesquisador e pesquisados, almejando, assim, deixar os entrevistados livres para exporem suas compreensões e ideias sobre a política de nucleação escolar. Conforme informamos nos aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa, realizamos a escuta de: ex-gestores(as) e gestor(a) atual da Secretaria Municipal de Educação, supervisor(a) educacional e membro do Conselho Municipal de Educação.

Nesse sentido, este capítulo é fruto da revisão de literatura e das entrevistas e está organizado nos seguintes itens: a política de nucleação de escolas no Brasil; a política de nucleação de escolas na Paraíba; por fim, nucleação escolar no município de Caraúbas-PB: o que dizem os participantes envolvidos? Conforme exposto na Figura 8, a seguir:

³⁹ Colocado nos apêndices desta dissertação.

Figura 8 – Contexto da política de nucleação de escolas no campo: do nacional ao local



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

A princípio, trazemos uma discussão sobre a política de nucleação de escolas no campo brasileiro e no estado da Paraíba; em seguida nos deteremos a analisar os pressupostos da nucleação no município de Caraúbas-PB.

5.1 A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS NO BRASIL

A historiografia educacional brasileira é configurada de distintas formas de atuação do Estado, e marcada sobretudo pelo domínio das elites dirigentes sobre a educação escolarizada e pela descontinuidade, o que tem impossibilitado a construção de uma proposta educacional articulada e de longo prazo. Quanto à escolarização destinada ao povo camponês, evidencia-se que as políticas educacionais que chegam a essa população estão fundamentadas em propostas alheias à sua realidade, sejam estas apresentadas por governos brasileiros ou por agências e/ou corporações internacionais que passaram a intervir diretamente na educação de países emergentes, como o Brasil. É importante ressaltar que os objetivos dessas políticas têm como foco garantir que o modelo de desenvolvimento pautado em relações capitalista chegue em todos os lugares, sobretudo no campo.

Dentro desse contexto, é interesse nosso, neste debate, contextualizar acontecimentos que desencadearam na política de nucleação escolar no Brasil, estimulada nas décadas de 1970 e 1980 com forte expansão na década de 1990. Para esse fim, torna-se necessário tratar do percurso histórico antecedente.

A partir de 1930, inicia-se, no Brasil, o surgimento da educação rural, que é demarcada por projetos voltados para a modernização do campo, orientados e subsidiados financeiramente por órgãos de cooperação norte-americanos por meio de sistema de assistência técnica e extensão rural. Essa proposta de modernização tem como referência o modo de vida urbano, desconsiderado, assim, a realidade vivenciada no campo. De acordo com Oliveira e Campos (2012, p. 240),

a educação rural foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente “colonizador”.

Diante dos elementos trazidos por Oliveira e Campos (2012), nota-se a intencionalidade de inculcar, na nação, por meio da educação, o desenvolvimento. O progresso da sociedade, nesse aparato, estava condicionado ao projeto capitalista e urbanocêntrico, visto que prevalecia a ideia

de campo enquanto lugar do atraso propício exclusivamente para a produção agropecuária, realidade impulsionadora de um intenso processo de êxodo rural.

Nesse sentido, Bremm (2015) lembra do contexto de êxodo rural, iniciado na década de 1930 devido à ideologia predominante de campo enquanto lugar do atraso, atrelado às secas no Nordeste, à industrialização e à urbanização do país, que se acentua no período de mecanização da agricultura, iniciado em 1940 e 1950 em alguns estados (PALMEIRA, 1989), e que tomou maior impulso a partir das décadas de 1960 e 1970 (BRUM, 1985), quando a educação rural brasileira e o ruralismo pedagógico começam a ganhar força.

Segundo Ribeiro (2012), a partir do momento em que a indústria e a operação de máquinas agrícolas passam a demandar mão-de-obra qualificada, a educação e a capacitação técnica das populações camponesas passa a ser um objetivo do governo para alcançar o desenvolvimento econômico. Mais tarde, a partir de 1964, com a Ditadura Militar, começam a ser desenvolvidos os primeiros acordos de cooperação internacional entre o Brasil, através do Ministério da Educação e Cultura, e os Estado Unidos, através da United States Agency for International Development (USAID). Os acordos MEC/USAID são assinados e implantados nessa época com o intuito de transferir e transplantar “pacotes educacionais” fechados, com metodologias, conteúdos e objetivos desenvolvidos por programas norte-americanos, para o contexto do país (BREMM, 2015, p. 15).

Convém reafirmar que essas iniciativas desconsideraram os interesses das populações camponesas, e contraditoriamente difundiram processos escolares cunhados nos anseios da classe dominante. Dessa forma, o foco da escolarização era preparar prioritariamente o filho do camponês para atuar ou enquanto mão-de-obra nas indústrias urbanas, ou para o trabalho agrícola que, a partir de então, estava se tornando mecanizado.

Benfica (2006) destaca que, a partir de 1961, começam a ganhar fôlego iniciativas de cunho popular, a exemplo dos movimentos sociais e da Igreja Católica, ligados às Ligas Camponesas e aos sindicatos de trabalhadores rurais, que buscaram desenvolver a educação no meio rural através dos Centros Populares de Cultura (CPCs) e, mais tarde, do Movimento de Educação de Base (MEB).

Durante as décadas de 1970 e 1980, a partir da Reforma do Ensino orientada pela Lei nº 5.692, de 1971⁴⁰, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, o ensino

⁴⁰ Embora alguns autores considerem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692 de 1971, como uma nova lei, outros a definem como uma atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024 de 1961, ficando, dessa forma, conhecida como Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus. Nesta pesquisa, adotamos essa compressão.

fundamental, na época 1º Grau, passa a ser municipalizado, e iniciam-se as primeiras experiências de nucleação escolar (PASTORIO, 2015).

Esse plano de municipalização da política educacional consiste em uma série de reformas estruturais impostas pelo governo brasileiro, que possibilitam o desenvolvimento do processo de nucleação das escolas rurais (Escolas Polos/Nucleadas/Consolidadas). Os primeiros passos dessa ação consistiam em agrupar, em uma única escola, várias escolas de diferentes tamanhos, em pontos estratégicos, dos distritos municipais e das comunidades locais dos municípios brasileiros, reunindo o maior número de alunos possíveis, porém, segundo Brasil (2007b), esse processo deveria ser realizado “para as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, enquanto para as séries finais e para o Ensino Médio os alunos passaram a ser transportados para a sede dos municípios” (PASTORIO, 2015).

Em 1996, a publicação da LDB, Lei nº 9.394, em seu art. 11, reafirma os deveres dos municípios com a oferta do Ensino Fundamental e regulamenta a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), o qual a vigorar a partir de 1998, redistribuindo os recursos destinados ao Ensino Fundamental nos municípios de acordo com o número de alunos matriculados nos estabelecimentos escolares, levantado pelo censo escolar (BRASIL, 1996b, 1997).

É nesse contexto que se deflagra a transferência de recursos dos estados para os municípios, e a sua partilha entre essas unidades administrativas decorre de acordo com o número de matrículas registradas em suas redes de ensino. Dessa forma, observa-se, no campo brasileiro, um flagrante interesse das gestões municipais e estaduais em aumentar suas matrículas em escolas polo/núcleo/consolidada através da transferência de alunos das escolas multisseriadas. Logo, a oferta de transporte escolar tem sido uma estratégia basilar nessa dinâmica, a qual intensificada a política de nucleação escolar no território nacional. De acordo com Bremm (2015),

Na maioria dos casos, o argumento principal em defesa da nucleação gira em torno da melhoria da educação oferecida às crianças do meio rural e devido ao insuficiente número de alunos para a manutenção das classes escolares. No entanto, a bibliografia evidencia objetivos como a racionalização dos custos do poder público, a descentralização dos deveres educacionais do Estado e a educação privilegiando a formação para o trabalho urbano, ocasionando o desenraizamento dos sujeitos do campo. Além disso, a precariedade do transporte escolar oferecido a alunos e professores, muitas vezes em estradas de más condições de tráfego e durante longos trajetos e períodos de deslocamento, associada a currículos escolares e conteúdos descontextualizados da realidade, da vida e do trabalho no campo, também são elementos apontados para questionar as melhorias educacionais que o processo de nucleação ocasiona (BREMM, 2015, p. 18-19).

Conforme o evidenciado, denota-se que a política de nucleação consiste numa racionalização técnica adotada pelos poderes públicos, no que diz respeito ao campo. É propagada a ideia de otimizar a escolarização ofertada aos(as) filhos(as) dos(as) trabalhadores(as) camponeses(as) a partir da reorganização das escolas situadas nas comunidades rurais, o que significa transportá-los(as) para estudar nas sedes dos municípios e distritos ou determinar uma unidade escolar como polo/núcleo/consolidada para receber os alunos das escolas adjacentes que foram fechadas. É importante registrar, nessa circunstância, a valorização do transporte escolar em detrimento do funcionamento das escolas multisseriadas, como também os variados problemas que emergem nesse contexto, a exemplo da quebra de vínculo dos sujeitos com seu meio de vivência, transtornos cotidianos nos transportes escolares (boa parte em condições precárias), submissão a processos de escolarização que desconsideram as múltiplas realidades camponesas, colaborando para a congregação de outros valores e a negação da própria identidade, dentre tantas outras adversidades. Seguindo o fio dessa discussão, Pastorio (2015) explicita que

a nucleação das Escolas do Campo vem ocorrendo a partir de estratégias locais. Os governos municipais organizam as escolas que se localizam no meio rural, em um único agrupamento, considerado como Escola Polo, com seu funcionamento semelhante a instituições urbanas, desde suas práticas pedagógicas, como também sua organização, contribuindo para a desvinculação cultural dos alunos com o campo. Para a efetivação dessas propostas, [...] os governos alegaram vários argumentos para efetivação da nucleação, como a baixa densidade populacional determinando sala multisseriadas e de unidocência, aumento dos investimentos em infraestrutura e material pedagógico, facilitação na coordenação pedagógica das instituições, racionalização da gestão e dos serviços escolares, melhoria na qualidade da aprendizagem e acesso a transporte escolar (PASTORIO, 2015, p. 58-59).

Mesmo que a nucleação almejasse melhorar a educação direcionada às populações camponesas, conforme o problematizado nesta enunciação, é necessário considerar que o agrupamento das escolas do campo em uma considerada polo/núcleo/consolidada merece descrédito, pois, a partir do momento em que não privilegia todos(as) os(as) educandos(as), escolhendo uma determinada comunidade a ser contemplada com a escola, permanece existindo inúmeras dificuldades para os(as) educandos(as) que residem distante dessas instituições escolares. Outra questão que precisa ser aprofundada, diz respeito ao discurso de gestores públicos quanto à contenção de despesas financeiras a partir do fechamento de escolas no campo: o que se percebe de fato é a subtração do direito à educação do e *no* campo em detrimento da contabilidade das gestões administrativas, ocasionando, dessa forma, no esvaziamento do campo por parte das comunidades até então resistentes.

Diante dessa constatação, torna-se importante reiterar que o fechamento de escolas no campo afeta diretamente a existência das comunidades rurais, já que as escolas situadas no campo não se limitam apenas ao desenvolvimento de atividades voltadas para os processos de escolarização, mas configuram-se como espaço de socialização entre os membros da comunidade. É nessas escolas que os eventos comunitários acontecem, a exemplo dos festejos de padroeiros, comemorações juninas, natalinas, encontros entre famílias, enfim, a escola *do e no* campo incide fortemente na organização e dinâmica dos sujeitos que vivem nesses territórios. Logo, torna-se vital para a existência, permanência e prosperidade desses sujeitos nesse lugar. Dessa forma, Silva (2015, p. 40) acrescenta que

À medida que a escola deixa de existir em uma determinada comunidade ou vilarejo rompe-se também parte do processo de socialização dos sujeitos que vivem nessas comunidades. Pois é por meio da escola que muitas comunidades mantêm seu processo de socialização entre os sujeitos da comunidade e interagem também com outras comunidades vizinhas por meio de comemorações do dia das mães, dia dos pais, dia das crianças, entre outras comemorações festivas.

Os elementos trazidos por Silva (2015) nos levam a refletir que o fechamento de escolas ou o deslocamento do ensino para as sedes dos municípios, distritos ou outras comunidades significa tirar o principal mecanismo de socialização e integração entre os sujeitos das comunidades rurais. É imprescindível lembrar também que, na maioria dos territórios camponeses, a escola é a única representatividade do Estado. Assim, a saída dessa instituição implica diretamente na saída do Estado, o que dificulta ainda mais o acesso das populações camponesas a políticas e serviços públicos em geral.

A política de nucleação de escola do campo, por meio do fechamento de escolas ou através do deslocamento de alunos, vem impossibilitando a execução da proposta da educação do campo que leva em consideração os modos de vida dos seus diferentes povos enquanto sujeitos de direitos. A proposta da educação do campo caracteriza-se pela valorização dos modos de vida específicos dos sujeitos do campo, pela luta na afirmação da identidade que os caracterizam e principalmente pelo reconhecimento do campo como um espaço geográfico, histórico, social e cultural que deve ser respeitado em suas especificidades (SILVA, 2015).

A partir dessas reflexões, reafirmamos a necessidade de os povos camponeses serem tratados como sujeitos de direito. Para que isso aconteça, é fundamental superar a visão equivocada que foi sendo construída historicamente sobre essas populações, sobretudo no que diz respeito ao acesso a políticas e serviços públicos. Nesse sentido, é interesse nosso, neste debate, problematizarmos a negação do direito à educação escolarizada nas comunidades rurais, tendo em vista que os(as) filhos(as) dos(as) trabalhadores(as) do campo, para se educarem,

necessitam sair do seu meio de vivência, submetendo-se às mais inusitadas situações de injustiça e desprezo. Ratifica-se, assim, que a ausência da escola nas comunidades polarizadas implica na ampliação do distanciamento e esquecimento dos poderes públicos, como também na expulsão de famílias camponesas em razão da falta de condições mínimas de existência nesses territórios, não contando sequer com direitos básicos, inclusive o direito à educação. Diante dessa realidade, buscamos, no item seguinte, analisar a política de nucleação de escolas no estado da Paraíba.

5.2 A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS NA PARAÍBA

A organização do território paraibano não foi diferente dos demais estados nordestinos, até porque a Paraíba pertencia à Capitania de Itamaracá, quando o Brasil ainda estava dividido em Capinas Hereditárias, hoje parte integrante do estado de Pernambuco.

Em razão dessa dinâmica, pautada na concentração fundiária desde sua origem, ainda perduram, na Paraíba, heranças como grandes latifúndios, produção monocultora, expropriação da força de trabalho camponesa, dentre outros aspectos advindos desse contexto. Nesse sentido, a concentração fundiária na Paraíba é consequência do caráter essencialmente comercial da agropecuária nordestina, resquício de um passado ainda muito presente.

Partindo dessa perspectiva histórica, ressalvamos que, desde seu surgimento até o panorama atual, a Paraíba encontra-se sobre forte influência da elite agrária-industrial, isso implica inferir que o desenvolvimento de políticas ou serviços públicos nesse estado ainda sofre sobremaneira intervenções dos grandes proprietários de terra, de maneira incisiva no contexto camponês. Logo, a política educacional voltada para os sujeitos que habitam esse lugar precisa estar aliada às demandas impostas pela classe dominante.

Nos reportando especificamente ao modelo de organização escolar existente na Paraíba, a partir da primeira década do século XX, observa-se o surgimento das escolas rudimentares ou elementares, posteriormente substituídas pelos grupos escolares. De acordo com Pinheiro (2002), a inauguração do primeiro grupo escolar na Paraíba ocorreu em 1916, e marcou o início do lento processo de substituição das cadeiras isoladas por outro modelo de organização escolar, dando início à era dos grupos escolares.

O processo de implantação dos grupos escolares na Paraíba foi marcado por duas fases. A primeira, denominada de período de passagem, iniciou com a criação do primeiro grupo escolar na Paraíba. O grupo Escolar Thomaz Mindello (Foto 1), em 1916, estendeu-se até 1929

e foi marcado pela coexistência de dois modelos de organização escolar: de um lado as cadeiras isoladas e, de outro, os grupos escolares (PINHEIRO, 2002).

Foto 1 – Vista frontal do Grupo Escolar Thomaz Mindello em João Pessoa-PB



Fonte: Pinheiro (2002)

A segunda fase teve início nos primeiros anos da década de 1930 e prolongou-se até o final do anos de 1940, quando essa euforia passou a ter novo objeto: as escolas rurais (fotos 2 e 3). Nessa fase, a oferta de grupos escolares em todo o estado da Paraíba aumentou significativamente, fato que serviu de suporte institucional para a realização de políticas públicas de caráter nacional, apoiadas no ideário escolanovista ⁴¹(PINHEIRO, 2002).

Foto 2 – Vista frontal da Grupo Escolar Mariete Pereira de Lima – Sítio Peravilho/Caraúbas-PB



Fonte: arquivo do autor (2022)

⁴¹ Ideário que envolvia questões políticas na defesa de uma escola pública, gratuita e laica, concomitantemente envolvia aspectos pedagógicos relativos ao uso do método intuitivo ativo nas escolas.

Foto 3 – Vista frontal do Grupo Escolar Amara Danda Neves – Sítio Roça/Caraúbas-PB



Fonte: arquivo do autor (2022)

Convém lembrar que os variados contextos, em que surgiram os grupos escolares nos estados do país, apresentavam especificidades que lhes eram próprias, desde as políticas até as socioeconômicas, embora algumas fossem comuns a todo o Brasil.

Avançando nesse debate guiado por indicações históricas, trataremos, nesta ocasião, de forma específica, do movimento da Educação do Campo na conjuntura estadual. Nesse sentido, Batista (2019) salienta que o processo de territorialização da política de Educação do Campo no contexto paraibano foi permeado por relações sociais de disputas, contradições e conflitos dos interesses e ações de diferentes sujeitos e instituições sociais que atuaram e que ainda atuam até os dias atuais, vindo a se constituir em espaços de resistência e de luta, de acordo com as especificidades dos contextos permeados pelo coronelismo, patrimonialismo e pelas relações clientelistas (BATISTA, 2019).

Mediante o enunciado, nota-se que a oferta da educação no campo no estado da Paraíba, bem como no cenário nacional, foi historicamente negada – qualquer motivo era suficiente para a subtração desse direito, bastava um fazendeiro demonstrar insatisfação com a escola que estava situada em sua propriedade que esta era forçada a encerrar suas atividades, e, com isso, os(as) filhos(as) dos(as) trabalhadores(as) obrigados(as) a se deslocar desse lugar para terem acesso à escolarização. Isso possibilita refletirmos que, mesmo com o avanço do diálogo (embora tenso), entre a população camponesa e o poder público, as escolas existentes no campo permanecem sendo fechadas de maneira acentuada, prática recorrente na realidade do estado em destaque. Pastorio (2015, p. 94) acrescenta que

o fechamento das escolas multisseriadas, sobre o viés de ações de poderes públicos municipais e estaduais, os quais sustentam seus argumentos no desenvolvimento da

qualidade do processo educativo, percebe-se o retrato da imposição de um modelo pedagógico urbano seriado, não justificando o fechamento das multisseriadas pelo motivo do não aprendizado, pois o modelo urbano seriado, por excelência, possui sua estrutura calcada nessa ideologia do não aprendizado.

Essa argumentação é bastante propagada pelos agentes públicos que fazem a gestão educacional paraibana, os quais sequer consideram as demandas emanadas pelos sujeitos do campo quando se trata de definir ações voltadas para esse público. Apenas impõem decisões unilaterais e as justificam a partir de discursos generalizados e rasos, sem, ao menos, escutar o que dizem os camponeses sobre os impactos ocasionados pela flagrante política de nucleação escolar.

Estudos desenvolvidos por Pastorio (2015) explicitam que a nucleação das escolas do campo vem ocorrendo a partir de estratégias unilaterais. Os governos municipais e estaduais organizam as escolas que se localizam no meio rural em um único agrupamento, considerado como Escola Polo, com seu funcionamento semelhante às instituições urbanas, desde suas práticas pedagógicas, como também sua organização, contribuindo para a desvinculação cultural dos alunos com o campo.

Cabe destacar que a política de nucleação escolar implantada na Paraíba tem como objetivo central a racionalização econômica, uma vez que reduz o número de professores(as) e serviços ligados à atividade de ensino, contraditoriamente demanda-se investimentos financeiros em transporte escolar – em determinadas circunstâncias, os valores destinados ao favorecimento desse serviço são maiores do que o valor de manter uma escola funcionando numa dada comunidade. Dessa maneira, denotamos que essa política, adotada pela gestão estadual prometendo favorecer qualidade à educação destinada aos(às) filhos(as) dos(as) trabalhadores(as) rurais, converteu-se numa série de problemas, pois a desativação das escolas multisseriadas tem desencadeado em contratempos, como: secundarização da comunidade escolar, conflitos com professores e demais funcionários realocados, polos escolares geograficamente mal localizados, deficiência do transporte escolar, entre outras implicações.

De acordo com Sales (2007, p. 106),

A intenção primeira de se agrupar as escolas dando-lhes melhores condições físicas e humanas perde credibilidade quando se privilegia interesses de uns em detrimento de outros. O discurso do acesso, permanência e qualidade no ensino rural fica obscurecido pela falta de participação popular nas decisões que afetarão, inevitavelmente, a vida dessas pessoas.

É a partir desse panorama que acontece a nucleação escolar na Paraíba, todavia, o fechamento das escolas multisseriadas não foi capaz de garantir a educação de qualidade

prometida pela gestão ao povo camponês, o que comprova que o fato de se ter uma infraestrutura adequada não garante, por si só, a qualidade da educação. No caso do território em destaque, o que vem ocorrendo é a intensificação da ausência do poder público, uma vez que já se colocava distante das comunidades rurais e, com a saída das escolas desses lugares, a inexistência de políticas e serviços públicos torna-se ainda mais distante, sobretudo o que diz respeito à questão educacional.

Pensar sobre isso nos leva ao entendimento de que, para o Estado, interessa primeiramente atender a interesses políticos individuais, ou de pequenos grupos, porém, hegemônicos, e o alcance desse feito compromete diretamente a garantia de direitos legais conquistados por meio de muita luta e resistência, a exemplo do direito à educação *do e no* campo, sobremaneira em contextos marcados pelo coronelismo, patrimonialismo e de relações clientelistas, realidade flagrante no território em evidência. Intensificando essa discussão, Sales (2007, p. 108) demonstra ser necessário que

os gestores que dirigem diretrizes, tanto para a educação, quanto para as condições de produção do trabalho no campo, independente do período de administração, estejam comprometidos em viabilizar meios para que as comunidades rurais tenham condições de se reestruturarem e de se articularem em prol de seu desenvolvimento. E, nesse sentido, a escola se tornando local de reflexão e análise da realidade, tem muito a contribuir no processo de superação das contradições existentes na sociedade, tanto urbana como rural.

Infelizmente, mesmo com o intenso engajamento de organizações e movimentos sociais do campo, os quais incessantemente questionam e tencionam ações arbitrárias das gestões públicas quando se trata de garantir direitos básicos conseguidos por meio de muitos embates – nesse caso, o direito à educação –, denota-se ainda a prevalência de uma atuação tênue e contraditória do poder público, postura que obviamente oculta a intencionalidade de impossibilitar a configuração de comunidades organizadas, uma vez que representam ameaças às estruturas historicamente dominantes, prática muito comum no contexto analisado.

É importante destacar que essa postura, adotada pela gestão educacional da Paraíba, que tem negado o direito de os povos camponeses acessarem a escolarização em suas próprias comunidades, tem refletido diretamente nas gestões municipais, uma vez que os municípios seguem majoritariamente a política educacional adotada pelo estado. Nesse sentido, Souza e Menezes (2017) destacam que os PEEs estabelecem políticas que tendem a ultrapassar os limites da rede escolar estadual, a fim de possibilitar articulações simétricas em relação aos municípios.

