



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

**Danilo de Souza Farias**

**O papel dos movimentos sociais pela efetivação do direito à educação do e  
no campo na Paraíba: resistências e proposições no período de 2010-2020**

**Campina Grande, Paraíba  
2022**

**Danilo de Souza Farias**

**O papel dos movimentos sociais pela efetivação do direito à educação do e no campo na Paraíba: resistências e proposições no período de 2010-2020**

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

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacionais

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Silva

Campina Grande, Paraíba  
2022

F224p Farias, Danilo de Souza.

O papel dos movimentos sociais pela efetivação do direito à educação do e no campo na Paraíba: resistências e proposições no período de 2010-2020 / Danilo de Souza Farias. – Campina Grande, 2022.

138 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Socorro Silva".

Referências.

1. Movimentos Sociais. 2. Fechamento de Escolas no Campo. 3. Direito à Educação. 4. Movimentos Sociais do Campo. 5. Movimento da Educação do Campo. I. Silva, Maria do Socorro. II. Título.

CDU 329.73(043)

**Danilo de Souza Farias**

**O papel dos movimentos sociais pela efetivação do direito à educação do e no campo na Paraíba: resistências e proposições no período de 2010-2020**

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

**Data de aprovação: 06/10/2022**



---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria do Socorro Silva – UFCG/ PPGEd  
Orientadora



---

Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista – UFPB/PPGE  
Examinador externo



---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Denise Xavier Torres – UFCG/PPGED  
Examinadora interna

---

Prof. Dr. Fabiano Custódio de Oliveira -  
Suplente externo-PROFSÓCIO-CDSA-UFCG

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Simone Vieira Batista –  
Suplente interna - UFCG/PPGED

## AGRADECIMENTOS

A todas as forças positivas que movem o universo, que me guiam e me protegem; pelas inúmeras oportunidades lançadas a mim, possibilitando ser cada vez mais uma pessoa melhor.

À minha família, o motivo da minha existência, e a razão pela qual mantenho os meus sonhos por um mundo melhor.

À Ana Paula, pelo amor, pelo companheirismo, pelo carinho, por sempre estar do meu lado.

Ao Colégio Francisco Mendes, por ter proporcionado minha primeira experiência docente, em especial a Diego Kehrle, que considero um irmão que a vida me apresentou, o qual generosamente me fez o convite para compor o quadro de professores daquela instituição por alguns meses. Aos(às) colegas de trabalho: Edw, Léo, Kaio, Rose, Raull, Luana, Mateus, Taisa, Diego e Pedro, pela partilha de vivências e experiências, dos diversos momentos de descontração, o que favoreceu um ambiente escolar mais leve e colaborativo. Por tudo, muito obrigado.

A todos os estudantes a que lecionei. Certamente, vocês têm um lugar especial nas minhas recordações, em especial à turma do 5º ano do CFM (2021), na qual desenvolvi um trabalho de tutoria, pela expressividade da construção de projetos pedagógicos levando em consideração o interesse dos(as) alunos(as). Sem dúvidas, levarei para o resto da vida experiências como esta.

Aos meus amigos Maicon Catingueiro e Alisson Clauber, pelo companheirismo, por tantos aprendizados, por tantas prosas intermináveis.

À minha amiga Danniely Francis, uma jovem negra batalhadora, engenheira, recifense, com quem aprendi, e continuo aprendendo até hoje, a ser mais empático a diversas causas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFCG), pelo cuidado e preocupação na formação dos seus estudantes, em especial a professora Melânia Rodrigues, coordenadora da linha: “História, Política e Gestão educacionais” a quem tenho um enorme carinho, respeito e admiração; assim como todo o segmento técnico pela disponibilidade em nos ajudar em resolver as questões burocrática do programa, em nome de Samara agradeço às demais funcionárias técnicas.

À professora-orientadora Socorro Silva, pela dedicação exemplar de corpo e alma a Educação do Campo e por ter me proporcionado crescer mais enquanto profissional e ser

humano; pelas motivações, pelo zelo, pelas advertências que me fizeram amadurecer e chegar até aqui, pela forma acolhedora de ser e nos tratar, minha imensa gratidão.

À professora Denise Xavier pela história inspiradora de vida, pela contribuição formativa humanizadora e profissional na graduação, e que tive a alegria de reencontrá-la na Pós-Graduação.

Agradeço a contribuição na minha formação acadêmico-profissional e humana de todos/as participantes do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores/as e Práticas Pedagógicas (NUPEFORP). A participação no Núcleo me possibilitou subsídios teóricos e práticos nas discussões mais aprofundadas sobre a Educação do Campo, de forma especial sobre a nucleação e fechamento de escolas do campo, a partir das discussões com as professoras do Cariri paraibano.

À Licenciatura em Educação do Campo, primeiro pela formação docente de excelência na área de conhecimento que o curso me proporcionou, depois pela sua prática referenciada na formação e na emancipação humana, o que contribui para um pensar-fazer crítico como Paulo Freire nos ensina. Por isto, sou imensamente a grato a todo o corpo docente da Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, campus Sumé-PB.

A todos os colegas do PPGEd, em especial a minha turma 5, especialmente daqueles(as) que pude conviver de forma mais aproximada: Laurenice, Sérgio, Emanuel, Fernanda, e a Tiago Farias, um amigo que carregou desde a graduação, sempre disposto a ajudar, sanar dúvidas e, por vários momentos, compartilhar nossas angústias dos afazeres do mestrado;

À CAPES, pela concessão de bolsa, demanda social que foi fundamental para o andamento do mestrado, da pesquisa e escrita desta dissertação, para a publicação de artigos e participações em eventos. Reconhecendo e reiterando a necessidade de políticas públicas que incentivem a pesquisa científica em nosso país, a qualificação profissional em todas as áreas de conhecimento.

## RESUMO

### **O papel dos movimentos sociais pela efetivação do direito à educação do e no campo na Paraíba: resistências e proposições no período de 2010-2020**

AUTOR: Danilo de Souza Farias

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria do Socorro Silva

Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa “História, Política e Gestão Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores e Prática Pedagógica (NUPEFORP). O objeto desta pesquisa é a luta contra o fechamento das escolas no campo na Paraíba como expressão da resistência pelo direito à educação. O fechamento de escolas no campo brasileiro apresenta-se como uma problemática contemporânea, que tem mobilizado diferentes setores da sociedade civil, como movimentos sociais camponeses, fóruns e redes de entidades, os quais atuam com educação nas populações camponesas, universidades e pastorais sociais. Nosso objetivo geral foi o de compreender como os sujeitos coletivos se organizaram, e quais ações efetivaram para resistir ao fechamento de escolas no campo no estado da Paraíba. Especificamente, tivemos como objetivos: a) caracterizar como o Movimento da Educação do Campo organiza-se no Brasil e a sua luta contra o fechamento de escolas; b) Identificar quais os sujeitos coletivos protagonizaram a luta contra o fechamento de escolas nos territórios paraibanos e suas principais ações e estratégias na defesa do direito à educação; c) Identificar, na visão das organizações envolvidas, os avanços, as contradições e os desafios na luta contra o fechamento de escolas e na defesa do direito à educação. A pesquisa é de natureza explicativa, conforme posto por Gil (2008), com uma abordagem baseada no materialismo histórico-dialético (NETTO, 2011; FRIGOTTO, 2001). As categorias analíticas que fundamentaram teoricamente a pesquisa fora: *Movimento da Educação do Campo*, referenciada em Caldart (2000a, 2008b) Medeiros (2021), Rocha (2013) e Silva (2009, 2018); *Movimentos sociais camponeses*, referenciada em Fernandes (2005), Gohn (2008) e Martins (2010); *Rede de movimentos sociais*, referenciada em Scherer-Warren (2008), *Fechamento de escolas*, referenciada em Hage (2014). A triangulação das informações provenientes do estudo exploratório, da análise documental e da pesquisa de campo possibilitaram a descrição, análise e interpretação dos dados. Para tal, adotamos a análise de conteúdo conforme posta por Bardin (2011). Neste trabalho, buscamos responder estas questões, postas pela nossa investigação: Como se organiza o Movimento da Educação do Campo no Brasil e na Paraíba? Quais as principais ações desse Movimento na defesa da política educacional para as populações camponesas? Quais os sujeitos coletivos envolvidos na luta contra o fechamento das escolas no campo no território paraibano? Quais ações de resistência foram desenvolvidas contra o fechamento das escolas na Paraíba? Quais as principais características, avanços e contradições da política da educação do campo na percepção dos sujeitos envolvidos nessas lutas? Os resultados evidenciaram: a importância dos movimentos sociais camponeses para a afirmação da escolarização como direito dos povos do campo; a diversidade de sujeitos políticos coletivos envolvidos na luta contra o fechamento de escolas no estado, os quais, a partir de diferentes ações e estratégias, colocam na pauta política o direito à educação das populações camponesas e a importância da escola para a vida da comunidade, para o fortalecimento do pertencimento dos sujeitos à classe trabalhadora do campo; e que as conquistas do Marco Normativo para a Educação do Campo precisam ser efetivadas pelos estados e municípios.

**Palavras-chave:** Fechamento de escolas no campo. Direito à educação. Movimentos sociais do campo. Movimento da Educação do Campo.

## ABSTRACT

### **The role of social movements for the effectiveness of the right to education in and in the countryside in Paraíba: resistance and propositions in the 2010-2020 period**

AUTHOR: Danilo de Souza Farias

ADVISOR: Prof. Dr. Maria do Socorro Silva

This research is linked to the line of research “History of Education, Management and Public Policies” from the postgraduate program in Education (PPGED) of Federal University of Campina Grande (UFCG) and to the Center for Studies and Research in Rural Education (Nupeforp). The subject of this research is the fight against the closure of rural schools in Paraíba as an expression of the resistance for the right to have education. The closure of rural schools in Brazil shows itself as a contemporary problem that has mobilized different areas of the civil society, such as social peasant movements, forums and organizations, which act with education among the peasant population, universities and social pastorals. Our main goal was to comprehend how the collectivity has been organized itself and what actions were chosen by it to put the resistance against the rural school closure in practice in the state of Paraíba. As specific goals, we have: a) to characterize how the Rural Education Movement organizes itself and what actions it plans to fight against the closure of schools; b) to identify who started in the mentioned fight and what are their main actions and strategies in the defense of the right to education; c) To identify, in the point of view of involved organization, the advances, contradictions and challenges in the fight against the closure of schools and in the right to have education. The research has been classified as an explanation study, according to Gil (2007), with an approach based on historical-dialectical materialism (NETTO, 2011; FRIGOTTO, 2001). The analytic categories that theoretically supported the research were: *Rural Education Movement*, based on Caldart (2000a, 2008b), Medeiros (2020), Rocha (2013) and Silva (2009, 2018); *Social Peasant Movement*, based on Fernandes (2005), Gohn (2008) and Martins (2010); *Network of Social Movements*, based on Sherren (2008); and *Closure of Schools*, based on Hage (2014). The triangulation of the information produced by the explanation study, by the documental analysis and by the field research enabled the description, analysis and interpretation of the survey data. For this, we chose the analysis of the content, proposed by Bardin (2011). In this study, we aimed at responding to the following questions: how the Rural Education Movement organizes itself in Brazil and in Paraíba? What are the main actions of this movement in the defense of the educational policies for the peasant population? What are the ones involved in the fight against the closure of rural schools in the territory of Paraíba? What actions of resistance against those closures were developed by them? What are the main features, advances and contradictions of rural education in the perception of the group involved with this fighting? The results showed: the importance of the peasant social movements for the statement of schooling as a right of peasant population; the diversity of the collective political people involved with the fight against the closure of schools in the state of Paraíba, which, from different actions and strategies, put on the political discussion the right to education of the peasant population and the importance of the school for the life of the community, for the empowerment of the sense of belonging of the rural working class; and that the achievements of the Normative Framework must be put in practice by the states and municipalities.

**Keywords:** Closure of Rural Schools. Right to Education; Rural Social Movements; Rural Education Movement.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Número de dissertações e teses pelos descritores do trabalho – 2010-2019.....	<b>42</b>
Tabela 2 – Número de trabalhos publicados no GT 03 da Anped – 2010-2021.....	<b>46</b>
Tabela 3 – Número de trabalhos no GT 03 “Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos”, com os descritores da pesquisa – 2010-2019.....	<b>46</b>
Tabela 4 – Número de dissertações a partir dos descritores no PPGEd (2010-2019).....	<b>48</b>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento em mídias digitais que trataram sobre o fechamento de escolas do campo nos focos de resistência.....	33
Quadro 2 – Participantes da pesquisa.....	38
Quadro 3 – Relação de dissertações que tratam sobre o fechamento de escolas na plataforma BDTD.....	43
Quadro 4 – Cruzamento dos descritores Educação do Campo, Movimentos Sociais do Campo e Fechamento de escolas.....	44
Quadro 5 – Trabalho que trata sobre o fechamento de escola no GT 3 da ANPED 2010-2020.....	47
Quadro 6 – Corpus documental nacional e ementa.....	52
Quadro 7 – Mapeamento dos sentidos identificados nas falas dos sujeitos.....	56
Quadro 8 – Diretrizes e metas no PNE (2001-2003) com relação à educação do campo.....	81

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Mapa das microrregiões do estado da Paraíba, destacando os territórios do Cariri Ocidental, Curimataú e Brejo paraibano.....	<b>34</b>
Figura 2 – Mapeamento de resistências contra o fechamento de escolas na Paraíba.....	<b>35</b>
Figura 3 – Triangulação dos procedimentos de pesquisa.....	<b>38</b>
Figura 4 – Instrumentos utilizados no estudo exploratório.....	<b>40</b>
Figura 5 – Corpus documental da pesquisa.....	<b>51</b>
Figura 6 – Etapas da análise de conteúdo.....	<b>55</b>
Figura 7 – Sujeitos políticos contra o fechamento de escolas do campo na Paraíba.....	<b>92</b>

## **LISTA DE FOTOGRAFIAS**

- Foto 1 – Mobilização em frente à Secretaria de Municipal de Educação em Sumé.....**103**
- Foto 2 – Reunião do movimento com o secretário de educação no prédio da SEDUC.....**104**
- Foto 3 – Registro fotográfico interno de sala de aula improvisada no município de Areia-PB.....**105**
- Foto 4 – Acampamento montado na área externa da Escola Maria Emília Maracajá.....**106**
- Foto 5 – Audiência pública sobre a questão das escolas fechadas em Cuité.....**107**
- Foto 5 – Atual fachada da Escola Rodolfo Santa Cruz, comunidade Pitombeira.....**110**

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
<b>BDTD</b>	Banco de Dissertações e Teses Digital
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
<b>CDSA</b>	Centro Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNEC</b>	Conferência Nacional de Educação do Campo
<b>CONTAG</b>	Confederação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar
<b>CPT</b>	Comissão Pastoral da Terra
<b>DOEBEC</b>	Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo
<b>EDURURAL</b>	Programa de Expansão e Melhoria da Educação
<b>FONEC</b>	Fórum Nacional de Educação do Campo
<b>FORTECAMPO</b>	Fórum Territorial de Educação Camponesa do Cariri Paraibano
<b>LECAMPO</b>	Licenciatura em Educação do Campo
<b>LEDOC</b>	Licenciatura em Educação do Campo
<b>MASTER</b>	Movimento dos Agricultores Sem-Terra
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
<b>NUPEFORP</b>	Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores/as e Prática Pedagógica
<b>PPGE<sub>d</sub></b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PJR</b>	Pastoral da Juventude Rural
<b>PRONACAMPO</b>	Programa Nacional de Educação do Campo
<b>PROMUNICIPIO</b>	Programa de Apoio ao Planejamento Municipal
<b>PRONERA</b>	Programa Nacional de Educação do Campo
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SEDUC</b>	Serviço de Educação Popular
<b>SISTEMOTECA</b>	Sistema de Bibliotecas da UFCG
<b>STTR</b>	Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UFCG</b>	Universidade Federal de Campina Grande
<b>ULTAB</b>	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.1	MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA: O ENTRELAÇAR DO PESSOAL E DO ACADÊMICO .....	16
1.2	PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO: OBJETIVOS, QUESTÕES E ABORDAGEM .	18
1.3	CATEGORIAS ANALÍTICAS DE CONTEÚDO .....	21
1.4	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	25
<b>2</b>	<b>ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>27</b>
2.1	NATUREZA DA PESQUISA .....	27
2.2	BASE EPISTÊMICA DA PESQUISA: O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO.....	28
2.3	CAMPO DE PESQUISA.....	33
2.4	SUJEITOS DA PESQUISA.....	37
2.5	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	38
2.5.1	Estudo exploratório: aproximação com o objeto de pesquisa .....	39
2.5.2	Pesquisa documental: legislação e documentos das organizações .....	51
2.5.3	Pesquisa de Campo: entrevista semiestruturada .....	53
2.6	TRATAMENTO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES: ANÁLISE DE CONTEÚDO NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE TEMÁTICA.....	54
<b>3</b>	<b>O DIREITO À EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>	<b>58</b>
3.1	REFLEXÕES SOBRE O CAMPO: ESPAÇO DE DISPUTA DOS PROJETOS CAPITALISTA E DA AGRICULTURA FAMILIAR E CAMPONESA.....	59
3.2	MOVIMENTOS SOCIAIS E SINDICAIS DO CAMPO.....	66
3.3	O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO UMA REDE DE MOVIMENTOS E ORGANIZAÇÕES .....	72
3.4	O DIREITO À EDUCAÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL.....	78
3.5	O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PARAÍBA .....	86
<b>4</b>	<b>SUJEITOS COLETIVOS NA RESISTÊNCIA CONTRA O FECHAMENTO DE ESCOLAS NA PARAÍBA: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES.....</b>	<b>89</b>
4.1	SUJEITOS COLETIVOS ENVOLVIDOS CONTRA O FECHAMENTO DE ESCOLAS.....	89
4.2	AÇÕES DE RESISTÊNCIA ENVOLVIDAS NO FECHAMENTO DE ESCOLAS	97
4.2.1	Argumentos para fechar as escolas.....	97
4.2.2	Arbitrariedades protagonizadas pelo poder público .....	100
4.2.3	Estratégias utilizadas pelos sujeitos coletivos para resistir ao fechamento das escolas.....	101
4.2.4	Consequências do fechamento das escolas.....	108
4.2.5	Conquistas da luta.....	111
4.2.6	Desafios da continuidade na luta .....	112
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>114</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>119</b>

<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM LIDERANÇAS .....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES(AS).....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM MÃES .....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>130</b>

Não vou sair do campo

Não vou sair do campo  
Pra poder ir pra escola  
Educação do Campo  
É direito e não esmola  
O povo camponês  
O homem e a mulher  
O negro quilombola  
Com seu canto de afoxé  
Ticuna, Caeté  
Castanheiros, seringueiros  
Pescadores e posseiros  
Nesta luta estão de pé

Cultura e produção Sujeitos da cultura  
A nossa agricultura  
Pro bem da população  
Construir uma nação  
Construir soberania  
Pra viver o novo dia  
Com mais humanização  
Quem vive da floresta  
Dos rios e dos mares  
De todos os lugares  
Onde o sol faz uma fresta  
Quem a sua força empresta  
Nos quilombos nas aldeias  
E quem na terra semeia  
Venha aqui fazer a festa  
(Gilvan Santos)

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa História, Política e Gestão Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)<sup>1</sup>, e ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores/as e Prática Pedagógica (NUPEFORP). O objeto desta pesquisa é a luta contra o fechamento das escolas no campo na Paraíba como expressão da resistência pelo direito à educação.

A história da educação no campo no Brasil é fortemente influenciada pela conjuntura política e econômica do país, de modo que a visão de educação ofertada aos camponeses surge condicionada às matrizes culturais escravistas, latifundiárias e controlada pelo poder político e econômico das oligarquias. Uma escola precarizada e com oferta restrita aos anos iniciais do ensino fundamental, com organização multisseriada, foi se materializando no campo durante as últimas décadas. A inexistência de um planejamento para a construção de escolas, o qual considerasse as diversas questões territoriais e socioculturais dos povos camponeses, marcou a chegada dessas escolas nas comunidades camponesas, inicialmente em espaços domésticos (casa da professora) ou improvisados (armazéns, casas de farinhas, adaptações de casas etc.).

Na região Nordeste, segundo Silva (2000), o surgimento de programas governamentais, a partir da década de 1970, tais como o Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal (PROMUNICIPIO) (1973) e o Programa de Expansão e Melhoria da Educação (EDURURAL) (1980), inicia a construção de grupos escolares nas comunidades rurais, que geralmente se constituíam em ações justapostas e descontínuas, as quais representavam mais o interesse de diferentes grupos em pleitear espaços próprios de atuação política.

Assim, esses programas não conseguiram implementar uma política de melhoria da estrutura física das escolas, nem a ampliação da oferta para todas as etapas da Educação Básica – desafio que persiste até os dias atuais. Além disso, nesse mesmo período inicia-se a política

---

<sup>1</sup> Ao longo da elaboração deste trabalho, temos recebido contribuições importantes das pesquisas realizadas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores/as e Práticas Pedagógicas (NUPEFORP).

de nucleação das escolas, que consiste prioritariamente no fechamento de escolas nas comunidades, especialmente as multisseriadas<sup>2</sup>.

Esse processo coincide com a retomada da luta pela democracia, da renovação no sindicalismo rural, do surgimento de novos movimentos sociais e de organizações não governamentais, que passam a atuar com a perspectiva da Educação Popular junto às populações camponesas, o que vai levar a um diálogo com a escola.

Assim, percebemos que as escolas do campo, enquanto espaço de construção social, também estavam inseridas nas históricas políticas de negação dos direitos à educação, e que os seus constantes processos de fragmentação não ocorrem de forma insolada, ou, ainda, por uma ótica estritamente educacional – pelo contrário, têm uma relação direta com o modelo capitalista de desenvolvimento, o que gera um confronto direto entre o projeto capitalista do agronegócio e o projeto da agricultura familiar camponesa (SILVA, 2009).

Dessa forma, essas práticas sociais e educativas começam a se articular e debater. Munarim (2008) situa historicamente a criação do Movimento em Defesa da Educação do Campo com a realização do Primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade Federal de Brasília. No entanto, é a partir da Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO), em 1998, que esse movimento incorporou o conceito de Educação do Campo. Esse encontro, resultado de um longo processo de luta dos povos organizados do campo, trouxe a especificidade da Educação do Campo associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo (MUNARIM, 2008; ROCHA, 2013).

Nesse sentido, “[...] há um movimento social no campo em marcha, gestando uma pedagogia, um saber fruto da prática política e organizativa desses movimentos que está contribuindo para criação da educação do campesinato” (TERRIEN, 1993, p. 10). Esse movimento passa a propor um marco normativo específico para a Educação do Campo, pautando-o como uma de suas lutas fundamentais: a escola na comunidade camponesa, contra o fechamento dessas escolas.

No estudo dessa realidade, diversas formas de luta e movimentos populares de resistência vêm se organizando em confronto ao projeto neoliberal. A organização de coletivos torna-se a principal medida para conter as ofensivas do capital sobre o campo. Há o acirramento da luta de classes no campo, motivado por uma grande ofensiva do capital

---

<sup>2</sup> As escolas multisseriadas compreendem estabelecimentos de ensino que possuem turmas que agrupam crianças em diferentes idades e níveis de escolarização, sob a coordenação de um único professor (unidocente). Geralmente, localizam-se em comunidades rurais e pertencem à rede municipal de ensino (BARROS, 2020)

internacional sobre a agricultura, marcada especialmente pelo controle das empresas transnacionais sobre a produção agrícola, exacerbando a violência do capital e de sua lógica de expansão sobre os trabalhadores, notadamente sobre os camponeses (CALDART, 2009).

### 1.1 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA: O ENTRELAÇAR DO PESSOAL E DO ACADÊMICO

Minha motivação teórica prática para realização desta investigação encontra origem no meu itinerário de vida pessoal e acadêmico. A minha origem camponesa, assim como a dos meus pais, nos levou a ter contato desde cedo com a lida na terra, com a convivência com a seca no semiárido, e com a inexistência de uma escola básica em todas as suas etapas. Na geração dos meus pais, essa dificuldade era ainda maior, o que trouxe consequências diretas nos seus processos de escolarização. No meu caso, e no dos meus irmãos, já conseguimos ter acesso à escola dos anos iniciais na comunidade; todavia, ao chegar aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, já tínhamos que nos deslocar para as escolas na sede do município. Nosso esforço e as dificuldades para concluir a educação básica estiveram sempre presentes em nossas vidas.

A luta pela implantação do campus da Universidade Federal no Cariri abriu possibilidades para os jovens do cariri paraibano, dentre eles, eu e meu irmão, que pudemos participar do processo seletivo para o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO). O acesso aos conhecimentos sobre a Educação como direito humano e social, as lutas dos movimentos sociais camponeses, para assegurar um projeto de campo partir do território agroecológico e camponês, e a conquista de um marco normativo específico para educação do campo despertou uma reflexão crítica sobre as desigualdades econômicas, sociais e educacionais da nossa sociedade, e sua materialização no território camponês.

Somar conhecimento e experiências foi o ápice inicial da minha decisão pelo estudo das temáticas voltadas ao campo e à negação do direito à educação, em especial, a temática do fechamento de escolas. O interesse por essa temática de investigação acentuou-se com a minha participação como bolsista no projeto de extensão Rede de Formação Continuada de Professores/as e Gestores/as no Cariri Paraibano, durante os anos de 2017 e 2018, o que possibilitou aos membros desse projeto um contato com as professoras que trabalhavam nas escolas no campo, no Cariri Paraibano. Assim, começamos a ouvir os relatos sobre a quantidade de escolas que tinham sido fechadas nos últimos anos.

Essas falas retratavam uma certa naturalização do fenômeno: “não tem jeito”, “é assim mesmo”, o que suscitou, enquanto bolsista do NUPEFORP<sup>3</sup>, a realização de um diagnóstico sobre a oferta educacional para a população camponesa no estado da Paraíba e nos municípios do Cariri paraibano.

A partir do levantamento dos dados secundários, identificamos que, na Paraíba, entre os anos de 2010-2020, houve o fechamento de 2.448 instituições escolares, especificamente 843 escolas fechadas no perímetro urbano, e 1.595 escolas fechadas no campo. Esse último dado comprova que a existência da escola nas comunidades rurais não está sendo considerada pelas gestões municipais, o que acarreta uma série de implicações, as quais iremos aprofundar mais adiante. Esses diagnósticos evidenciaram o que muito discutimos durante o curso de Licenciatura em Educação do Campo: a escola básica pública não foi universalizada, e sua oferta se dá de forma ainda diferenciada no território nacional, em seus territórios urbanos e rurais.

Pela revisão de literatura realizada no trabalho de conclusão de curso na Licenciatura em Educação do Campo, identificamos que, somente a partir das denúncias dos movimentos sociais camponeses e das reações das comunidades ao fechamento das escolas, essa prática começou a se “desnaturalizar” nos meios educacionais e nas comunidades, inclusive com a mobilização, em 2014, para inserir uma mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação que normatizasse a participação da comunidade, dos conselhos municipais de educação e do ministério público nas discussões sobre fechamento de escolas por parte do poder público.

Na graduação, buscamos estudar as ações do poder público no que se refere ao fechamento de escolas, a partir de uma ação de resistência desenvolvida no município de Sumé, no Cariri paraibano, que se transformou no trabalho de conclusão da Licenciatura em Educação do Campo, defendido em 2019. A partir da resistência ativa, nas mobilizações de rua, em audiências com o secretário de educação, as três comunidades do campo em Sumé(PB) expressaram, de forma coesa, a vontade de que as escolas não fossem fechadas; pais, crianças, professores(as), lideranças comunitárias, lideranças de organizações governamentais, entre outros sujeitos, fizeram-se presentes nessa luta. Cabe destacar aqui a presença das mulheres durante todo o processo de organização e enfrentamento, em todas as manifestações realizadas<sup>4</sup>.

---

3 O NUPEFORP é um núcleo de pesquisa vinculado ao CDSA/UFCG, certificado pela CAPES. Realiza trabalho de pesquisa e extensão no território do Cariri paraibano.

4 O conhecimento das leis permitiu a denúncia, junto ao Ministério Público Federal da Paraíba. Até os dias atuais, esse processo ainda não foi finalizado; nas duas primeiras instâncias, foram emitidos pareceres favoráveis

Uma outra estratégia valiosa utilizada naquela ocasião foi a divulgação e discussão da legislação nacional, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Marco Normativo da Educação do Campo, no que se refere ao direito público subjetivo dos sujeitos à educação e à oferta educacional nas comunidades camponesas.

Esse movimento de resistência, ocorrido em Sumé, causou bastante repercussão em toda região, tendo uma ampla veiculação em rádios, em redes sociais, *blogs* e portais de notícias. Se antes fechavam escolas sem nenhuma problematização ou resistência, mudanças passaram a acontecer, pois tomamos conhecimento, pelos meios de comunicação, de mais duas outras lutas coletivas, no mesmo período, no estado – uma na região do Brejo paraibano, no município de Areia, e outra na região do Curimataú paraibano, no município de Cuité.

Essas experiências de vida e estudos nos levaram à seleção do mestrado com muita animação para conviver no ambiente acadêmico da pós-graduação, e para continuar os estudos sobre essa temática. regularmente, iniciamos nossas atividades no ano de 2020; porém fomos surpreendidos pela Pandemia de Covid-19. Para além das milhares de mortes ocasionada pelo vírus o medo e a insegurança pela ausência de uma ação articulada e efetiva do poder público, o que causou o colapso dos serviços públicos brasileiros, marcadamente a saúde e a educação. A pandemia não só expôs a desigualdade social – apesar de alguns tentarem minimizá-la ou ignorá-la –, como ainda a aprofundou, sobretudo para a classe trabalhadora e para a escola que atende as crianças, os adolescentes e os jovens dessa classe.

As aulas, por serem ministradas virtualmente, acabaram causando uma dupla exclusão, tanto por força da dificuldade de acesso à Internet, quanto à permanência no acompanhamento dos conteúdos trabalhados.

Após longos meses de suspensão das aulas, de ensino remoto, sem convivência e interação acadêmica presencial, fomos reajustando os tempos, espaços e ritmos da nossa pesquisa, inclusive na pesquisa de campo.

## 1.2 PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO: OBJETIVOS, QUESTÕES E ABORDAGEM

Os processos de luta contra a Ditadura e de redemocratização do Estado brasileiro com as lutas por anistia, pela aprovação da Constituinte de 1988, com as eleições diretas em 1989, pela renovação do sindicalismo urbano e rural, o surgimento de novos movimentos sociais no

---

à reabertura das escolas, e as comunidades aguardam esperançosas que as crianças possam estudar nas respectivas comunidades.

campo, especialmente na luta pela Reforma Agrária, começam, aos poucos, a delinear um quadro de mudança no cenário político-social do país, inclusive na organização popular da luta pela democracia e por direitos humanos e sociais.

Nesse cenário, a modernização capitalista do campo – iniciada na década anterior, com o acirramento da luta de classes no campo, motivada por uma ofensiva gigante do capital internacional sobre a agricultura, marcada especialmente pelo controle das empresas transnacionais sobre a produção agrícola, exacerbando a violência do capital e de sua lógica de expansão sobre os trabalhadores, notadamente sobre os camponeses (CALDART, 2009) – suscita o surgimento de vários movimentos sociais relacionados à luta pela terra, à defesa do meio ambiente e à defesa das comunidade tradicionais, os quais trazem, também, em sua pauta, a luta pela defesa da educação como um direito.

Essas lutas se articulavam com práticas educativas desenvolvidas a partir da experiência com a Educação Popular, iniciando uma articulação, mobilização e organização que passou a ser denominada Movimento da Educação do Campo, o qual se estruturou, no Brasil, como um movimento político, pedagógico e epistêmico (MEDEIROS, 2021; SILVA, 2009). Esse movimento, a partir do final dos anos de 1990, e com suas formulações, mobilizações e lutas, é responsável pela elaboração de um marco normativo da Educação do Campo e pela disputa na formulação de políticas educacionais, sobre as quais trataremos mais adiante neste trabalho.

A luta em defesa da educação da população camponesa acontece no confronto com o aumento do fechamento de escolas, que ocorre principalmente a partir das reformas político-administrativas da década de 1990, com a municipalização da gestão financeira da educação, implementada na ascensão das políticas neoliberais, as quais têm explicitado, cada vez mais, a sua submissão à lógica do grande capital, com seu projeto de mercantilização da educação (FREITAS, 2018).

A emergência das ações de resistência ao fechamento de escolas, em diferentes regiões do estado da Paraíba, nos levou ao pressuposto de que essas ações podem sinalizar uma expressão das lutas nacionais do Movimento da Educação do Campo, inclusive com a constituição de algumas organizações, como, por exemplo, o Fórum Territorial de Educação Camponesa do Cariri e a Rede de Educação do Campo da Borborema, que passaram a formular e propor uma agenda específica da Educação do Campo, dentro das políticas educacionais da Paraíba. Nesse sentido, sentimo-nos instigados a investigar sobre essa problemática, colocando as seguintes questões de pesquisa:

- ✓ Como é organizado o Movimento da Educação do Campo no Brasil e na Paraíba? E quais suas principais ações na defesa da política educacional para as populações camponesas?
- ✓ Quais os sujeitos coletivos envolvidos na luta contra o fechamento das escolas no campo no território paraibano? E que ações de resistência estes desenvolveram contra o fechamento das escolas na Paraíba?
- ✓ Quais as principais características, avanços e contradições da política da educação do campo na percepção dos sujeitos envolvidos nessas lutas?

Essa problematização nos levou a formular o seguinte objetivo geral: Compreender como os sujeitos coletivos se organizaram, e quais ações efetivaram, para resistir ao fechamento de escolas no campo na Paraíba. Especificamente, temos como objetivos:

- a) Descrever como o movimento da Educação do Campo está organizado no Brasil e descrever a sua luta contra o fechamento de escolas;
- b) Identificar e analisar quais os sujeitos coletivos protagonizaram a luta contra o fechamento de escolas nos territórios paraibanos e suas principais ações e estratégias na defesa do direito à educação;
- c) Identificar, na visão das organizações envolvidas, quais os avanços, contradições e desafios na luta contra o fechamento de escolas e na defesa do direito à educação.

Esta pesquisa se caracteriza como básica explicativa, que, conforme Gil (2008, p. 28), pode ser a continuação de uma pesquisa descritiva, posto que a identificação de fatores que determinam um fenômeno exige que esteja suficientemente descrito e detalhado. A complexidade desse tipo de pesquisa advém exatamente do fato de seu objetivo não ser apenas registrar, analisar e interpretar os fenômenos estudados, mas identificar suas causas, ou seja, os fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos.

Para isto, utilizaremos como abordagem metodológica o materialismo histórico dialético que, conforme postulam Netto (2011) e Frigotto (2001), traz a história e a práxis em seu desenvolvimento contraditório, como elementos centrais em suas análises, o que nos ajuda a entender o fenômeno das lutas e resistências contra o fechamento de escolas como uma história de sujeitos concretos, cujas relações e contradições produzem novas formas e conteúdo no que se refere a essa problemática.

### 1.3 CATEGORIAS ANALÍTICAS DE CONTEÚDO

Para construção do nosso referencial teórico, realizamos a revisão de literatura a partir das seguintes categorias analíticas: Direito à educação; Movimentos sociais camponeses; Movimento da Educação do Campo; Rede de movimentos sociais; Fechamento de escolas.

A categoria *Direito à educação* é entendida numa perspectiva de acesso ao conhecimento sistematizado historicamente pela humanidade e como herança cultural. Conforme posto por Cury (2002, p. 247),

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos.

Na perspectiva da luta dos movimentos sociais camponeses, além de conquistar na lei, a partir da ação coletiva dos sujeitos sociais, o direito à educação também precisa ser efetivado enquanto papel e ação do Estado, e socializado com as populações camponesas. Dessa forma, esses direitos passam a ser um *direito coletivo*. Conforme Roseli Caldart (2009, p. 38),

Do ponto de vista da política de acesso à educação talvez o que mais incomode é a ideia do direito coletivo versus a ideia liberal do direito individual. É só pensar na reação que hoje se manifesta em relação às turmas do Pronex em diversos setores da sociedade. O coletivo pressiona mais o sistema e sendo este coletivo originário dos pobres do campo volta a reação: 'Como assim?' E o direito coletivo interroga com mais força o conteúdo das políticas e da própria educação. Não é qualquer acesso. Não é qualquer formação. Ou seja, a Educação do Campo, ao tratar de uma especificidade, e pelo jeito de fazê-lo, configura-se como uma crítica à forma e ao conteúdo do que se entende ser uma política pública e ao modo de construí-la em uma sociedade cindida socialmente como a nossa.

Até então, como apresentado, essas populações eram tratadas de forma desigual pelo Estado brasileiro, posto que, na política educacional, suas culturas não eram levadas em consideração e o tratamento relegado era sempre pautado na adaptação. Essa adaptação ao hegemônico resultou na transformação de diferenças culturais em desigualdades sociais estruturais.

Nessa linha de pensamento, Caldart (2009) afirma que a educação do campo nasceu como uma crítica prática à educação brasileira, em especial à situação educacional do povo que trabalha e vive no/do campo. Uma crítica em forma de denúncia e de luta pelo direito à

educação, correlacionado ao direito à terra, ao território, ao trabalho, à moradia, enfim, às condições dignas de vida.

O movimento atual das contradições da realidade em que vivemos deve incluir o confronto às investidas ostensivas e exacerbadas de inserção direta das escolas públicas no “caminho usual dos negócios”. Esse caminho põe em risco a escola pública e sua função social efetiva, fechando escolas, no campo e na cidade, dificultando o acesso a quem mais precisa delas, e buscando desviar as escolas das finalidades educativas que ajudam a garantir níveis elementares de sustentabilidade da vida social e democratização da educação e da sociedade.

No que se refere à categoria *Movimentos Sociais*, inicialmente apoiamos-nos teoricamente nos estudos de Maria da Glória Gohn, pela importância de sua obra para compreender a relação entre educação e movimentos sociais; todavia, com o avanço da pesquisa, sentimos necessidade de trazer para o diálogo outros teóricos, considerando a especificidade dos movimentos sociais e sindicais camponeses.

A compreensão de Gohn sobre movimentos sociais foi de fundamental importância para nos situar no debate, e para refletir sobre a diversidade que se descortinou no nosso trabalho de campo. Segundo a autora, os movimentos sociais “são ações sociais coletivas, de caráter sócio-político e cultural, que viabilizam formas distintas da população se organizar e expressar suas demandas” (GOHN, 2004, p. 13).

Nesse conceito, estão três componentes principais: Primeiro, os movimentos sociais são forças sociais organizadas que aglutinam e associam pessoas em torno de causas, interesses e objetivos comuns; o segundo são ações coletivas diretas e indiretas de pressão, denúncia e resistência, como processos sequenciais, com certa continuidade, embora não necessariamente esses movimentos tenham formalização, ou sejam institucionalizados; e, o terceiro componente refere-se à incidência do movimento social, que é, sobretudo, política. Ou seja, está no campo das relações de poder na sociedade. Os movimentos sociais buscam influenciar a opinião pública, conquistar a adesão das pessoas e pressionar as instituições, sobretudo o Estado, para o atendimento das suas demandas, ou, então, para transformações sociais mais profundas (GOHN, 2004).