Seguindo essa perspectiva, infere-se que a rede estadual de educação não tem considerado de fato as especificidades das escolas no campo, conforme constatado na análise documental referente a essa esfera administrativa. Dessa forma, observa-se o desenvolvimento de processos de escolarização respaldados nas perspectivas homogênea, urbanocêntrica, sociocêntrica e etnocêntrica nas instituições escolares que ainda existem no campo, realidade que tem coadunado e se desdobrado na efetivação de processos de nucleação por todo o território estadual. Contribuindo com esse debate, Arroyo (1999, p. 42-43) apresenta a seguinte consideração:

A famosa nucleação das escolas. [...] a escola tem que estar vinculada às raízes de suas vivências, de sua família, de sua experiência completa. A escola tem que estar colada às raízes mais imediatas das vivências de infância. Não podemos fazer da escola uma espécie de supermercado. A questão é que a educação fundamental se estiver colada ao cotidiano da vivência das crianças, tem que estar no lugar onde a criança vive, se produz e produz. Criar escolas núcleo, distante dos espaços de vivência das crianças, desarraiga, tira da raiz.

Conforme vínhamos postulando, a nucleação escolar no campo figura com muita intensidade no âmbito da gestão educacional paraibana e ecoa diretamente nos municípios; todavia, é relevante pontuar que organizações e movimentos sociais do campo vêm diuturnamente lutando contra essa prática que tem sido efetivada de maneira autoritária, sem considerar as múltiplas realidades existentes nos territórios rurais, colocando as escolas situadas nesses espaços em situação de abandono, inviabilizando a chegada de suporte pedagógico, material didático específico, formação de professores(as), dentre uma série de outras limitações que fragilizam essas instituições e que culminam com o seu fechamento.

Diante disso, entendemos que a naturalização da precariedade das escolas do campo, atrelada a uma visão estereotipada e errônea dos sujeitos camponeses, tem sido propagada pelo poder público para que possa atender às imposições do projeto societário capitalista em curso. Nessa lógica, o filho de camponês não precisa ser escolarizado, ou, no máximo, ter acesso a conhecimentos técnicos que lhe possibilite exercer funções elementares demandadas pelo modo de produção capitalista. Corroboram com essa discussão Fernandes, Cerioli e Caldart (1998, p. 39), quando nos dizem que prevalece

a concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural. Isto coloca mais uma vez o determinismo geográfico como fator regulador da qualidade da educação, sendo um critério equivocado da política de investimentos. É mais uma falsa ideia. O que está em questão é um projeto de escola que tem uma especificidade inerente à histórica luta de resistência camponesa, indígena, negra... Ela deveria ter valores singulares que vão em direção contrária aos valores capitalistas e à lógica patronal. Este é um de seus elementos fundamentais.

Essa demonstração de como as relações de poder são construídas no campo e as suas consequências para a população camponesa, mostram abertamente a dicotomia que há entre o urbano (superior) e o campo (inferior), em que o urbano é definido enquanto lugar do desenvolvimento e o campo como recanto do atraso, de exploração de riquezas e mão de obra barata. A partir dessa concepção, torna-se extremo pensar o campo como espaço de vida, de modos de produção, de cultura, de saberes e de sobrevivência – essa lógica, configurada em dimensões capitalistas, não aceita que os grupos historicamente subalternizados, a exemplo dos camponeses, acessem meios que possibilitem melhoria das condições de vida nos seus espaços de existência.

Assim, a subtração de direitos, como o direito a processos de escolarizações específicos em suas próprias comunidades, é uma iniciativa bastante combatida, tendo em vista representar ameaça para a hegemonia em curso. Essa constatação é evidenciada com muita facilidade na Paraíba, em razão de esse estado ter se originado a partir de muita concentração fundiária, domínio patriarcal, exploração de mão-de-obra camponesa, dentre outros fatores que predominam até os dias atuais e estão sempre na vanguarda, procurando impossibilitar o desenvolvimento de um projeto societário contra-hegemônico.

Convém insistir que essa concepção de educação – responsável por configurar e conduzir essa precariedade e urbanocentralidade ao longo da história da educação brasileira –, é condição basilar para a produção do paradigma hegemônico que tem como pressuposto a reprodução das condições desiguais no campo. Esse paradigma, porém, tem provocado muita resistência, enfrentamento e contra-hegemonia, posto que os camponeses organizados em movimentos sociais passaram a resistir a partir de constantes embates a esse modelo de educação e de escola, lutando por uma educado *do* e *no* campo. Intensificando essa discussão, Leal (2012, p. 181) nos lembra que

os efeitos do fechamento de escolas na zona rural, em nome de uma aposta ou de um projeto educacional voltado à suposta melhoria da aprendizagem, sucumbem, junto à experiência e à existência da escola na zona rural, à possibilidade da construção de uma Educação do Campo e mesmo da consideração dos sujeitos que vivem no espaço rural como sujeitos que podem pensar e fazer a escola e da escola um instrumento de formação e de transformação.

Em meio a essa ressalva, reafirma-se que a ausência de escolas no campo vem impossibilitando a garantia de um direito fundamental e inalienável, conseqüentemente afetando a identidade do povo camponês e de seus modos de existência, o que representa, em nosso país, e conseqüentemente no estado em destaque, o embate entre o projeto societário

hegemônico e o contra-hegemônico, constituído por organizações e movimentos sociais que resistem à lógica capitalista imposta.

Estudos de Barros (2020) demonstram que o paradigma hegemônico urbanocêntrico e seriado de ensino inviabiliza o conhecimento sobre o direito que está posto para os sujeitos do campo, assim como impossibilita avanços na construção da Educação do Campo. Então, lutar contra esse paradigma é o nosso principal desafio desse momento histórico, que faz avançar o conservadorismo materializado na violência do campo, a exemplo do crescente fechamento de escolas do campo.

Diante dessa discussão, evidencia-se que a nucleação das escolas no campo vem ocorrendo por intermédio de ações hegemônicas firmadas numa dominação cultural e num direcionamento ideológico que é apropriado pela classe dominante e exercido sobre as camadas populares, ou seja, sem discussão com as comunidades rurais onde se localizam as escolas, e de maneira contraditória, pois não considera e respeita a legislação educacional a qual estabelece diretrizes, normas e princípios para a educação básica *do* e *no* campo, como também, despreza as particularidades dos sujeitos do campo, a exemplo dos modos de vida, significados políticos, sociais, culturais, econômicos e ambientais que constituem a identidade desses povos.

Dessa forma, a existência da escola, enquanto espaço físico, em áreas rurais na Paraíba, ainda é um desafio. Seja em áreas de assentamentos, acampamentos ou comunidades rurais, os ideólogos, seguidores e multiplicadores do paradigma da Educação do Campo enfatizam, tanto nas pesquisas quanto nas políticas educativas, o reconhecimento do protagonismo político, cultural e, aliás, educativo dos movimentos sociais do campo. Em muitos casos, o desafio agora colocado para a escola e os(as) educadores(as) é partir do entendimento dos processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem enquanto processos sociais, políticos e culturais, formadores do ser humano e da própria sociedade. E tudo isso “localizado” em uma espacialidade concreta, a rural (OLIVEIRA, 2010).

Frente a essa realidade, torna-se cada vez mais urgente a necessidade de manifestar que o campo brasileiro, sobretudo o campo paraibano, constitui-se de territórios com identidades próprias, formas de produção específicas, modos peculiares de relações humanas, políticas, sociais, culturais, econômicas e ambientais, precisando ser entendido e considerado pelo sistema educacional vigente, bem como pelas variadas políticas públicas que são instituídas pelo Estado brasileiro.

Assim, compreendemos que o processo de nucleação escolar que vem ocorrendo na Paraíba tem resultado amplamente no fechamento de escolas no campo, negando o direito do povo camponês de acessar a escolarização em suas próprias comunidades, contrariando o

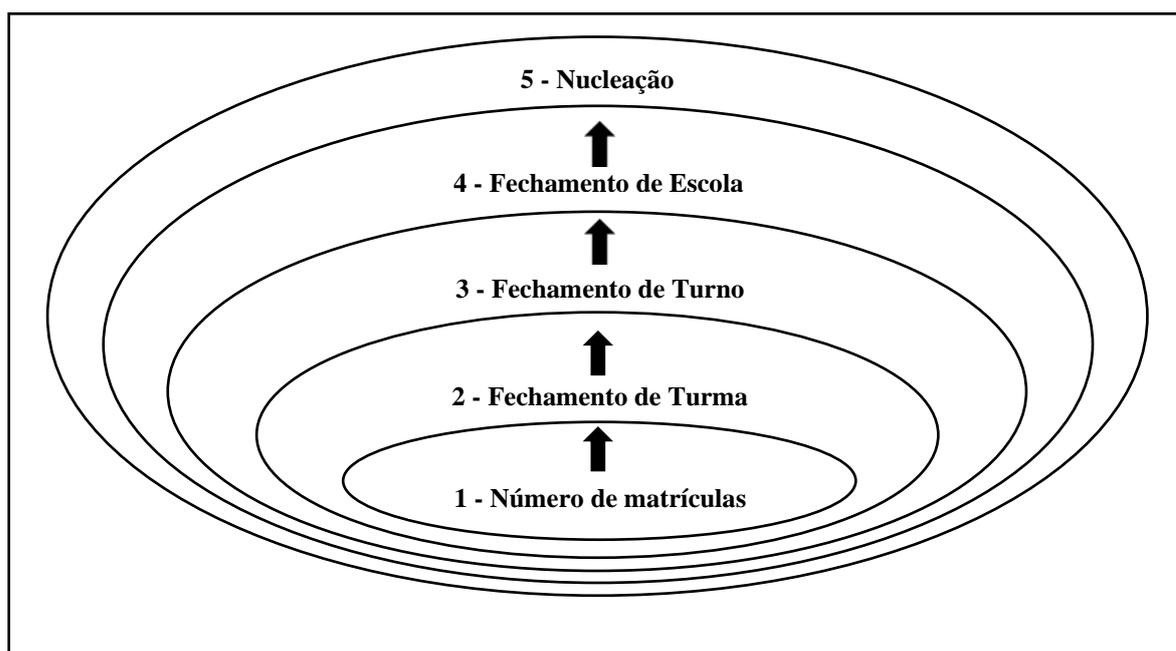
assegurado na legislação educacional brasileira. Nesse sentido, ressaltamos que nuclear escolas, nas condições aqui apresentadas, é impor aos sujeitos do campo a continuação da subalternização histórica que lhes foi direcionado, daí a necessidade de contrapor-se a esse contexto e permanecer no enfrentamento e combate, com a convicção de que “o caminho é longo e exaustivo, mas é preciso caminhar rumo à transformação dessa realidade!”.

5.3 A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CARAÚBAS-PB: EXPLICITANDO PROPÓSITOS, REVELANDO INTENCIONALIDADES

Conforme tratamos desde o princípio deste texto, a política de nucleação escolar consiste em agrupar os(as) educandos(as) de várias escolas pequenas no campo em uma escola polo/núcleo/consolidada, resultando na negação do direito dos filhos dos(as) trabalhadores(as) do campo estudarem em suas próprias comunidades, realidade incisiva na rede municipal de ensino de Caraúbas-PB.

Perante esse panorama e considerando o conjunto de informações obtidas através das análises procedidas durante a realização desta pesquisa, identificamos que a política de nucleação escolar que vem sendo implementada no município estudado, segue a dinâmica representada na figura abaixo.

Figura 9 – Etapas da Política de Nucleação Escolar no município de Caraúbas-PB



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Conforme o ilustrado na Figura 9, o número de matrículas constitui-se enquanto etapa inicial do processo de nucleação. De acordo com a gestão educacional do município, torna-se inviável direcionar recursos para escolas no campo que apresentem um número reduzido de educandos(as). É importante ressaltar que não existe legislação ou documento oficial que defina um número mínimo de discentes para que uma escola funcione. O estabelecimento pela gestão de uma quantidade mínima de discentes para o funcionamento das escolas, para direcionar investimentos, descumpra os marcos normativos da Educação do Campo, os quais garantem o direito dos povos camponeses de acessarem as etapas iniciais da Educação Básica em suas próprias comunidades. Esse tipo de posicionamento necessita urgentemente ser questionado, tanto na circunscrição do território camponês quanto nos tribunais judiciais.

Mediante a constatação de um baixo número de matrículas, o fechamento de turmas converte-se na etapa subsequente. Gradativamente, as iniciativas impostas pelo Estado vão se materializando e subtraindo direitos conquistados a partir de muita luta e resistência travadas pelas organizações e movimentos sociais do campo, a exemplo do direito à educação nos mais variados contextos camponeses. À vista disso, Carmo e Prazeres (2015, p. 540) acrescentam que

É importante salientar que a existência das escolas multisseriadas no campo brasileiro, tem mais a ver com os aspectos demográficos da organização populacional das comunidades do que com uma mera opção de criar essas turmas. A título de exemplo, numa comunidade em que existam 20 crianças com idade escolar diferente, o Estado não pode se eximir de ofertar a educação a esses sujeitos pelo fato de não ser possível criar turmas por série.

É essa a realidade observada no município de Caraúbas-PB, que concentra uma diversidade de comunidades situadas no campo com baixa densidade demográfica e distantes geograficamente. Logo, a existência de escolas multisseriadas torna-se estratégico para garantir o direito à educação dessas populações no seu espaço de vivência, fato inconcebível na realidade aqui elucidada.

Posteriormente ao encerramento de turmas, sucede-se o fechamento de turno, estágio em que o funcionamento das escolas já se encontra bastante comprometido. Convém destacar que, na realidade em análise, observamos, nessa etapa, em algumas comunidades rurais, manifestações contrárias a essa determinação; todavia, o que vem prevalecendo, de maneira unilateral, é o ditado pela gestão educacional municipal.

Nesse sentido, constatamos que a política de nucleação que vem sendo implementada tem se efetivando sem diálogo, sem obedecer a critérios importantes para as comunidades, descumprindo a legislação específica para a Educação do Campo e considerando

exclusivamente os interesses do governo municipal, a partir de suas necessidades políticas e econômicas.

Em relação ao fechamento das escolas, o viés de ações desenvolvidas pela gestão municipal argumenta que o processo de melhoria da qualidade da educação ofertada nessas instituições consiste numa reorganização do seu funcionamento, ou seja, no fechamento das escolas multisseriadas. Diante dessa constatação, percebe-se que a imposição do modelo pedagógico urbano seriado, indicado pelos profissionais que fazem a gestão como padrão a ser adotado, segue na contramão do que é defendido pelo movimento da Educação do Campo.

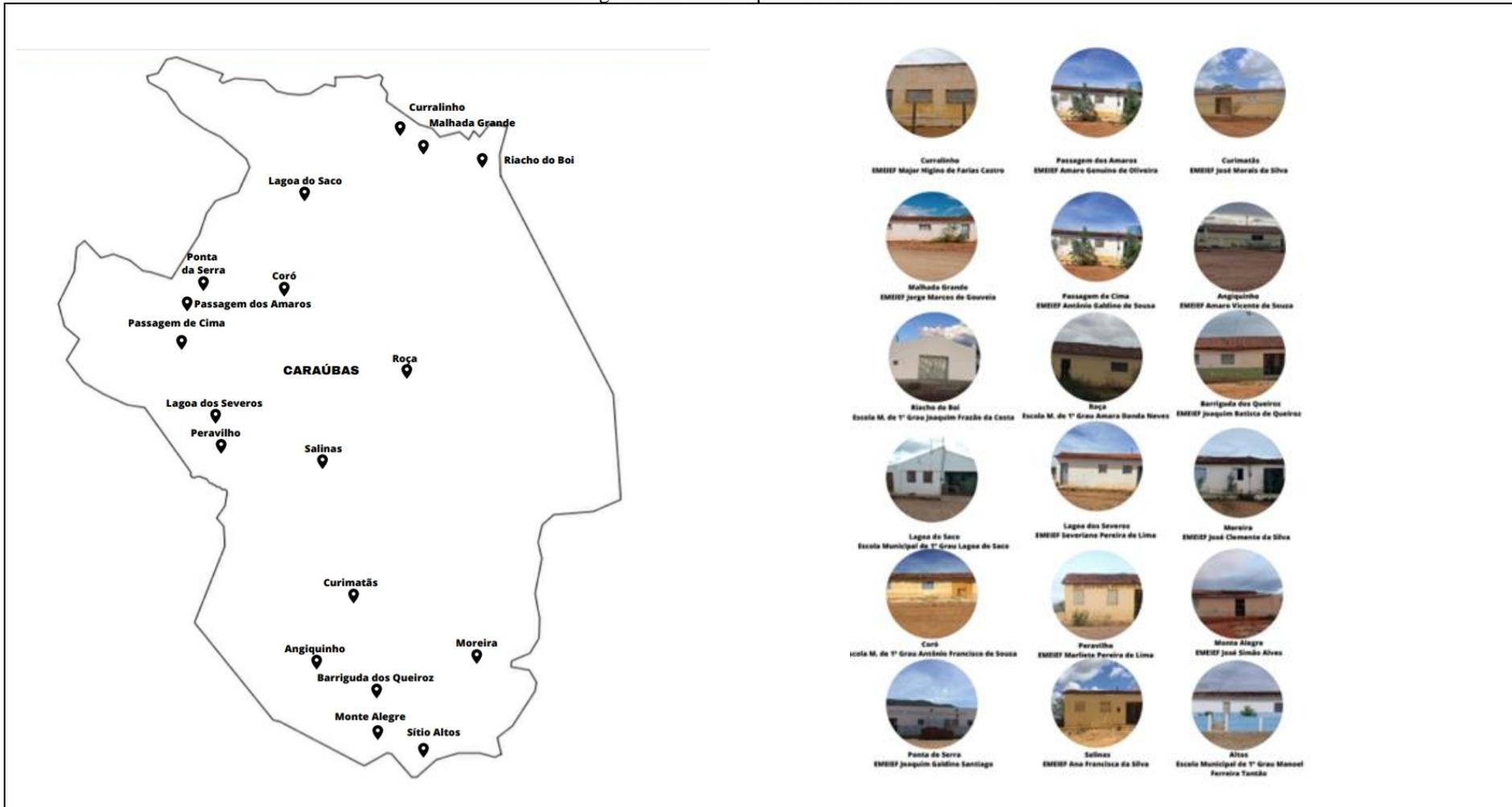
Acrescenta-se ainda que fechar escolas no campo, alegando não acontecer aprendizado nesses espaços, é uma tática amplamente ilusória. Variadas pesquisas têm comprovado o contrário: basta que se garanta a essas instituições as condições necessárias para seu pleno funcionamento. Cabe ainda destacar que o modelo urbano seriado assenta-se numa perspectiva extremamente excludente e incapaz de atender as múltiplas realidades existentes nos territórios camponeses. Esse posicionamento ganha significado na análise de Arroyo (2004, p. 84), quando destaca que

A escola seriada é uma das instituições mais seletivas e excludentes da sociedade brasileira. Essa cultura seletiva, é difícil de ser superada, mas apesar de tudo, a escola do campo propõe uma educação diferenciada, em que existe um momento para as aulas teóricas e outro momento na comunidade, em que é aplicado o que foi aprendido em sala de aula, tornando assim a metodologia utilizada nessas escolas diferenciadas.

Diante desses elementos, reafirma-se a obrigação de resistir e contrapor-se a essa concepção de escola urbanocêntrica, seriada, homogeneizante, descolada do contexto vivenciado pelos sujeitos do campo, que difunde o urbano enquanto o lugar do progresso e o campo como lugar residual, atrasado e sem perspectivas de vida. Essa realidade atesta a urgente necessidade de travar batalhas focadas na garantia da materialidade dos direitos educacionais conquistados pelos povos camponeses por meio de muita firmeza e permanentes confrontos, já que, para a população do campo, nada acontece sem muito esforço e luta.

É a partir desse panorama que a nucleação vem se espraiando na municipalidade em destaque. Inicia-se com o registro do número de matrículas nas escolas situadas no campo. Conforme esse levantamento ocorre, fecham-se turmas; na sequência, turnos; posteriormente, as escolas pequenas são fechadas, culminado com a efetivação da política de nucleação escolar. Para ilustrar esse contexto, apresentamos a seguir uma representação cartográfica (Figura 10) que mostra o expressivo número de escolas paralisadas na rede municipal estudada, a partir dessa lógica.

Figura 10 – Escolas paralisadas em Caraúbas-PB

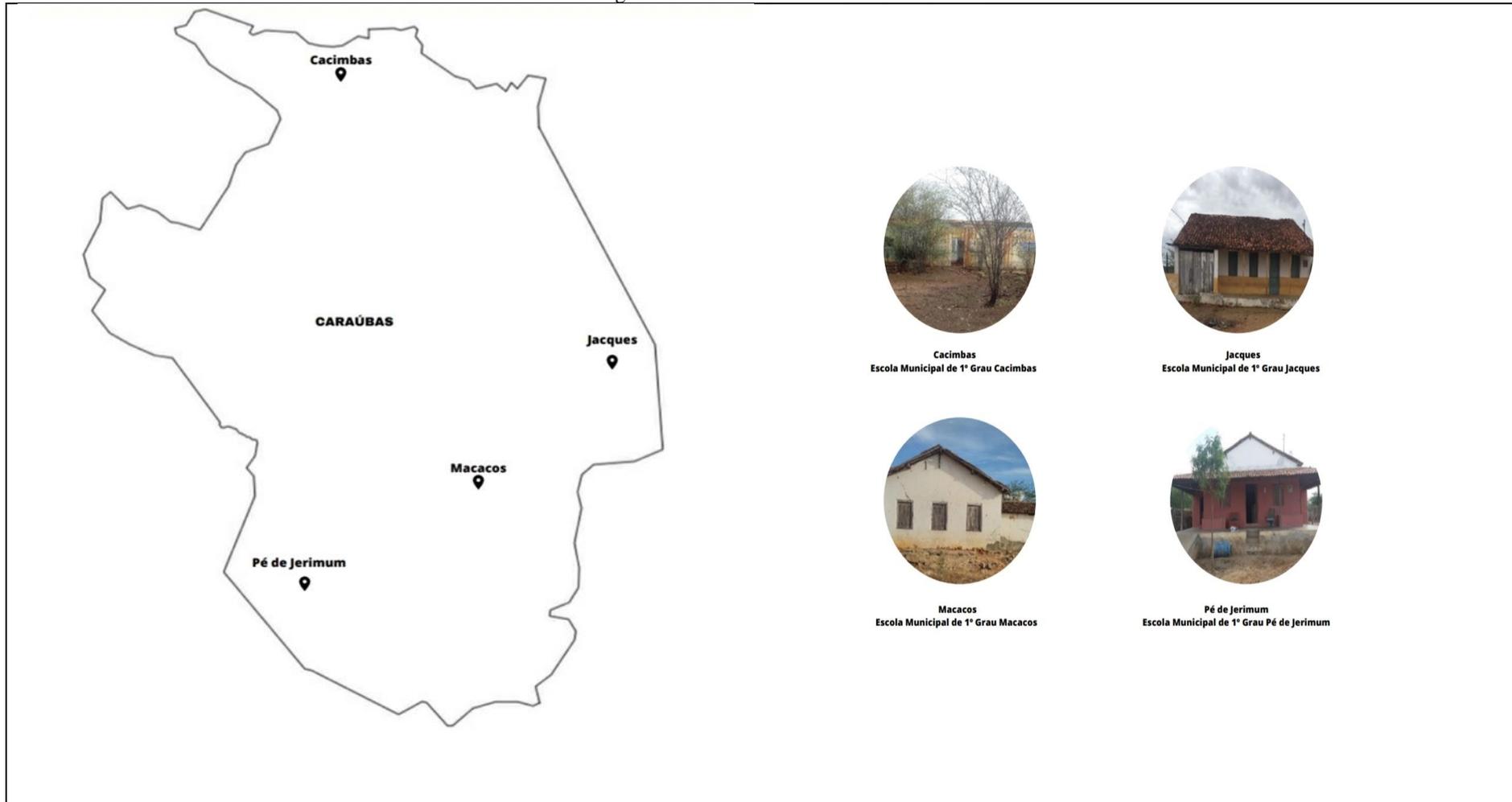


Fonte: Anexo 4 do Plano Diretor Participativo de Caraúbas (2014) e dados do autor (2022)

Das 19 escolas paralizadas no município de Caraúbas-PB, quatro foram extintas, todas situadas no campo. Esse dado mostra o quanto a política de nucleação escolar é nefasta e perversa, configurando-se por meio de distintas fases. No caso analisado, quatro comunidades rurais tiveram o direito à educação subtraído permanentemente, uma vez que suas escolas foram decretadas extintas.

Ressaltamos que as escolas que estão em situação “paralisadas ou fechadas” diferem das escolas que estão em situação “extintas”. As que estão paralisadas ou fechadas tiveram suas atividades suspensas temporariamente, podendo voltar a funcionar ao serem reativadas; já as escolas extintas tiveram suas atividades definitivamente encerradas (VASCONCELOS, 2021). A Figura 11 demonstra essa realidade, com base no nosso campo de pesquisa.

Figura 11 – Escolas extintas em Caraúbas-PB



Fonte: Anexo 4 do Plano Diretor Participativo de Caraúbas (2014) e dados do autor (2022)

Perante essa conjuntura, torna-se relevante destacar que a nucleação não vem se constituindo como uma ação capaz de promover a igualdade de condições de acesso, de permanência e de ensino com qualidade, conforme o discurso propagado pelos gestores educacionais, tampouco enquanto ação garantidora do direito à educação, muito menos de elevar a qualidade educacional sobre as atuais circunstâncias de oferta às populações camponesas existentes no município de Caraúbas-PB. Estudos realizados por Pastorio (2015, p. 58-59) ratificam que

os governos alegam vários argumentos para efetivação da nucleação, como a baixa densidade populacional determinando sala multisseriadas e unidocência, aumento dos investimentos em infraestrutura e material pedagógico, facilitação na coordenação pedagógica das instituições, racionalização da gestão e dos serviços escolares, melhoria na qualidade da aprendizagem e acesso a transporte escolar.

Conforme vínhamos discutindo, essas promessas são apenas estratégias para conduzir a nucleação escolar sem tantos conflitos, uma vez que desperta revolta e resistência por parte dos povos do campo. O que de fato importa para o Estado é cumprir as determinações impostas pelo capital; para tal, a lógica da racionalização de políticas de cunho social é um ponto fulcral. Logo, fechar escolas multisseriadas no campo significa cortar “gastos” que podem ser evitados.

A nucleação, entendida aqui em várias dimensões – como a transferências de alunos de áreas rurais para escolas longe de suas comunidades, a desativação da escola como um todo ou a desativação de uma etapa do ensino em particular –, em tese, afastaria os alunos que vivem *no e do* meio rural de suas realidades, indo ao encontro, na maioria das vezes, do paradigma da educação rural, já que age em prol do desenraizamento dos alunos em relação às suas comunidades e, por isso, não estaria de acordo com os princípios defendidos pela educação do campo (CORDEIRO, 2013).

Diante do exposto, compreendemos que a nucleação escolar, no contexto pesquisado, gerou sentimento de perda, inferioridade, injustiça, tristeza e desconsideração, e também provocou conflitos, lutas e resistências em prol da permanência das pequenas escolas nas próprias comunidades camponesas.

5.3.1 Nucleação escolar no município de Caraúbas-PB: o que dizem os envolvidos?

A política de nucleação que tem se firmando na rede municipal de ensino de Caraúbas-PB segue as orientações da política nacional de educação, a qual vem historicamente tratando as escolas situadas no campo como “escolinhas” isoladas, atrasadas, carentes, sem significado

algum para as comunidades rurais⁴². Logo, a melhora do ensino favorecido aos(às) filhos(as) dos(as) trabalhadores(as) do campo, segundo essa lógica, consiste na “reunião de um determinado número de escolas de uma área geográfica, consideradas isoladas, ou de pequeno porte, em torno de apenas uma unidade de ensino de maior porte, denominada escola núcleo para receberem os alunos das escolas fechadas” (CARMO, 2016, p. 23). Essa estratégia tem sido bastante utilizada por parte do governo municipal, o qual alega que o baixo número de matrículas, a multisseriação, a precária infraestrutura, a carência de recursos financeiros para reforma e ampliação das unidades escolares podem ser supridos com a nucleação escolar.

A nucleação escolar é configurada por um processo que tem como objetivo a organização do ensino no meio rural, em escolas núcleo, contrapondo-se à organização das escolas multisseriadas, situadas nos diversos territórios camponeses, esta desenvolve-se de forma alheia-arbitrária aos interesses dos sujeitos camponeses. Nessa dinâmica, não acontece uma tomada de decisão coletiva com a participação da população das comunidades, mas uma imposição externa que intervém diretamente no tipo de educação que chega para os povos do campo.

Mediante o evidenciado na Figura 10, explicitaremos a partir de agora, por meio da constituição de núcleos de sentido desdobrados em eixos temáticos, revelados nas falas dos entrevistados, os critérios adotados pela gestão educacional municipal na implementação da política de nucleação escolar no campo no município de Caraúbas-PB. A título de organização, trouxemos em subtópicos o desenvolver-se desses eixos. Dessa maneira, o primeiro trata do critério administrativo – financeiro; o segundo do político – pedagógico e o terceiro dos sinais de resistência nas comunidades rurais.

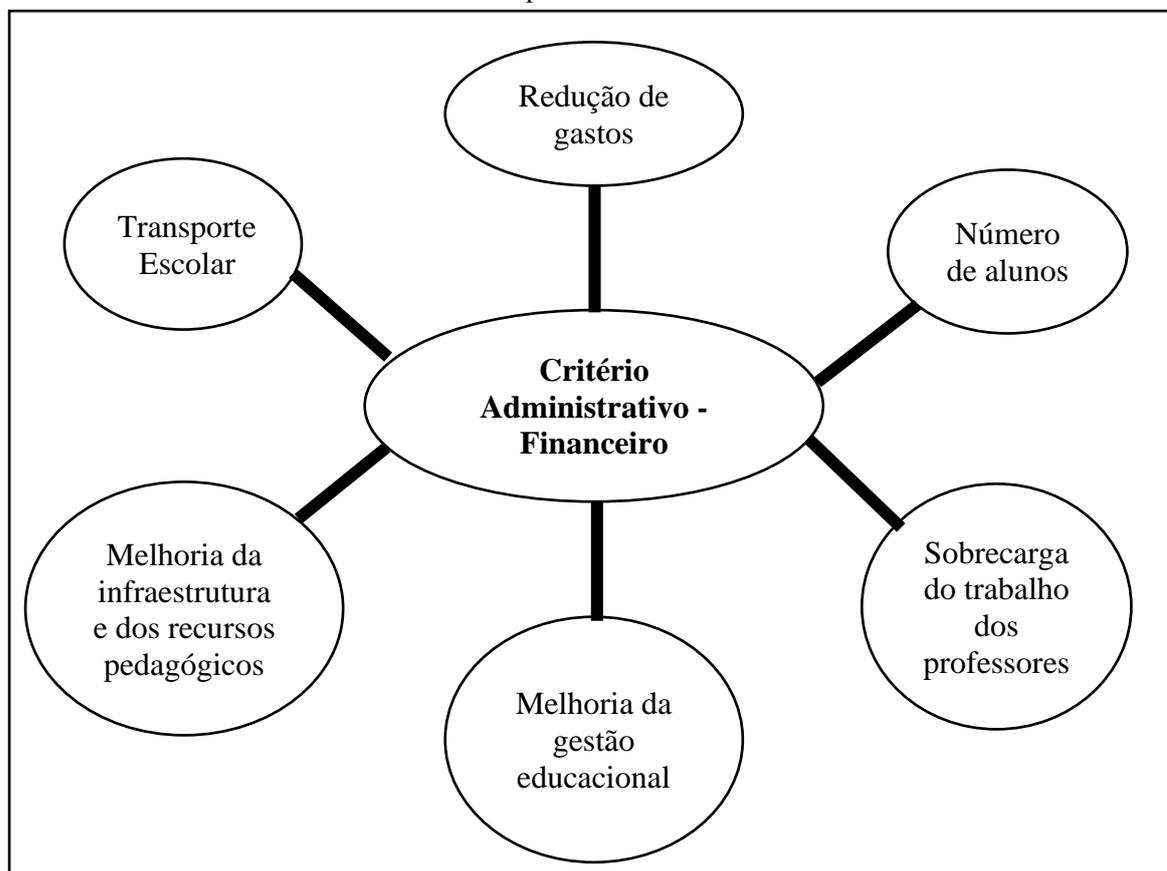
a) Critério Administrativo-Financeiro

Os eixos que se voltam para o critério ‘administrativo – financeiro’ nos proporcionaram a compreensão, a partir das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, de que a nucleação escolar no campo possibilita a: *redução de gastos; o transporte escolar; melhoria na infraestrutura e nos recursos pedagógicos; melhoria da gestão educacional; aumento do número*

⁴² Chegamos a esse entendimento a partir de falas proferidas por participantes da pesquisa durante a realização das entrevistas, embora estes não explicitem diretamente a influência da política educacional nacional nas tomadas de decisões, percebemos nitidamente que esta serve de guia para a condução da gestão educacional municipal, pois, além da confluência presente nas falas, foi notado também forte interferência na constituição do corpus de documentos locais.

de alunos por escola e superação da *carência de profissionais*, conforme podemos observar na Figura 12.

Figura 12 – Elementos constituintes do critério ‘Administrativo-Financeiro’ da Política de Nucleação Escolar no município de Caraúbas-PB



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

– *Redução de Gastos*

Quanto ao argumento da lógica econômica, identificamos, na análise das entrevistas, uma forte compreensão de que a demanda de investimentos financeiros para as escolas pequenas, situadas no campo, se configura como um gasto que pode ser evitado a partir do reordenamento do funcionamento dessas escolas, ou seja, com a intensificação da política de nucleação nesses territórios. Esse pensamento pode ser identificado na fala seguinte:

Os alunos foram terminando e os professores ensinando a sete, oito, nove, cinco, seis, quatro, aí num dava, né? Era melhor juntar numa escola só, porque aí você conseguia evitar esse gasto nessas escolas com poucos alunos e aplicar esse recurso nas escolas que tinham mais alunos, sabe? (CARAIBEIRA).

É observado nitidamente, nessa argumentação, uma preocupação racional com o uso dos recursos, mesmo que para tal seja necessário impossibilitar a garantia do direito à educação aos filhos dos camponeses em suas próprias comunidades, conforme determinam os marcos legais da Educação do Campo, conquistados pelas organizações e movimentos sociais do campo a partir de muita tensão e resistência.

Outra fala que identificamos dentro dessa racionalidade econômica expressa um entendimento de que o território urbano é superior ao rural, apresentado na seguinte elocução:

Como eu falei, no caso professores do ensino fundamental, né? Que já tem escola aqui na cidade e lá no distrito, então não tem como a gente tá atuando em outras escolas dos sítios, aí já fica complicado, né? Complexo falar sobre isso, entra demandas financeiras que é complicado essa questão, principalmente na realidade de cidades pequenas onde a carência de recursos financeiros ainda é maior (PEREIRO).

Essa distinção valorativa entre urbano e rural sustenta-se numa concepção elitista, segregadora, urbanocêntrica e sociocêntrica, que inferioriza o campo e busca continuamente fragilizar as formas de organização social e resistência dos povos camponeses, conseguindo, assim, forjar a materialidade dos direitos conquistados, sobremaneira o direito à educação. Nesse sentido, Carmo (2016, p. 26) acrescenta que a

[...] luta da classe trabalhadora pela direito a educação, à forma como é materializada pelo Estado, revela a face oculta de como são definidas as políticas educacionais sobre as orientações do sistema do capital, que servem mais para violar o direito do que promover a igualdade de condições de acesso, permanência na escola pelos alunos do campo. Nesse sentido, é importante compreender os pressupostos teóricos e ideológicos que têm norteado a política de nucleação, assentada na lógica da qualidade do ensino e na relação custo-benefício, para uma realidade particular cheia de contrastes sociais.

De acordo com o que foi mencionado, pode-se perceber que as políticas educacionais ancoradas na racionalidade capitalista, como a nucleação escolar, ocultam suas reais intencionalidades. Por motivos óbvios, essas políticas têm como propósito inviabilizar e/ou tolher qualquer possibilidade favorável à classe trabalhadora e distante dos seus princípios. Daí a necessidade de procurar desvelar e problematizar o que está implícito no cerne da nucleação, para que, dessa forma, possa ser identificado as contradições, a exemplo do discurso propagado pelos gestores educacionais de que a qualidade da educação no campo passa pelo fechamento das escolas isoladas.

Essa justificativa é espalhada como forma de convencer a população do campo a coadunar com a perspectiva da nucleação, sendo que “esse processo tem como objetivo principal a redução de gastos pelo município, buscando diminuir efetivamente o custo

educacional, através do fechamento de inúmeras escolas de pequeno porte, centralizando os investimentos em escolas centrais (escolas polos)” (PASTORIO, 2015, p. 92).

Logo, diante dessa realidade complexa, cada vez mais presente no campo, levar-se-á muito mais tempo para se reduzir as desigualdades educacionais se as políticas de educação para o campo forem estruturadas com base na lógica da racionalidade financeira. Assim, o debate promovido pelo Movimento de Educação do Campo se contrapõe à lógica do Estado, ou seja, se, na perspectiva do Estado, a questão central são os resultados, o custo-benefício das políticas, para o Movimento, a preocupação é com as garantias do direito à educação (CARMO, 2016).

É importante reafirmar que a política de nucleação escolar é uma iniciativa da pedagogia hegemônica, que defende uma educação de baixo custo, padronizada, que nega direitos, nega a diversidade e singularidade presente nos territórios rurais, para, assim, cumprir a agenda posta pelo Estado capitalista. Na contra-hegemonia, figuram as organizações e movimentos sociais do campo que lutam diuturnamente no combate a essa lógica e simultaneamente conclamam a efetivação de uma educação *do e no* campo.

– *Número de alunos*

O número de alunos foi um dos argumentos recorrentes nas falas dos participantes para justificar o fechamento das pequenas escolas no campo, desconsiderando as especificidades presentes nos territórios rurais, violando a garantia do direito à educação nas próprias comunidades, conforme o prescrito na legislação educacional brasileira – o que de fato importa para a gestão municipal é seguir o estabelecido na política educacional nacional. Esse nosso entendimento pode ser comprovado nas falas apresentadas a seguir:

Como diminuiu a quantidade de alunos, aí se dá a nucleação, devido não ter a quantidade de alunos suficiente para os professores, aí a gente traz para outra escola a que tiver mais próxima, e assim vai adequando essas escolas (MARMELEIRO).

Só o número de alunos mesmo! Entendeu? A gente pensava assim, se baseava assim, porque...na quantidade! Porque na minha época o, o... sala de aula funcionava com vinte e cinco alunos, o professor tinha que ter 25 alunos na sala de aula! Era o critério de antigamente, né? Era um critério adotado, aí no que foi, fechou as escolas (CARAIBEIRA).

É, quando vai diminuindo, né! A quantidade de alunos nas escolas geralmente o município vai organizando e nucleando, porque é muito complicado manter uma escola funcionando com um número pequeno de alunos, é preciso considerar isso também (JUREMA).

Essas colocações evidenciam que o baixo número de matrículas é o critério basilar para o fechamento das escolas no campo: apropriam-se indevidamente dessa questão para justificar a impossibilidade de as pequenas escolas permanecerem em atividade nas comunidades rurais; na verdade o real motivo é economizar, cortar gastos. Nesse sentido, Frigotto (2003) alerta que, quando o estado pauta pelo economicismo, este também escolhe o dismantelamento da escola pública e o reforço da educação como negócio. Intensificando essa discussão, Rocha (2020, p. 178) destaca que

quanto maiores forem os números de matrículas nos estabelecimentos escolares, maiores serão os recebimentos de recursos. Isso na medida em que pode soar como forma de controle financeiro, também soa como crueldade, pois como reduzir pessoas, com histórias e sonhos a números? Ou seja, para ter um ensino de qualidade e uma escola com infraestrutura decente, é necessário se matricular em instituições que apresentem maiores taxas de matrículas, porque é lá que se encontra o investimento financeiro? E o investimento da educação como formação intelectual nas escolas em que não há um fluxo intenso de estudantes, é negado por questões financeiras?

Em meio ao exposto, percebemos o quão preocupante é essa invasão da lógica mercantilista na educação, pois quem frequenta a escola não é mais visto(a) como uma pessoa carregada de histórias, sonhos, desejos, alegrias, mas como números, pois, além de ser quantificada, vale de acordo com o ano que estão cursando na escola, para que o repasse financeiro seja feito. Por isso, a preocupação atualmente centra-se em ter uma quantidade maior de alunos, pois, quanto mais matrículas forem efetivadas, mais recursos serão recebidos e, em consonância com essa ação, maiores serão os investimentos nessas localidades (ROCHA, 2020).

Conforme temos reiterado, a subtração do direito à escolarização nas comunidades rurais está relacionada diretamente ao custo-benefício. Nesse sentido, é importante explicitar que esta, na realidade, é uma economia que sai cara, pois, conforme percebemos no decorrer das falas dos participantes desta pesquisa, o processo de extinção das pequenas escolas não se encerra com o fechamento, mas se desdobra em outras insurgências que precisam ser problematizadas, ou seja, a transferência dos(as) educandos(as) para localidades longínquas, que gera resistências dos(as) educandos(as) e familiares, a necessidade de utilizar transportes, que demanda altos gastos com combustíveis, manutenção, motoristas, dentre outras demandas que nulificam essa justificativa economicista.

Em nossa compreensão, essa intrínseca relação educação-capital tem sido o carro chefe da política de nucleação escolar que vem sendo implementada em todas as esferas de governo. Em Caraúbas-PB, não tem sido diferente, pois enxergam as condições básicas para a realização

de processos de escolarização, sobretudo para a classe trabalhadora camponesa, como excesso de gatos, não como um direito conquistado a duras penas.

É perceptível, nas fala dos informantes, uma visão robusta de incongruências, pois partem do princípio de que, ao concentrarem mais alunos em um mesmo espaço, reduzem-se os custos de manutenção com o ensino, além de elevar a qualidade da educação. Entretanto, estas são premissas questionáveis e eivadas de contradição, em sintonia com a lógica neoliberal, assentada na racionalidade financeira de estruturar as políticas públicas (CARMO, 2016).

– *Sobrecarga do trabalho dos professores*

No que se refere às condições de trabalho dos profissionais lotados nas escolas no campo, nota-se, na fala dos entrevistados, uma intensa omissão da gestão municipal com relação a essa questão. Essa postura é resultado do que é propagado pela política educacional nacional, que enxerga o campo enquanto recanto do atraso, onde qualquer ‘escolinha’ é suficiente para os(as) filhos(as) dos(as) trabalhadores(as) do campo, a exemplo do registrado no depoimento a seguir: “Saia de casa de onze horas pá começa de uma hora lá, quando não tinha quem fizesse limpeza a gente era quem ia fazer, era quem ia atrás de água pá o aluno, tá pensado que era fácil? Era não meu filho [...]” (CARAIBEIRA).

Como se vê na argumentação de Caraiqueira, as condições de trabalho impostas aos profissionais que atuam nas escolas situadas no campo são extremamente precárias. É comum encontrar, nesses espaços, baixo número de funcionários. Por causa dessa situação, os(as) professores(as) acabam exercendo muito mais que a docência, desempenhando paralelamente atividades como: providenciar merenda, zelar a escola, articular reuniões administrativas com a comunidade, dentre uma série de outras atribuições.

As falas de Jurema e Pereiro, apresentadas a seguir, vão reforçar a tese de que o acesso à educação de qualidade circunscreve-se ao meio urbano, pois também veem o campo desprovido da presença de profissionais qualificados, vejamos:

É bom que os alunos venham para a cidade e para o distrito, porque eles tem acesso às vezes a outras disciplinas que na escola que eles estavam lá antes não tinham, como por exemplo aulas de Educação Física, a uma educação mais desenvolvida (JUREMA).

O professor que vai pra lá, pro sítio, principalmente o professor da tarde, é um professor que dar aula na cidade e lá, então no caso se lá tivesse era melhor, né? Porque facilitaria, não tinha precisão de todo dia o professor está se deslocando, mas a gente sabe que nos sítios não tem profissionais preparados (PEREIRO).

Conforme vínhamos debatendo, sabemos que esse discurso, que coloca a educação de qualidade enquanto exclusividade do contexto urbano ou daquelas escolas (polos/núcleos/consolidadas) que seguem o padrão da seriação, é um argumento ilusório, basta refletir sobre o que apontam as estatísticas educacionais no tocante aos índices de qualidade da educação brasileira e municipal.

A carência de profissionais, observada nas escolas no campo do município em estudo, parte de estratégias e decisões tomadas pelos gestores educacionais, uma vez que estes têm indicado posicionamentos a favor do desaparecimento dessas escolas, respaldados no que vem ocorrendo no cenário educacional macro. Arroyo (2007, p. 169) amplia essa discussão, trazendo outro elemento contido nesse contexto:

um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. A maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Consequentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes.

Esses elementos trazidos por Arroyo (2007) estão manifestados com muita intensidade na realidade pesquisada: 75% dos(as) educadores(as) que atuam nas escolas situados no campo residem na sede do município; logo, não estabelecem vínculos com o contexto, com a história, com a cultura, com as causas sociopolíticas que constituem o ‘ser humano’ camponês. Dessa forma, atentamos para a ausência de um projeto de escola que seja construído com os povos do campo, e não apenas para eles, sem a sua participação direta e/ou ativa, como vem se sucedendo historicamente.

Para se conceber uma educação a partir do campo e para o campo, é necessário mobilizar e colocar em pauta ideias e conceitos estabelecidos pelo senso comum. Mais do que isso, é preciso desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter as desigualdades educacionais historicamente construídas em torno do campo (BÖNEMANN, 2015).

– *Melhoria da Gestão Educacional*

As entrevistas realizadas permitiram-nos identificar, na ótica do público pesquisado, que a nucleação escolar possibilita a otimização da gestão educacional, uma vez que dar assistência às várias escolas, em comunidades distintas, torna-se uma atividade mais complexa, podendo ser evitada a partir de um reordenamento no funcionamento dessas instituições. Nota-se ainda,

uma clara evidência de que as “boas” escolas são aquelas maiores (escolas polos/núcleos/consolidadas). Essa afirmação está expressa nos relatos a seguir:

As escolas ficam mais acessíveis, tanto a questão de alimentos, de distribuição de merenda escolar, a questão de transporte, do financeiro, tudo isso fica mais viável para uma escola maior, não é? Principalmente quando temos escolas por todo canto no município (CATINGUEIRA).

É, aqui nós temos escolas, assim, que eu considero muito boas, principalmente a da cidade e a do distrito, são escolas bem maiores, em termos de estrutura, estão bem, mas assim... a escola do campo não é tão diferente, segue mais ou menos o mesmo padrão, e para acompanhá-las reunindo fica mais tranquilo para fazer a gestão das escolas do que elas separadas (JUREMA).