Existem, pelo menos, duas estratégias que os movimentos sociais empregam para pleitear suas demandas: a primeira, denominada *ação direta*, ou *pressão direta*, que pode variar, na ocasião, de denúncias pontuais a ações mais efetivas, no caso mobilizações, passeatas, atos de desobediência civil e negociações. Nos últimos anos, com a utilização massiva das tecnologias, tendo em vista o alto alcance que as redes sociais possibilitam, esse espaço tem sido utilizado como uma estratégia de luta. Essa ação é chamada *agir*

*comunicativo*, ou *pressão indireta*. Em linhas gerais os movimentos sociais sempre existiram, e talvez nunca deixem de existir, porque estes são as forças empenhadas em transformar suas dificuldades, em forma de (re)existências (GOHN, 2004).

Contudo, com a revisão da literatura, surgiu a necessidade de aprofundamento dessa categoria para *Movimentos sociais camponeses*. Assim, buscamos apoio em Fernandes (2005.p. 32), quando afirma que esses movimentos sociais

São formas de organização socio territorial de camponeses ou agricultores familiares sem-terra e de trabalhadores rurais assalariados que lutam pelos direitos a terra, por emprego e/ou por melhores condições de trabalho e salário. Os movimentos sociais do campo têm organizado territórios para o desenvolvimento da produção de alimentos e outros produtos, por meio das relações familiares, comunitária, associativa ou cooperativa. A luta por seus territórios tem sido uma das principais marcas da formação do campesinato brasileiro.

Outra dimensão importante destacada, no que se refere aos *Movimentos sociais camponeses*, é posta por Arroyo (2003, p. 32), ao afirmar que

Os movimentos sociais têm sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como tem agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação. Nos relembram quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência. A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana. Os movimentos sociais articulam coletivos nas lutas pelas condições de produção da existência popular mais básica. Aí se descobrem e se aprendem como sujeitos de direitos.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo, que nasceu de uma luta coletiva dos sujeitos do campo, vai se constituindo como um movimento social de *resistência ativa* contra a exclusão da população camponesa da escolarização, atuando também na *proposição de políticas educacionais* para assegurar a oferta e a permanência da escola no território, cumprindo a sua função social de contribuir com o processo sociocultural de humanização, e de reafirmação dos povos do campo<sup>5</sup> como sujeitos da história e de direitos (CALDART, 2019).

Os estudos sobre o Movimento da Educação do Campo requisitaram também que buscássemos apoio em Ilse Scherer-Warren (2006), Maria do Socorro Silva (2009) e Evandro

---

5 “(...) são considerados povos do campo populações que pertencem a grupos identitários, cuja produção da existência se dá fundamentalmente a partir da relação com a natureza, direta ou indiretamente, vivam essas populações nas sedes de pequenos municípios ou nas florestas, ou nas ribanceiras, ou nas comunidades pesqueiras, ou nas propriedades de agricultura familiar, ou nos assentamentos da reforma agrária, ou nas áreas remanescentes de quilombos, ou em outros espaços sócio geográficos de igual apelo cultural e de produção e reprodução da vida” (MUNARIM, 2008, p. 2).

Medeiros (2021), que trazem a necessidade de dialogar com a categoria *Rede de movimentos sociais*.

Para Sherrer-Warren (2006, p. 113), “rede de movimento social pressupõe a identificação de sujeitos coletivos em torno de valores, objetivos ou projetos comuns, os quais definem os atores ou situações sistêmicas antagônicas que devem ser combatidas e transformadas”. Para essa autora, as *redes de movimentos sociais*, na atualidade, caracterizam-se por articularem a heterogeneidade de múltiplos atores coletivos em torno de unidades de referências normativas, relativamente abertas e plurais. Compreendem vários níveis organizacionais: dos agrupamentos de base às organizações de mediação, aos fóruns e às redes políticas de articulação por políticas públicas específicas (SCHERER-WARREN, 2008).

É nessa perspectiva que trabalhamos a categoria *Movimento da Educação do Campo*, conforme posto por Silva (2018, p. 88) como

um movimento (processo de luta, de mobilizações) como uma prática social e educativa e um paradigma (uma teoria, uma ideologia), tornando-se uma posição política, pedagógica e epistêmica de uma educação que busca contribuir para que os sujeitos camponeses tenham o seu direito a uma Escola no lugar onde vivem, e que tomem como ponto de partida para produção do conhecimento as realidades sociais, econômicas, culturais e ambientais do campo, e como ponto de chegada a intervenção coletiva para transformação desta realidade.

A característica desse Movimento como uma rede de movimentos é caracterizada por Medeiros (2021, p. 45, grifos do autor), a partir das seguintes dimensões:

Como rede política, que resulta do processo em que o movimento foi forjado nacionalmente, a partir de eventos que mobilizaram os debates e pautaram a luta pelo direito dos povos do campo à educação; ii) Como rede pedagógica, que resulta das parcerias institucionais no desenvolvimento de iniciativas pedagógicas fomentadas por programas governamentais que aproximaram movimentos sociais e universidades; e iii) como rede epistêmica, é constituído por uma rede político-pedagógica que reúne um conjunto de ‘autoridades intelectuais’ de diversas universidades e dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, ‘atuando organicamente’ e com ‘legitimidade social’ e ‘desenvoltura’ sobre o tema da Educação do Campo.

A educação do campo, tomando como referência as reflexões de Caldart (2007), é um conceito novo e contemporâneo, o qual necessita ser compreendido à luz de sua materialidade de origem, a partir da tríade ‘campo – políticas públicas – educação’, posto que é a partir das realidades do campo brasileiro que nasceram as condições de desenvolvimento desse movimento, na luta por direitos que estão na dimensão do público e do tratamento público dessas questões, pensando na efetivação do ideal democrático de cidadania. Para

aprofundamento desse tema, buscaremos um diálogo permanente com Caldart (2000a, 2008b), Silva (2009, 2018) Medeiros (2021) e Rocha (2013).

No que se refere ao *Fechamento de escolas*, essa categoria consiste na desativação de unidades escolares, principalmente as de pequeno porte situadas em áreas rurais – unidocentes e/ou multisseriadas ou até mesmo seriadas –, e na transferência dos alunos das escolas desativadas, identificadas como escolas nucleadas, para escolas núcleo, onde supostamente há a garantia de uma melhor infraestrutura e um ensino de qualidade (HAGE, 2014; CORDEIRO, 2013).

O pretexto para tal política é em si uma violência, já que as escolas no campo recebem o estigma de “isoladas”, com péssimas infraestruturas e péssimo ensino. A melhor solução, para muitos governantes, é simplesmente fechar as escolas no campo, como se estas fossem sinônimos de má qualidade e fracasso, uma verdadeira naturalização da precariedade que mascara o viés histórico de formação de uma educação rural como resultado de ações governamentais atrelada a proposta de campo do capitalismo – sem gente, com mais terra para o monocultivo e a mineração.

O fechamento de escolas no campo pode ser analisado também sob a ótica da desterritorialização (HAESBAERT, 2011), no qual a desativação da unidade escolar é a perda de um território, que mesmo sendo estatal e utilizado, muitas vezes, para a reprodução das funções de dominação do Estado, é um importante espaço público nas comunidades rurais, visto que no mesmo se desenvolve diferentes atividades comunitárias.

#### 1.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Com essas referências, organizamos este trabalho inicialmente com uma introdução na qual situamos nossa problemática, os objetivos e as categorias de conteúdo que fundamentaram o nosso referencial teórico.

No primeiro capítulo, tratamos sobre a natureza da pesquisa e sobre a abordagem epistêmica, a qual orientou os caminhos da investigação, caracterizando as categorias do materialismo histórico dialético, o qual fundamentou nosso olhar teórico e metodológico nos procedimentos de coleta e análise dos dados.

No segundo capítulo, descrevemos o movimento da Educação do Campo a partir do diálogo com o contexto do campo, do direito à educação na legislação e dos movimentos sociais camponeses, explicitando assim uma tríade que é fundante para a discussão sobre a

resistência dos movimentos sociais para assegurar o direito à educação da população camponesa no território camponês.

No terceiro capítulo, buscamos identificar quais os sujeitos coletivos que protagonizaram a luta contra o fechamento de escolas nos territórios paraibanos. Nesse sentido, escolhemos como campo empírico as ações de resistência desenvolvidas no município de Sumé, no Cariri paraibano, no município de Areia, no Brejo paraibano, e no município de Cuité, no Curimataú paraibano. A partir disto, buscamos identificar, na visão dos sujeitos envolvidos, os avanços, as contradições e os desafios na luta contra o fechamento das escolas nesses municípios.

Por fim, tecemos considerações finais, a partir da análise das informações coletadas num diálogo com nossos objetivos de pesquisa e as questões que suscitaram esta investigação.

## 2 ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo, se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar *pelos* outros, nem *sem* os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (FREIRE, 2011).

Este capítulo trata dos aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa no que se refere à abordagem epistemológica que orientou o percurso da investigação, a aproximação com o campo, os participantes da pesquisa e os procedimentos que foram adotados para a coleta. Na última parte desta seção, abordamos os procedimentos de construção e organização dos dados da pesquisa, seguidos da abordagem sobre o processo de análise dos dados da pesquisa.

### 2.1 NATUREZA DA PESQUISA

A abordagem qualitativa da pesquisa, nas últimas décadas, tem expressado relevância nos estudos das ciências humanas e sociais, oportunizando a subjetividade dos sujeitos participantes dos fenômenos sociais pesquisados. Esse tipo de abordagem reconhece que a relação entre o objeto e o pesquisador não se dá de forma neutra ou indiferente. Nesse sentido, o interesse sobre o que pesquisamos é inerente aos nossos propósitos, às nossas identificações. Obviamente, exige-se do pesquisador um planejamento da pesquisa com clareza de suas perguntas e de quais os procedimentos irá utilizar para respondê-las (GIL, 2007).

Reconhecer a dimensão subjetiva da pesquisa qualitativa não diminui a qualidade da nossa investigação, tendo em vista que não renunciaremos ao rigor científico exigido para a compreensão do fenômeno estudado, e conseqüentemente ao papel do pesquisador. O pesquisador, na pesquisa qualitativa, é assumido como um sujeito que pensa, percebe, sente, expressa interesse pelo assunto que deseja pesquisar. Um sujeito cognoscente. Assim, o pesquisador, como um sujeito senti pensante, não pode se afastar do acontecimento que está pesquisando.

Segundo essa perspectiva, um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Portanto,

De ali que a pesquisa qualitativa seja tão desafiadora na medida que os pesquisadores qualitativistas têm que lidar com uma dinâmica dupla de imersão e contemplação hermenêutica, para capturar, coletar e registrar informações que sirvam de base para a emissão de julgamentos, tomada de decisões, apresentação de argumentos, formulação de críticas, identificação de discrepâncias, proposição de soluções para problemas etc., questões que precisam estar em sintonia com os propósitos, objetivos ou metas delineados no respectivo projeto de pesquisa; ou seja, com a sua dimensão teleológica. (GONZALEZ, 2020, p. 162).

Conforme posto por González (2020), o fato de existir um envolvimento do pesquisador(a), em nenhum momento significa abrir mão do planejamento sistemático, objetivo e fundamentado nos referenciais teóricos e procedimentos metodológicos da pesquisa. Durante a pesquisa, precisa haver clareza de que o pesquisador constrói o conhecimento e gera saberes, condicionado tanto pela formação, pela experiência e pelo conhecimento anterior, quanto pela natureza da relação estabelecida com as situações sociais que captam sua atenção investigativa.

A abordagem qualitativa possibilita coletar informações e dados diretamente com pessoas envolvidas nos fenômenos sociais. A subjetividade e a interpretação dos fatos são fontes importantes para esse tipo de pesquisa, o qual, segundo Lüdke e André (1986, p. 13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Isto contribuirá para compreender as falas trazidas pelos participantes da pesquisa, sobre as ações de resistência que desenvolveram na luta contra o fechamento das escolas.

## 2.2 BASE EPISTÊMICA DA PESQUISA: O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

Toda pesquisa requer o delineamento de um corpo teórico que possa orientá-lo. Por isto, não podemos desconsiderar os fundamentos teóricos que dão sustentação à concepção metodológica que escolhermos para dar forma e significado ao nosso trabalho.

A abordagem epistêmica do materialismo histórico dialético de interpretação da realidade nos traz uma contribuição para desvelar o real e para uma possível modificação prática dessa realidade. Dessa forma, na produção do conhecimento, essa abordagem tem uma implicação política, de como pode contribuir para que os grupos sociais, envolvidos nessa problemática, possam ter um maior conhecimento da mesma e possam intervir para sua mudança (NETTO, 2011).

Segundo Netto (2011), a mera explicitação do método não contribui para a transformação da realidade, porém, sem a clareza dos fundamentos do método em que estamos nos baseando na pesquisa, teremos muito mais dificuldades de interpretá-la. A base epistêmica do materialismo histórico dialético nos possibilita uma compreensão do fenômeno dentro das contradições geradas pela luta de classes, em cada contexto histórico, de que forma o *modus* de produção capitalista, ou seja, a exploração do trabalho da classe trabalhadora em torno da acumulação de capital (NETTO, 2011), vai se materializando no território camponês, e conseqüentemente, qual educação foi ofertada ou negada a essa população.

A partir da fundamentação das categorias metodológicas, é possível realizar o exercício da reflexão e analisar o nosso objeto de investigação. Essas categorias são ferramentas indispensáveis para interpretar a realidade social. É importante destacar que a interpretação de determinado contexto social não é suficiente; para mover as estruturas sociais enquanto uma atividade coletiva, é necessário estar munido de práticas efetivas. “As categorias, assim, só adquirem real consistência quando elaboradas a partir de um contexto econômico-social e político, historicamente determinado, pois a realidade não é uma petrificação de modelos ou um congelamento de movimentos” (CURY, 1986 p. 21).

No que se refere às categorias do materialismo histórico dialético que escolhemos para nos ajudar a compreender o fenômeno pesquisado, estas, em nenhum momento do ponto de vista teórico-metodológico e prático, podem ser analisadas de forma individual – é impossível negar a condição relacional, de interligação e de complementação entre essas categorias, e compreendê-las de forma isoladas não estaria de acordo com a natureza de nossa pesquisa.

#### *a) Contradição*

Para alguns teóricos da dialética, a categoria da contradição exerce centralidade para guiar as análises num tempo histórico, a busca pela verdade ou construção de um pensamento não deve desconsiderar ou evitar as ideias contrárias, os polos antagônicos das ideias buscam superar suas contradições, se distanciando da concepção de verdade absoluta. A contradição permite observar o objeto investigado em seu pleno processo de transformação, existindo uma relação intensa sobre o que é provisório e como podemos superar determinada questão. Evidenciamos que o próprio método de Marx está passível de críticas, releituras e incorporações. Diferente do que muitos pensam, o método dialético não é conivente com aspectos dogmáticos inquestionáveis, o que não seria coerente com o próprio método.

A contradição é implacável, permite a transição entre estágios, ao mesmo tempo que nos possibilita movimentarmos em busca de uma nova unidade; por isso que consideramos

que não só há contradição quando há movimento, como também que esta é o eixo do desenvolvimento. Os conflitos sociais, no contexto contemporâneo, vão se complexificando, exigindo do pesquisador um entendimento amplo. Nesse sentido, as contradições são inerentes ao que se deseja pesquisar.

A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura. (CURY, 1986 p. 30).

A contradição no materialismo histórico dialético não é algo repulsivo. Na verdade, é a própria contradição o motor que move as ideias opostas que, de alguma forma, se movimentam, buscam sua superação.

Em nossa pesquisa, a contradição exerceu expressividade no que tange nossas análises em respeito ao fechamento de escolas e às resistências coletivas empreendidas através de vários setores da sociedade civil. Se, por um lado, a Educação do Campo já se institucionalizou-se enquanto uma política educacional, inclusive com marcos normativos específicos, que indicam um olhar diferenciado para as escolas nas comunidades do campo, o que justifica os números de escolas fechadas nos últimos anos?

#### *b) Totalidade*

Segundo Konder, (2008, p. 35) podemos definir a totalidade ao pensar que “qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um *todo*. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados.”

O processo evolutivo da civilização humana foi se complexificando a partir das relações de poder e dos conflitos eminentes que foram acontecendo ao longo da história. A investigação, análise das realidades sociais, ao mesmo tempo que revela, esconde determinados aspectos em relação às determinações que envolvem as construções das diversas visões e concepções do mundo até então. Por isso, a totalidade é totalizante – não se esgota quando compreendemos, de forma aproximada, determinado objeto, este mesmo objeto agora se apresenta de forma emaranhada.

Todo processo de investigação não pode ser fruto de uma síntese, ou seja, não se pode sintetizar as múltiplas determinações que compõem o nosso objeto estudado, sem desconsiderar as abrangências mais amplas. É importante destacar que as interpretações de

uma dada totalidade, de forma alguma, podem ser absolutas ou petrificadas, por isto que essa totalidade é totalizante, pois está em movimento, acontecendo em um determinado contexto histórico.

Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a prior. A consideração da totalidade sem as contradições leva a colocar a coerência acima da contradição. Nesse caso, o objeto de conhecimento ganha em coesão e coerência, em detrimento, porém, do que há de conflituoso nele. E o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade. (CURY, 1986, p. 35).

Kosik (2011, p. 50) salienta também que, a totalidade se fundamenta no processo de correlações que partem do “todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade”. Nesse movimento de mutualidade, é possibilitado o alcance da concreticidade, ou seja, o conhecimento concreto da realidade.

### c) *Mediação*

É uma categoria que busca a explicitação dos processos e dos nexos entre o fenômeno estudado e a totalidade social, no qual está inserido. Pela mediação se pode transitar para captar o movimento, desde o campo empírico à formulação das categorias no campo do concreto real (KOSIK, 2011). Compreendemos que o ser humano é parte e ao mesmo tempo mediador das relações sociais, portanto, é um agente para intervenção na realidade, no seu contexto social, político, econômico e educacional.

[...] Essa categoria deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento. Enquanto relativa ao real, procura captar um fenômeno ao conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial. [...] A história é o mundo das mediações. E a história, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativas. Enquanto relativas ao pensamento, permitem a não petrificação do mesmo, porque o pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real. (CURY, 1986 p. 43).

A mediação como categoria metodológica, em Ciavatta (2014, p. 216), “é uma visão historicizada do objeto singular, cujo conhecimento deve ser buscado nas suas determinações mais gerais, nos seus universais, assim como situada no tempo e no espaço, isto é, na contextualização histórica”.

A mediação possibilitará a relação entre o objeto investigado e a totalidade social em que está inserido, desvelando as particularidades que estão inseridas no objeto. A singularidade investigativa do fechamento de escolas do campo compreende uma totalidade mais ampla, ou seja, a ação de fechamento de escolas está ligada à ideia do projeto de sociedade que tem por objetivo o esvaziamento do campo, e à ideia da melhoria de qualidade de vida no “desenvolvimento urbano”.

*d) Hegemonia*

O conceito de hegemonia encontra várias definições nas produções acadêmicas. Nesse sentido, adotaremos esse conceito a partir de Gramsci (2000), que, embora tenha introduzido novos e importantes elementos a esse campo de pensamento, se referencia ao materialismo histórico elaborado por Marx, Engels e Lênin, portanto, como um pensamento herdeiro, da tradição marxista.

O conceito de hegemonia é fundamental na obra gramsciana, e está ligado a um movimento orgânico de construção política de um grupo social, que começa na sociedade civil (universalizando sua concepção de mundo, construindo consensos e dirigindo outros grupos sociais), com a finalidade de implementação de um projeto político; por isto termina com a chegada ao Estado, com a possibilidade da dominação (GRAMSCI, 2001).

Todavia, esse autor considera, nesse processo, o formulado por Marx, sobre formação social, o qual argumenta que:

Nenhuma formação social desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela contém, e jamais aparecem relações de produção novas e mais altas antes de amadurecerem no seio da própria sociedade antiga as condições materiais para a sua existência. Por isso, a humanidade se propõe sempre apenas os objetivos que pode alcançar, pois, bem vistas as coisas, vemos sempre que esses objetivos só brotam quando já existem ou, pelo menos, estão em gestação as condições materiais para a sua realização (MARX, 2008, p. 47).