Fica evidente, nessas falas, que a principal preocupação dos gestores educacionais é gerir os recursos financeiros com vistas à racionalização econômica. Essa prática é resultado das políticas neoliberais estabelecidas no anos de 1990, que definiram como gestão educacional eficiente aquela que conseguia economizar cada vez mais o dinheiro público. Porém, é importante reafirmar que essa gestão de “menos gastos”, concebida pelo sistema capitalista, é força motriz para o fechamento das pequenas escolas na comunidades rurais. Nesse sentido, Oliveira (2010, p. 1) reafirma que

muitos gestores municipais e estaduais utilizam como argumento para a adoção do ‘modelo’ de escolas nucleadas, a baixa qualidade do ensino desenvolvido pelas escolas multisseriadas. Além disso, os aspectos de economia ou de otimização dos recursos financeiros das administrações locais sempre figuram como fatores importantes e norteadores das decisões na área da gestão e na definição de formas de organizar as escolas no campo.

Ainda de acordo com Oliveira (2010), cerca de 60% das escolas no campo são multisseriadas e, ao longo da história, não receberam investimentos necessários para um funcionamento adequado. Dessa forma, o proposto modelo de nucleação tem sido a estratégia utilizada pelos gestores educacionais, tendo como fio condutor o não investimentos nas escolas isoladas situadas no campo.

Diante desse contexto, reafirmamos que a gestão educacional, no âmbito do município em questão, materializa-se tendo como referência as esferas estadual e nacional; logo, desconsidera a realidade local, e conseqüentemente as especificidades das escolas no campo – anulando assim, a possibilidade de reconhecimento e apoio a essas instituições. Porém, convém destacar que, mesmo diante de tantas contradições que buscam a todo custo assolar a existência dessas escolas, embora em número bastante reduzido, algumas conseguem se manter funcionando, concomitantemente lutando por legitimação, enfrentando desafios cotidianos, uma vez que a gestão se nega em cumprir com o seu papel.

Conforme notado nas entrevistas, a gestão educacional da rede municipal em estudo secundariza-se aos desafios existentes, sucumbe à sua finalidade, é inerte ao que foge do padrão, ou seja, escolas multisseriadas, turmas heterogêneas, currículos pautados na diversidade, dentre outros aspectos. Transformar esse contexto é uma questão urgente, uma vez que ignora a própria realidade e segue o projeto societário capitalista excludente e espoliador, responsável por marginalizar as minorias e destituir direitos conquistados por esses coletivos.

São muitos os desafios a serem superados pelas escolas no campo, principalmente a contenção da ideologia de gestões educacionais firmadas em paradigmas hegemônicos que têm como ação a execução de um projeto de escola contrário à realidade vivenciada nos territórios rurais.

Perante o elucidado, notamos que os gestores educacionais entrevistados inviabilizam a materialidade da educação *do e no* campo no município, violam a legislação educacional em vigência, a qual assegura o direito de os filhos dos camponeses serem escolarizados em suas próprias comunidades, e seguem o deplorável histórico em defesa de um modelo de educação a serviço de interesses capitalistas.

– *Melhoria da infraestrutura e dos recursos pedagógicos*

No que diz respeito à melhoria da infraestrutura e dos recursos pedagógicos, foi comentado pelos(as) entrevistados(as) que, com a nucleação escolar, essas condições são favorecidas, uma vez que, ao reduzir a quantidade de escolas no campo, torna-se mais fácil atender a essas demandas, como podemos verificar nas falas seguintes:

[...] a gente vê que realmente as vezes os alunos têm, ficam... é, com acesso a uma escola melhor, como a nucleação, e que tem uma infraestrutura as vezes melhor, o que a meu ver é mais interessante, porque melhora, né? São escolas que têm mais investimentos, são maiores (JUREMA).

[...] não tinha banca nas escolas, não tinha cadeira, os alunos era quem trazia na cabeça, entende? Aí era muito difícil a situação, mais naquela época era muito gratificante, porque traziam com amor aquele material e aprendiam, eles queriam aprender (CARAIBEIRA).

O relato apresentado por Jurema reincide a lógica de que, para haver acesso a um ensino de boa qualidade no campo, é necessário nuclear; logo entende que se torna inviável dotar as pequenas unidades escolares de melhores condições para o seu funcionamento, validando assim o critério da racionalização de recursos. Seguindo esse pensamento, Caraibeira destacou as cruciais limitações vivenciadas pelas escolas isoladas, porém não sinalizou que o responsável

direto por essa circunstância é a presença de um Estado omissivo quando se trata de garantir o direito à educação dos povos do campo com qualidade social.

A gestão educacional desenvolvida em Caraúbas-PB, de acordo com o que foi sendo percebido, baseia-se em realidades distintas: não realiza estudos prévios tampouco planejamentos, a fim de verificar as reais necessidades dos territórios rurais que se encontram sobre sua responsabilidade administrativa, e impõe um modelo de educação alheio às demandas que emergem no campo. Segundo Carmo (2016, p. 169), existe

um conjunto de fatores de ordem técnica e administrativa que inviabiliza o acompanhamento pedagógico das escolas no campo, sendo um dos mais emblemáticos a falta de profissionais da educação qualificados, a falta de planejamento do ensino e das finanças sobre a utilização dos recursos da educação, o que contribuiria para inviabilizar o ensino de qualidade no município. No entendimento da gestão municipal, com a política de nucleação, esses problemas seriam resolvidos, principalmente, o do processo de dispersão das escolas, considerando que a parte do princípio do agrupamento das pequenas escolas, com baixo número de alunos, em escolas núcleos com maior capacidade de atendimento.

Ainda de acordo com Carmo (2016), a política de nucleação desrespeitou o processo de territorialização dos sujeitos do campo. Há o entendimento de que, com a instituição das escolas núcleos, efetivar-se-ia o acompanhamento pedagógico às escolas, uma vez que haveria um menor número de unidades educacionais no campo, além de otimizar os gastos com essas escolas.

Verifica-se, assim, uma aguçada preocupação com o recurso financeiro demandado para a manutenção das pequenas escolas. Logo, se o modelo de multisseriação, responsável por esse “gasto”, pode ser evitado, faz-se necessário um maior controle e acompanhamento do financeiro, que, na lógica desenvolvida, é possível a partir da reorganização das escolas e do ensino no campo.

Em detrimento do exposto, é notório que o governo municipal se encontra empenhado em efetuar a política de nucleação sob o argumento de melhorar infraestrutura e os recursos pedagógicos, otimizar quadro de profissionais, ampliar o direito do acesso à educação das populações do campo, por meio do reordenamento no funcionamento das escolas nos territórios rurais. Porém, na realidade, constatamos as escolas polos/núcleos/consolidadas com estruturas limitadas, carência de materiais pedagógicos, profissionais que desconhecem a política de Educação do Campo, comprovando, assim, que o único objetivo alcançado por essa ação foi o desmonte sistemático das pequenas escolas no campo.

Reconhece-se ser evidente que essa situação desfavorável reflete como causa de múltiplos fatores, que caracterizamos como ausências ou presenças históricas renitentes ainda

hoje no escopo da gestão da educação pública, malgrado os avanços na base das políticas públicas de educação para o meio rural (MUNARIM; SCHMIDT, 2014).

– *Transporte escolar*

O transporte escolar figura como forte aliado à política de nucleação escolar em 100% das falas do entrevistados, sendo condição *sine qua non* para a sua efetivação. Convém evidenciar que quando ocorre qualquer imprevisto com o referido, a realização das atividades de ensino nas escolas no campo é comprometida, ou até mesmo impossibilitada. Os registros a seguir trazem informações sobre como se organiza transporte na rede municipal de ensino do município de Caraúbas-PB.

O transporte naquela época era caminhão, com o tempo chegou os ônibus, aí agora é outra, é outra realidade, né? A única coisa que foi adotada assim...que você sabe, criança a pessoa tem que ter muito cuidado, então os caminhões que iam buscar as crianças tinha que ter grade fechada, entendeu? Na época, né? Porque aquilo ali é, era há muito tempo atrás! Tinha delas que vinha de pés! E quem morava mais distante tinha que vir nesses caminhões! (CARAIBEIRA)

Bem, é... os ônibus escolares vão até esses locais pegar esses alunos, traz para escola, né? É algo que hoje em dia, graças a Deus, a gente tem até um cuidado maior com essa questão do transporte escolar, porque teve momentos anteriores que no nosso estado, tinha locais, né? Que tinham carros abertos, hoje nós temos um ônibus de boa qualidade, com motorista, pessoas capacitadas pá ir buscar esse aluno. Sim, tem os carros também, né? Locados, né? Depende da demanda de cada local, né? (PEREIRO)

O transporte escolar dos alunos do campo é feito através de ônibus escolares e de veículos locados, viu! Porque não tem como ter ônibus para todo sítio, né? As vezes num sítio tem pouquinhos alunos, então um carro pequeno já atende (JUREMA).

Para a contratação dos transportes é feito um processo licitatório, porque como nós temos crianças, alunos em vários sítios diferenciados, então os ônibus escolares ficavam muito grandes para ir buscar dois alunos, três alunos, então era feito esse processo licitatório para contratação de transporte para trazer esses alunos até a escola (CATINGUEIA).

Percebemos, nessas colocações, que o uso do transporte escolar no município tornou-se um projeto extremamente sólido, o qual inicialmente acontecia exclusivamente por meio de veículos locados em condições precárias, mas posteriormente são adquiridos transportes modernos, a exemplo de ônibus – fato apontado, pelos participantes da pesquisa, como positivo, não percebendo o que está implícito nesse projeto. Assim, é oportuno reafirmar veementemente que essa ação da gestão desencadeou sérios limites na efetividade da garantia do direito à educação nas próprias comunidades camponesas, conforme o elucidado ao longo desta

pesquisa. Logo, evidencia-se as contradições entre os discursos propagados e a materialidade da qualidade social da educação.

Para Vasconcelos (2021), um fator que caracteriza a nucleação é o uso intenso do transporte escolar pelos alunos para que possam acessar a escola. Diante disso, as crianças e jovens precisam acordar mais cedo e percorrer longos caminhos, seja de ônibus ou outros tipos de transportes, para chegarem à escola, tendo em vista que a nucleação, além de distanciar geograficamente as crianças das suas comunidades, pode, também, distanciá-las de seus modos de vida. Isto, de certa forma, influencia seus costumes, modos de ser e de fazer de sua comunidade. Tal realidade tem provocado práticas que afastam ou desvinculam as crianças e jovens das suas vivências diárias, concedendo-lhes novos valores culturais e situações que podem negar a sua identidade, podendo não ver sua comunidade como possibilidade de vida.

Assim, além de afetar questões concernentes à própria subjetividade dos sujeitos, o uso extensivo do transporte escolar desdobra-se em dificuldades na aprendizagem ocasionadas por longos percursos em estradas ou caminhos, na maioria dos casos em condições precárias, fato que envolve uma série de percalços, como: acidentes, atrasos constantes, fome, cansaço, dentre outras circunstâncias muito presentes na vida dos(as) educandos(as) que se deslocam diariamente de suas comunidades para estudar em outros lugares. Carmo (2016, p. 247) confirma essa nossa asserção quando destaca que

o tempo que uma parcela dos alunos imprime diariamente para chegar às escolas núcleos é enorme. Mesmo tendo sido alegado pelos gestores que o critério de definição tenha sido a centralidade para facilitar acesso dos alunos, mas as influências políticas e a representatividade populacional da comunidade também foram decisivos na definição do local das escolas núcleos. Segundo, a situação irregular de veículos que realizam o transporte de crianças e jovens, que não contam sequer com os equipamentos básicos de segurança, pode colocar em risco a vida desses estudantes e comprometer o seu aprendizado.

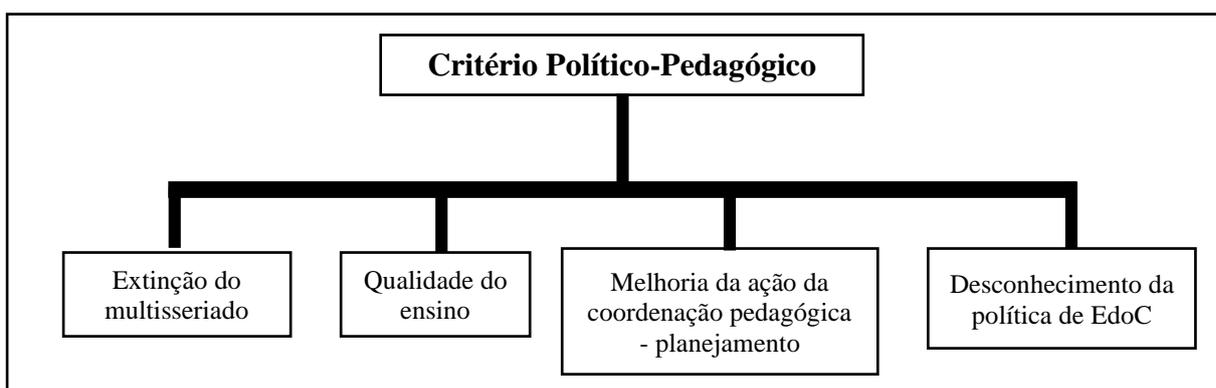
Diante do exposto, muitos pais rechaçam fervorosamente o tempo desperdiçado que os(as) educandos(as) se submetem no percurso casa – escola – casa. Apenas a introdução de um quantitativo bem maior de veículos mitigaria essa situação, tendo em vista que alguns transportes necessitam percorrer várias comunidades até chegar à escola, o que aumenta ainda mais o tempo de viagem, porém, os custos seriam ainda mais elevados. Daí a necessidade de as “políticas educacionais, para serem efetivas e responderem com qualidade às diversas demandas, partirem do que é necessário para realizá-las de forma satisfatória, e não de quanto se tem disponível, mesmo que essa seja a lógica do Estado capitalista para estruturar as políticas” (CARMO, 2016, p. 247).

Estudos realizados por Munarim (2011) demonstram que é prática muito comum o fechamento de escolas no campo, em razão de os governantes estaduais e municipais entenderem que fechar uma escola no campo e transportar os alunos é menos oneroso ao erário público e, de quebra, mais civilizatório ou modernizante, afinal, ainda nessa visão, a escola urbana seria o ideal almejado por todos. Enfim, trata-se do império da racionalidade econômico-financeira e da ideologia do desenvolvimento capitalista urbanocentrado. Por essa perspectiva, não se levam em conta os prejuízos sociais causados com esses procedimentos administrativos de desterritorialização de pessoas e comunidades, realidade presente no contexto estudado.

b) Critério político-pedagógico

O segundo núcleo de sentido constituiu-se dos eixos que buscaram trazer as iniciativas de cunho ‘político-pedagógico’, presentes na política de nucleação implementada em Caraúbas-PB. De acordo com as falas dos participantes da pesquisa, esse núcleo configurou-se dos seguintes fatores: *extinção do multisseriado*; *qualidade do ensino*; *melhoria da ação da coordenação pedagógica - planejamento* e *desconhecimento da política de Educação do Campo*, como podemos observar na Figura 13, a seguir.

Figura 13 – Fatores que configuram o critério ‘político-pedagógico’ presente na Política de Nucleação Escolar no município de Caraúbas-PB



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

– *Extinção do multisseriado*

A visão negativa que existe sobre o ensino multisseriado, no contexto educacional brasileiro, foi bastante replicada nos discursos dos(as) entrevistados(as). Para eles(as), essa forma de organização escolar é atrasada e impossibilita o desenvolvimento de uma educação

com qualidade. Dessa maneira, concentrar matrículas em uma determinada escola é a solução para melhorar o ensino nas comunidades camponesas, conforme estas falas:

Eu achei a nucleação bom, porque melhorou mais a educação dos alunos, porque todo sítio é... a classe é multisseriada, né? E, com a junção das escolas, o número de professores e o número de alunos aumentou, aí ficou separado, um ensinava o primeiro, outro o segundo, outro o terceiro, num ficou tudo junto, entendeu? Como acontecia antigamente. (CARAIBEIRA).

Nós temos as escolas funcionando, né? De, com pré-escola e ensino fundamental um, organizada em multisseriado, o que é mais delicado, é... complexo (JUREMA).

A questão de acompanhar-se as escolas seriadas é mais tranquilo, possibilita também levar outras disciplinas que na escola multisseriada torna-se complicada, sabe? É isso que acho, penso que por série a aprendizagem é melhor (JUREMA).

Em meio ao exposto, notamos que, para os(as) participantes da pesquisa, um dos principais problemas para a má qualidade da educação nas escolas no campo é a forma de organização multisseriada; todavia, não mencionam fatores como: ausência de formação específica para os profissionais que trabalham nestas instituições, quadro de profissionais limitado, carência de recursos materiais e pedagógicos, infraestrutura deficitária, entre outras condições basilares para o funcionamento adequado de qualquer instituição escolar. Seguindo essa linha de raciocínio, Barros (2020, p. 156) confirma que

Além de enfrentar adversidades relacionadas às condições de funcionamento, tais escolas enfrentam problemas de ordem pedagógica, como a ausência de formação específica para atuação docente e imposições curriculares do poder público descontextualizadas da vida dos sujeitos do campo. Ademais, lidam com a visão estereotipada de que a heterogeneidade encontrada na multisseriação é um obstáculo à educação classificada como *de qualidade*. Isso faz com que a aprendizagem nas escolas multisseriadas do campo seja avaliada como inferior, acarretando numa desvalorização dos seus profissionais e estudantes, assim como de todos os povos do Campo.

Percebemos, nessa tessitura, o caráter contraditório da nucleação: se, por um lado, esta apresenta-se enquanto meio para o favorecimento de condições, como infraestrutura adequada, quadro de profissionais mais amplo, melhor disposições de materiais pedagógico, por outro, provoca a eliminação do multisseriado, o que implica diretamente no fechamento das pequenas escolas, negando o direito dos sujeitos do campo de serem atendidos na comunidade em que vivem. Logo, o que deveria ser dever do Estado, oferecer escolarização nas comunidades rurais, torna-se sinônimo de fechamento das escolas nesses territórios, obrigando o(a) filho(a) do camponês a sair do seu lugar para ter acesso a um tipo de ensino cada vez mais distante de sua realidade. Ainda de acordo com Castro (2014, p. 81),

Um dos problemas recorrentemente mencionados contra a escola multisseriada é o seu isolamento, visto como algo que pode ser equacionado como uma questão técnica, interna ao sistema escolar. É interessante que o isolamento destas escolas em nenhum momento é encarado como um sintoma da crise profunda do mundo rural. É este tipo de perspectiva que leva administrações municipais a tentar resolver em termos escolares um problema educativo que se apresenta como um fenômeno social total: a relação entre escola e processos de exclusão no campo.

Nesse sentido, Castro (2014) chama a atenção para que percebamos que esse isolamento não diz respeito apenas às escolas, mas também às próprias comunidades. Assim, as escolas se transformaram em polos de animação comunitária, instituindo, por exemplo, processos de trabalho pedagógico que envolvem diretamente não só os(as) educadores(as) e educandos(as), mas todos os membros do território. Nesse espaço, acontecem também as manifestações sociais, políticas, culturais, encontros entre famílias, enfim, a escola tornou-se o eixo da comunidade.

Portanto, é indispensável considerar o potencial e os pontos fortes que a escola multisseriada tem como uma escola pública de proximidade, a qual pode, por isso, associar as situações de aprendizagem escolar às situações sociais em que elas se inscrevem, conforme o pontuado por Carmo (2014).

É imprescindível enfatizar que a precarização do ensino nas escolas multisseriadas é promovida por negligência do próprio poder público, tendo em vista este ser o responsável direto pela implementação das políticas educacionais. Logo, para o Estado, essas escolas são percebidas como problemas, quando deveriam ser percebidas como solução para a oferta de escolarização para os filhos dos(as) trabalhadores(as) rurais que habitam os mais distintos territórios rurais.

– *Qualidade do ensino*

De acordo com os participantes da pesquisa, a oferta de um ensino de qualidade no campo passa pela política de nucleação, uma vez que possibilita a organização de turmas seriadas, presença de professores(as) qualificados(as), melhora na infraestrutura das instituições, dentre outras condições. No entanto, desconsideram que esse processo ocorre mediante o fechamento das escolas em variados territórios rurais, negando, com isso, o direito à escola para os(as) educandos(as) no seu lugar de existência. Essa inferência comprova-se nos posicionamentos a seguir:

Assim, eu acho que nas seriadas o ensino tem mais proveito, porque os alunos ganham mais, assim... tem mais professor, e eles, eu acho assim, que eles se dedicam mais, as escolas do campo, eu acho assim, que quando os alunos sai delas e vão para a do distrito ou a daqui da cidade mesmo, eles ganham mais, sabe? Essa é a tendencia, né? (CARAIBEIRA).

Bem, eu acho, eu falando lá na minha realidade, lá do distrito de Barreiras e daqui da cidade, o ensino de boa qualidade! Tem no caso, professores capacitados, professores preocupados, percebo que a diretora da escola também é atuante, a estrutura física é boa, no caso da minha realidade de Barreiras e daqui, mas as demais eu não conheço (PEREIRO).

Aqui no nosso município, felizmente nós temos uma boa qualidade no ensino das escolas, nós temos ótimos profissionais nessas escolas, eles são dedicados, competentes e que gostam muito do que fazem, então nós temos uma boa qualidade no ensino de nossas escolas, nas rurais também. (CATIGUEIRA).

É, eu considero que as escolas do campo aqui da rede, assim, vejo que essas têm um ensino bom, até porque os professores de lá recebem as mesmas qualificações, não tem essa de tratar com diferença, porque a gente aqui tem uma política de tratar todos por igual, então acho que o ensino lá é bom também, mais assim, naquelas escolas maiores é mais fácil, porque a equipe também é maior. (JUREMA).

É nítido, nessas falas, que a referência para o ensino de qualidade é o paradigma urbano e seriado; concomitantemente, a escola multisseriada figura como sendo atrasada, ultrapassada e que gradativamente será substituída por escolas polos/núcleos/consolidadas. Nesse sentido, Vasconcelos (1993, p. 66) reforça a ideia de que “a nova escola elimina a multisseriação e apresenta condições físicas e pedagógicas normalmente superiores às verificadas nas escolas isoladas e de emergência.” No entanto, Barros (2020, p. 162) contesta essa argumentação quando esclarece que

a melhoria da qualidade das escolas rurais passa pelo enfrentamento às dificuldades e pelos desafios que envolvem às condições de existência dessas escolas. Serão necessárias várias ações de forma conjunta e articulada entre o macro e o micro, entre as questões de estrutura e de concepção, políticas educacionais, organização do ensino e formação dos docentes e profissionais que estão presentes nessas escolas.

Essas informações, apontadas por Barros (2020), contrariam os discursos que vêm sendo propagados pelo governo para convencer as populações do campo de que a melhoria do ensino está condicionada à nucleação das escolas, quando, na realidade, a condição fundamental para esse feito é o direcionamento de investimentos para essas instituições, conforme o assinalado. Esse fato é considerado pela gestão municipal como “gastos”, sendo mais viável optar pela subtração do direito à educação fechando as escolas no campo.

É importante salientar que muitas dessas escolas no campo foram construídas com a participação direta das famílias e da comunidade do seu entorno. Logo, a sua permanência nesses territórios é condição basilar para se pensar num ensino de qualidade, e

consequentemente garantir o direito legal aos(às) filhos(as) dos(as) trabalhadores(as) do campo de escolarizarem-se em seu lugar de origem.

Portanto, compreendemos que a qualidade do ensino, para as escolas situadas no campo, a partir da arguição dos(as) agentes educacionais ouvidos, carrega-se de flagrantes contradições, pois estes não consideraram as peculiaridades dos territórios rurais, a identidade das escolas presente nesses espaços, as demandas dos camponeses, enfim, estão distantes da materialidade proposta pela educação *do e no* campo.

– *Melhoria da ação da coordenação pedagógica – planejamento*

Ao referirem-se à atuação da coordenação pedagógica, observamos uma preocupação em agrupar escolas, para que fosse possível reduzir o número de instituições, fato considerado positivo por parte da gestão educacional para realizar o acompanhamento pedagógico, o que, na realidade em análise, manifesta-se sobremaneira durante as atividades de planejamento escolar. Essa nossa compreensão é confirmada nas afirmações a seguir:

Bom, nós tínhamos é, seis escolas rurais, né? E em todas elas a gente tinha apenas o Ensino Fundamental, os anos iniciais, num é? Em todas as seis escolas e isso de certa forma facilitava toda dinâmica, como a atuação da coordenação pedagógica na realização dos planejamentos escolares de forma conjunta, por exemplo, é muito mais práticos para as coordenadoras trabalharem em seis escolas do que ter que dar conta de muitas escolas espalhadas, né? (CATINGUEIRA).

É, eu penso que a reunião dessas escolas pequenas em uma maior facilita muito, melhora a questão do pedagógico, pois as supervisoras, coordenadoras pedagógicas conseguem estar mais próximas, já que não tem tantas escolas, porque você sabe, muitas escolas distantes com poucos alunos acaba dificultando um pouco essa questão do pedagógica, né? (JUREMA).

Embora o termo nucleação escolar não apareça diretamente nessas falas, é perceptível uma clara intencionalidade nesse sentido. Logo, o que importa não é uma ação pedagógica comprometida em favorecer uma educação com qualidade social nas escolas no campo, mas o desenvolvimento de uma política educacional comprometida em implementar estratégias que culminem com o fechamento dessas escolas.

Outra questão percebida foi a ausência de um planejamento específico: já que este é realizado a partir do agrupamento das escolas, obviamente prevalece a homogeneidade em detrimento da heterogeneidade, ignorando a identidade das pequenas unidades escolares, em razão destas serem postas numa condição de inferioridade, necessitando se adaptar ao

paradigma urbanocêntrico e seriado, ou seja, às propostas pedagógicas executadas nas escolas de maior porte. Seguindo essa perspectiva, Hage (2014, p. 1175) constatou que

[...] é justamente a presença do modelo seriado urbano de ensino nas escolas ou turmas multisseriadas que impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento, curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários a sua implementação.

Essa situação apontada por Hage (2014) revelou-se no contexto pesquisado. Dessa forma, ponderamos a complexidade dos desafios enfrentados pelos(as) educadores(as) e educandos(as) das pequenas escolas situadas no campo, fato que comprova a urgente necessidade de transgredir e superar essa lógica, implementando propostas pedagógicas emanadas pela educação *do* e *no* campo, contextualizadas, viáveis e que atendam às expectativas provenientes do povo camponês.

Conforme pontuou Hage (2014), a transgressão do paradigma seriado urbano de ensino efetiva-se com a participação coletiva de todos os segmentos escolares na construção do projeto pedagógico, do currículo e na definição das estratégias metodológicas e avaliativas a serem efetivados na escola. Quando isso acontece, a escola, ou seja, os diversos segmentos que a constituem, toma para si a responsabilidade de conduzir o planejamento, a gestão e o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Essa situação ajuda a corroer alguns dos pilares sobre os quais se assenta o paradigma hegemônico, sua racionalidade e princípios de sociabilidade, ao fortalecer o protagonismo, o empoderamento e a emancipação das escolas e dos sujeitos diante das condições subalternas, clientelistas e patrimonialistas que ainda se manifestam, com muita intensidade, nas relações sociais que se materializam no território do campo.

Em conformidade com o que foi analisado, ratificamos que a atuação da coordenação pedagógica na rede municipal de ensino de Caraúbas-PB, em relação às pequenas escolas situadas no campo, é configurada de intensas contradições, das quais destacamos orientações concernentes à sua necessidade de adequar-se às propostas pedagógicas alheias à realidade dos contextos que se inserem. Logo, resistir a essa dinâmica, enfrentar o paradigma urbanocêntrico, que o tempo todo impulsiona para a seriação, homogeneização e fragmentação, tem sido o maior desafio a ser superado, já que o fim da multisseriação se expressou como forte anseio da gestão educacional municipal, segundo o explicitado nas declarações recebidas.

– *Desconhecimento da política de Educação do Campo*

O desconhecimento sobre a política de Educação do Campo emergiu fortemente nos depoimentos dos entrevistados, dos quais 80% informaram não conhecer esse paradigma ou ter escutado superficialmente, dado que comprova a supremacia que o urbanocentrismo ocupa no sistema educacional do município lócus da pesquisa. A esse respeito, realçamos as seguintes afirmações:

Eu atuo em Barreiras, que é distrito, que recebe alunos de outros locais da zona rural, mas é algo que na verdade como professor[a] não é que eu não me preocupe, é que eu estou fora desse debate. E aí eu percebo que é importante que tenha formação, para que nós, nós possamos discutir, né? Essas questões relacionadas à Escola do Campo (PEREIRO).

Não temos conhecimento assim, da legislação que envolve a Educação do Campo! Como falei, os professores que participaram do cursos da Escola da Terra têm esse conhecimento, mas eu não participei, porque foi para as professoras da Zona Rural e como eu trabalho aqui na cidade, então eu não conheço, só ouvi falar sobre essa temática (MARMELEIRO).

Esses relatos demonstram falta de conhecimento por parte desses profissionais acerca dos princípios teórico-práticos, da legislação e dos marcos normativos que regulamentam a Educação do Campo, ancorando-se, nesse sentido, nas concepções propostas pela lógica capitalista promotora da cultura dominante, notadamente urbana e mercadológica. Em relação a essa realidade, Addison (2019, p. 73) destaca que “apesar da formulação das políticas públicas para a Educação do Campo terem avançado nos últimos anos, ainda é recorrente o desconhecimento delas pelos profissionais da educação, que trabalham em Escolas do Campo, sejam eles gestores e/ou professores”.

Estudos de Arroyo (2007) demonstram que o nosso sistema escolar é organizado numa concepção de educação urbanocêntrica, de modo que as políticas públicas educativas são pensadas para esses sujeitos sem levar em consideração as diferenças presentes nos territórios. Quanto ao campo, embora o tenhamos como um paradigma em construção, com uma produção de conhecimento específico e um marco legal em vigor, este ainda é visto como recanto do atraso que não corresponde ao projeto de modernidade, enquanto a cidade é idealizada como o espaço civilizatório por excelência (ARROYO, 2007).

Conforme o apontado, reiteramos a necessidade de mudanças na estrutura organizacional e pedagógica do sistema municipal de educação aqui tratado, a qual precisa atender para questões como formação continuada específica em Educação do Campo, superação do modelo urbano e seriado, reconhecimento das diferentes realidades que configuram os

territórios rurais, dentre outras condições essenciais para a implementação de uma política educacional *do e para o campo*, embora reconheçamos que a conjuntura averiguada apresente contundentes limitações no tocante ao atendimento dessas demandas. Nesse sentido, Caldart (2008b, p. 170) destaca a importância de

Lutar por políticas públicas que garantam o direito a uma educação que seja no e do campo; os sujeitos do campo querem aprender a pensar sobre a educação que lhes interessa enquanto seres humanos provenientes de diferentes culturas, constituintes de uma classe trabalhadora do campo, sujeitos de transformações necessárias, cidadãos do mundo; a educação do campo se faz vinculada às lutas sociais do campo, uma realidade de injustiça, desigualdade e opressão que exige transformações urgentes.

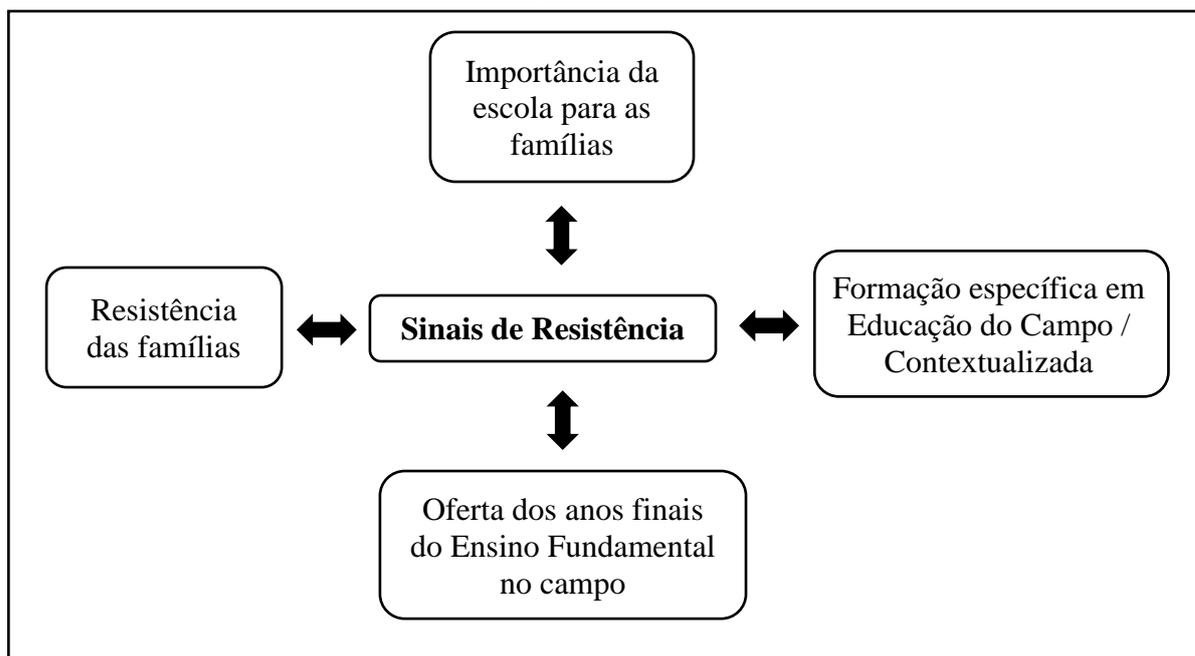
Dá a urgente necessidade de abrir-se, no contexto pesquisado, possibilidades para a materialidade de uma educação *do e no campo* enquanto prática social que possibilite, aos sujeitos do campo, processos formativos que considerem as relações políticas, sociais, culturais, modos de vida, historicidade, enfim os variados aspectos constituintes da identidade camponesa.

Portanto, pensar a política de educação do campo, atendendo as demandas que emergem das comunidades rurais, exige desconstruir os projetos hegemônicos de sociedade, campo, educação e escola em vigência. Logo, empenhar lutas coletivas, ressignificar práticas sociais e culturais a partir de uma concepção contra-hegemônica torna-se a principal bandeira de luta.

c) Sinais de resistência

O terceiro núcleo de sentidos, denominado ‘sinais de resistência’, procurou identificar e caracterizar demonstrações contrárias à política de nucleação escolar desenvolvida no âmbito do município de Caraúbas-PB. Nesse núcleo, a partir da análise das entrevistas, verificamos os seguintes aspectos: *importância da escola para a comunidade; formação específica em Educação do Campo/contextualizada; oferta dos anos finais do Ensino Fundamental no campo e resistência das famílias*, como podemos observar na Figura 14.

Figura 14 – Aspectos que se desdobram como ‘sinais de resistência’ na política de nucleação escolar em Caraubas-PB



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

– *Importância da escola para as famílias*

Todos(as) os(as) entrevistados(as) asseguraram ser importante a presença de escolas nas comunidades rurais; todavia, estes implementaram iniciativas que culminaram com o fechamento de um elevado número dessas instituições. Porém, é oportuno ressaltar que essas decisões administrativas provocaram tensionamentos: as famílias dos(as) educandos(as) não aceitaram passivamente tais determinações e passaram a reivindicar a permanência das escolas em seu lugar de origem, conforme as respostas a seguir:

Olhe: os pais que não querem que a escola feche, porque daí os filhos deles precisaram frequentar escolas que ficam localizadas em lugares um pouco mais distante, então reclamam, não querem aceitar, mais as vezes é necessário fazer isso, até mesmo para melhorar o ensino, né? Eles vão para uma escola maior, mais equipada, porque como já falei, nem sempre tem como manter uma escola em cada comunidade, certo? (JUREMA).

É, assim! Não é que eu seja a favor, ou melhor, totalmente favorável à nucleação, porque a gente sabe a importância que tem uma escola numa comunidade, a comunidade se alegra em ter ali os seus filhos estudando próximo, num é? Eles não querem que a escola saia dali de jeito nenhum, mas por questões econômicas, de rendimento escolar, de melhores condições mesmo, tem casos que não tem como manter aquela escola funcionando (CATINGUEIRA).

Quando você fecha a escola, de certa forma compromete até mesmo a vida do local, do lugar, isso é preocupante, mas é o que de fato acontece, se tivesse como não sair, assim... é, é, fechando essas escolas nos sítios seria bom, isso na minha visão, é o que eu penso sobre essa realidade, mas existem outros fatores em torno disso, né? Tipo a questão do financeiro, é...é, outras variáveis (PEREIRO).

Jurema e Catingueira deixam explícito que a nucleação escolar reverbera na melhoria do ensino, possibilitando acessar escolas mais equipadas e de melhor estrutura física. Para Pereiro, a escola exerce papel muito importante no seio da comunidade, daí a relevância de sua permanência nesses territórios. Porém, notamos, em todas as falas, nitidamente uma preocupação pautada na racionalidade econômica, ponto nodal para o fechamento de escolas no campo.

Para ilustrar essa discussão, apresentamos a seguir trecho de uma ata que localizamos durante a pesquisa documental no Arquivo de Documentos da Secretaria Municipal de Educação, a qual trata do interesse da gestão pública em realizar a nucleação escolar a partir da ideia de que esse fenômeno decorre pelo fato de as escolas isoladas no campo constituírem-se enquanto o ‘gargalo’ da educação. Contraditoriamente, desresponsabilizam o Estado, omitindo o seu real papel no que diz respeito ao favorecimento das condições necessárias para o pleno funcionamento dessas instituições escolares nos seus lugares de origem. Essa nossa afirmação confirma-se no fragmento seguinte:

...o aluno vai dispor de um ambiente bem mais confortável, terão um professor por turma, diferente do que vem acontecendo, onde percebe-se ainda a prática do multisseriado, fato muito preocupante, acrescentou ainda que será disponibilizado transporte escolar, ou seja, expôs claramente a diversidade de vantagens que serão favorecidas para o referido coletivo (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CARAÚBAS, 2015).

Esse registro atesta explicitamente que o fechamento das escolas no campo é propagado pela gestão pública como se fosse um fato desencadeado pela realidade que circunscreve as pequenas escolas situadas nas comunidades rurais – diga-se de passagem, amplamente desassistidas pelo Estado, o que dificulta seu funcionamento. Logo, passam a ser tratadas pelo poder público como um problema a ser resolvido com a nucleação.

Outro ponto que merece ser aprofundado nesse debate diz respeito à limitada compreensão que os entrevistados têm sobre a função exercida pelas escolas no campo, as quais não podem ser entendidas apenas enquanto espaços que ofertam qualquer tipo de escolarização, mas como equipamento público que, além de garantir o direito educacional, conserva a cultura, a história, o sentimento de pertença, a identidade do ‘ser’ camponês. Nesse sentido, Silva (2018, p. 49) esclarece que

O importante é perceber que a implantação da escola pública na comunidade não interessa apenas aos beneficiários diretos do serviço (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.

A materialidade de um projeto educacional nas escolas no campo, tendo como referência essa perspectiva posta por Silva (2018), exige que o direito à educação não se torne refém de circunstâncias como racionalidade econômica, densidade demográfica, localização geográfica de territórios, entre outros aspectos utilizados flagrantemente pelo Estado para justificar sua inoperância quanto se trata de cumprir com o seu papel. Nessa perspectiva, Molina *et al.* (2004, p. 40) destacam que, no “vazio deixado pelo Estado, têm surgido iniciativas da própria população, através de suas organizações e movimentos sociais, no sentido de reagir ao processo de exclusão, forçar novas políticas públicas que garantam o acesso à educação, e tentar construir uma identidade própria das escolas do campo”.

Estudos de Vasconcelos Neto (2020) demonstraram que os povos do campo possuem uma identidade própria e, de igual modo, possui 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 lá permanecerem, têm mais chances de produzirem e reproduzirem seu próprio modo de vida (VASCONCELOS NETO, 2020).

– *Formação específica em Educação do Campo/contextualizada*

Outro ponto destacado pelos entrevistados foi a necessidade do favorecimento de formação continuada específica em Educação do Campo/contextualizada, apontamento considerado muito importante por comprovar a ciência dos gestores educacionais sobre essa limitação, como também por ser uma reivindicação de profissionais da educação que veem a formação específica como possibilidade de otimizar a realização do trabalho relacionado a essa temática. Vejamos os depoimentos abaixo:

É, a gente teve uma, é, um projeto de formação, né! Que era a Escola no Campo, que foi justamente voltado para os profissionais que trabalham nas escolas localizadas no

sítios, foi bem interessante essa formação, as professoras gostaram muito e sempre cobram mais cursos assim, a gente vai ver isso aí (JUREMA).

Como te falei, a formação específica não é algo que faz parte do nosso debate, e deveria, viu! Até porque nós não temos um conhecimento adequado sobre esse tema, precisamos estudar sobre, então não tem como a gente discutir esse assunto e até questão de tempo mesmo para realizar esse debate. Entende? É meio complexo tudo isso, é preciso pensar nisso (PEREIRO).

É, eu não participei, mais teve outras turmas que participaram de um programa que veio, até já conversei sobre isso, que é a Escola do Campo, do CDSA, aliás é a Escola da Terra! Mas eu não participei desse curso não, mais outros professores participaram e gostaram bastante, eles sempre falam nessa formação (MARMELEIRO).

Felizmente nós tivemos a oportunidade de ter acesso ao Escola da Terra, foi um curso ofertado no CDSA da UFCG em Sumé... é, onde todos os nossos professores das escolas do campo participaram, foi um programa bastante proveitoso, trouxe muito suporte para os nossos professores, onde todos ainda hoje lembram como foi importante esse curso para eles, mas tem que ter outros também (CATINGUEIRA).

A carência de formação continuada específica em Educação do Campo/contextualizada figurou como um dos principais desafios a serem tratados pela gestão, quando se refere à realidade vivenciada pelos profissionais vinculados às escolas no campo, indicativo da ausência de políticas públicas em âmbito municipal que contemplem essa problemática. No entanto, constatamos, nas falas, que alguns professores(as) participaram de uma ação formativa sobre a Educação do Campo/contextualizada, fato considerado positivo, embora saibamos da urgência de uma política de formação contínua e que abranja todos os profissionais, conforme as reivindicações assinaladas em depoimentos obtidos. Na perspectiva de Sales (2007, p. 56),

Pensar a questão da formação do professor que atuará na educação do campo traz consigo uma série de implicações que fazem parte da solução do problema de ensino camponês, pois à medida que o docente conhece a práxis campesina, seus dificultadores e suas potencialidades, estará cada vez mais habilitado a contribuir na melhoria das condições de vida dos alunos do campo.

Investir na formação contínua específica em Educação do Campo/contextualizada dos(as) educadores(as) das escolas situadas no campo, que lutam com e por essa realidade, reflete diretamente na melhoria do ensino ofertado nessas instituições, na melhoria das condições de trabalho docente, e, por conseguinte, na melhoria das condições dessas escolas.

Assim, a formação continuada para os(as) professores(as) do campo aproxima-se de uma perspectiva outra de pensar e viver especificamente – a da educação escolar do campo –, ao reconhecer a importância de um processo escolar que possibilite os povos do campo terem acesso ao conhecimento e à garantia do direito de uma escolarização que rompa com as amarras

coloniais. Dessa forma, pensar em uma formação continuada específica e diferenciada *dos e para os povos do campo* é advogar por uma Educação do Campo que reconheça os territórios do campo como lócus de enunciação (SILVA, 2015).

Diante do exposto, evidenciamos, no contexto estudado, limitações em favorecer formações continuadas específicas em Educação do Campo/contextualizada para os profissionais que atuam nas escolas do campo, fato que impossibilita a efetivação de uma prática pedagógica aliada às especificidades didáticas, curriculares e epistemológicas requeridas pelo Movimento da Educação do Campo.

– *Oferta dos anos finais do Ensino Fundamental no campo*

A oferta dos anos finais do Ensino Fundamental no campo foi tema abordado pelos participantes da pesquisa. Apenas uma escola situada no campo oferece essa fase do Ensino Fundamental, constatação que evidencia a necessidade de ampliação da oferta educacional nas comunidades rurais, reivindicação postulada por pais de educandos(as), segundo o constatado nas falas seguintes:

Como eu falei, no caso do Ensino Fundamental maior, né? Que já tem a escola aqui na cidade e lá no distrito de Barreiras, então recebemos alunos de todas as áreas do município, no povoado da Passagem já dar pra ter uma escola com Ensino Fundamental maior lá, vem muitos alunos de lá, e o povo de lá já anda cobrando. É complexo essas questões (PEREIRO).

É, quando os alunos terminam o Fundamental um eles vem pra sede do município estudar no Alice Jorge, os que moram aqui mais perto, né? Já os que moram perto do distrito, estudam na escola quem tem lá, mais assim, tem alguns pais daqueles comunidades com mais alunos que pedem a abertura de fundamental maior também, sabe? (JUREMA).

Fica explícito, nas colocações acima, a necessidade de ampliar a oferta da segunda fase do Ensino Fundamental no campo. De acordo com informações obtidas nas entrevistas, algumas comunidades apresentam demanda, porém, em nenhum momento, a gestão educacional sinalizou interesse, desconsiderando o contido nos marcos normativos da Educação do Campo e negando o direito dos filhos dos(as) trabalhadores(as) de serem escolarizados no seu próprio espaço de vida.

A quantidade de estabelecimentos de ensino no campo brasileiro expressa a necessidade de reconhecimento de que existe um contingente significativo de alunos matriculados no Ensino Fundamental que possuem uma cultura diversa (maneira de viver e representar o mundo) a do

mundo urbano e possuem objetivos de vida diferenciados daquele. Nesse sentido, é fundamental pensar a Educação Básica no campo a partir do espaço social rural brasileiro, considerando o saber histórico acumulado dos agricultores na relação escola-trabalho-família e a manutenção de uma identidade cultural rural (PASTORIO, 2015).

É importante reiterar que variadas pesquisas acadêmicas têm apresentado e discutido os impactos ocasionados pela negação do direito à educação *do e no* campo, a exemplo do estudo realizado por Vasconcelos (2021, p. 101), o qual demonstra que

A evasão fica bastante evidente a partir do 6º ano e se estende por todos os outros anos dos últimos ciclos do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Este fator pode ter influência da mudança de comunidade, deslocamento e distanciamento dos alunos, ou do currículo distanciado da realidade da vida no campo, calendários, período de plantio, colheita e trabalho na família.

A partir das contribuições trazidas por Vasconcelos (2021), notamos que o que tem ocorrido, nas escolas no campo, são dificuldades em conciliar o trabalho, o transporte e os horários para acessar o Ensino Fundamental anos finais nas sedes de municípios e/ou distritos. Assim, muitos(as) educandos(as) acabam desistindo de estudar, não por opção, mas por falta de condições materiais objetivas.

No mais, sabemos que a exigência legal de garantia de oferta de Ensino Fundamental tem tido um tratamento parcial ou, até mesmo, negligente. Nesse quadro, é indispensável destacar que, nas diversas instâncias do poder público – União, estados, Distrito Federal e municípios –, já se pode perceber um esforço em atender às demandas sociais por Educação Básica. Todavia, a ampliação significativa do acesso se deu apenas no Ensino Fundamental anos iniciais (MARTINS, 2014).