Nesse sentido, além da gestação das condições materiais, o grupo dominante também busca construir uma concepção universal no seio da sociedade para uma adesão ao seu pensamento. Por isto, a educação é estratégica para formação das mentalidades ajustadas ao poder de direção desses grupos, todavia, ao se pensar de maneira dialética, conforme coloca Gramsci, isto gera inevitavelmente a possibilidade de contra hegemonia.

Nesse lugar da contra hegemonia, posiciona-se o Movimento da Educação do Campo, na perspectiva de denunciar o projeto societário dominante e o modelo de escola presente nas comunidades rurais, e propor um projeto societário a partir da agricultura familiar camponesa

e de uma escola dos camponeses e camponesas (CALDART, 2000b; MEDEIROS, 2021; SILVA, 2009).

### 2.3 CAMPO DE PESQUISA

O recorte espacial da pesquisa ocorreu a partir de um levantamento inicial, nas mídias digitais (*blogs*, portais de notícias), de trabalhos acadêmicos e registros de mobilizações e lutas contra o fechamento de escolas no estado da Paraíba. Já tínhamos conhecimento do movimento ocorrido no município de Sumé<sup>6</sup>. A partir desse levantamento, selecionamos mais dois municípios: Cuité e Areia, cujas mobilizações ocorreram em 2018, assim como em Sumé.

Quadro 1 – Levantamento em mídias digitais que trataram sobre o fechamento de escolas do campo nos focos de resistência

<b>Sumé</b>		
<b>Fonte</b>	<b>Abrangência</b>	<b>Período</b>
Asa Brasil	Nacional	08/01/2018
Jornal da Paraíba	Regional	08/04/2020
Ministério Público da Paraíba	Regional	08/04/2020
Se liga PB	Local	28/06/2018
<b>Areia</b>		
Portal G1	Nacional	28/06/2018
Movimento dos Pequenos Agricultores	Regional	01/02/2018
PB agora	Local	15/05/2018
AS-PTA	Regional	19/06/2018
<b>Cuité</b>		
CPT Nordeste	Regional	11/08/2019
Ministério Público da Paraíba	Regional	16/08/2018

Fonte: Mídias digitais. Elaborado pelo autor, 2021.

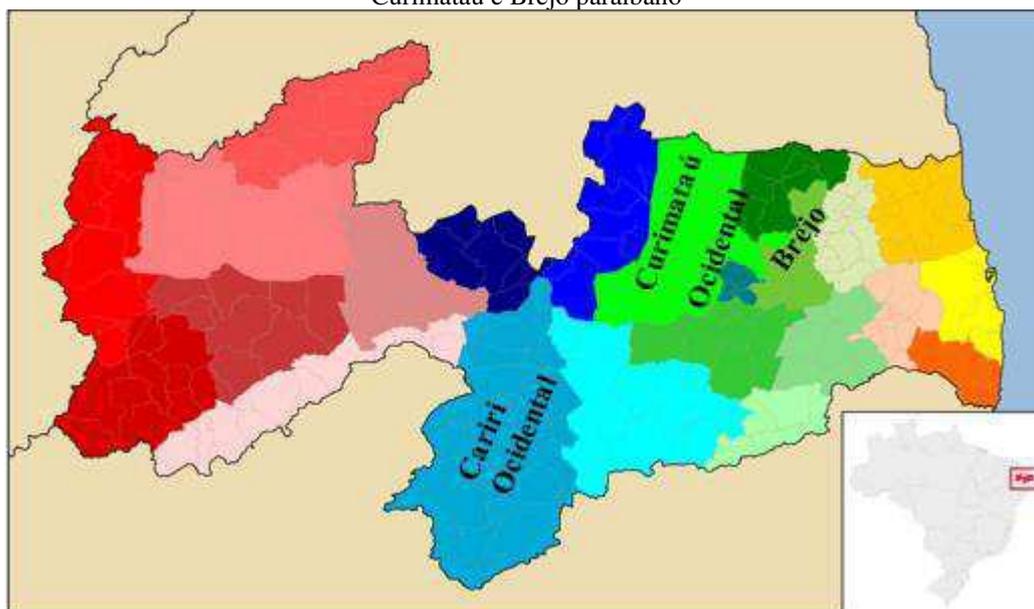
O Quadro 1 evidencia que essas mobilizações conseguiram ter uma repercussão na região a partir da sua divulgação nas mídias digitais, em portais de notícias, em *websites* oficiais do Ministério Público da Paraíba e dos movimentos sociais. A leitura desses textos, além de possibilitar a seleção dos municípios campos de pesquisa, também evidenciou algo identificado em trabalho anterior intitulado: O DIREITO À EDUCAÇÃO E O FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CARIRI OCIDENTAL PARAIBANO. (FARIAS, 2019), onde pudemos identificar a postura assumida pelo poder público: imposição das

<sup>6</sup> Devido ao nosso trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Educação do Campo, pois nosso campo empírico de pesquisa foi o município de Sumé (FARIAS, 2019).

decisões, falta de diálogo com as comunidades envolvidas e uso de estratégias para enfraquecer a mobilização.

Nesse sentido investigaremos as lutas ocorridas na Paraíba, no município de Sumé, território do Cariri paraibano, no município de Areia, território do Brejo paraibano, e no município de Cuité, no território do Curimataú paraibano.

Figura 1 – Mapa das microrregiões do estado da Paraíba, destacando os territórios do Cariri Ocidental, Curimataú e Brejo paraibano



Fonte: [https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:PB\\_Microregions.svg](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:PB_Microregions.svg). Acesso em: 20 set. 2022.

a) Cariri Oriental: Pertencente à mesorregião Borborema. Sua população foi estimada, em 2006, pelo IBGE, em 114.164 habitantes. Está dividida em dezessete municípios. Possui uma área total de 6.983,601 km<sup>2</sup>. Fazem parte desse território os respectivos municípios: 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, Zabelê.

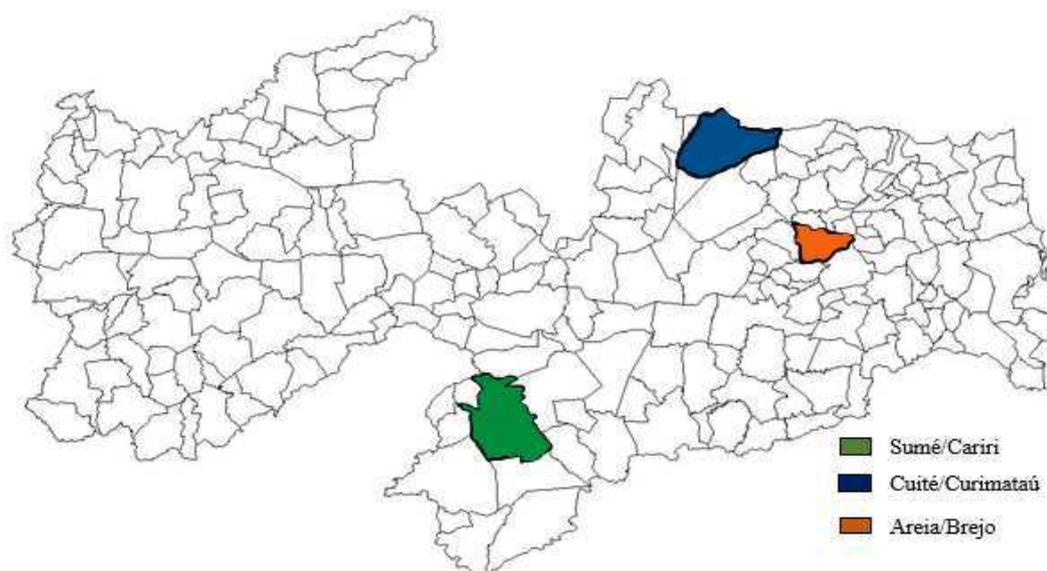
b) Curimataú Ocidental: Integra a mesorregião do Agreste paraibano. Sua população foi estimada, em 2006, pelo IBGE, em 110.457 habitantes. Possui uma área total de 3.878,476 km<sup>2</sup>. Está dividida em onze municípios, quais sejam: Algodão de Jandaíra, Arara, Barra de Santa Rosa, **Cuité**, Damião, Nova Floresta, Olivedos, Pocinhos, Remígio, Soledade, Sossêgo.

c) Brejo: pertence a mesorregião do Agreste paraibano. Sua população foi estimada, em 2006, pelo IBGE, em 114.418 habitantes. Possui uma área total de 1.174,168 km<sup>2</sup>. Os oito municípios que compõem a microrregião do Brejo paraibano são: Alagoa Grande, Alagoa Nova, **Areia**, Bananeiras, Borborema, Matinhas, Pilões, Serraria.

Vale ressaltar os limites que devemos considerar a partir desse levantamento, pois existe a possibilidade que tenha ocorrido outras movimentações que não necessariamente foram publicizadas, ou tiveram suas experiências sistematizadas nas fontes requisitadas. Por esses motivos, não queremos restringir o processo de resistência aos três municípios encontrados nesse levantamento. Outro ponto que reforça esse argumento são as poucas produções acadêmicas sobre a temática de fechamento de escolas, o que demandaria uma investigação nas microrregiões do Estado.

Na Figura 2, destacamos os municípios campo desta pesquisa.

Figura 2 – Mapeamento de resistências contra o fechamento de escolas na Paraíba



Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

a) Município de Sumé: localiza-se na microrregião do Cariri Ocidental paraibano. De acordo com o último censo, possui 16.060 habitantes. Em relação à sua densidade demográfica, apresenta o número de concentração de 19 hab./km<sup>2</sup>. Possui uma área de unidade territorial de 838,070 km<sup>2</sup>.<sup>7</sup> Nesse município, localiza-se o campus da Universidade Federal de Campina Grande, e, desde 2013, teve início um processo de formação continuada desenvolvido pelo NUPEFORP, inclusive com a construção coletiva de uma Proposta Pedagógica de Educação Contextualizada, que passou a ser adotada por algumas escolas no campo do município. Em 2018, esse município viu-se envolvido numa luta de resistência das comunidades camponesas de Pitombeira, Carnaúba e do Assentamento Mandacaru, com a

<sup>7</sup> As informações contidas neste texto têm como fonte de referência o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2018).

determinação de fechamento das escolas dessas comunidades e o deslocamento das crianças para escolas em outras comunidades do município. Houve uma série de ações de resistência, com a participação do Fórum Territorial de Educação Camponesa do Cariri paraibano (Fortecampo). O processo encontra-se judicializado, com um posicionamento do Ministério Público da Paraíba para reabertura. Durante o período da pandemia, a gestão local recorreu da decisão para instâncias superiores. As três escolas encontram-se fechadas, e as crianças foram deslocadas para outras duas comunidades rurais.

b) Município de Areia: fica na microrregião do Brejo paraibano, no topo da Serra da Borborema, a 618 metros de altitude em relação ao nível do mar. Possui uma área de 269,1 km<sup>2</sup>, e densidade demográfica de 84,2 hab./km<sup>2</sup>, de acordo com o IBGE. No ano de 2021, sua população era estimada em 22.493 habitantes. Em janeiro de 2018, a comunidade foi informada do fechamento da Escola Municipal Maria Emília Maracajá, no Sítio São José do Bonfim, que atendia cerca de 50 crianças do Ensino Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, residentes desse sítio, do assentamento Manoel Joaquim e de uma comunidade quilombola. Esse fato desencadeou uma luta da comunidade, que, ao receber a ordem para fechamento da escola, tomou como decisão organizar uma barraca de lona ao lado do prédio dessa escola, para realização das aulas, e espaço de mobilização da comunidade. Com educadores voluntários, os pais e mães trabalharam em mutirão para garantir a alimentação dos filhos, e a estrutura foi conseguida através de doações e parcerias com movimentos sociais, sindicais e organizações locais, enquanto desenvolviam várias estratégias de lutas, das quais trataremos mais adiante.

c) Município de Cuité: localiza-se na microrregião do Curimataú ocidental, com uma densidade demográfica de 27,4 habitantes por km<sup>2</sup>, uma área de 741,8 km<sup>2</sup> e 20.338 habitantes no último censo. Em setembro de 2018, a gestão pública municipal encaminhou a proposta de fechamento das escolas Pedro Viana da Costa, localizada no Sítio Campo Comprido, e João Marques Leite, localizada no Sítio Olho D'água, as quais atendem, ao todo, crianças de nove comunidades camponesas do seu entorno (comunidades dos sítios Campo Comprido, Boa Vista, Fortuna, Pitombeira do Cais, Jucá, Olho D'água do Palmeira, Serra do Negro e Baixa Verde). O argumento apresentado pela gestão municipal para o fechamento era o fato de as “escolas serem multisseriadas, e, por isto, gera baixo aproveitamento dos alunos”. A comunidade reagiu a essa determinação, com uma mobilização de resistência a essa proposição com a mediação do Ministério Público da Paraíba.

## 2.4 SUJEITOS DA PESQUISA

A aproximação com o campo de pesquisa nos possibilitou obter conhecimento sobre os sujeitos, as organizações e as comunidades envolvidas nas ações de resistência contra o fechamento de escolas. O levantamento inicial, nas mídias digitais, para escolha do campo de pesquisa, evidenciou uma diversidade de organizações sociais, lideranças comunitárias, famílias, educadores(as), pastorais sociais, fóruns e redes de Educação do Campo.

Essa diversidade foi requisitando referenciais teóricos que tratassem sobre os movimentos sociais camponeses, as redes de movimentos sociais, num diálogo com a categoria sujeitos políticos, e os sujeitos políticos coletivos. Segundo Coutinho (1992, p. 23), sujeitos políticos são “as pessoas e os grupos empenhados organizadamente na defesa de seus interesses”.

Ao assumir uma postura crítica diante dos fatos, o sujeito político manifesta na prática, comprometendo-se com o que está para nascer, engaja-se na luta pela concretização do porvir e é naturalmente levado a tentar acolher algo correspondente à realidade que está contribuindo para criar. Esta é uma disposição necessária ao sujeito que quer intervir no existente para engendrar o novo (FURLAN, 2000, p.76).

Gramsci (2000) traz contribuições ao conceito, ao nos propor que o ser social necessita elevar-se culturalmente para chegar à compreensão crítica, à consciência crítica – primeiro de si próprio, para depois transpô-la ao campo da ética e posteriormente ao campo da política. Somente quando atinge esse momento ético-político, quando forma sua própria concepção de mundo, é que consegue vencer a passividade e deixa de aceitar a subordinação.

Da mesma forma, os movimentos sociais, através das suas materialidades, experimentações, lutas e resultados, constroem um caminho que modifica a identidade de seus participantes, que atuam também em outros espaços da sociedade. Nesse sentido, aprofundaremos mais essa discussão

Essa reflexão nos levou a um procedimento para escolha dos sujeitos a serem entrevistados. Primeiro, procuramos a partir da leitura dos documentos sobre o Movimento da Educação do Campo na Paraíba, realizar duas entrevistas pilotos com duas lideranças que participaram da organização do Comitê Estadual de Educação do Campo na Paraíba, as quais aconteceram de forma remota devido à pandemia.

Isto nos deu uma maior referência sobre as lutas que iríamos investigar e sobre as pessoas de referência em cada um dos espaços. Isto nos ajudou a formular os critérios para

escolha dos participantes da entrevista semiestruturada: ter sujeitos de diferentes organizações e com participação ativa no movimento de resistência na luta contra o fechamento de escolas.

Quadro 2 – Participantes da pesquisa<sup>8</sup>

Participantes	Quantidade
Professor(a)	02
Liderança	04
Mãe	01

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

No período de junho a agosto de 2022, realizamos a visita aos municípios da pesquisa, e realizamos a entrevista de forma presencial com os demais participantes da pesquisa. As informações coletadas nas entrevistas foram analisadas no capítulo 4.

## 2.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Os procedimentos e os instrumentos escolhidos para realização da pesquisa foram escolhidos com a finalidade de apreender e compreender a origem, as relações e o contexto em que se desenvolveram as lutas contra o fechamento das escolas nos três municípios.

Tuzzo (2016) afirma que a complexidade do mundo moderno exige uma complexidade de metodologias capazes de considerar os olhares e prismas sobre um mesmo objeto, que possui vários lados e muitas formas de ser contemplado e, por diversas vezes, impossível de ser visto em sua totalidade a partir de apenas um ângulo. É importante primeiramente pensar no significado de totalidade, pois, muitas vezes, para um indivíduo, é somente a maior parcela de possibilidade de conhecimento em um dado momento histórico-social. Por isso, é sempre importante reconhecer a necessidade da busca constante de novos conhecimentos, novas buscas e novas descobertas.

Nesse sentido, adotamos a triangulação de procedimentos para analisar os fenômenos, conforme a Figura 3:

Figura 3 – Triangulação dos procedimentos de pesquisa

---

<sup>8</sup> Para assegurar o anonimato dos participantes, foram usadas letras para indicar sua inserção no processo: P – professora; L – liderança e M – Mãe, e o número para indicar a sequência na entrevista.



Fonte: Minayo, 2000.

Para Minayo (2000), a triangulação significa olhar para o mesmo fenômeno, ou questão de pesquisa, a partir de mais de uma fonte de dados. Informações advindas de diferentes ângulos podem ser usadas para corroborar, elaborar ou aprofundar o conhecimento do problema de pesquisa. As informações advindas destes procedimentos estabelecem um diálogo com os autores que estudam a temática estudada.

### **2.5.1 Estudo exploratório: aproximação com o objeto de pesquisa**

O estudo exploratório foi realizado ainda na fase inicial da pesquisa, tendo por finalidade proporcionar um maior conhecimento sobre a temática da investigação, possibilitando seu delineamento, ou seja, facilitando a delimitação do tema da pesquisa e orientando a formulação dos objetivos e do enfoque metodológico a ser adotado. (PRODANOV; FREITAS, 2013). Para tal, utilizamos os seguintes instrumentos: levantamento de dados secundários, revisão da literatura e mapeamento da produção acadêmica, conforme a Figura 4.

Figura 4 – Instrumentos utilizados no estudo exploratório



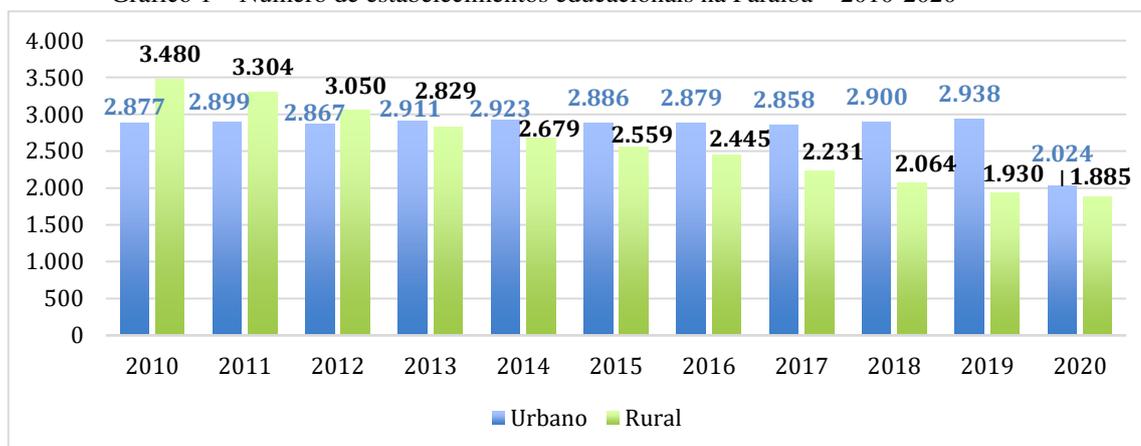
Fonte: Sistematizado pelo autor, 2022.