Essa constatação assume dimensões ainda mais críticas quando consideramos a realidade do campo. Conforme o pesquisado, nem os anos iniciais do Ensino Fundamental são garantido nas comunidades rurais; pelo contrário, observou-se que a intensa política de nucleação escolar tem subtraído esse direito, com o fechamento das pequenas escolas no campo.

– *Resistência das famílias*

Um ponto marcante nas falas dos participantes da pesquisa refere-se à resistência dos pais quanto ao fechamento das escolas no campo, bem como, às estratégias utilizadas pela gestão municipal para justificar esse posicionamento, das quais destacamos: redução do número de educandos(as), turmas seriadas, escolas mais estruturadas, enfim, argumentos favoráveis à

nucleação escolar. Assim, embora afirmem reconhecer a importância das unidades escolares para as comunidades, o que de fato fazem é eliminá-las, demonstrando o fosso que há entre o propagado e o praticado. Essa nossa inferência manifesta-se nas declarações a seguir:

As famílias não gostam, né? Mais assim, de certa forma, eles tem razão, eles querem que a escola fique lá, por ser assim, as comunidades deles, tem a cultura deles, né? Porque para eles é melhor, perto da casa deles, mas de certa forma como vai diminuindo os alunos, aí acontece a nucleação dessas escolas (MARMELEIRO).

No início as famílias resistem, porque como disse, né? A escola importa para a comunidade, mas aí a gente vai mostrando para eles quais as melhorias que os filhos deles passam a ter, aí eles amenizam, não é um processo fácil, envolvem conflitos, viu? (CATINGUEIRA).

Olha tem uns pais, aqueles mais...presentes, se colocam contra a saída da escola de lá, mais também tem aqueles que acabam concordando, porque quando divide as turmas, sabe? Eles acham bom, porque você sabe que um professor só, por menos alunos que tenha, num dar aula bem, porque são muitos, muitas séries, mais se for um sozinho pra aquela série, evolui muito, né? Aí uns vão gostar por isso! (CARAIBEIRA).

Existem aqueles pais que discordam, né? Mas tem também o que concorda, os que discordam, não querem que a escola se desloque para um lugar mais distante, outros não estão satisfeitos, né? Com a escola ali por algum motivo e não concordar, mais assim, com o passar do tempo eles se acostumam. Sim, é... inclusive na comunidade de Passagem, eles sempre reivindicavam a reabertura da escola de lá, porque os alunos estavam se deslocando para uma escola mais distante, e a escola da comunidade estava desativada, então em parceria com o governo do estado nós conseguimos uma emenda para fazer a reforma dessa escola e reativamos, o que foi bem positivo e a população da Passagem ficou muito, é, satisfeita! (JUREMA).

Esses registros trazem flagrantes contradições: ao mesmo tempo que reconhecem a importância das escolas no campo, violam esse direito, fechando-nas. No entanto, observamos, na fala de Jurema, uma informação de grande relevância, pois ele(a) confirmou a reabertura de uma escola no campo a partir de reivindicações feitas pela comunidade, acontecimento comprovador que lutar e resistir é o caminho a ser seguido para a efetividade do direito à educação; não bastou conquistá-lo na legislação – é fundamental permanecer disputando sua materialidade. A fim de especificar esse caso, apresentamos uma breve contextualização sobre a reabertura de uma escola municipal situada na comunidade da Passagem, pertencente ao município de Caraúbas-PB.

A EMEIEF João Antônio de Sousa foi reformada e reinaugurada no dia 10 de fevereiro do ano de 2020, como resultado de constantes reivindicações apresentadas pela população residente na comunidade de Passagem do município de Caraúbas-PB. Esta é uma instituição municipal, que atende educandos(as) da mencionada comunidade e dos sítios de Ponta de Serra, Passagem de Cima, Passagem dos Amaros, Coró e Lagoa do Saco.

Foto 4 – Vista frontal da EMEIEF João Antônio de Sousa fechada (2016)



Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal da Educação de Caraúbas-PB (2016)

Foto 5 – Vista frontal da EMEIEF João Antônio de Sousa reaberta (2020)



Fonte: arquivo do autor (2020)

Os registros fotográficos mostram uma significativa melhora na estrutura física da escola, fato considerado relevante, mas é importante salientar que, para que haja um funcionamento adequado, precisa dispor de uma série de elementos, a exemplo de abastecimento de água, esgotamento sanitário, manejo dos resíduos sólidos, dentre outros fatores.

A estrutura física da escola, apresentada na Tabela 7, a seguir, mesmo após ter sido reformada e ampliada, não consegue atender a demanda. Observou-se, nesse espaço escolar, que as salas de aula são ambientes aconchegantes, que dispõe de um bom sistema elétrico, que não possui biblioteca nem horta escolar, embora apresente condições para a construção de ambos, que não conta com saneamento básico e que o mobiliário disponível é bem reduzido, atendendo apenas as necessidades básicas da comunidade escolar.

Tabela 7 – Estrutura física da EMEIEF João Antônio de Sousa

Espaço	Quantidade
Hall/Recepção	01
Sala de aula	02
Cozinha	01
Despensa	01
Banheiro	02
Área de recreação	01
Pátio	01
TOTAL	09

Fonte: organizado pelo autor (2021)

Como a escola foi reaberta recentemente, ainda não dispõe de um conselho próprio, sendo regida pelas determinações publicadas pelo Conselho Municipal de Educação (CME), órgão que vem articulando e mediando suas demandas educacionais, em colaboração com a gestão municipal, desempenhando atividades de natureza consultiva, deliberativa, normativa, fiscalizadora e mobilizadora.

Nessa instituição, os(as) educandos(as) são matriculados com quatro anos na Pré-Escola (Educação Infantil), com seis anos no 1º ano, com sete no 2º ano, com oito no 3º ano, com nove no 4º ano e com dez no 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais. O número de distorção idade/ano equivale a dois alunos da turma do 5º ano, o que corresponde a 4% das matrículas registradas.

Atualmente, conta com 50 educandos(as) matriculados(as), distribuídos(as) nos turnos da manhã e da tarde, sendo: 12 educandos(as) na Pré-Escola, seis no 1º ano, dez no 2º ano, cinco no 3º ano, oito no 4º ano e nove no 5º ano.

Observamos, ainda, que é oferecido uma quantidade resumida de material pedagógico, o que dificulta o desenvolvimento de algumas atividades escolares, especificamente iniciativas de cunho cultural. A escola dispõe de um pequeno acervo de Literatura Infantil, cuja maioria dos livros foram enviados pelo Ministério da Educação, via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Quanto à alocação de funcionárias, a escola apresenta a composição exposta no Quadro 11.

Quadro 11 – Funcionárias lotadas na EMEIEF João Antônio de Sousa

Funcionário(a)	Função	Formação	Carga horária	Situação contratual
Jucirene Maria da Costa	Professora	Especialista em Educação Básica Contemporânea	30 horas	Efetiva
Maria Edivânia Santos Bento	Professora	Especialista em Educação Básica Contemporânea	30 horas	Efetiva
Maria Lucinéia Neves de Lima	Professora	Especialista em Educação Básica Contemporânea	30 horas	Efetiva
Vânia Lusea Fernandes Melo	Professora	Especialista em Educação Básica Contemporânea	30 horas	Efetiva
Claudia das Neves Melo	Auxiliar de Serviços Gerais	Ensino Fundamental	40 horas	Efetiva
Maria Ilzamar Vilar Ferreira	Auxiliar de Serviços Gerais	Magistério (Logos II)	40 horas	Efetiva
Maria Rosineide da S. Oliveira	Auxiliar de Serviços Gerais	Ensino Fundamental	40 horas	Efetiva
TOTAL				07

Fonte: organizado pelo autor (2021)

Essa amostragem explicita que a EMEIEF João Antônio de Sousa dispõe de um quadro profissional completamente efetivo. Com mais de 10 anos no exercício da função, todas as educadoras atendem a formação exigida na LDB, Lei nº 9394/96, realidade que possibilita o desenvolvimento de uma atuação consistente e contínua, desprendida de subordinação por contratos trabalhistas, prática comum no contexto educacional analisado. Salientamos, ainda, a necessidade da efetivação de uma prática pedagógica cunhada na perspectiva da Educação do Campo, limitação que poderá ser superada a partir da oferta de formação continuada específica para as profissionais vinculadas a essa instituição escolar.

Mediante o exposto, constatamos que foi/é por meio de muita luta e resistência que os povos do campo conquistaram e vem conquistando direitos historicamente negados, de modo particular o direito à educação, razão pela qual se encontram permanentemente no campo da disputa e da resistência. Seguindo essa perspectiva, Rocha (2020, p. 189) corrobora conosco quando afirma que

o melhor caminho é o da luta e da resistência não só pela efetivação do direito à educação, mas também pela sua garantia da melhor forma possível, para que a população do campo tenha acesso a escolas com infraestruturas adequadas, materiais didáticos contextualizados à sua realidade, bem como o corpo docente com formação inicial e continuada para atuar na educação do e no campo.

Essa resistência, como foi visto, é fruto das constantes dificuldades enfrentadas pelos(as) filhos(as) dos(as) trabalhadores(as) do campo para chegarem até à escola e poderem inserir-se nela. Essas dificuldades são tanto de cunho estrutural, como o acesso ao transporte, como de aspectos subjetivos, a exemplo da representatividade que a escola traz consigo para as comunidades camponesas.

Assim, as escolas do campo devem manter os esforços para permanecerem em funcionamento e em constante transformação, até mesmo porque apenas sua existência já constitui como exemplo de luta e resistência, e que o trabalho pedagógico desenvolvido trabalhe em uma perspectiva dialética, no qual a escola passe a entender o sujeito enquanto ser social que, ao refletir sobre sua realidade, possa transformar a sua comunidade, dando consciência do valor que possui a sua participação para mudar a consciência do homem do campo (PASTORIO, 2015).

Diante do exposto, podemos afirmar que os(as) educandos(as) das comunidades camponesas caraubenses têm tido o acesso às escolas no campo extremamente comprometido. Logo, estes necessitam percorrer longas distâncias para acessar um saber sistematizado alheio ao seu contexto, configurado de uma ideologia hegemônica que os despreza e os invisibiliza. Dessa forma, concluímos que o direito à educação nas escolas do campo ainda é uma grande desafio a ser superado, porém já vem sendo contestado e exigido por parte dos camponeses.

Pesquisa desenvolvida por Vasconcelos Neto (2021) demonstrou que um conjunto de fatores 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; a inexistência de políticas públicas específicas para a garantia da oferta educacional nas modalidades previstas em lei, de modo a se respeitar as particularidades socioculturais 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 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.

Feita essa discussão, entendemos que nuclear escolas é negar aos camponeses o direito a uma educação *do e no* campo, que considere seus modos de vida, suas formas de pensar-agir e de produzir. Consequentemente, esse processo assola a existência das comunidades rurais, culminando com a expulsão dos(as) trabalhadores(as) do campo e os submetendo às mais precárias condições de existência nas periferias dos centros urbanos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Os sonhos são projetos pelos quais se luta.
Sua realização não se verifica facilmente sem obstáculos.
Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas.
Implica luta” Freire, 2000.*

Considerando as discussões trazidas ao longo deste texto, e percorrendo o itinerário teórico metodológico construído, afirmamos que esta pesquisa teve como objeto de estudo a política de nucleação e o Direito à Educação *do e no* campo no município de Caraúbas-PB. Tínhamos, enquanto objetivo principal, analisar as contradições e os desafios da política de nucleação e do direito à educação da população camponesa no município em questão.

Este trabalho está fundamentado numa abordagem qualitativa, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, em razão desta possibilitar compreender a realidade em estudo enquanto totalidade concreta que se constrói no processo histórico e nas contradições presentes na política de nucleação das escolas no campo no município de Caraúbas-PB. A triangulação de procedimentos e instrumentos foi orientada: pelo estudo exploratório, para o levantamento de produções acadêmicas relacionadas à nossa proposta investigativa; pela análise documental, baseada em fontes nacionais, estaduais e locais relacionadas ao nosso objeto; pela pesquisa de campo, a partir da realização de entrevistas semiestruturadas para obter informações sobre as concepções dos participantes da pesquisa acerca da política de nucleação, bem como coletar dados mais específicos do contexto estudado.

Quanto às produções acadêmicas relacionadas ao nosso trabalho, é pertinente destacar que estas trazem uma contribuição importante para as reflexões sobre a temática, uma vez que não encontramos registros de pesquisas que investigaram especificamente a relação entre direito à educação, educação do campo e nucleação escolar.

Outra questão observada foi que a maioria dos trabalhos encontrados não adotam como enfoque teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, fato que aponta para a necessidade de intensificar-se os estudos no campo educacional, considerando esse aporte epistemológico, uma vez que possibilita a compreensão da realidade a partir do entendimento dos processos de transformação inerentes aos fenômenos sociais.

Na análise documental, constatamos importantes conquistas do movimento da Educação do Campo, a exemplo da instituição de um marco normativo específico, assentado em reivindicações históricas concernentes à garantia do direito à educação dos povos do campo. No entanto, notamos um expressivo fosso entre o contido na legislação e o materializado, de

maneira especial, na política educacional que vem sendo implementada no Brasil, e especificamente no município de Caraúbas-PB.

Nesse sentido, é fundamental potencializar a luta pela efetivação do marco normativo específico da Educação do Campo, que afirme o direito da população rural ao acesso e à permanência aos diferentes níveis e modalidades de ensino no território onde vivem.

A pesquisa de campo nos possibilitou identificar as concepções e estratégias utilizadas na efetivação da política de nucleação no contexto estudado: notamos que esta tem sido implementada a partir da desresponsabilização do Estado no que se refere à nucleação, como se fosse resultado dos contextos sociais e escolares onde situam-se as escolas nucleadas, ou seja, é como se essas unidades escolares por eminência suscitasse o seu fechamento. Assim, tem se intensificado, por aparte do poder público, ações que culminam com o fechamento das escolas, seja com o transporte para as sedes dos municípios e distritos, ou com a constituição de escolas polos/núcleos/consolidadas em comunidades.

Essas ações geram contradições nas comunidades no que se refere à existência ou não da escola nesses locais, pois passam a reconhecer a importância da escola para a vida comunitária, para o direito à acessibilidade das crianças, adolescentes e jovens de frequentar a escola no lugar onde vivem.

Essas contradições evidenciam a disputa de projetos de campo e de educação em nosso país, a qual se reflete nos municípios, inclusive na identificação de ações de resistência nos territórios rurais pela permanência das escolas. O desafio de cumprir com o estabelecido na legislação educacional brasileira, em especial com o marco normativo da Educação do Campo, torna-se estratégia fundamental para assegurar o direito à educação da população camponesa.

Identificamos, ainda, na pesquisa de campo, o desconhecimento do marco jurídico específico para Educação do Campo por parte da gestão, inclusive do Conselho Municipal de Educação, o que sinaliza uma influência do paradigma hegemônico urbanocêntrico e da seriação na organização da oferta escolar no município. Esse fato é acentuado por este momento histórico guiado pelo neoliberalismo, com o avanço de práticas conservadoras, tais como o fechamento de escolas no campo através da nucleação escolar, a não oferta de todas as etapas e níveis de educação para as populações subalternizadas, especialmente as que vivem no meio rural, intensificação de parcerias público-privadas, a exemplo do Sistema S para realização de cursos profissionalizantes, em detrimento do favorecimento de uma educação crítica, emancipadora e transformadora, entre outras práticas de cunho hegemônico que se encontram a serviço do capital.

Ao refletirmos sobre os questionamentos feitos durante a realização desta pesquisa, verificamos que a política de nucleação de escolas no campo no município de Caraúbas-PB segue as estratégias adotadas pelo sistema educacional nacional, as quais consistem no fechamento de escolas multisseriadas e na transferência dos(as) educandos(as) e educadores(as) para escolas polos/núcleos/seriadas situadas na sede do município ou no distrito, alegando racionalidade econômica, ampliação dos anos de escolaridade, melhor infraestrutura das escolas, quadro de profissionais ampliado e otimização dos recursos pedagógicos.

No entanto, observamos que, além de não cumprir com o anunciado e prometido, a gestão educacional municipal vem ocasionando o enfraquecimento dos laços entre escola e comunidade, ampliando os custos de manutenção do seu sistema educacional, a exemplo do aumento de contratos voltados para o transporte escolar, ampliação do percursos que os(as) educandos(as) são submetidos(as) para chegar à escola, condição que interfere diretamente no seu rendimento escolar. A partir disso, comprovamos, através da realização deste estudo, que, ao invés de melhorar a qualidade social do ensino, a política de nucleação, na realidade pesquisada, além de subtrair o direito à educação nas próprias comunidades rurais, vem ocasionando uma diversidade de problemas, conforme evidenciamos.

Dentro dessa leitura, convém reafirmar que o fechamento de escolas no campo enquanto resultado da política de nucleação é um dos desdobramentos impostos pelo modelo agrícola baseado no agronegócio, marcado pela expropriação da terra, exploração da força de trabalho camponesa, o qual considera o campo como espaço adequado meramente para produção agropecuária, desconsiderando e expulsando as populações que habitam esses territórios.

Nesse sentido, Arroyo, Caldart e Molina (2017) demonstram que há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécie em extinção. Nessa lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para essas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade, e/ou diante de pressões sociais.

Dessa forma, entendemos a precisão da insurgência de uma escola *do e no* campo que tenha como pressuposto o respeito à diversidade existente nos territórios rurais, suas particularidades sociais, políticas e culturas, que não se adéqua, resiste e conflitua com o modelo hegemônico imposto pelo sistema capitalista.

Em razão dessas questões, não se pode apartar a Educação do Campo de sua totalidade, da materialização das relações dos sujeitos, de seu modo de vida e de suas vivências. Essa educação não pode ser pensada fora da contradição do fundamental entre o trabalho e a “produção que move o capitalismo: exploração do trabalho e exploração da natureza” (CALDART, 2015, p. 5).

Essa reflexão coaduna diretamente com o debate feito ao longo desta dissertação. Conforme o explicitado, para o grande capital, o campo brasileiro não passa de um lugar com grandes reservas naturais a serem exploradas: parte da população lá existente converte-se em mão-de-obra barata e o excedente é encaminhado/mandado para a periferia dos centros urbanos. Assim, nesse modelo, torna-se inviável pensar em garantia de direitos básicos, como saúde, educação, segurança, alimentação, dentre outros, para essa população, uma vez que o que de fato importa é acumulação intensiva de riquezas. Conseqüentemente, o que foge dessa lógica deve ser erradicado.

É a partir dessa visão do campo que surgiram as políticas paliativas. Logo, para que demandar investimentos de cunho social, político e cultural para um lugar onde o único potencial é a prática da agropecuária? Para que construir e/ou manter escolas nesses territórios? É nessa perspectiva da subalternização que o campo brasileiro foi sendo posto, como sinônimo de atraso, sem acúmulo de saberes, sem perspectivas de prosperidade, que precisaria ser extinto, já que o desenvolvimento era uma exclusividade da cidade. É essa compreensão hegemônica que tem reverberado majoritariamente na constituição das políticas educacionais que são implementadas nas três esferas de governo. Assim, para o campo “qualquer coisa serve”.

Nesse sentido, torna-se premente a conversão dessa racionalidade num ideário de campo enquanto lugar diverso, dinâmico, com especificidades, que concentra sujeitos detentores de direitos, inclusive, o direito à escolarização em suas próprias comunidades. E nessa perspectiva, a escola precisa tornar-se o ambiente de reflexão e análise da realidade, contribuindo para a superação das contradições historicamente impostas quando se trata do meio rural.

Há de se destacar, no caso analisado, que a gestão educacional municipal, ao tirar o direito de escolha dos(as) trabalhadores(as) do campo sobre o lugar que desejam matricular seus filhos, para que possam estudar, além de violar esse direito, os submetem a uma série de problemas, a exemplo de insegurança, risco à integridade física, redução da capacidade de aprendizagem, além de desconsiderar as peculiaridades da comunidade, dentre outras questões que comprometem diretamente o processo de aprendizagem dos(as) educandos(as) camponeses(as).

Ao refletirmos sobre a constituição das políticas públicas educacionais, de modo particular às voltadas para a Educação do Campo, precisamos reafirmar que, embora sejam consideradas um importante avanço, estas não conseguem atender as reais necessidades dos povos do campo, ora por não conseguirem dar conta de uma realidade tão diversa, ora por ficarem restritas aos discursos, impossibilitando a materialidade dos aspectos sociais, políticos, culturais e geográficos demandados pelos camponeses, sobretudo, aqueles que lutam incansavelmente pela existência da escola em seus territórios. Em detrimento desses fundamentos, a constituição da política de nucleação no município de Caraúbas-PB nos inquietou intensamente, em razão das potentes contradições que a fundamentam.

Em meio ao exposto, notamos a urgência de avançar nas discussões propostas ao longo deste trabalho, uma vez que as indagações realizadas, mesmo conseguindo obter possíveis respostas, desencadeiam em outras perguntas, que, para serem respondidas, necessitam do desenvolvimento de outras pesquisas, em razão da temática aludida configurar-se de um repertório de questões extremamente amplas, improváveis de serem respondidas em um trabalho.

Nessa perspectiva, são muitos os desafios para a efetivação da Educação do Campo. Os projetos e políticas, pretensamente necessários para alavancar os indicadores de ensino, trazem uma roupagem resolutiva e eficiente na apresentação, fazendo com que os sujeitos concordem e apoiem a ideia; no entanto, a prática não acontece como consta na teoria, gerando contradições tamanhas a ponto de se tornarem percalços da vida dos principais atingidos pelas mudanças: os sujeitos do campo. Mesmo com todos esses fatores, os sujeitos sorriem e teimam em continuar, com pouca ou nenhuma ajuda do Estado e com vias de acesso intransitáveis de tempos em tempos. Eles continuam a projetar o futuro, continuam a planejar dias melhores e vão se estabelecendo contra todas as formas de negação de direitos (VASCONCELOS, 2021).

Nesse sentido, torna-se imprescindível avançar na implementação da Educação do Campo no município de Caraúbas-PB, essa iniciativa poderá se materializar a partir de mudanças na política municipal de educação, bem como na compreensão dos gestores públicos municipais quando se trata da configuração do espaço rural caraubense.

Mediante o enunciado, esperamos que este trabalho provoque outros estudos voltados para esta temática no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFCG), em razão da necessidade da Educação *do e no* Campo ser problematizada, sobretudo nas pesquisas desenvolvidas sobre História, Política e Gestão Educacional.

Fechando essa conversa, registro que inúmeras são as indagações que surgem; porém, devido às limitações já enunciadas, acredito e conclamo que outros estudos aprofundem as

implicações decorrentes da nucleação escolar perante a garantia do direito à educação *do e no* campo. Adito, ainda, que esta pesquisa me possibilitou compreender a gênese da política de nucleação implementada nas escolas no campo no município de Caraúbas-PB, como também analisar suas contradições, desafios e perspectivas, questão contida de muito significado, em razão de ter vivenciado, enquanto docente, e atuado, contrário, enquanto sujeito – profissional da educação –, a essa prática tão incisiva no contexto pesquisado, além de apontar a urgente necessidade de superar o paradigma hegemônico de organizar a escola nas comunidades rurais como base no mundo urbano.

Assim, lutar por um outro projeto de sociedade, de campo, de escolas, é um ato pedagógico que nos constitui. E o nosso povo, hei de vencer!

REFERÊNCIAS

- ACANDA, J. L. **Sociedade civil e hegemonia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.
- ADDISON, C. R. **A educação em assentamento rural e as perspectivas de uma formação emancipadora**. 2019. 101 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Unesp, Bauru, 2019.
- AFONSO, A. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALENTAJANO, P. Modernização Conservadora. *In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo***. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- ALMEIDA, H. de. **Brejo de Areia: memórias de um município**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, Serviço de Documentação, 1958. Coleção “Vida brasileira”.
- ANHAIA, E. M. de. Constituição do Movimento de Educação do Campo: momento sociedade-política. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., Movimentos Sociais e Educação*. Natal-RN, 2011. **Anais eletrônicos...** 2011. Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=97:trabalhos-gt03-movimentos-sociais-e-educacao-&catid=47:trabalhos&Itemid=59. Acesso em: 23 mar. 2022.
- ARROYO, M. G. Memórias de Educação do Campo. *In: SANTOS, C. A. dos et al. (org.). **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual***. Dossiê educação do campo: documentos 1998-2018. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2020.
- ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. *In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo***. Brasília: Articulação Nacional “por uma educação do campo”, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo).
- ARROYO, M. G. A Educação Básica e o movimento social do campo. *In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo***. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G. Que educação básica para os povos do campo? *In: INSTITUTO TÉCNICO DE EDUCAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA (ITERRA). **Educação básica de nível médio nas áreas de reforma agrária: texto de estudo***. São Paulo: ITERRA; 2006. p.137-149. (Boletim de Educação - Edição Especial n. 11).
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf>. Acesso em: 12 de jul. 2022.
- ARROYO, M. G.; CALDAR, R. S.; MOLINA, M. C. **Por Uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n° 2).

AZEVEDO, J. M. L. de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 49-71. 2002.

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

BAREIRO, E. **Políticas educacionais e escolas rurais no Paraná (1930 – 2005)**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2007. Disponível em: <http://www.qprocura.com.br/dp/Políticas-educacionais-e-escolas-rurais.html>. Acesso em: 12 abr. de 2019.

BARROS, R. A. de Q. B. **A gestão e a organização das escolas/turmas multisseriadas nos municípios de Barra de Santana e Boqueirão-Paraíba**. 2020. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-Paraíba, 2020.

BATISTA, G. L. **A política de Educação do Campo no território do Cariri Ocidental paraibano**. 2019. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019.

BATISTA, N. C. **O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública**: participação na elaboração do princípio constitucional de gestão democrática do ensino público. 2002. Disponível em: <https://silo.tips/download/o-forum-nacional-em-defesa-da-escola-publica-participacao-na-elaboracao-do-principio>. Acesso em: 26 abr. 2022.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BENFICA, W. A. **A escola rural na década de 1990**: expectativas e significados da experiência escolar para os alunos e suas famílias. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC/MG, Belo Horizonte, 2006.

BONMANN, P. **As realidades das escolas do campo**: um olhar crítico sobre espaços físicos, descasos, construção de políticas públicas e proposta pedagógica. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/3624/Patricia%20Bonmann%20TCC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 4 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista

no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996a. Disponível em: Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.264 de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 jun. 1997.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**. Coordenação de Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira e Clarice Aparecida dos Santos. Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº 10.880, de 09 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo**. Parecer CNE/CEB Nº 23/2007. Relator: Murílio de Avelar Hingel. Brasília: MEC, 2007b.

BRASIL. Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a

Lei n° 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n°s 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007c. Disponível em: http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei_11494_20062007.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n° 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 de abril de 2008. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22008.pdf?query=escolas%20do%20campo. Acesso em: 6 abr. 2020.

BRASIL. Decreto n° 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Educação do Campo**: marcos normativos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Lei 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 mar. 2014a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30053407/do1-2014-03-28-lei-n-12-960-de-27-de-marco-de-2014-30053403 Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Edição Extra, Brasília, DF, 26 jun. 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Portaria n° 391, de 10 de maio de 2016. Estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 maio 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21519929/do1-2016-05-11-portaria-n-391-de-10-de-maio-de-2016-21519867. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Lei n° 74.794, de 30 de outubro de 1974. Dispõe sobre a criação do Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (POLONORDESTE). 1974.

BRASIL. Lei n° 12.796, de 6 de março de 2018. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 mar. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASÍLIA. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Dossiê educação do campo: documentos 1998-2018. Organização de Clarice Aparecida dos Santos *et al.* Brasília: Editoria Universidade de Brasília, 2020.

BREMM, C. **As políticas educacionais de nucleação das escolas rurais/do campo no município de São Paulo das Missões/RS**. 2015. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2015.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; FRIGOTTO, P. A. G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

CALDART, R. S. Ser educador do povo do campo. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. 2. ed. Brasília: UNB, 2002. v. 4.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. *In*: FERNANDES, B. M *et al.* (org.). **Por uma Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: INCR; MDA, 2008a.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b.

CALDART, R. S. **Por Uma Educação do Campo: trações de uma identidade em construção**. *In*: Por uma Educação do Campo. ARROYO, M, G; CALDART, R.S; MOLINA, M. C. 5ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CALDART, R. S. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. **Trabalho Necessário**, v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644/3444>. Acesso em: 14 out. 2020.

CALDART, R. S. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Mimeo, 2015.

CAMACHO, R. S. Discutindo o paradigma da questão agrária: o movimento desigual e contraditório do desenvolvimento capitalista no campo brasileiro. **Entre – Lugar**, Dourados, Mato Grosso do Sul, ano 2, n. 3, p. 17-34, 2021.

CAMPOS, D. **A Paraíba em síntese: espaço e reconstrução**. Campina Grande: UEPB, 2006.

CANIELLO, M. de M.; DUQUÉ, G. Agrovila ou casa no lote: a questão da moradia nos assentamentos da Reforma Agrária no Cariri Paraibano. **Revista Econômica do Nordeste**, Fortaleza, v. 37, n. 4, out./dez. 2006.

CARAÚBAS. **Lei nº 06, de 22 de junho de 2015**. Institui o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Caraúbas e adota outras providências. Prefeitura Municipal de Caraúbas, 06 de junho de 2015.

CARAÚBAS. **Lei nº 131, de 21 de novembro de 2002**. Dispõe sobre a criação e implementação do Sistema Municipal de Ensino (SME), e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Caraúbas, 21 de novembro de 2002.

CARAÚBAS. **Lei nº 161, de 13 de dezembro de 2004**. Institui o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Caraúbas e adota outras providências. Prefeitura Municipal de Caraúbas, 13 de dezembro de 2004.

CARAÚBAS. **Lei nº 302, de 18 de junho de 2014**. Institui o Plano Diretor Participativo do município de Caraúbas. Prefeitura Municipal de Caraúbas, 18 de junho de 2014.

CARMO, E. S. do. **Processos educacionais e as estratégias de municipalização do ensino no município de Breves no Arquipélago do Marajó**. 2010. 206 f. Dissertação (Mestrado Desenvolvimento Sustentável) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

CARMO, E. S. **A nucleação das escolas do campo no Município de Curalinho: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito a educação**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

CARMO, E. S.; PRAZERES M. S. C. Políticas educacionais para a Amazônia: teorias, práticas e contradições. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 531-543 set./dez. 2015.

CASTRO, A. M. D. A. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 389-406, set./dez. 2008.

CASTRO, C. M. Classes multisseriadas ou heterogêneas: uma volta para o futuro. *In*: MUNARIM, A.; SCHMIDT, W. **Educação do Campo e as Políticas Públicas: subsídios ao dirigente municipal de educação**. Florianópolis: Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável, 2014.

CAVALCANTE. P. M. **A Educação no município de Caraúbas no Contexto da Cidadania**. 2001, 44 f. Monografia (Especialização em Educação: Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2001.

CHAUÍ, M. Direitos Humanos e Medo. *In*: FESTER, A. C. R. (org.). **Direito Humanos e...** São Paulo: Brasiliense, 1989.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2004. Coleção Primeiros Passos.

CHEROBIN, F. F. **A Educação do Campo e sua normatização como política pública: uma demanda dos trabalhadores ressignificada pelo estado**. 2015. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação

da Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/158896/337042.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 mar. 2022.

CONFERÊNCIA NACIONAL: POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2004, Luiziânia. **Por uma política pública de educação do campo**: texto base. Luiziânia, GO, ago. 2004. Disponível em: <http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/013.pdf> . Acesso em: 23 mar. 2022.

CORDEIRO, T. G. B. de F. e. **Nenhuma escola fechada!** Os impactos da nucleação escolar no embate entre educação rural e educação do campo. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

COSTA, J. P. R.; ETGES, V. E.; VERGUTZ, C. L. B. A educação do campo e o fechamento das escolas do campo. *In*: FÓRUM INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., **Anais...** Rio Grande do Sul, abr. 2016.

COUTINHO, A. F. Do direito à Educação do Campo: a luta contínua. **Aurora**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 40-48. dez. 2009.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1980.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 1992.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.

CURY, C. R. J. Vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 10, n. 20. p. 3-17, jul./dez. 2016. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Vinte+Anos+da+Lei+de+Diretrizes+e+Bases+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Nacional+%28LDBEN%29&btnG=. Acesso em: 28 de abr. 2022.

CURY, C. R. J. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n 2, p. 195-206, mai./ago. 2013.

CURY, C. R. J. Por um novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.144 set./dez. 2011.

DIAS, Edmundo Fernandes et al. **O outro Gramsci**. São Paulo: Xamã, 1996.

ENCINAS, R.; DUENHAS, R. A. O Fundeb e a desigualdade educacional nos municípios do Estado do Paraná. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020.

ESTADO DA PARAÍBA. **Plano Estadual de Educação 2005**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_pb.pdf. Acesso em: 26 mar. 2022.

ESTADO DA PARAÍBA. **Plano Estadual de Educação 2015**. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-n%C2%BA-10.488-Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-ANEXO-DO-PLANO-ESTADUAL-1-3-1.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

ESTADO DO PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Paraná**. Curitiba: SEED, 2006.

FERNANDES, B. M. Brasil: 500 anos de luta pela terra. **Revista de Cultura Vozes**. São Paulo: Scritta, 1993.

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. *In*: FERNANDES, B. M. *et al.* (org.). **Por uma Educação do Campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCR; MDA, 2008.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Identidade e políticas**: Por uma educação do campo. Brasília, 2002.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório, 1998. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FERNANDES, B. M.; MEDEIROS, L. S. de; PAULILO, M. I. **Lutas camponesas contemporâneas**: condições, dilemas e conquistas. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Conferência de abertura da 33ª Reunião Anual da Anped. Caxambu/MG: 17 de outubro 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; CALDART, R. S. **História, natureza, trabalho e educação**: Karl Marx, Friedrich Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FURTADO, C. **Formação Econômica do Brasil**. 14. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1976.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas, SP: Práxis, 1998.

GEHRKE, M. e SILVA, L. M. Pedagogia socialista soviética: categorias que se articulam na construção de uma nova escola para uma nova sociedade. **Educere et Educare**, v. 13, n. 30, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/19584>. Acesso em: 11 out. 2022.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GERMANO, J. W. Clientelismo, assistencialismo, neoliberalismo: a solidariedade comunitária. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS DE HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 4., **Anais...** Faculdade Educação da UNICAMP/HISTEDBR, dez. 1997. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario4/trabalhos/trab039.rtf. Acesso em: 10 out. 2022.

GLUZ, M. P. O novo Fundeb é uma vitória? Análise das disputas políticas pelo projeto do novo Fundeb. **Revista de Financiamento da Educação**, v. 11, n. 10, 2021.

GONÇALVES, G. B. B. **Nucleação das Escolas Rurais**. Dicionário de Verbetes da Gestrado da UFMG, 2002. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/nucleacao-das-escolas-rurais/>. Acesso em: 9 out. 2021.

GONÇALVES, M. C. **“Eu era professora, era catequista, era enfermeira, eu era tudo!”**: a profissão docente no meio rural piauiense (1971-1989). 2015. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2015.

GRAMSCI, A. **Intelectuais e a Organização da Cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Literatura, Folclore, Gramática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GROFF, I. B. **O acesso e a permanência à educação escolar no município de Renascença-PR**: percurso de crianças do campo à única escola municipal. 2018. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná,

Francisco Beltrão, 2018. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4046>. Acesso em: 22 jan. 2020.

GUIMARÃES, A. P. **Quatro Séculos de Latifúndio**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HAESBAERT, R. Precarização, reclusão e “exclusão” territorial. **Terra Livre**, São Paulo, v. 2, n. 23, p. 35-51, 2004.

HAGE, S. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de jul. 2022.

HAJE, S. M.; CRUZ, C. R. Movimento de Educação do Campo na Amazônia Paraense: ações e reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos. **Anais...** Florianópolis-SC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

HAJE, S. M.; LIMA, I. M. da S.; SOUZA, D. D. L. de. A Escola do Campo na perspectiva dos movimentos sociais: referências para o debate. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38., Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos. **Anais...** São Luís-MA, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT03_734.pdf. Acesso em: 23 mar. 2022.

HAJE, S. M.; SILVA, H. do S. de A.; SOUZA, D. D. L. de. Movimentos Sociais do Campo e Educação na Amazônia: as lutas e resistências num cenário de negação de direitos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 39., Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos. **Anais...** Niterói-RJ, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5081-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 24 mar. 2022.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto: Universidade de Algarve, 2006.

IANNI, O. (org.). **Marx: sociologia**. SP: Ática, 1992. (Grandes cientistas sociais, v 10).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Brasília, 17 de out. de 2017. Disponível em: <https://ibge.gov.br>. Acesso em: 21 ago. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico**. 2010. Disponível em: www.ibge.com.br. Acesso em: 22 jan. 2021.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIC, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LEAL, F. de L. A. **Na mão e na contramão da política: a realização da política nacional de educação do campo em municípios do Cariri Paraibano**. 2012. 208 f. Tese (Doutorado em

Ciências Sociais) – Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação Universidade Federal de Campina Grande. 2012.

MAINI, E. **Nucleação de comunidades escolares tradicionais no município de Nova Petrópolis**: perspectivas interculturais no processo de escolarização. 2010. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Curso de Mestrado do Centro Universitário La Salle, Canoas, 2010. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNILASALLE_caaf0807387d7d1823c29163ec5f473d. Acesso em: 02 ago. 2021.

MALHEIROS, S. de J. P. **A UNDIME-PE e a municipalização do ensino no Estado de Pernambuco**. 2006. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MARTINS, J. de S. **O Cativo da Terra**. 3. ed. São Paulo: Ciências Humanas. 1986.

MARTINS, J. de S. Possibilidades pedagógica. *In*: MUNARIM, A.; SCHMIDT, W. **Educação do Campo e as políticas públicas subsídios ao dirigente municipal de educação**. Florianópolis: Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável, 2014.

MARX, K. **A questão judaica**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K. **A questão judaica**. Tradução de Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. O processo de produção do capital. 9. ed. São Paulo: DIFEL, 1984.

MARX, K. **Glosas críticas marginais ao artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social”**. De um prussiano. 1844. Disponível em: <http://www.marxists.org/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MATTAR, F. N. **Pesquisa**: Metodologia e Planejamento. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MAZZEO, A. C. **Burguesia e Capitalismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

MEDEIROS, L. S. Latifúndio. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde; Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MEDICI, R. Gramsci e o Estado: para uma releitura do problema. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 29, nov. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782007000200004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 jan. 2021.

MENDONÇA, S. R. de. Estado. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde; Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOLINA, M. C. O PRONERA como construção prática e teórica da Educação do Campo. *In*: ANDRADE, R. M. *et al.* **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde; Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MORAIS, S. L. M. Território e resistência: um estudo sobre as estratégias de luta da Comunidade Cajueiro frente aos avanços do capital em São Luís – MA. *In*: JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, 8., Universidade Federal do Maranhão. **Anais eletrônicos...** São Luís, Maranhão, Brasil. 2017. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo12/territorioeresistenciaumestudoso breastrategiasdelutadacomunidadecajueirofrenteaosavancosdocapitalemsaoluisma.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2021.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA. **Dossiê MST ESCOLA: Documentos e Estudos 1990-2001**. Caderno de Educação n.13, Edição Especial. Porto Alegre: ITERRA, 2005. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no-13-dossie-mst-escola-documentos-e-estudos-1990-2001/>. Acesso em 11 de out. 2022.

MUNARIM, A. Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

MUNARIM, A.; SCHMIDT, W. **Educação do Campo e as políticas públicas subsídios ao dirigente municipal de educação**. Florianópolis: Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável, 2014.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NONATO, A. A. M. Os desafios dos direitos humanos no Brasil. **DireitoNet**, 2020. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/11464/Os-desafios-dos-direitos-humanos-no-Brasil>. Acessado em: 10 fev. 2021.

OLIVEIRA, A. M. V. de M. A Nucleação de Escolas do Campo como estratégia de melhora do ensino: esboços de compreensão. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 3., **Caderno de Resumo...** Brasília, 4 a 6 de agosto de 2010.

OLIVEIRA, A. U. de. **A agricultura camponesa no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

OLIVEIRA, A. U. **Modo de produção capitalista, agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: FFLCH, 2007.

OLIVEIRA, L. M. T. de; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde; Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, M. E. B. de. **Terra, Trabalho e Escola: a luta do MST por uma educação do/no campo na Paraíba**. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

OLIVEIRA, N. C. de.; OLIVEIRA, L. A. de.; SANTOS, J. M. V. dos. O Materialismo Histórico e suas categorias de análise: algumas considerações. *In*: SEMINÁRIO DE PEDAGOGIA – SEPED, 7., 2013, Cornélio Procópio. **Anais...** 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: proclamada na Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948.

PASTORIO, E. **Nucleação das escolas do campo: o caso do município de São Gabriel /RS**. 2015, 162 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/ppggeo/images/Dissertao%20Eduardo%20Pastorio.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

PAULO NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PINHEIRO, A. C. F. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Universidade São Francisco, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

PERGHER, C. J. **Política de Transporte Escolar Rural no Rio Grande do Sul**: configuração de competências e de relações (inter)governamentais na oferta e no financiamento. Porto Alegre/RS, 2014, 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/94766/000916423.pdf;sequence=1>. Acesso em: 16 de jan. 2022.

RAMOS, L.M. P. de C. **As “Escolas Consolidadas” paranaenses: mito e realidade**. 1987. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba – Paraná, 1987.

RAMOS, M. Escola Unitária. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde; Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, M. L. **História da Educação brasileira**: a organização escolar. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

RICARDIO, L. A modernização conservadora da agricultura brasileira, agricultura familiar, agroecologia e pluriatividade: diferentes óticas de entendimento e de construção do espaço rural brasileiro. **Cuadernos de Desarrollo Rural**, v. 8, n. 67, p. 231-249, 2011.

ROCHA, Á. H. **Da garantia do direito à educação ao fechamento das escolas do campo**: uma negligência com os povos do campo no semiárido brasileiro. 2020, 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos) – Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, 2020. Disponível em: <https://portal.uneb.br/ppgesa/wp-content/uploads/sites/119/2020/05/%C3%81DMA-HERMENEGILDO-ROCHA.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

ROCHA, E. N. **Das práticas educativas às Políticas Públicas**: tramas e artimanhas pela Educação do Campo. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2014.

RODRIGUES, M. D. da S. **Política de Nucleação de Escolas**: uma violação de direitos e a negação da cultura e da educação escolar quilombola. 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Sustentável do Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília – Brasília-DF, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNILASALLE_caaf0807387d7d1823c29163ec5f473d. Acesso em: 02 ago. 2021.

RODRIGUES, V. de O.; CARMO, E. S. do. O Direito à Educação no Campo: reflexões teóricas para o debate da superação de desigualdades na educação. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 39., Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos. **Anais...** Niterói, RJ, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5081-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acessado em: 24 mar. 2022.

ROMÃO, J. E. **Poder local educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

SALES, S. da S. **A educação rural brasileira**: Limites e possibilidades do processo de nucleação em Pato de Minas, MG (1990-2002). Universidade Federal de Uberlândia. Programa de pós-graduação, 2007.

SALVADORI, M. L. **Gramsci e il problema storico della democrazia**. 3. ed. Torino: Einaudi, 1977.

SANTANA, H. F. de. O direito público subjetivo à educação face à teoria geral dos direitos fundamentais sociais: uma reflexão necessária para a garantia da efetividade do direito educacional. **Revista do CEPEJ**, Salvador, v. 21, p 275-311, jul./dez. 2019.

SANTOS, F. M. dos. Análise de Conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 1, maio 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/31678491-Resenha-revista-eletronica-de-educacao-v-6-n-1-mai-resenhas-issn-programa-de-pos-graduacao-em-educacao.html>. Acesso em: 22 jan. 2021.

SANTOS, F. R. dos; NETO, L. B. Políticas Públicas para a Educação Rural no Brasil: da omissão à regulamentação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 66, p 178-195, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643709/11225>. Acesso em: 13 de abr. 2022.

SANTOS, M. **Dinheiro e Território**. São Paulo: Universidade São Paulo, 1999.

SANTOS, T. da P.; BICALHO, R.; MACEDO, P. C. S. “Direito a ter Direitos” nas classes multisseriadas: interfaces entre educação problematizadora e educação do campo. *In*: FALEIRO, W.; CARDOSO, E. C. de F.; ALMEIDA, M. Z. C. M. de. (org.). **Nucleação ou Exclusão Escolar?** Caminhos e descaminhos da política de fechamento das escolas do campo. Goiânia: Kelps, 2020.

SANTOS, V. C. dos; GARCIA, F. M. O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais. **Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê n. 4, v. 1, out. 2020.

SAVIANI, D. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise Crítica da Política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 99).

SILVA, E. J. da S. **A territorialização da política de nucleação e o fechamento de escolas no campo em União dos Palmares/AL (2005-2015)**. 147 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão, 2016. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5542/1/EDILMA_JOSE_SILVA.pdf. Acesso em: 20 de jan. 2021.

SILVA, H. L.; MORAIS, T. C.; BOF, A. M. Educação no meio rural no Brasil: revisão de literatura. *In*: **Educação no Brasil Rural**. INEP/MEC. Brasília, 2006.

SILVA, I. da. Dispositivos legais para educação do campo: o que dizem sobre formação continuada das(os) professoras (es) dos territórios rurais? *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., **Anais eletrônicos...** Campina Grande: Realize, 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15772>. Acesso em: 21 jul. 2022.

SILVA, J. A. da. **Curso de direito constitucional positivo**. 8. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1992.

SILVA, J. I.; AQUINO J. E. de; SILVA, C. N. M. da. A origem do latifúndio e as consequências de sua consolidação. **Geo Temas**, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, v. 4, p. 53-56, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://natal.uern.br/periodicos/index.php/GEOTemas/article/view/604/512>. Acesso em: 21 dez. 2021.

SILVA, L. de J. de S. **Limites à endogeneização do desenvolvimento numa região de fronteira: o caso de Paragominas**. 2007.153 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido da Universidade Federal do Pará, Belém, 2007. Disponível em:

<https://ppgdstu.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Dissertacoes/2007/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Lindomar%20Silva.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2021.

SILVA, M. do S. S. Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos. **Revista Educação e Políticas em Debates**, v. 7, n. 1, p. 23-41, jan./abr. 2018.

SILVA, M. do S. Nas trilhas da memória da materialização da escola no campo brasileiro: da Educação Rural à escola do campo. *In*: COELHO; G. L. S.; ARAÚJO, G. P. de (org.). **Educação do campo e cidadania no Brasil contemporâneo**. Palmas/TO: Universidade Federal do Tocantins; EDUFT, 2018.

SILVA, M. do S. **Os saberes do professorado rural**: construídos na vida, na lida e na formação. 2000. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Recife, 2000.

SILVA, M. E. B. R. **O Estado em Marx e a teoria ampliada do Estado em Gramsci**. Mestrado (Ciências Sociais), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1999.

SILVA, S. S. da. **O processo de nucleação da Escola Boa Ventura no Assentamento Jacundá - Sudeste do Pará**. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Pará, 2015.