A Figura 4 representa os passos realizados para a efetivação do nosso estudo exploratório, para melhor conhecer/contextualizar nosso objeto de estudo e a forma como este se materializa dentro da conjuntura, possibilitando ampliar nossos horizontes, e até mesmo observar como nossa temática de estudo se manifesta nas produções acadêmicas.

#### 2.5.1.1 Levantamento de dados secundários

Com o objetivo de trazer um maior entendimento sobre o objeto desta pesquisa, utilizamos a coleta de dados já existente (dados secundários) – inicialmente, de dados provenientes de dados periódicos, como a pesquisa do Censo Escolar, IBGE e de outras fontes, e, durante a pesquisa sempre que necessário, houve a coleta de dados contínua, que surgiam a partir do envolvimento no campo de pesquisa.

Gráfico 1 – Número de estabelecimentos educacionais na Paraíba – 2010-2020



Fonte: <https://novo.qedu.org.br/brasil>. Acesso em: 20 set. 2022.

Podemos verificar, pelos dados no Gráfico 1, que, entre os anos de 2010-2020, na Paraíba, foram fechadas 2.448 escolas, sendo destas 853 escolas urbanas e 1.595 instituições escolares localizadas no campo, acompanhando a tendência do cenário nacional no que se refere ao processo de fechamento de escolas, pois, conforme o Censo Escolar, nesse mesmo período foram fechadas 25.033 escolas no Brasil. Isto denota que, mesmo com a mobilização do movimento em defesa da educação do campo e a legislação da política de educação do campo, o poder público continua fechando escolas e comprometendo o acesso das populações do campo ao direito à educação.

Esses dados reafirmaram a relevância deste estudo, inclusive para identificar as ações de resistência da sociedade civil a este ataque aos direitos das populações, sobretudo as do campo.

#### *2.5.1.2 Mapeamento da produção acadêmica: fonte nacional e local*

O mapeamento da produção acadêmica é um tipo de procedimento muito utilizado nas pesquisas bibliográficas, pelo fato de buscar englobar toda uma área do conhecimento, ao permitir uma visão geral sobre o que vem sendo produzido em determinada área, como também uma ordenação que possibilita aos demais pesquisadores alcançarem a trajetória das pesquisas, permitindo novos estudos na temática.

Uma das principais conclusões que podemos considerar, a partir deste levantamento, é que a temática de fechamento de escolas do campo tem despertado pouco interesse nos pesquisadores do meio acadêmico. Ao levar em consideração que esta é uma pauta da década de 1990, penso que este deveria ser um tema mais abordado nos programas de pós-graduação, considerando o quantitativo consideravelmente baixo de dissertações que encontramos. Evidenciamos, nas fontes pesquisadas, que não existe ainda nenhuma tese que verse sobre essa temática.

Para realização desse procedimento, organizamos a metodologia nas seguintes etapas:

1) Identificação e estudo das bases e portais. Para isto, escolhemos duas bases nacionais: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e os Anais da ANPED, no GT 3, “Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos”. Como base local, escolhemos o Sistema de Biblioteca da UFCG (Sistemoteca), especificamente a análise das dissertações defendidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED).

2) A definição do recorte temporal para seleção e análise do material, 2010-2019. A escolha por esse marco inicial se deve ao fato de ser o ano de publicação do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo, o que pressupõe uma ressonância nas políticas educacionais nacionais e locais.

3) Escolha das palavras-chave ou descritores que orientarão o levantamento nas bases *Educação do Campo*, *Movimentos sociais do campo* e *Fechamento de escolas*.

4) Levantamento nas bases pelo título e cruzamento de palavras-chave para seleção dos trabalhos que tinham relação com nosso objeto de pesquisa.

5) Mapeamento, leitura dos resumos e análise dos trabalhos selecionados.

a) Fonte nacional: Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

No primeiro momento, realizamos o levantamento, no Banco Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICIT), dos títulos dos trabalhos que apresentavam cada um dos descritores: *Educação do campo*, *Movimentos sociais do campo* e *Fechamento de escolas*, no recorte temporal de 2010-2019, conforme os dados da Tabela 1.

Tabela 1 – Número de dissertações e teses pelos descritores do trabalho – 2010-2019

<b>Educação do campo</b>		<b>Movimentos sociais do campo</b>		<b>Fechamento de escolas no campo</b>	
Dissertações	Teses	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
<b>612</b>	<b>240</b>	<b>65</b>	<b>29</b>	<b>10</b>	<b>0</b>

Fonte: Sistematizada pelo autor (2020).

Na Tabela 1, podemos identificar que, no caso do descritor *Educação do campo*, temos uma produção significativa, considerando o recorte temporal da pesquisa, 2010-2019, o que evidencia o crescimento dessa temática nas pós-graduações. Podemos inferir isto à contribuição das universidades e de pesquisadores(as) que participam do Movimento da Educação do Campo na produção sobre esse fenômeno contemporâneo na história da educação brasileira.

No que se refere à temática dos *Movimentos sociais do campo*, esta ainda é insipiente na produção acadêmica. Durante esse recorte temporal, encontramos um total de 94 trabalhos com esta temática, em que 71 (setenta e um) destes tratam sobre os *Movimentos sociais e as políticas da educação do campo*, o que evidencia a importância dessa relação entre a educação

e os movimentos sociais para formulação, proposição, e reivindicação das políticas de educação do campo no Brasil.

Com o descritor *Fechamento de escolas*, encontramos dez dissertações. Consideramos este um quantitativo reduzido, levando em conta uma problemática tão presente no recorte temporal utilizado pela pesquisa, inclusive pelo momento de formulação do Marco Normativo da Educação do Campo no Brasil.

No segundo momento do levantamento, realizamos a leitura dos resumos dos trabalhos que tratavam do descritor *Fechamento de escolas*, cujos resultados apresentamos no Quadro 3.

Quadro 3 – Relação de dissertações que tratam sobre o fechamento de escolas na plataforma BDTD

Ano	Instituição	Autor	Título	Orientador	Palavras-chave
2014	UFG	Ariane Martins Nogueira	A relação homem-natureza no contexto do fechamento das escolas rurais em Ouvidor (GO)	Manoel Rodrigues Chaves	Escolarização rural. Fechamento de escolas rurais. Relações homem e Natureza.
2015	UNIOESTE	Michele Tassiana Schmitz	Análise histórica do fechamento das escolas localizadas no campo nos municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos: o caso das escolas da Comunidade Canoas município de Cruzeiro do Iguaçu - 1980 – 2014	André Paulo Castanha	Fechamento de escola. Escola rural. Escola do campo.
2016	UTP	Vanusa Emília Borges	A representação social de moradores do entorno das escolas rurais paralisadas/extintas no município de Almirante Tamandaré – PR	Maria Cristina Borges da Silva	Educação Rural. Fechamento de Escolas. Comunidades Rurais. Representações Sociais.
2016	UNIOESTE	Ivania Piva Mazur	O processo de fechamento das escolas no campo em Itapejara D' Oeste/PR: o caso da Escola Estadual de Lageado Bonito e do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes	Clésio Acilino Antônio	Fechamento de escolas no campo. Educação do campo. Ensino Fundamental no campo. Transporte escolar. Nuclearização de escolas.
2017	UFRRJ	Fábio de Oliveira Guimarães	Políticas públicas e fechamento das escolas do campo no Brasil	Ramofly Bicalho dos Santos	Fechamento das escolas do campo. Movimentos sociais. Educação do campo. Luta pela terra.

2017	UTP	Camila Casteliano Pereira	A política de fechamento de escolas no campo na Região Metropolitana de Curitiba	Maria Antônia Barbosa	Educação do campo. Fechamento de escolas. Política educacional.
2017	UNB	Cássia Betânia Rodrigues dos Santos	O processo de fechamento das escolas no campo na Mesorregião Leste Goiano: que crime é esse que continua?	Mônica Castagna Molina	Educação do campo. Escolas rurais. Camponeses. Questão agrária. Escolas – fechamento.
2018	UFS	Elis Santos Correia	O fechamento das escolas do campo em Sergipe: territórios em disputa (2007-2015)	Silvana Aparecida Bretas	Campo. Educação do campo. Fechamento de escolas do campo.
2019	UFT	Luziane Miranda da Silva	Desafios e perspectivas da educação do campo: uma análise em Porto Nacional – TO	José Pedro Cabrera Cabral	Educação do campo. Fechamento de escolas. Desafios. Perspectivas.
2019	UNIOESTE	Olirio Rives Dos Santos	Movimento estudantil de ocupação das escolas: principais aspectos políticos e jurídicos das experiências de São Paulo e do Paraná	Fernando José Martins	Movimento de Ocupação das Escolas. Aspectos políticos. Aspectos Jurídicos. Fechamento de escolas. Participação da comunidade na gestão escolar.

Fonte: organizado pelo autor (2022).

No terceiro momento do levantamento, realizamos o cruzamento entre os descritores: *Educação do Campo*, *Movimentos sociais do campo* e *Fechamento de escolas*, foco central do nosso objeto de estudo. Tivemos, dessa forma, o resultado posto no Quadro 4.

Quadro 4 – Cruzamento dos descritores Educação do Campo, Movimentos Sociais do Campo e Fechamento de escolas

Ano	Instituição	Autor	Título	“	Palavras-chave
2017	UFRRJ	Fábio de Oliveira Guimarães	Políticas Públicas e Fechamento das Escolas do Campo no Brasil	Ramofly Bicalho dos Santos	Fechamento de escolas. Movimentos sociais. Educação do Campo. Luta pela terra.

Fonte: BDTD, organizado pelo autor, 2021.

Considerando esse resultado, passamos à análise do resumo do trabalho de Fábio Oliveira Guimarães, intitulado *Políticas Públicas e Fechamentos das Escolas do Campo no Brasil*, que teve como objetivo geral conhecer as políticas públicas acerca da educação do campo no Brasil, “analisando a conjuntura de fechamento das escolas do campo, numa estreita

relação com os movimentos sociais camponeses”. Para alcançar esse objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: 1) Compreender o contexto histórico das políticas públicas em educação do campo no Brasil, na interface com os movimentos sociais. 2) Analisar historicamente o processo de fechamento das escolas do campo no Brasil. 3) Compreender a conjuntura de fechamento das escolas do campo em parte da Região Sudeste.

A pesquisa adotou como procedimentos fundamentais a análise documental e a revisão bibliográfica, aprofundadas com a participação em eventos realizados pelos movimentos sociais para debater a temática, e com a observação participante das práticas desenvolvidas nas escolas por egressos da Licenciatura em Educação do Campo.

Destacamos especialmente o capítulo terceiro, em que o autor contextualiza, a partir de das informações coletadas na pesquisa, a situação das escolas fechadas na região sudeste do Brasil, especificamente no estado do Rio de Janeiro. Os dados apresentados por ele demonstram uma intensa política do estado do Rio de Janeiro para fechar escolas em âmbito camponês. O autor cita a cidade de Campo de Goytacazes, que, entre os anos de 2008 e 2014, teve uma média de 40 (quarenta) escolas fechadas por ano. No trabalho, é relatado que o estado alega falta de verba para a manter as instituições. Esse discurso economicista, para justificar o fechamento das escolas, encontra-se muito presente nas justificativas do poder público.

b) Fonte Nacional: Reuniões anuais da Anped – GT 03 “Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos”

A outra fonte nacional em que realizamos o levantamento foram as reuniões nacionais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped), especificamente nos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) 03 “Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos”.

O Grupo de Trabalho 03 tem sua origem em 1981, com a criação do GT Educação para o meio rural<sup>9</sup>, o qual, a partir de 1993, passa a se denominar Movimentos Sociais e Educação<sup>10</sup>. Em 2010, o GT passou a denominar-se Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos

---

9 Sob coordenação da professora e pesquisadora Maria Julieta Calazans (UERJ), que permaneceu na sua condução até 1985. Em 1986, a coordenação esteve com Jacques Therrien, Maria da Graça Nóbrega e Orestes Presti. Jacques Therrien, da Universidade Federal do Ceará, ficou na sua coordenação até o ano de 1990, quando assumiu a professora Maria Nobre Damasceno, também da UFC, que permaneceu até 1993.

10 Novamente sob a coordenação da Profa. Julieta Calazans, com a Profa. Maria da Glória Gohn (Unicamp) como vice-coordenadora.

Educativos, e passou a ter como objetivo “investigar e refletir sobre as experiências educacionais promovidas por ou com movimentos sociais, enfatizando a forma de participação dos sujeitos – educadores e/ou educandos – nessas experiências, bem como buscando compreender a configuração dos seus processos educativos” (ANPED, 2022). Sua vinculação com o campo sempre esteve presente, desde sua origem ao incorporar a diversidade do rural brasileiro, às lutas sociais e às culturas do e no campo.

Inicialmente, realizamos um levantamento do número de trabalhos apresentados no GT 03 nas reuniões nacionais realizadas no período de 2010-2021. Os resultados podem ser conferidos na Tabela 2.

Tabela 2 – Número de trabalhos publicados no GT 03 da Anped – 2010-2021

2010	2011	2012	2013	2015	2017	2019	2021	TOTAL
-	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>32</b>	<b>37</b>	<b>151</b>

Fonte: Sistematizado pelo autor, dados obtidos no site da ANPED (2020).

Na Tabela 2, observamos um panorama geral dos trabalhos publicados pela ANPED. Nitidamente, existe um crescimento no volume de produções envolvendo a temática Movimento sociais. Destacamos que as reuniões, até o ano de 2013, aconteciam anualmente. Após esse ano, adotaram a sistemática de realizar encontros bienais. Por coincidência ou não, essa mudança ocasionou uma elevação de trabalhos publicados, como observamos na tabela acima.

Em seguida, realizamos o levantamento a partir dos nossos descritores: Educação do Campo, Movimentos sociais e Fechamento de escolas, cujo resultado apresentamos na Tabela 3:

Tabela 3 – Número de trabalhos no GT 03 “Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos”, com os descritores da pesquisa – 2010-2019

Educação do campo	Movimentos sociais	Fechamento de escolas
20	16	1

Fonte: GT 03 da Anped, 2021.

Quando analisados os dados acima, observamos que existem trabalhos com todos os descritores selecionados; porém, constatamos novamente que a temática de fechamento de escolas despertou pouco interesse entre os associados e associadas que compõem a Anped, mesmo sendo uma temática significativa envolvendo os Movimentos sociais do campo em

nosso país. A partir desse panorama, observamos também a presença da Educação do campo nas discussões da Anped. Neste ínterim, faço este questionamento: por que não criar um GT específico para debater especificamente a Educação do Campo? A criação desse GT concentraria, de forma mais enfática, as discussões sobre esse assunto, uma vez que estas se dão de forma pulverizada nos grupos de trabalhos. Dar-se-ia, assim, mais visibilidade a essa modalidade de ensino ainda em consolidação.

A partir da Tabela 3, apresentada acima, analisaremos em especial o único trabalho que discorre sobre o **fechamento de escolas**, ao mesmo tempo que este apresenta, ao longo do seu texto, nossas categorias de conteúdo, nos ajudando a compreender como o fechamento de escolas se dá em outras regiões do país.

Quadro 5 – Trabalho que trata sobre o fechamento de escola no GT 3 da ANPED 2010-2020

Ano	Instituição	Autora	Título
2019	Universidade Federal de Sergipe	Elis Regina Nunes Mota Araujo	O fechamento da Escola do Assentamento Fortaleza (SE): professora cadê a minha goiabeira?

Fonte: Sistematizado pelo autor, GT 3 da ANPED, 2021.

O respectivo trabalho versa sobre a tentativa de nucleação/fechamento de uma escola no município de Nossa Senhora da Glória, estado de Sergipe, especificamente no denominado Assentamento Fortaleza, no ano de 2018, mesmo ano em que acontece o enfrentamento contra o fechamento de nossas escolas na Paraíba – nessa ocasião, também não foi diferente. A gestão municipal instituiu um decreto com o objetivo de nuclear as escolas localizadas no campo, principalmente aquelas que funcionam com classes multisseriadas, consideradas pela gestão “um dos principais problemas enfrentados nos espaços escolares”. Isto evidencia um dos argumentos utilizados pelo poder público no campo: resolver o problema das classes multisseriadas.

O Assentamento Fortaleza existe a partir de 1990, quando um grupo de 46 famílias se mobilizou enquanto MST para lutar e reivindicar o direito à terra. A escola na comunidade foi constituída somente oito anos depois (1998). Desde seu início, sempre funcionou de forma multisseriada e, em 2018, teve suas atividades finalizadas, levando em consideração o Decreto Municipal nº 271, de 07 de fevereiro de 2017 “que dispõe sobre a nucleação de unidades escolares localizadas na zona rural do município de Nossa Senhora da Glória/SE.”

Mesmo com o fechamento dessa escola através desse decreto, a população do Assentamento Fortaleza buscou articular diversos setores para debater essa questão em reuniões, fóruns e seminários, em âmbito municipal: movimentos sociais, Ministério Público

do Estado, Fórum de Educação Infantil e Universidade Federal de Sergipe se organizaram para dizer não ao fechamento dessa escola.

A pesquisa ainda ressalta que a nucleação/fechamento também é uma prática bastante utilizada no estado. No período de sete anos, Sergipe fechou 296 (duzentos e noventa e seis) escolas no campo, fruto dessa política que desconsidera o direito à educação nas comunidades, especialmente a Educação Infantil e os anos iniciais do Fundamental.

O subtítulo dessa pesquisa traz a pergunta de uma criança, quando no fechamento da escola no Assentamento: “Professora e a minha goiabeira que está lá na escola?”. Essa pergunta retrata uma realidade identificada em outras pesquisas: após o fechamento, ocorre o abandono pelo poder público do espaço que era a escola; nesse sentido, todas as atividades desenvolvidas pela comunidade e a relação afetiva e social das crianças e adolescentes com a escola são redimensionadas.

Penso que nosso trabalho tem o compromisso de suscitar/problematizar uma questão ainda pouco pensada no meio acadêmico, para que, a partir de então, possam surgir outros questionamentos, problematizações, conseqüentemente gerando o envolvimento de outros autores, tentando resolver essa problemática de cunho social que está atingindo tantas pessoas no Brasil, dificultando o acesso à educação.

#### c) Fonte local: produção do Programa de Pós-Graduação em Educação

Com relação à fonte local, escolhemos o Programa de Pós-Graduação em Educação, ao qual somos vinculados, para mapear, na produção do mestrado, se a temática do nosso estudo já havia sido investigada. Este programa teve início em 2016, e as primeiras dissertações foram publicadas a partir de 2018.

Para isto, acessamos como fonte de informação a Sistemoteca da UFCG, que reúne todas as produções de trabalho de conclusão de graduação, monografias, dissertações e teses dos programas de mestrado e doutorado. Realizamos o levantamento a partir dos títulos dos trabalhos, utilizando os descritores da nossa pesquisa: Educação do campo, Movimentos sociais do campo e Fechamento de escolas.

Tabela 4 – Número de dissertações a partir dos descritores no PPGEEd (2010-2019)

<b>Educação do campo</b>	<b>Movimentos sociais do campo</b>	<b>Fechamento de escolas</b>
3	1	1

Fonte: Sistemoteca UFCG

É importante considerar que o PPGEd é um curso de pós-graduação bastante recente, se o compararmos com outras instituições em que os cursos de pós-graduação já existem há décadas, o que justifica o número de dissertações em menor quantidade. De qualquer forma, observamos que a temática de Educação do Campo se faz presente nas linhas de pesquisa do programa, demonstrando a potencialidade e relevância que esta temática traz para a discussão da educação.

Após esse levantamento, analisamos, de forma específica, a dissertação de José Euriques Vasconcelos Neto intitulada *O Direito à Educação das Comunidades Campesinas em contexto de Fechamento de Escolas Públicas: uma análise a partir de Solânea – PB*. A partir da análise do fechamento de escolas no município campo da pesquisa, o autor identifica a predominância de uma lógica econômica para justificar esse processo. Articula-se a isto o investimento no transporte escolar para deslocamento das crianças, adolescentes e jovens para a sede do município, sempre com argumentos sobre melhoria no ensino, a partir da extinção da multisseriada e a inserção em classes seriadas, considerado pelos gestores como inovação educacional, adequada aos processos de avaliação em larga escala exigidos pelas políticas educacionais.

O autor destaca como essa política atende a uma lógica mercadológica da educação, numa perspectiva de uma “gestão eficiente”, que busca modernizar o atendimento educacional, sem levar em consideração que estudar na sua comunidade é um direito das crianças, dos adolescentes e de jovens camponeses. Assim, a escola, como um espaço de pertencimento comunitário, de formação humana e sociocultural, é desconsiderada nesse processo.

A realização desse levantamento da produção acadêmica contribuiu para que pudéssemos perceber as contribuições desses estudos, para um maior conhecimento sobre a temática, e para aprofundar nossa compreensão de que esta é, antes de tudo, uma questão de classe. Pois, numa sociedade dividida em classes, a educação como atividade histórica e socialmente determinada contém, em si, os genes da divisão social de classes. No entanto, o antagonismo de classes expressa-se na educação por fenômenos próprios a esta, sendo necessário realizar as devidas mediações entre os fenômenos tipicamente educacionais e sua gênese social, ou seja, em que lugar se inserem na sociedade de classes (SAVIANI, 2015). Nesse sentido, a diminuição do número de alunos nas escolas rurais é a expressão de um fenômeno educacional o qual tem sua gênese na sociedade na qual a escola está inserida, e no

projeto capitalista de um campo esvaziado de gente, para aumentar a concentração de terra para o agronegócio.

A relação fechamento de escolas rurais e expansão das relações capitalistas de produção revela a necessidade de uma escola capaz de atender às necessidades sociais do campesinato brasileiro. Uma proposta de escola que supere os limites históricos da escola rural. Nesse contexto, lutar por uma educação não pode mais se dar nos marcos da educação rural, mas sim sob a lógica de um projeto de escola que convirja para as imperativas necessidades das famílias camponesas. Trata-se de uma nova luta, tendo em sua vanguarda movimentos sociais do campo, entidades de classe, mas sob a intensa atuação de setores da comunidade acadêmica, sob a categoria de Educação do Campo refaz-se a luta de classe camponesa na história recente do Brasil.

É nesse contexto que este trabalho foca sua análise, buscando compreender essas lutas que emergem na história recente do Brasil, de resistência contra o fechamento das escolas no território camponês.

### *2.5.1.3 Revisão de literatura: aprofundamento do caminho teórico e metodológico*

A revisão de literatura perpassou todo o trabalho, na construção do referencial teórico e metodológico. No estudo exploratório, teve como finalidade um levantamento inicial sobre a temática investigada para construção das categorias teóricas do objeto de pesquisa. No decorrer da pesquisa, ganhou outra dimensão, no aprofundamento das leituras sobre a Educação do Campo, quando identificamos um aumento da produção teórica sobre esse campo de estudo, o que coloca essa concepção-movimento-prática, conforme definido por Silva (2009) e por Caldart (2009), como um fenômeno contemporâneo em construção e disputa.

A revisão da literatura sobre os movimentos sociais camponeses evidenciou a necessidade de haver uma maior produção, a qual possa refletir a diversidade de formas de organização existentes no campo brasileiro nos dias atuais, e que principalmente possa dar visibilidade à participação dessas várias organizações no debate e organização do Movimento da Educação do Campo. Por isto, acreditamos que nosso trabalho se constitui como uma contribuição nessa direção.

No que se refere à produção sobre Fechamento das escolas no campo, observamos a pauta posta pelo Movimento da Educação do Campo, quando a luta por uma Educação do Campo passou a somar-se à luta, iniciada em 2011 pelos movimentos sociais do campo, pelo

não fechamento de escolas do campo, devido ao processo massivo de fechamento de escolas de áreas rurais, entre 2003 e 2013. Nesse período, o número de escolas no campo diminuiu 31,4%, passando de 103.300 escolas para 70.816 (MARIANO; SAPELLI, 2014, p. 6).

### 2.5.2 Pesquisa documental: legislação e documentos das organizações

Para Ludke e André (1986), o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que destes podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas, dentre elas a educação, pois ajuda na compreensão e na contextualização histórica e sociocultural dos objetos investigados. Assim,

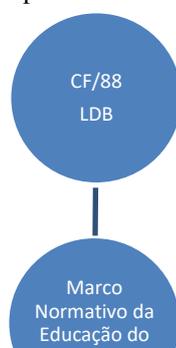
[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986). O trabalho de análise já se inicia com a coleta dos materiais, e não pode ser apenas um levantamento de documentos de forma mecânica. À medida que colhe as informações, o pesquisador elabora a percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado e em como este contribui para o conhecimento do seu objeto de pesquisa.

Às vezes, são os documentos as únicas fontes que registram princípios, objetivos e metas de um objeto em análise. Certamente, os documentos revelam concepções explícitas e subjacentes de determinados objetos de pesquisa. Por exemplo, os documentos podem revelar a dinamicidade e complexidade de uma determinada concepção de uma política pública.

Nesse sentido, vamos ter dois tipos de documentos na composição do corpus documental desta pesquisa: documentos da legislação nacional, com o Marco Normativo da Educação do Campo, e os documentos das organizações envolvidas nas lutas: jornais, boletins, sites etc.

Figura 5 – Corpus documental da pesquisa



Fonte: organizada pelo autor (2022).

O procedimento adotado para uma avaliação preliminar de cada documento precisa considerar os seguintes elementos: contexto, autores, interesses, natureza do texto, além da clara definição dos conceitos e termos a serem analisados.

Os elementos de análise podem variar conforme as necessidades do pesquisador. Após a análise de cada documento, segue-se a análise documental propriamente dita, que consiste no “[...] momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” novamente. (CELLARD, 2008, p. 303).

Com base nesse referencial, selecionamos os documentos para comporem nosso corpus documental, organizando-os conforme o Quadro 6.

Quadro 6 – Corpus documental nacional e ementa

<b>Documentos oficiais</b>	<b>Ementa</b>
Constituição da República Federativa do Brasil (1988)	A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é a lei fundamental e suprema do Brasil, servindo de parâmetro de validade a todas as demais espécies normativas, situando-se no topo do ordenamento jurídico
Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (1994)	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação é a legislação que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, público ou privado, reafirma o

	direito à educação desde a educação básica até o ensino superior
Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011)	Define objetivos, metas e estratégias para a Educação no período de dez anos
Resolução CNE/CEB n° 01, de 03 de abril de 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Resolução CNE/CEB n° 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.
Decreto Presidencial n° 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).
Lei n° 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

Fonte: Adaptado pelo autor a partir do trabalho de Barros (2020).

Sabemos que a formulação das leis, legislações e diretrizes não acontece num campo neutro, mas pelo contrário, em um campo extremamente disputado entre as classes sociais. Nesse sentido, a institucionalização das políticas educacionais da Educação do Campo causa contradições profundas nas estruturas do Estado.

As normatizações, no que se referem à educação, sobretudo à Educação do Campo, instigaram o enfrentamento político, pois, à medida que foram sendo formuladas, o movimento foi incorporando a ideia de que a Educação é um direito básico, e que conseqüentemente compete aos espaços públicos ofertar de forma integral os direitos garantidos pelas legislações educacionais. Portanto, seus sujeitos, nos marcos do capitalismo, são portadores de direitos e de garantias constitucionais.

Ao longo deste trabalho, aprofundaremos a discussão dos direitos nos documentos oficiais que tratam sobre o direito à educação, em especial a Educação do Campo.

### **2.5.3 Pesquisa de Campo: entrevista semiestruturada**

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dão frutos a novas hipóteses, surgidas a partir das respostas dos informantes.

O foco principal é colocado pelo investigador entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Como procedimento para realização da entrevista, encaminhamos, para o Comitê de Ética, um roteiro semiestruturado e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após sua aprovação, organizamos a ida a campo para sua realização.

Anteriormente, contatamos as lideranças de cada local para que pudessem sugerir as pessoas a serem entrevistadas, e, a partir das sugestões e consentimento, realizamos a escolha contemplando uma diversidade de papéis destes indivíduos na relação com a escola. As entrevistas foram realizadas com os participantes em cada município.

## 2.6 TRATAMENTO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES: ANÁLISE DE CONTEÚDO NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE TEMÁTICA

Para análise das informações coletadas, apoiamos-nos estudos de Bardin (2011) sobre análise de conteúdo, tendo por objetivo lidar com as formas de tratar os dados obtidos através da pesquisa qualitativa, utilizadas há bastante tempo pela humanidade para possibilitar maior compreensão. Para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo designa:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Em nossa pesquisa, utilizamos duas ferramentas para identificarmos as unidades de registros, quais sejam, *análise temática* e *personagem*, técnica desenvolvida por Bardin (2011) para realizar análise de conteúdo. De acordo com essa pesquisadora, na análise temática

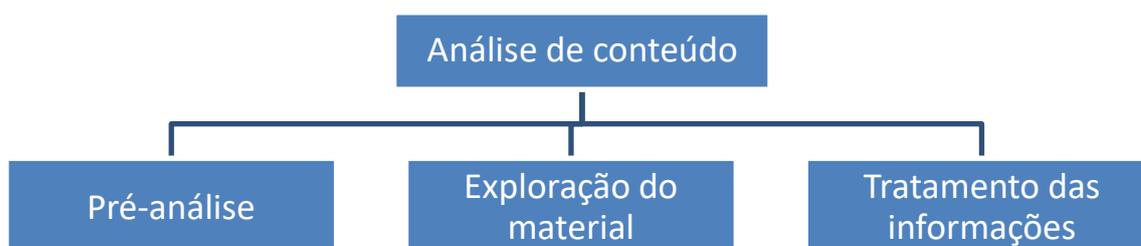
O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis (BARDIN, 2011, p. 131).

Conforme Bardin (2011), fazer uma análise temática significa revelar os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença ou mesmo frequência de aparição pode significar alguma coisa dentro do que se quer descobrir.

Enquanto, na técnica de identificar os personagens, “o actor ou actuante pode ser escolhido como unidade de registo. Neste caso, o codificador indica os «personagens» (ser humano ou equivalente, tal como um animal etc.) e, no caso de uma análise categorial, as classes em função da grelha escolhida” (BARDIN, 2011).

Convém ressaltar que a autora destaca a importância da análise temática e de personagem para descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença ou mesmo frequência de aparição pode significar alguma coisa dentro do que se quer descobrir. Isto será o material básico para nossa análise e interpretação.

Figura 6 – Etapas da análise de conteúdo



Fonte: Bardin, 2011.

Após a transcrição do material, realizamos a primeira etapa do processo, em que fizemos a *leitura flutuante* do material. Essa etapa, segundo Bardin (2011), consiste em uma primeira leitura de todo material coletado pelo(a) pesquisador(a), que possibilita a *organização do material*, o qual constitui o corpus para análise.

A leitura flutuante nos possibilitou um contato com o que constituiu o corpus da pesquisa. Verificaremos que esta possuía uma *representatividade* dos sujeitos que havíamos definido como informantes prioritários do nosso objeto.

A partir disto, retomamos nossos objetivos e questões da pesquisa, para uma *exploração do material*. Nessa etapa, realizamos a identificação das unidades de contexto e de registro, e iniciamos uma codificação do material.

Quadro 7 – Mapeamento dos sentidos identificados nas falas dos sujeitos

<b>Participantes</b>	<b>P1</b>	<b>L5</b>	<b>M1</b>	<b>P2</b>
<b>Problemática</b>				
<b>Contradições</b>	...em nenhum momento, fomos informados que ela (escola) ia fechar, foi uma atitude imposta pela gestão no final do ano de 2017.	...esses professores iam ser agregados em outras escolas que é a chamada nucleação, a proposta era fazer a nucleação e não trabalhar mais o multisseriado.	A gente ficou sem nenhum motivo (ausência de justificativa) porque chegaram e disseram que ia fechar e disseram que não adiantava...	...um dos argumentos dele (gestão municipal) foi que daria melhores condições para os nossos alunos numa outra escola.
<b>Avanços</b>	É um avanço, porque, assim, primeiro que as pessoas eles tomam conhecimento de que é o seu direito e que estão defendendo o seu direito o direito do sujeito no campo, né! Que é de estudar no campo próximo à sua residência.	...uma das maiores lições que a gente tirou desse movimento de luta e resistência pelas escolas do campo pelo não fechamento das escolas do campo.	A gente já estava por dentro (das leis) antes de fechar... a gente teve uma conversa com eles (apoiadores das escolas do campo) lá no grupo, eles explicando tudo como eram os direitos que a gente tinha.	...a nossa maior conquista foi esta: em manter a nossa escola aberta, a gente viu o poder da união, poder da força.
<b>Desafios</b>	Adaptação da criança em decorrência do deslocamento para outra comunidade...	...um dos maiores desafios é um limite, é a questão do currículo o projeto político pedagógico das escolas do campo.	(sobre o deslocamento de crianças para outra comunidade) é mais ruim porque quando tá chovendo não tem acesso por causa da lama.	...nossos professores eram efetivos, porém temiam a gestão, então eles se omitiram eles ficaram na deles...

Fonte: organizado pelo autor (2022).

Na terceira etapa, *tratamento das informações*, identificamos os *núcleos de significados*, ou *núcleo de sentidos*, ou seja, elementos comuns encontrados nas falas dos entrevistados. Essa fase da análise fará juízo ao conceito de representatividade mencionado anteriormente.

### 3 O DIREITO À EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Quem, melhor do que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2011, p. 42-43).

Este capítulo tem como finalidade contextualizar o surgimento do Movimento da Educação do Campo no Brasil, como uma das expressões dos oprimidos do campo na luta contra a opressão e na busca do conhecimento e da reflexão crítica sobre a sua realidade, principalmente porque evidencia o papel que a escola deve ter na formação da consciência das pessoas para a própria necessidade de mobilização e organização, lutando e se contrapondo ao projeto capitalista de sociedade. Ou, como diz Paulo Freire (2011), que a escola pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade e de si mesmos.

Para situar o Movimento da Educação do Campo, precisamos refletir inicialmente sobre o campo e seus projetos em confronto, pois, conforme coloca Caldart (2009), uma das características constitutivas da Educação do Campo é a de se mover desde o início sobre um ‘fio de navalha’, que somente se consegue

compreender pela análise das contradições reais em que está envolvida e que, nunca é demais repetir, não são as contradições do território estrito da pedagogia, mas da luta de classes, particularmente de como se desenvolve hoje no campo brasileiro, em todas as dimensões de sua realidade (CALDART, 2009, p.38).

Ou seja, como um movimento que se coloca como contra hegemônico na disputa, na sociedade capitalista, do direito de a população camponesa ter acesso à educação; portanto, como esse direito se expressa na legislação, e conseqüentemente as contradições de sua materialização no território do campo.

### 3.1 REFLEXÕES SOBRE O CAMPO: ESPAÇO DE DISPUTA DOS PROJETOS CAPITALISTA E DA AGRICULTURA FAMILIAR E CAMPONESA

O campo como materialidade de origem diz respeito às atuais condições de vida dos trabalhadores nos espaços rurais brasileiros. Para compreendermos essas condições, é necessário ter conhecimento de como se deu historicamente o acesso à terra, que configura a atual estrutura fundiária de nosso país.

Nesse cenário, configuram-se dois projetos antagônicos de desenvolvimento do campo. De um lado, temos os latifundiários que, se apoiando em um passado de privilégios, têm transformado o modelo de agricultura, através da acumulação primitiva da terra, da exploração e alienação do trabalhador camponês. Do outro, o campesinato, que vê a terra como ferramenta de libertação da exploração, não como uma mera mercadoria. Sob os ditames do capital, a terra mercantilizada é um claro artifício produzido pela própria expansão capitalista (MARTINS, 1980).

O espaço agrário, em nosso país, é resultado de intensos conflitos seculares iniciados com a chegada dos colonizadores portugueses em nosso continente. Apesar da forte resistência dos povos originários e da população negra escravizada, prevaleceu o domínio dos colonizadores, utilizando-se da ideologia, da religião, da violência física e psicológica e das armas com o extermínio dos povos indígenas e a escravização dos povos africanos, visando viabilizar, a qualquer custo, os interesses da coroa portuguesa.

A colonização expropria os povos originários da terra e tira, dos povos africanos sequestrados para o Brasil, a liberdade do trabalho, com a implantação do latifúndio, com a doação das terras para mãos da classe dominante portuguesa por meio das sesmarias, ou, como escreve José de Sousa Martins:

se a terra fosse livre, o trabalho tinha que ser escravo; se o trabalho fosse livre, a terra tinha que ser escrava. O cativo da terra é a matriz estrutural e histórica da sociedade que somos hoje. Ele condenou a nossa modernidade e a nossa entrada no mundo capitalista a uma modalidade de coerção do trabalho que nos assegurou um modelo de economia concentracionista (MARTINS, 2010, p. 8)

O campesinato brasileiro, originalmente uma classe composta por sujeitos sem-terra, luta para entrar na terra, já os indígenas e quilombolas lutam pelo reconhecimento de seus territórios. A resistência a opressão, espoliação e subalternização sempre, pois,

Os povos originários, os africanos e seus descendentes escravizados, os colonos, os trabalhadores do campo, que ao longo da formação social brasileira vêm se

confrontando e reagindo às forças opressoras daqueles que ao longo da ocupação e exploração da terra vêm impondo múltiplas formas de opressão que marcam as relações sociais na formação social brasileira (BATISTA, 2008, p. 2).

Em 1850, foi promulgada a Lei nº 601 – Lei de Terras, pela qual a terra só poderia ser adquirida por meio de sua compra. Essa lei contribuiu para a garantia de poder ao latifúndio, assim como assegurou mão de obra para sua manutenção, que inicialmente era escravizada e posteriormente dos imigrantes europeus.

A Lei de Terras, de 1850, foi promulgada por um parlamento constituído de grandes fazendeiros e senhores de escravos. Não havia nenhum grupo popular reivindicando um regime fundiário diferente do aprovado, em substituição ao regime de sesmarias que cessara nas vésperas da Independência. Por essa lei, dois distintos institutos foram unificados num só: o domínio, que pertencia ao Estado, e a posse útil, que era do particular. [...] “A Lei de Terras, porém, transferiu ao particular domínio e posse, criando uma espécie de direito absoluto que é a principal causa do latifundismo brasileiro e das dificuldades para dar à terra, plenamente, uma função social”. (MARTINS, 2010, p. 122).

A agricultura familiar e camponesa foi se estruturando nas “franjas” do latifúndio desde a colonização, ou na “brecha camponesa”, conforme posta por Ciro Flamarion (1979), para designar aquelas atividades econômicas que estavam fora do âmbito da *plantation*, no seu sentido restrito: 1) economia de subsistência que os quilombolas organizavam independentemente em seus quilombos; 2) pequenos lotes de terra concedidos pelos senhores aos escravos do eito para a agricultura de subsistência; 3) camponeses não proprietários; 4) camponeses proprietários. Esse debate merece um aprofundamento maior, para contextualizar os seus significados e repercussões, o que não é foco do nosso trabalho.

A chegada do imigrante pobre vai introduzir novas relações de produção e da força de trabalho. Segundo Martins (2010, p. 13),

o estabelecimento das novas relações de produção combinou-se com a imigração de trabalhadores europeus, como recurso não só para constituir a força de trabalho necessária à cultura do café, mas também como recurso para pôr no lugar do trabalhador cativo um trabalhador livre cuja herança não fosse a escravidão.

Assim, na coexistência com outros agentes sociais, o camponês constitui-se como categoria política, reconhecendo-se pela possibilidade de referência identitária e de organização social, isto é, em luta por objetivos comuns ou, mediante a luta, tornados comuns e projetivos.