SOARES, M. do C. de M. S. **O Processo de Nucleação Escolar no Campo**: implicações na educação infantil das crianças do campo no município de Limoeiro-PE. 2017. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SOUZA, D. B. de; MENEZES J. S. da S. Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mhPLbnNmPNSFF4KHSKFSJbs/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SOUSA, E. F. de; BRANDÃO, E. C.; ANDRADE, C. C. de. A influência dos movimentos sociais do campo na construção da LDB 9394/96. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO, 1., **Anais...** Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí-PR, 2016.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006, p. 20-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 out. 2021.

SOUZA, R. R. de. **A nucleação escolar no Assentamento Vila Amazônia em Parintins/AM e a precarização das condições de acesso, permanência e qualidade social da educação no campo**. 2019. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNILASALLE_caaf0807387d7d1823c29163ec5f473d. Acesso em: 02 ago. 2021.

TEXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil:** revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/yKbb64ckpSn6r5k3szHTHJJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 11 de out. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciência sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, A. F. **Nucleação e Fechamento de Escolas do Campo:** itinerários pelo direito à educação no Município de Baião/PA. 2021. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), Universidade Federal do Pará, Cametá, 2021.

VASCONCELOS, E. A. de. Agrupamento de Escolas Rurais: alternativa para o impasse da educação rural? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 65-73, 1993. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/940/945>. Acesso em: 15 jul. 2022.

VASCONCELOS, K. E. L.; SILVA, M. C. da S.; SCHMALLER, V. P. V. (Re)visitando Gramsci: considerações sobre o Estado e o poder. **Katálysis**, Florianópolis, v. 1, p. 82-90, jan./jun. 2013. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802013000100009&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 jan. 2021.

VASCONCELOS NETO, J. E. de. **O direito à educação das comunidades campesinas em contexto de fechamento de escolas públicas:** uma análise a partir de Solânea – PB. 2021. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-Paraíba, 2021.

VIANA, E. F. S.; MOREIRA, A. D.; SANTOS, A. R. dos. Os impactos na aprendizagem de educandos frente aos desafios no processo de transição campo/cidade no município de Cândido Sales-BA. *In:* FALEIRO, W.; CARDOSO, E. C. de F.; ALMEIDA, M. C. Z. M. de (org.). **Nucleação ou Exclusão escolar?** Caminhos e descaminhos da política de fechamento das escolas do campo. Goiânia: Kelps, 2020.

VIOLIN, T. C. A Sociedade Civil e o Estado Ampliado, por Antônio Gramsci. **Revista Eletrônica do CEJUR**, v. 1, ago./dez. 2006.

VOSGERAU, D. S. 'A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

WHITAKER, D.; ANTUNIASSI, M. H. R. “Escola pública localizada na zona rural: contribuições para a sua estruturação”. **Cadernos CEDES**, n. 33, p. 9-42, 1992.

APÊNDICES

**APÊNDICE A –SISTEMATIZAÇÃO DO MATERIAL PESQUISADO NOS PLANOS
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE CARAÚBAS-PB, A PARTIR DAS CATEGORIAS
ANALÍTICAS DA PESQUISA**

DOCUMENTO: 1º PME - Lei nº 161/2004			
Categorias	Diagnóstico	Objetivos	Metas
<i>Direito à Educação</i>	O documento maior em vigência, a CF/1988 assegura “a educação como direito de todos e dever do Estado a da Família, sendo o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (art.2008). A nova LDB nº 9394/96 vem consolidar e ampliar o dever dos poderes públicos para o ensino fundamental.	---	---
<i>Educação do Campo</i>	---	7. Prover transporte escolar aos alunos residentes na zona rural e que estejam distantes da unidade escolar, desde que haja colaboração financeira da União, garantindo o acesso e a escolarização dos mesmos.	---
<i>Nucleação Escolar</i>	---	---	---

DOCUMENTO: 2º PME - Lei nº 06/2015			
CATEGORIAS	DIAGNÓSTICO	METAS	ESTRATÉGIAS
<i>Direito à Educação</i>	O Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA (Lei federal nº 8.069/90), em seu capítulo IV do artigo 53 a 59, onde o Município, apoiando pelo Estado e a União, assegura à infância e à juventude o direito à Educação, à cultura, ao Esporte e ao Lazer.	---	---
<i>Educação do Campo</i>	Torna-se imprescindível dizer que a educação do campo se moldou nos seus contornos reais, configurando-se na diversidade de conhecimento produzida no seu próprio meio e nos contornos da 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;	2. Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.	2.12. Investir em novas tecnologias educacionais e pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo;
		8. 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 igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.	--

<i>Educação do Campo</i>	Uma política de educação do campo precisa conceber que a cidade não é superior ao campo, e, a partir dessa compreensão, impõem-se novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade, seja nas formas de poder de gestão das políticas de produção econômica e conhecimento social;		nas escolas urbanas e do campo;	
	A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença a terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos e do meio ambiente.	15. Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.		
		18. Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.		18.4 Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo no provimento de cargos efetivos para essas escolas.
<i>Nucleação Escolar</i>	---	---	---	

**APÊNDICE B – ORGANIZAÇÃO MATERIAL DO PAR A PARTIR DAS
DIMENSÕES CONTIDAS NO PLANO DE TRABALHO: FOCO NAS CATEGORIAS
ANALÍTICAS DA PESQUISA**

DOCUMENTO: Plano de Ações Articuladas (PAR)	
Plano de Trabalho	
Dimensão	Ações
<i>1 - Gestão Educacional</i>	<p>4. Promover a revisão do projeto pedagógico (PP) nas escolas da rede, considerando as novas diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), do Plano Municipal de Educação (PME) e as especificidades de cada escola.</p> <p>4.4 Orientar a elaboração/revisão do projeto pedagógico (PP), considerando as características pedagógicas das escolas de educação de jovens e adultos, indígenas, do campo e das comunidades quilombolas face a suas especificidades pedagógicas e socioculturais;</p> <p>4.6 Implantar Programa para Classes Multisseriadas do Campo, que combina uma série de elementos e instrumentos de caráter pedagógico, social e de gestão da escola com o objetivo de melhorar a qualidade de desempenho escolar nas classes multisseriadas do campo;</p> <p>5. Garantir condições para o funcionamento e atuação do Conselho do Fundeb (ou câmara de financiamento do Conselho Municipal de Educação), e promover ampla publicidade à aplicação dos recursos.</p> <p>5.1 Elaborar regimento interno para o conselho do Fundeb (ou câmara de financiamento do Conselho Municipal de Educação), estabelecendo diretrizes quanto as competências, funcionamento e composição garantido a representação dos povos indígenas, do campo, dos quilombolas e da educação de jovens e adultos (quando for o caso);</p> <p>6. Garantir condições para o funcionamento e atuação Conselho de Alimentação Escolar (CAE) e acompanhar a sua atuação.</p> <p>6.1 Elaborar regimento interno do Conselho de Alimentação Escolar, estabelecendo a matriz de responsabilidade do CAE e sua composição, garantindo a representação dos povos indígenas das comunidades quilombolas e do campo (quando for o caso).</p>
<i>2 - Formação de profissionais da educação</i>	<p>2. Implementar política de formação para que os professores que atuam na educação básica, em escolas do campo, participem de cursos para atuação nessa modalidade, assegurando as condições necessárias para que possam fazer a sua formação em serviço;</p> <p>2.1 Identificar os professores da educação básica que atuam nas escolas do campo e garantir, no plano de formação continuada de professores, cursos nessa área, de acordo com a necessidade do sistema de ensino.</p> <p>2.2 Acompanhar e viabilizar a formação de professores da educação básica que atuam nas escolas do campo e de assentamentos, matriculados nos cursos de formação continuada.</p>
<i>3 - Práticas Pedagógicas e Avaliação</i>	<p>2 Publicizar, periodicamente, a proposta curricular da rede de ensino e as especificidades de cada escola, para que a comunidade escolar possa participar das discussões para sua atualização.</p> <p>2.1 Atualizar a proposta curricular para a rede de ensino, respeitando as especificidades e características da educação de jovens e adultos, indígena, do campo e quilombolas (quando houver), contemplando as temáticas da educação integral (nos diferentes macrocampos), da diversidade, desigualdade, direitos (direitos de crianças e adolescentes, gênero e orientação sexual, educação em direitos humanos), sustentabilidade e saúde da comunidade escolar;</p> <p>2.2 Consolidar a proposta curricular para a rede de ensino, respeitando as especificidades e características da educação de jovens e adultos, indígena, do campo e quilombola (quando houver), contemplando as temáticas da educação integral (nos diferentes macrocampos), da diversidade, desigualdade, direitos (direitos de crianças e adolescentes, gênero e orientação sexual, educação em direitos humanos), sustentabilidade e saúde da comunidade escolar.</p>
<i>4 - Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos</i>	<p>4. Garantir as condições necessárias à ampliação, melhoria e manutenção da infraestrutura física das escolas de ensino fundamental no campo, comunidades indígenas e/ou quilombolas.</p> <p>4.2.1 - Consolidar um plano plurianual de ampliação, adequação, reforma e/ou manutenção das escolas de ensino fundamental, no campo, comunidades indígenas e/ou quilombolas,</p>

<p><i>4 - Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos</i></p>	<p>considerando os resultados de um diagnóstico prévio da situação das escolas da rede municipal de ensino e a progressão das matrículas em cada localidade.</p> <p>4.2.2 – Ampliar, com recursos próprios, as escolas de ensino fundamental no campo, comunidades indígenas e/ou quilombolas, conforme plano elaborado;</p> <p>4.2.3 – Adequar e/ou reformar, com recursos próprios, as escolas de ensino fundamental, no campo, comunidades indígenas e/ou quilombolas, conforme plano elaborado.</p> <p>4.2.4 – Ampliar, por meio de assistência financeira do FNDE/MEC, escolas de ensino fundamental do campo.</p> <p>4.2.5 - Adequar e/ou reformar, por meio de assistência financeira FNDE/MEC, escolas de ensino fundamental no campo</p> <p>6. Garantir as condições necessárias à ampliação da oferta de vagas na educação infantil no campo, comunidades indígenas e/ou quilombolas.</p> <p>6.1 - Consolidar um plano plurianual de ampliação, adequação, reforma e/ou manutenção das escolas de ensino fundamental, no campo, comunidades indígenas e/ou quilombolas, considerando os resultados de um diagnóstico prévio da situação das escolas da rede municipal de ensino e a progressão das matrículas em cada localidade.</p> <p>6.2 - Ampliar, com recursos próprios, as escolas de ensino fundamental, no campo, comunidades indígenas e/ou quilombolas, conforme plano elaborado.</p> <p>46.3 - Adequar e/ou reformar, com recursos próprios, as escolas de ensino fundamental, no campo, comunidades indígenas e/ou quilombolas, conforme plano elaborado.</p> <p>6.4 - Ampliar, por meio de assistência financeira do FNDE/MEC, escolas de ensino fundamental no campo.</p> <p>6.5 - Adequar e/ou reformar, por meio de assistência financeira do FNDE/MEC, escolas de ensino fundamental no campo.</p> <p>10. Garantir as condições necessárias à ampliação da oferta de vagas no ensino fundamental no campo, comunidades indígenas e/ou quilombolas.</p> <p>10.1 - Consolidar um plano plurianual para construção de escolas de ensino fundamental (novas escolas ou substituição de escolas existentes), no campo, comunidades indígenas e/ou quilombolas, considerando a demanda verificada e a progressão das matrículas em cada localidade.</p> <p>10.3 - Construir, por meio de assistência financeira do FNDE/MEC, escola de ensino fundamental (nova escola ou substituição de escola existente), com projeto arquitetônico do FNDE, no campo, conforme plano elaborado.</p> <p>10.7 - Construir, por meio de assistência financeira do FNDE/MEC, escola de ensino fundamental (nova escola ou substituição de escola existente), adotando projeto arquitetônico próprio, no campo, conforme plano elaborado.</p> <p>11. Garantir a aquisição regular e/ou a produção de materiais didáticos e pedagógicos diversos para todas as etapas da educação de jovens e adultos (EJA) ofertadas pela rede e para a diversidade (campo, indígena, quilombola), considerando as necessidades explicitadas no planejamento anual dos professores e no projeto pedagógico de cada escola.</p> <p>11.1 - Garantir a inclusão, no plano anual de aquisição de materiais didáticos e pedagógicos diversos, de itens para todas as etapas da educação de jovens e adultos (EJA) ofertadas pela rede e para a diversidade, tanto em seus públicos específicos (campo, indígena, quilombola), quanto em suas temáticas específicas (Leis 10.639/03, 11.525/07 e 11.645/08), considerando as necessidades explicitadas no planejamento anual dos professores e no projeto pedagógico de cada escola.</p>
--	---

**APÊNDICE C –SISTEMATIZAÇÃO DA PESQUISA REALIZADA NO
DOCUMENTO QUE INSTITUI O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO (SME) DE
CARAÚBAS-PB, A PARTIR DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS DO TRABALHO**

DOCUMENTO: Sistema Municipal de Ensino (SME) – Lei nº 131/2002	
CATEGORIAS	REGISTROS
<i>Direito à Educação</i>	<p>Art.5º - A educação é um direito de todos e dever da família, e do Poder Público, inspirando-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim o pleno desenvolvimento do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho;</p> <p>Art.10º - O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão caraubense, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público Municipal para exigi-lo.</p>
<i>Educação do Campo</i>	---
<i>Nucleação Escolar</i>	---

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MEMBRO DO CONSELHO
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME)**

**PESQUISA: “POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS NO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE CARAÚBAS-PB: CONTRADIÇÕES, DESAFIOS E
PERSPECTIVAS”**

ORIENTADORA: Maria do Socorro Silva

ORIENTANDO: Tiago José Vasconcelos de Farias

PERFIL

Nome:

Onde reside:

Qual a sua formação:

Há quanto tempo está na condição de membro do Conselho Municipal de Educação (CME)?

Qual segmento você representa no CME?

1. Qual trabalho realizado pelo CME no que diz respeito a oferta e funcionamento das escolas no município?
2. O CME tem conhecimento da legislação específica da Educação do Campo?
3. Qual sua percepção sobre o funcionamento das escolas no campo no município?
4. O CME tem pautado discussões com foco nas demandas emanadas pelas escolas localizadas no campo?
5. Você tem conhecimento se a rede municipal de ensino tem de algum programa ou projeto específico para as escolas situadas no campo?
6. Como avalia [a necessidade/relevância/qualidade] as escolas no campo?
7. O CME tem discutido os processos de nucleação de escolas no campo no município? Se sim, quais as principais questões? Se não, por que?
8. Como você avalia o processo de fechamento de escolas nas comunidades rurais? Existe discussão com a comunidade sobre isto?
9. Como se organiza o transporte de crianças nas comunidades rurais? E das comunidades para a sede?
10. Sabe informar se houve alguma construção ou reabertura de escolas no campo? Comente suas impressões.

**APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM SUPERVISOR(A)
EDUCACIONAL**

PESQUISA: “POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS NO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE CARAÚBAS-PB: CONTRADIÇÕES, DESAFIOS E
PERSPECTIVAS”

ORIENTADORA: Maria do Socorro Silva

ORIENTANDO: Tiago José Vasconcelos de Farias

PERFIL

Nome:

Onde reside:

Qual a sua formação

Há quanto tempo exerce a função:

Exerceu outra função antes? Se sim, qual:

1. Como é realizado seu trabalho enquanto supervisor educacional na redemunicipal de ensino?
2. Como se dá o acompanhamento as escolas no campo?
3. A rede municipal tem algum programa ou projeto específico para as escolas situadas no campo?
4. Como ocorre o processo de nucleação das escolas no município? Quais os critérios que são utilizados para realizar tal ação?
5. Vocês recebem alguma orientação do governo estadual ou federal sobre processo de nucleação de escola? Se sim, quais? Se não, em que se fundamentam para desencadear o processo?
6. No caso das escolas onde ocorre nucleação, como fica seu funcionamento? E qual a opinião das famílias e das crianças?
7. Nos últimos anos houve fechamento de escolas no campo? Se sim, quem decidiu pelo fechamento das escolas?
8. O que você acha do processo de nucleação de escolas?
9. Como avalia [a necessidade/relevancia/qualidade] as escolas no campo?
10. No município vocês tem conhecimento da legislação sobre a Educação do Campo? Se sim, como adotam essas normas?

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA COMEX-GESTORES(AS) E GESTOR(A) ATUAL DA EDUCAÇÃO (SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO)

PESQUISA: “POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CARAÚBAS-PB: CONTRADIÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS”

ORIENTADORA: Maria do Socorro Silva

ORIENTANDO: Tiago José Vasconcelos de Farias

PERFIL

Nome:

Onde reside:

Qual a sua formação:

Durante quanto tempo exerceu ou exerce a função de Secretaria de Educação do Município?

Exerceu outra função na Educação? Se sim, qual?

1. Durante sua gestão como se organizava as escolas no campo do município? Quais as etapas da educação básica ofertada?
2. No caso das etapas da educação básica que não eram ofertadas no campo, como era organizado?
3. Durante sua gestão existiu/e algum programa ou projeto específico para as escolas no campo?
4. Na sua gestão ocorreu processo de nucleação de escola? Se sim, como foi feito?
5. Por que aconteceu/e nucleação das escolas? O que você acha desta política?
6. Você recebia alguma orientação do governo estadual ou federal na época para realização do processo de nucleação? Se sim, como? Se não, em que se baseava?
7. Como avalia [a necessidade/relevancia/qualidade] as escolas no campo?
8. Como era realizado o transporte escolar das crianças e adolescentes do campo durante a sua gestão para as escolas? Quais os critérios adotados?
9. Quando ocorria o processo de nucleação, como ficava o prédio onde antes funcionava a escola?
10. Qual era a opinião da família sobre o processo de nucleação?

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

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: POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CARAÚBAS-PB: CONTRADIÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Pesquisador: TIAGO JOSE VASCONCELOS DE FARIAS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 55356522.9.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.306.886

Apresentação do Projeto:

Este é um projeto em nível de mestrado. Segundo o pesquisador, trata-se de uma pesquisa cujo objeto é 'o direito a educação e as políticas de nucleação de escolas no campo no município de Caraúbas na Paraíba'. O interesse em pesquisar acerca dessa problemática justifica-se pelo fato de defrontarmos com a exclusão histórica dos povos do campo no que tange ao acesso a direitos universais, inclusive o direito a escolarização em suas próprias comunidades. Sendo assim, suscitá-la no contexto demarcado possibilitará reflexões políticas contundentes que culminarão com a efetividade de iniciativas antagônicas a essa

prática supressiva, propiciando o empoderamento das populações camponesas. [...] Quanto ao caminho metodológico, adotaremos a abordagem qualitativa, na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, que orientará a fundamentação teórica e os caminhos de produção e análise dos dados. Para constituir o corpus deste trabalho,

selecionaremos participantes com envolvimento direto na política de nucleação decorrida no município em análise. Dessa forma, os participantes da pesquisa são: 02 ex-gestores(as) da educação, 01 gestor(a) atual da Educação, 01 supervisor educacional e 01 membro do Conselho Municipal de Educação. Como instrumento de produção de dados a triangulação da pesquisa que consistirá: a) estudo exploratório para levantamento de dados secundários e da produção

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (33)2101-5545 **Fax:** (33)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Projeto: 5.306.696

acadêmica acerca da temática; b) análise documental da legislação educacional federal e municipal no que se refere ao direito a educação e a nucleação escolar; c) entrevistas semiestruturadas para compreender a percepção dos participantes da pesquisa sobre o fenômeno estudado. Para analisar os dados, utilizaremos a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977). Acreditamos que este estudo servirá de bases para problematização e compreensão das políticas de nucleação escolar que vem sendo implementadas no Brasil a partir de sua efetivação no município de Caraúbas -PB, discutindo os desafios e contradições desse fenômeno a partir da subtração do direito a escolarização dos povos camponeses em seus territórios.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Compreender como emerge a nucleação de escolas no campo brasileiro e a ressonância desta política no município de Caráúbas na Paraíba

Objetivos Específicos

refletir sobre o contexto do campo e do direito à educação camponesa no que se refere a política de nucleação de escolas implantada no Brasil a partir dos anos de 1980;

caracterizar o processo de nucleação das escolas no campo no município de Caráúbas e a ressonância da política nacional no município;

identificar as contradições, desafios e perspectivas do direito à educação e da política de nucleação no município de Caráúbas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: O pesquisador informa que pode haver um pequeno transtorno que seria a divulgação das identidades dos participantes:

Para minimizar tais riscos, informa: "para resguardá-los, não publicizaremos seus nomes e nem daremos detalhes da atuação profissional dos referidos.

Não faremos registros fotográficos dos participantes da pesquisa e de nem nenhum outro procedimento que possa os revelar-los"

Benefícios: Contribuir para a valorização da educação do e no Campo no município locus da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma importante pesquisa em área da Educação no campo, pois pode contribuir não somente para problematizar, quanto para apontar bases para a "compreensão das políticas de

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, 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: S.205.006

nucleação escolar que vem sendo implementadas no Brasil a partir de sua efetivação no município de Caraibas -PB, discutindo os desafios e contradições desse fenômeno a partir da subtração do direito a escolarização dos povos camponeses em seus territórios”.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos necessários para a pesquisa foram apresentados e estão adequadamente compostos:

- Projeto completo
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Termo de Anuência Institucional
- _Instrumentos de coleta de dados
- Cronograma
- Orçamento
- Folha de Rosto
- Termo de compromisso dos pesquisadores

Recomendações:

Uma revisão de língua portuguesa se faz necessária.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

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_P ROJETO_1881700.pdf	06/01/2022 22:01:51		Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista_semiestruturada_ membro_do_Conselho_municipal_de_e ducacao.pdf	06/01/2022 21:57:57	TIAGO JOSE VASCONCELOS DE FARIAS	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista_semiestruturada_ Supervisor_Educacional.pdf	06/01/2022 21:57:30	TIAGO JOSE VASCONCELOS DE FARIAS	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista_semiestruturada_ Secretários_de_Educacao.pdf	06/01/2022 21:56:40	TIAGO JOSE VASCONCELOS DE FARIAS	Aceito

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José CEP: 58.107-670
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (33)2101-5545 Fax: (33)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: 5.206.686

Outros	Apresentacao_da_proposta_investigativa.pdf	06/01/2022 21:34:04	TIAGO JOSE VASCONCELOS DE FARIAS	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_de_divulgacao_dos_resultados.pdf	06/01/2022 21:31:08	TIAGO JOSE VASCONCELOS DE FARIAS	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_para_pesquisa_em_arquivos_ou_documentos.pdf	06/01/2022 21:29:09	TIAGO JOSE VASCONCELOS DE FARIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	06/01/2022 21:25:23	TIAGO JOSE VASCONCELOS DE FARIAS	Aceito
Outros	Termo_de_anuencia.PDF	06/01/2022 21:24:03	TIAGO JOSE VASCONCELOS DE FARIAS	Aceito
Outros	Oficio_de_solicitacao_de_anuencia.PDF	06/01/2022 21:21:51	TIAGO JOSE VASCONCELOS DE FARIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_esclarecido_TCLE.pdf	06/01/2022 21:17:24	TIAGO JOSE VASCONCELOS DE FARIAS	Aceito
Orçamento	Orçamento.pdf	06/01/2022 21:13:06	TIAGO JOSE VASCONCELOS DE FARIAS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_dos_pesquisadores.PDF	06/01/2022 21:05:21	TIAGO JOSE VASCONCELOS DE FARIAS	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	06/01/2022 21:03:19	TIAGO JOSE VASCONCELOS DE FARIAS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	06/01/2022 21:02:23	TIAGO JOSE VASCONCELOS DE FARIAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José CEP: 58.107-670
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (33)2101-8545 Fax: (33)2101-8523 E-mail: csp@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.200.696

CAMPINA GRANDE, 23 de Março de 2022

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José CEP: 58.107-670
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: exp@huac.ufcg.edu.br