Ao longo dos anos, a estrutura agrária sofreu bastante modificações, mas sempre favorecendo os setores privilegiados da sociedade – aqueles que detêm maior poder político, econômico ou territorial. A conflitualidade é o processo de enfrentamento perene, alimentado pela tradição estrutural do capitalismo que produz concentração de riqueza de um lado e expande a pobreza e a miséria do outro.

Segundo Camacho (2011), em relação ao paradigma da questão agrária, duas concepções dividem posições sobre como o espaço campesino reage à lógica capitalista modernizadora: a primeira vertente, teorizada por Lênin e Kautsky, ambos marxistas, entende que o campo, a partir da imersão da lógica desenvolvimentista capitalista, teria seu desaparecimento, o que levaria “ao inevitável desaparecimento do campesinato via territorialização do capital”. Esses teólogos acreditavam, ainda, de forma determinante, que o capitalismo seria capaz de destruir quaisquer moldes de produção que não fossem fundados no desenvolvimentismo. Assim,

Segundo essa concepção teórica, a proletarização do campesinato seria inevitável, visto que em determinado momento, ao tentarem produzir ao mercado, os camponeses acabariam falindo, devido à competição com as empresas capitalistas, pois se trata de uma competição absolutamente desigual. Acabariam vendendo suas terras para as empresas capitalistas e, então, se proletarizando (CAMACHO, 2011, p. 21).

Levando em consideração essa idealização pensada por Lênin e Kautsky, e consequentemente interpretando as configurações de campo que temos atualmente no Brasil, observamos não existe competição de mercado entre os produtores do agronegócio e os agricultores familiares, considerando que, de um lado, o agronegócio atende a demanda do mercado internacional, e, por outro, a agricultura familiar é responsável por aproximadamente 70% dos alimentos consumidos pelos próprios brasileiros. Um outro exemplo que refuta essa teoria está no aumento dos estabelecimentos agropecuários no Brasil, na época de implementação industrial capitalista, mesmo diante da crescente urbanização dos grandes centros populacionais. Se seguissemos essa lógica, teríamos a diminuição de camponeses no espaço agrário, e não o contrário.

Já uma outra teoria, defendida por Chayanov, além de ser contrária à tese de que os camponeses seriam uma classe social prestes a desvanecer, tinha uma visão mais ampla em relação aos agricultores familiares, baseando-se nas contradições geradas a partir do desenvolvimento capitalista. Mesmo havendo avanço capitalista na proletarização do povo em diversos setores da sociedade, de forma contraditória existe uma parcela da população

transgredindo a lógica dominante, por sua vez se aproximando do modelo produtivo da agricultura familiar, conforme podemos constatar a seguir:

o capitalismo avança produzindo/reproduzindo relações especificamente capitalistas, ou seja, proletarizando os camponeses, transformando-os em boias-frias, no caso do agronegócio, ou em empregados dos capitalistas urbanos, industriais, comerciais ou financeiros. Todavia, contraditoriamente, o capitalismo avança produzindo, também, *relações não capitalistas de produção*, como as relações camponesas de trabalho familiar no campo (CAMACHO, 2011, p. 25, grifos do autor).

Nesse sentido, a agricultura familiar propõe um modelo de desenvolvimento atrelado ao território e às práticas agroecológicas na forma de se relacionar com a natureza, para que haja um desenvolvimento sustentável, autônomo do ponto de vista produtivo, diferente do agronegócio, o qual depende de insumos vindo de outros países para produção industrializada. Mesmo havendo uma hegemonia do agronegócio no Brasil, existe um outro movimento seguindo uma lógica inversa, tendo outras relações com a terra, inclusive se colocando contra o modelo de produção voltada ao capital, inclusive seguindo um modelo produtivo independente, e altamente sustentável, livre de agrotóxicos e transgênicos.

José de Souza Martins, sociólogo estudioso sobre a questão agrária e entre outras temáticas sociais de relevância, descreve, em uma das suas obras, sobre as contradições expressas no campo. O autor compreende que seja equivocada a ideia de que a terra, em si, é um capital, mas essa relação se modifica quando as pessoas de poder econômico a compram, e, em seguida, começam a pagar pessoas (força de trabalho) para executar determinadas atividades que, por sua vez, geram capital, fenômeno conhecido também como *mais valia*. Em outras palavras, a terra é um recurso natural finito, estrategicamente utilizados pelas forças dominantes para aumentar lucro sobre a exploração, mas também a expropriação daqueles que vivem no campo. Por esse motivo, seria errado *a priori* tratar a terra como um bem meramente capitalista.

A terra não pode ser confundida com o capital, não pode ser analisada em suas consequências sociais, econômicas e políticas como se fosse capital igual àquele representado pelos outros meios de produção. Nesse sentido, ocorre em relação à terra o mesmo que ocorre com o trabalho. Este também não é produto do próprio trabalho, não contém valor. No entanto, o capital, monopolizando os meios de produção, impede que o trabalhador trabalhe por sua conta: só lhe resta trabalhar para o capital. Assim, através da separação radical entre o trabalhador e os meios de produção de que ele necessita para trabalhar, o capital cria as condições para se apropriar do seu trabalho, para fazer com que o trabalho apareça como parte do capital quando é comprado pelo capitalista (MARTINS, 1980, p. 160).

O processo desenvolvimentista do capital comercializa tudo aquilo que gera lucros em grande potencial, e a terra, para o agronegócio, passa a ser uma dessas inúmeras ferramentas para efetivar tal prática, por isto há tantos conflitos territoriais entre grandes fazendeiros latifundiários e os camponeses sem-terra, comunidades indígenas, entre outros povos – como se não bastasse a invasão europeia em nosso continente a partir do século XV, a geração presente insiste em hostilizar aqueles que sempre estiveram aqui.

Nesse sentido, a modernização do campo, que aconteceu entre os anos de 1960-1970, para muitos estudiosos e pesquisadores, pressupõe uma reorganização capitalista, através de mudanças na base produtiva, centradas no uso de tecnologias, no modelo agroquímico. Para que o desenvolvimento acontecesse, seria necessário produzir em grande em larga escala, para consolidar o país com perfil exportador. Houve a implantação da concepção de que a agricultura familiar era um modelo que impossibilitava o crescimento do país, e que por isso devia ser superado.

A estratégia de mudança da forma produtiva agrícola familiar via mecanização mascarava a intencionalidade de aumento da lucratividade nas atividades da indústria de insumos e implementos agrícolas. A própria modernização agrícola revelava-se como instrumento do capital industrial, resultando numa fase de ampliação da expropriação do valor produzido pelos agricultores familiares (SOUZA, 2011, p. 234).

Como podemos perceber, os interesses da modernização conservadora não estiveram logicamente implícitos durante o processo de execução, mas a intencionalidade era resumir o campo apenas a um espaço de produção agrícola na lógica do capital, expresso no agronegócio, esvaziando-se de concentração populacional no campo, porque o monocultivo demanda de um vasto território para sua produção.

A efetivação da autonomia dos camponeses familiares causa bastante incômodo nas estruturas hegemônicas, uma vez que o campesinato tem uma concepção diferente do campo, do seu cotidiano, das memórias afetivas e da construção de uma identidade a partir daquela localidade, espaços de socialização, entre outros, enquanto o agronegócio vê o campo apenas como um espaço meramente produtivo. Portanto, não é interesse da classe dominante estimular práticas incentivadoras da autonomia como a da agricultura familiar.

A apropriação do campo, seja por meio da industrialização, monocultura, agropecuária, renda territorial e agregação de valor ao solo, seja pela exploração da pequena ou da grande propriedade ou pelas formas modernas que exploram o trabalho no campo, todas essas práticas territorializam de maneira hegemônica, mas não única, uma vez que há formas

diversas de resistência por parte dos sujeitos oprimidos e subalternizados do campo (OLIVEIRA, 2004).

Portanto, a compreensão do papel e lugar dos(as) camponeses(as) na sociedade capitalista é fundamental. Ou se entende a questão no interior do processo de desenvolvimento do capitalismo no campo, ou então continuar-se-á a ver muitos autores afirmarem que os camponeses estão desaparecendo, entretanto, eles continuam lutando para conquistar o acesso às terras em muitas partes do Brasil (OLIVEIRA, 2004, p. 35).

O levantamento do Censo Agropecuário de 2017, realizado em mais de 5 milhões de propriedades rurais em todo o Brasil, aponta que 77% dos estabelecimentos agrícolas do país foram classificados como de agricultura familiar. Estes ocupam uma extensão de área de 80,9 milhões de hectares, o que representa 23% da área total dos estabelecimentos, o que evidencia a alta concentração de terra no Brasil, todavia, se constitui na base da economia de 90% dos municípios brasileiros com até 20 mil habitantes.

Segundo o Censo Agropecuário, a concentração de terra aumentou nos últimos anos, porque 1% passou a deter 47,5 % do total das terras. Reafirmando o que já dizia José de Souza Martins (1982, p. 11), “hoje, no Brasil, a questão política no campo é, principalmente, a questão da propriedade da terra”.

No mesmo sentido, Leonilde Sérvo de Medeiros (1989, p. 34) identifica como traço comum a todos os movimentos sociais rurais, nesse período, “a resistência dos trabalhadores rurais, fossem posseiros, arrendatários, foreiros ou moradores, em deixar a terra em que trabalhavam e da qual estavam sendo expulsos”.

Para muitos estudiosos das ciências humanas e sociais, o processo de colonização é uma das ações mais nefastas da história. Como se não bastasse o número assombroso de povos exterminados em decorrência da colonização, as gerações futuras foram sendo distanciadas dos seus territórios, o que explica os intensos conflitos por terra. Por esse motivo, a resistência tem sido mote para todos os movimentos sociais do campo. Diferentemente dos fazendeiros latifundiários, favorecidos por posses das terras a partir da doação com as cartas de sesmarias, os povos camponeses vislumbram o campo como um lugar de vida, das suas relações identitárias com a sua localidade, da socialização e reprodução social dos camponeses, entre outros fatores importantes na humanização. Defender a Reforma Agrária, dentro desse contexto, é reconhecer as desigualdades manifestadas internamente na estrutura agrária, na medida em que a privatização das terras distanciou a classe empobrecida da oportunidade de tê-las, cabendo-lhes lutar por territórios.

Na atual conjuntura do governo Bolsonaro, as políticas agrárias caracterizam-se pela suspensão de qualquer destinação de terras para criação de assentamentos, pela diminuição dos recursos destinados à agricultura familiar e camponesa, com o agravante de perseguição às lideranças camponesas e seus movimentos, pelo apoio aos grandes projetos de mineração, pela devastação da Amazônia, pela liberação dos agrotóxicos e pela garantia da arma e do chumbo aos latifundiários para agirem contra os que defendem a mudança da estrutura fundiária no país. Portanto, a prioridade estabelecida tem sido o agronegócio como base para o desenvolvimento do campo brasileiro.

Um estudo realizado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) aponta para o crescimento dos conflitos no campo brasileiro nos últimos anos, sendo que, em 2019, tivemos o maior número de conflitos da década, com aumento de 23% em relação ao ano de 2018. Além disso, houve aumento dos conflitos por terra entre os conflitos no campo na última década. Entre 2007 e 2009, os conflitos por terra representavam 40% a 50% dos conflitos no campo. Esse patamar mudou para 50% a 65% entre 2010 e 2015, e pulou para mais de 70% em 2016, mantendo-se neste patamar nos anos de 2017 e 2019, com leve oscilação para 65% em 2018.

A agricultura familiar e camponesa<sup>11</sup>, com ou sem a propriedade da terra, caracteriza-se por uma estrutura produtiva intimamente ligada à produção de alimentos, ao criatório de pequenos animais e à oferta de matéria prima, predominando a policultura. Nesse sistema, a família trabalha diretamente na terra e realiza a gestão da produção. Portanto, é um modo de vida, com uma cultura de relação com a natureza e com a comunidade (OLIVEIRA, 2004; WANDERLEY, 2009).

Esse vínculo comunitário assume um papel central na vida marcada pelas relações de vizinhança, pertencimento e laços familiares. Nesse sentido, a existência da escola na comunidade fortalece ainda mais essas relações, por se constituir também num espaço de encontro. O fechamento das escolas afeta sobremaneira não somente o direito dessa população, mas enfraquece o processo de pertencimento da comunidade.

Munarim (2008) afirma que, talvez, um dos maiores desafios enfrentados pelas classes populares é colocar em efetividade as legislações vigentes, seja na educação, ou em outros segmentos dos direitos sociais. Forma e informar a sociedade civil tem sido uma tarefa desafiadora, principalmente dos movimentos sociais.

---

11 Assim a denominaremos por concordar com a reflexão realizada por Wanderley (2004).

### 3.2 MOVIMENTOS SOCIAIS E SINDICAIS DO CAMPO

Nas primeiras lutas e rebeliões sociais<sup>12</sup> que se organizaram no Brasil, podia encontrar-se uma diversidade de segmentos sociais, motivados por diferentes questões e interesses, no enfrentamento das assimetrias sociais existentes, sem um recorte de classe, conforme veremos em momento posterior da história, assim:

Desde a chegada dos colonizadores portugueses, tivemos, em nosso país, conflitos e rebeliões populares formados por complexa composição étnica, social e ideológica – índios, caboclos, camponeses, escravos, alfaiates, barqueiros, religiosos, seleiros, etc – com proporções e alcances distintos, ora se manifestando como amplos movimentos de massa construindo novas formas de organização social, política e econômica, ora se manifestando como ações específicas e localizadas ou movimentos messiânicos, de confronto com a opressão, a miséria, a dependência, a ausência de direitos, a luta pela posse da terra e por melhores condições de vida e de trabalho nas sociedades colonial, monárquica e republicana (SILVA, 2006, p. 65).

As formas mais expressivas de organização dos trabalhadores rurais brasileiros, antes do Golpe Militar de 1964, são caracterizadas, no Nordeste, pela atuação das Ligas Camponesas, nas regiões Centro-Oeste, Sudeste e também no Nordeste pela União dos Lavradores e Trabalhadores do Brasil (ULTAB), e, no Rio Grande do Sul, pelo Movimento dos Agricultores Sem-Terra (MASTER), entre outras iniciativas mais pontuais.

Na Paraíba, a liga camponesa de maior destaque foi a Liga de Sapé. Fundada em fevereiro de 1958, como a denominação de Associação dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas de Sapé, sob a liderança de João Pedro Teixeira, João Alfredo Dias (Nego Fuba) e Pedro Fazendeiro, chegou a ter treze mil membros e foi considerada a liga mais poderosa do Brasil (LUSTOSA, 2018).

Na obra intitulada *Os camponeses e a política no Brasil*, de José de Sousa Martins (1981), o autor relata uma transição organizativa envolvendo os movimentos camponeses. Nos anos 1940, no Brasil, era bastante comum manifestações de caráter religioso, como, por exemplo, a resistência de Canudos, centrada na pessoa de Antônio Conselheiro, ou até mesmo a rebeldia do movimento do Cangaço, as quais podemos levar em conta como manifestações de resistência do povo camponês, mediante as condições degradantes da ausência do Estado no campo.

---

12 Podemos citar: a Cabanada ou Guerra dos Cabanos, a Balaiada, a Revolta dos Malês, o Ronco da Abelha, o Quebra-quilos, entre outras.

Gostaria de chamar a atenção, assim como Martins (1981), para a experiência de movimentação camponesa no Nordeste dada sua relevância, sobretudo no estado de Pernambuco e na Paraíba, no que se refere às ligas camponesas, respectivamente no Engenho Galileia no município de Vitória de Santo Antão, e nos municípios de Sapé e Mari, representando a resistência paraibana em torno da posse e titulação da terra. Para melhor compreensão, as ligas camponesas são caracterizadas pelos seguintes aspectos: 1) A partir dos anos 1940, os antigos engenhos e fazendas foram matriz de conflitos entre foreiros (condição do trabalhador rural) e “os proprietários absenteístas”, empolgados com a retomada da produção açucareira naquele momento; alguns foreiros foram expulsos das terras, outros passaram para condição de assalariado. 2) Os trabalhadores que se encontravam naquela condição, a partir da constituição da Liga Camponesa, passaram a questionar a obrigatoriedade de trabalhar, em alguns dias, de graça na propriedade da fazenda. Um dos desdobramentos desse enfrentamento culminou na perseguição e posterior morte do líder da Liga Camponesa de Sapé, João Pedro Teixeira, brutalmente assassinado em abril de 1962 a mando de fazendeiros que tentavam cessar os conflitos naquela localidade (MARTINS, 1981). 3) As ligas camponesas configuram-se diante de um contexto de crise econômica regional e da tentativa de implementar uma política de desenvolvimento baseada no industrialismo, centrada na produção da monocultura latifundiária, aprofundando “o problema da miséria dos camponeses e do seu êxodo rural para o sul era explicado como resultado do latifúndio subutilizado, que impede a ocupação da terra por quem dela precisa” (MARTINS, 1981, p. 77).

Nessa mesma obra, José de Sousa Martins relata várias experiências de resistências de luta dos camponeses por terra. De forma bastante geral, essas experiências são marcadas pela violência e repressão de fazendeiros e grileiros que tomam as terras de posseiros de forma criminosa, ou seja, os posseiros ocupam terras devolutas improdutivas, que geralmente pertencem à União (o Estado). O conflito instaura-se quando esses outros personagens se dizem donos das terras, havendo assim uma eminente disputa, em alguns casos forçando os posseiros a aceitarem o trabalho assalariado. Essa disputa foi sendo cada vez mais acirrada em decorrência da derrubada do governo João Goulart, em 1964, entrando em cena a Ditadura Civil e Militar naquele momento (MARTINS, 1981, p. 70).

Os trabalhos de Kellyana Lustosa (2018) e Severino Silva (2011) evidenciam a influência do Partido Comunista, na década de 1960, dos movimentos da Igreja Católica, influenciados pelo Rerum Novarum, e das ligas camponesas na elaboração e realização de práticas educativas baseadas na Educação Popular, destacando-se a Campanha de Educação

Popular da Paraíba (Ceplar) e o Movimento de Educação do Base (MEB), numa perspectiva de superação do analfabetismo da população camponesa e no fortalecimento de sua organização política.

Os dois autores também destacam a disputa de concepções entre essas várias instituições para a organização do campesinato, inclusive a ação da Igreja para priorizar o surgimento do sindicalismo rural. Na Paraíba, a partir de 1961, já se tem o primeiro sindicato de trabalhadores rurais, em Catolé do Rocha, o qual, segundo Silva (2011), foi “criado pelos padres”.

No cenário nacional, o sindicalismo rural articula-se a partir de 1963, com a criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), primeira entidade sindical camponesa de caráter nacional. Na busca pela melhoria das condições de vida dos trabalhadores do campo, pela reforma agrária, sofre de imediato a violência do golpe militar sobre as lideranças de sua organização, que viu bandeiras de lutas políticas dos trabalhadores, em especial a da reforma agrária, serem colocadas em segundo plano (SILVA, 2006).

A partir da década de 1970, a luta dos assalariados rurais, pela Reforma Agrária e pela Previdência Social, faz com que um grupo de lideranças passe a se organizar para retirada dos interventores da organização, e para a retomada da sua pauta para o campo da luta e organização da classe trabalhadora do campo.

Nos anos entre 1980-1990, surgiram, no Brasil, vários movimentos sociais rurais, como por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), entre outros (SCHERER-WARREN, 2008). Esses movimentos estão diretamente relacionados à resistência contra o poder centralizador de posse da terra, em que estão subtendidas questões políticas neoliberais. O papel dos movimentos sociais, nesse contexto, torna-se importante para colocar na pauta dos governantes o debate sobre a reforma agrária e sobre questões relacionadas à educação para a classe trabalhadora do campo, ao propor uma educação que seja adequada à realidade e à especificidade dos alunos nas escolas do campo, nos assentamentos e acampamentos do Brasil.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) tem desempenhado um grande papel no descortçamento das violações de direito do campesinato, o qual, ao longo da sua história, alavancou grandes avanços no campo. Para o MST, a origem de sua luta está não só no direito ao acesso à terra, mas na busca pela “Reforma Agrária”, e contra a ordem capitalista em todas “as nuances” na vida dos homens, mulheres e crianças do campo. Assim é afirmado no caderno de formação *Gênese e desenvolvimento do MST* (1998, p. 18):

Com a expansão do capitalismo no campo e, conseqüentemente, com a sujeição da renda da terra ao capital, a luta pela terra é, antes de mais nada, uma luta contra a essência do capital: a expropriação e a exploração. [...] Desta forma, a luta pela reforma agrária não passa apenas pela distribuição de terras, vai além... vai em direção da construção de novas formas de organização social que possibilitem a conquista da terra de trabalho – a propriedade familiar. Vai em direção à construção da propriedade coletiva dos meios de produção, e, mais importante ainda: vai em direção à construção de novas experiências realizadas quotidianamente pelos trabalhadores rurais do movimento de luta pela terra.

Este será um momento histórico de criação de vários movimentos sociais do campo no Brasil, que surgem em decorrência do conflito territorial, ao mesmo tempo que se contrapõem à forma desenvolvimentista da modernização conservadora que coloca em risco a sua existência. Dessa forma, Batista (2008, p. 4) cita alguns movimentos camponeses:

[...] diversos sujeitos e personagens entram na cena da luta pela terra, como o Movimento dos atingidos por Barragem (MAB), Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR); o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas que organizaram a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ); os seringueiros com o Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS), pequenos produtores, as lutas dos trabalhadores apoiadas pela Comissão Pastoral da Terra (CPT, criada em 1975) Pastoral da Juventude Rural (PJR) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST, criado em 1985).

Os diversos movimentos sociais do campo buscam consolidar um projeto de sociedade a partir do desenvolvimento territorial, de práticas produtivas sustentáveis de base familiar, da luta pela efetivação de políticas públicas que levem em consideração o modo de vida no campo. Defendem a demarcação de terras nos quilombos e terras indígenas, que têm seus territórios sistematicamente perseguidos pelo avanço do agronegócio na região Centro-Oeste e Amazônica do país, assim como na exploração ilegal das riquezas naturais ali existentes. Contraditoriamente, grande parte da violência nos espaços do campo são legitimadas pelo Estado, seja pelo uso das forças policiais em despejos de terras, ou até mesmo quando a justiça cede a posse de terras a grileiros e posseiros, e ainda quando o Estado disponibiliza recursos para viabilizar a produção em grande escala, acirrando ainda mais a disputa por terra com as comunidades tradicionais (BATISTA, 2008, p. 5).

Por mais que existam melhorias sociais alcançadas dentro do Estado ao longo do tempo, e de fato existem, este é responsável por tamanhas injustiças que acontecem cotidianamente, por exemplo, quando falamos sobre o direito à saúde, à educação, à moradia, à qualidade de vida, de forma geral, estes são direitos garantidos perante a Constituição Nacional, mas, na prática, existe um certo distanciamento do povo que mais precisa dessas

políticas de Estado. Nesse sentido, penso que um dos caminhos a serem percorridos é que haja cada vez mais o estreitamento do povo com as instâncias de poder – ação que vem sendo feita principalmente por movimentos sociais, que mobilizam o máximo de pessoas para a efetivação dessas políticas. Podemos citar, como fruto dessa pressão popular, o número de pessoas que conseguiram o acesso à terra, conforme podemos ver a seguir.

Em 2005, o MST contabilizava assentamentos em vinte e dois (22) estados, contemplando 124.240 famílias. Considerando o período de 1990 a 2001, o MST contabilizava 2.194 assentamentos envolvendo 368.325 famílias. Conquistas significativas, mas ainda insuficientes diante das mais 70 mil famílias acampadas em todo o Brasil e se considerar que existem mais de 4,5 milhões de famílias sem-terra no país. Incluem-se entre as conquistas outros aspectos como políticas de financiamento da produção, escolas nos assentamentos (BATISTA, 2008, p. 6).

Como podemos perceber, a questão agrária não é um assunto já superado em nosso país, apesar de várias famílias terem conquistado formalmente o acesso à terra a partir da organização popular praticada pelo movimentos sociais, existe uma grande parcela de pessoas que sonham e reivindicam uma Reforma Agrária Popular, para que haja não somente a distribuição de terras, mas também políticas agrícolas, saúde, educação levando em consideração os povos que ao longo da colonização foram injustiçados pela expropriação dos territórios. Somente assim começaríamos a romper com uma estrutura social de desigualdades sociais, econômicas e políticas.

Portanto, os movimentos sociais problematizam questões ainda não resolvidas pelo Estado, como acesso à terra, a demarcação de terras indígenas, a falta de habitação digna e humanizada, o racismo estrutural ainda muito presente em nossa sociedade – causas que perpassam o interesse dos poderes públicos para que sejam superadas. Por isso, costumamos dizer que todas essas questões estão ligadas a um projeto de sociedade diferente do que se apresenta atualmente – trata-se de travar disputa com aqueles que dominam o cenário político e, ao mesmo tempo, pressionar a efetivação das políticas públicas.

Nesse caso, estamos nos referindo ao conceito definido por Sherer-Warren (2008) como “mobilizações na esfera pública”, buscando, através de manifestações, passeatas, ocupação de mídias digitais, ampliar a visibilidade e pressionar os poderes públicos, articulando fóruns, redes, ONGs, universidades, entre outros espaços, de acordo com as causas em disputa.

O Movimento da Educação do Campo se constitui a partir da heterogeneidade de sujeitos políticos que se articulam nacionalmente no Fórum de Educação do Campo - Fonec, e nos fóruns e comitês estaduais de Educação do Campo para pressionar o poder público para

formulação e implementação de políticas públicas para atender o direito a escola pública de qualidade social dos povos do campo.

Dessa forma, a Educação do Campo tece críticas profundas à concepção educacional que inferioriza os territórios e os povos do campo, descontextualizando os currículos escolares, precarizando a formação docente e a infraestrutura das escolas, herança da Educação Rural.

De acordo com Silva (2015, p. 229) “o Movimento da Educação do Campo problematiza o paradigma hegemônico de sociedade – que concentra terra, águas, alimentos e riquezas – e o modelo de educação – que desconsidera a forma dos sujeitos produzirem sua vida, seus saberes e afetos”.

Conforme no coloca Silva(2009), o movimento da educação do campo é constituído por movimentos sociais e sindicais, universidades, centros de formação em alternância, redes de educação, fóruns que se fundamentam na concepção da Educação do Campo, buscando a defesa por direitos, humanização, cidadania e solidariedade das pessoas que vivem no campo enquanto prática e política pública.

Em um levantamento realizado por Silva (2015), foram identificadas mais de 300 organizações e instituições que se afiliam ao paradigma da Educação do Campo, estando distribuídas por todo país. As práticas educativas mapeadas das organizações seguem as dimensões escolar e não-escolar, e realizam trabalho de formação emancipatória com os povos do campo. Isto evidencia esse movimento, organizado por uma diversidade de redes, pois

Há uma heterogeneidade de perfis das entidades: Movimentos Sociais e Sindicais, Organizações Não Governamentais, Centros de Alternância, Pastorais Sociais, Universidades Públicas Federais e Estaduais, Prefeituras Municipais, Secretarias Estaduais de Educação, Ministérios e Organismos Internacionais, que atuam em parceria com instituições para trabalho de educação popular junto aos Povos do Campo (SILVA, 2015, p. 233).

É preciso ressaltar que, antes da constituição e consolidação do sujeito coletivo que materializa o Movimento Nacional de Educação do Campo, os movimentos e organizações sociais e sindicais, de modo geral, já vinham realizando ações e desenvolvendo iniciativas pedagógicas em educação do campo juntos às suas bases e comunidades camponesas. Mas essas ações e iniciativas pedagógicas

[...] não estavam articuladas entre si, nem tinham, até então, essa dimensão e estratégia. Muitos movimentos sociais e sindicais e organizações mantinham suas ações ligadas à educação do campo, a exemplo das ações desenvolvidas pelo Movimento de Organização Comunitária (MOC), pelo Movimento Sindical Rural,

pelo Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, pelas Redes de Educação, a exemplo da Rede de Educação no Semiárido (RESAB), pelo Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), do Instituto Regional de Tecnologia Apropriada (IRPAA), da Instituição Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), entre outros, atuando em diversos lugares do país (ROCHA, 2013, p. 205).

Nesse sentido, dialoga com o conceito de Scherer-Warren (2008), sobre Rede de Movimento Sociais como sendo composta por pessoas em torno dos mesmos interesses, promovendo ações concretas para melhoria social de determinado grupo, buscando junto às esferas públicas formas de melhorar o bem-estar coletivo. As lutas empreendidas pelos movimentos sociais cobram do Estado mudanças estruturais, reivindicam direitos garantidos pela constituição, causas abandonadas ou esquecidas pelos poderes públicos, sejam os municípios, estados ou a União. Na maioria das vezes, os movimentos sociais contrapõem-se ao modelo de sociedade em curso, tentam superar as estruturas sociais que os oprimem, sendo necessário que sejam reconhecidas pelo Estado enquanto pessoas de direitos.

### 3.3 O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO UMA REDE DE MOVIMENTOS E ORGANIZAÇÕES

A Educação do Campo é um conceito recente, pensado e sistematizado a partir dos anos 90. Desde então, encontra-se em permanente (re)construção. Nesse sentido, foi formulado levando em consideração os interesses dos movimentos sociais, com seu envolvimento direto em parceria com alguns setores da sociedade civil. Desse modo, iniciou-se um movimento político educacional que busca superar uma infinidade de desigualdades sociais envolvendo os povos do campo, excluídos ao longo da história da escolarização, bem como das dificuldades de acessar direitos básicos, considerados constitucionais (SILVA, 2009).

Podemos considerar que a Educação do Campo, no Brasil, surge como um grito que ecoou por toda a América Latina na virada do século XX. Pautas relacionadas à vida camponesa começaram a emergir, e a participação em espaços públicos viabilizou uma variedade de políticas públicas direcionadas a esses povos na sua integralidade, em especial políticas educacionais que colocam como centralidade os povos camponeses como definidores de uma educação própria, pensada a partir de experiências singulares regionais do nosso país (MEDEIROS, 2021).

A democracia, até certo modo, possibilitou o diálogo com os poderes institucionais, o que muitos têm chamado de “brecha camponesa”: a formulação de políticas específicas de

interesse dos povos do campo, a materialidade, e porque não dizer a imaterialidade, dos espaços que compõem o campo – direitos historicamente até então negados pelo Estado que passam a ser reivindicações coletivas, cada vez mais se apropriando das leis e normatizações que lhes dizem respeito, começando a conhecer seus direitos.

Para compreendermos melhor esse movimento, voltemos aos anos 1997/1998, pois foi a partir de então que a Educação do Campo começa a ganhar corpo, definindo quais são suas prioridades enquanto coletivo organizado, denunciando as injustiças sociais envolvendo os povos do campo, e se colocando em contraposição nos rumos políticos sociais tomados pelo Estado. “No Brasil, chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado, está o projeto neoliberal, que destrói a nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto” (I ENERA, 1998, p. 35).

O enredo citado acima embalou o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em Brasília, em julho de 1997. Esse encontro solidificou-se como um marco na história do movimento, lutando por direitos básicos dos povos do campo, em especial a educação, rumo a um projeto de sociedade mais popular, com mais justiça social, respeitando as diferenças culturais dos povos, consolidando um projeto de educação pública comprometida com a formação integral daqueles(as) que moram no campo.

Em julho de 1998, em Luziânia-GO, aconteceu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Estava ficando cada vez mais claro que o movimento buscava, enquanto estratégia, aproximar-se dos poderes institucionais para formular políticas específicas para a Educação do Campo, para “colocar os povos do meio rural na agenda política do país e aprofundar a discussão sobre o lugar do campo em um novo projeto nacional.”(I CNEB, 1998, p. 4)

O texto preparatório para a Conferência trouxe alguns pontos em relação ao contexto das escolas do campo, sempre tratada com desprezo, ou até mesmo de pouca importância. Cabe aqui destacar esses pontos, que foram elucidados naquela oportunidade:

- falta de infraestrutura necessária e de docentes qualificados;
- falta de apoio a iniciativas de renovação pedagógica;
- currículo e calendário escolar alheios à realidade do campo;
- em muitos lugares atendida por professores/professoras com visão de mundo urbano, ou com visão de agricultura patronal; na maioria das vezes, estes profissionais nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com esta realidade;
- deslocada das necessidades e das questões do trabalho no campo;
- alheia a um projeto de desenvolvimento;
- alienada dos interesses dos camponeses, dos indígenas, dos assalariados do campo, enfim, do conjunto dos trabalhadores, das trabalhadoras, de seus movimentos e suas organizações;

- estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno, atraente;
- e, em muitos casos, trabalhando pela sua própria destruição, é articuladora do deslocamento dos/as estudantes para estudar na cidade, especialmente por não organizar alternativas de avanço das séries em escolas do próprio meio rural (I CNEBC, 1998, p.58).

Os problemas encontrados nas escolas do campo naquele momento orientaram as atuações do movimento que buscava reverter a situação precária, ampliando cada vez mais a discussão sobre os deveres do Estado para cumprir com seu papel de fortalecer o espaço campesino de políticas públicas, e conseqüentemente aumentar a qualidade de vida dessas pessoas, tratando-lhes com seu devido respeito e distanciando-se da política compensatória, presente no ruralismo pedagógico.

Cabe destacar os sujeitos que se envolveram nos primeiros passos tomados pelo Movimento da Educação do Campo, nos momentos mencionados anteriormente, o qual, ao longo dos seus 20 anos, ganhava mais adeptos, aglomerados de organizações coletivas que sonhavam, e ainda sonham, com um país mais justo, contrapondo-se ao desenvolvimento que coloca em risco a presente e as futuras gerações das comunidades camponesas.

1 Somos educadoras e educadores de crianças, jovens e adultos de acampamentos e assentamentos de todo o Brasil, e colocamos o nosso trabalho a serviço da luta pela reforma agrária e das transformações sociais.

2 Manifestamos nossa profunda indignação diante da miséria e das injustiças que estão destruindo nosso país, e compartilhamos do sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro (I ENERA, 1997, p. 35).

É importante enfatizar que os princípios condutores da Educação do Campo não se limitam a uma proposta pedagógica curricular pautada nos interesses da classe trabalhadora, mas emanam, também, um projeto societário que tem por objetivo primordial romper com as estruturas sociais amplamente desiguais. Sobre essa questão, Silva (2009) afirma que

A Educação do Campo nasceu tomando posição contra a lógica e o modelo de desenvolvimento gerador de assimetrias sociais, políticas e econômicas construídas historicamente no Brasil. O entendimento de que o campo comporta uma diversidade de agro ecossistemas, etnias, culturas, relações sociais, padrões tecnológicos, formas de organização social e política, e da necessidade de fortalecer uma ruralidade pautada pela agricultura familiar/camponesa se contrapõe ao discurso hegemônico da modernização pela urbanização e pelo agronegócio (SILVA, 2009, p. 139).

O modelo de desenvolvimento adotado em nosso país alimentou a ideia equivocada de que o campo era um espaço “atrasado”, e que conseqüentemente, precisava de estratégias para implantação de uma dita “modernização”. Esse movimento ficou conhecido por vários estudiosos como “modernização conservadora”, pois não levou em consideração uma

variedade de problemas sociais já existentes desde então, como, por exemplo, a concentração fundiária. É a esse projeto de sociedade que a Educação do Campo se contrapõe.

Em termos mais significativos, o Movimento da Educação do Campo teve com primeiro documento institucional as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), instituídas pela Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Podemos considerar que essa resolução serviu como aporte entre as organizações sociais comprometidas com a Educação do Campo, para cobrar dos poderes públicos a forma como tratavam do funcionamento dessas instituições escolares localizadas no campo, com foco no ensino básico. As diretrizes atendem os anseios e as necessidades reais das escolas do campo. Em seu parágrafo único, definem 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 (CNE, 2001).

As diretrizes, ao longo do texto, trazem elementos que devem ser integrados nas escolas do campo: a) alerta os poderes públicos em se comprometerem com as escolas; b) estimula a autonomia dentro das instituições; c) conseqüentemente, incentiva a materialização de uma proposta pedagógica que leve em consideração o reconhecimento e valorização cultural das comunidades do campo. Gostaria de chamar atenção ao artigo 6º das Diretrizes Operacionais, que preconiza que

O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e a luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Essa normatização causou estranhamento por parte dos poderes públicos, uma vez que a oferta de ensino se dava prioritariamente nos centros urbanos, o que causou uma grande contradição entre o que é interesse das comunidades do campo e o que era interesse dos poderes públicos. Ao longo dos seus 23 anos, o Movimento da Educação do Campo internalizou que não bastava apenas a formulação de leis, mas que também teriam que pressionar as instituições para efetivar essas políticas, e conseqüentemente ampliar essa discussão para que as classes populares sejam mais sabedoras dos seus direitos.

Podemos considerar o ano de 2004 como um grande marco para as organizações que compõem a Educação do Campo. Nesse ano, aconteceu a II Conferência Nacional de Educação do Campo (II CNEC), realizada em Luziânia-GO, que teve como tema gerador “Por uma política pública de educação do campo”.

Naquela oportunidade, foram apresentadas duas das principais conquistas até então alcançadas, frutos da articulação e mobilização do movimento. A primeira, já mencionada anteriormente, diz respeito à conquista das DOEBEC. A outra refere-se à amplitude que a educação do campo vinha se constituindo, a partir dos espaços que foram sendo abertos nas estruturas do Estado, ao mesmo tempo em que aumentava consideravelmente o envolvimento de organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas várias instâncias (II CNEC, 2004, p. 154).

Segundo Medeiros (2021), a II CNEC marca um estreitamento entre o movimento e o Estado. No evento, ocorreram presenças massivas dos poderes públicos, com a retomada das discussões sobre as políticas públicas para/com os projetos de campesinato pensados pelo movimento. Essa articulação teve desdobramentos diretos na criação da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Medeiros (2021, p. 79) complementa que

Após a II CNEC, expressam esse ápice da relação entre movimentos sociais e Estado citado por Antonio Munarim e, dialeticamente, este crescimento no número de novos projetos aprovados pelo PRONERA, produto da aproximação e parcerias firmadas entre movimentos e organizações sociais e sindicais do campo e universidades, que alavancou a rede pedagógica em Educação do Campo desde os estados, pode ser considerado também o elemento que revigorou a interlocução com o Estado em âmbito nacional, ao atrair mais universidades e movimentos para os espaços nacionais do Movimento de Educação do Campo.

O firmamento dessa parceria acarretou uma série de políticas efetivas, o que muitos consideram os anos de ouro do movimento, devido à variedade de projetos que foram sendo colocados em prática, boa parte coordenados pela SECAD. Vejamos a seguir algumas dessas ações:

- a) Programa Saberes da Terra, possibilitando que turmas de Educação de Jovens e Adultos fossem escolarizados a partir de suas realidades;
- b) Formações continuadas para os professores, e professoras que atuavam no campo, visando promover melhorias de ensino, ao seu público;
- c) Reorganização pedagógica/curricular das escolas do campo, sobretudo as municipais, em observância das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
- d) Discussão, elaboração da Licenciatura em Educação do Campo [que] visou à formação de professores em nível superior, habilitados por área de conhecimento para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e na gestão

de processos educativos escolares e processos educativos comunitários. (MEDEIROS, 2021, p. 8).

Passados alguns anos da entrada da Articulação Nacional da EC nas estruturas do Estado na SECAD, não era o mesmo cenário que tinham encontrado no princípio, na medida em que a participação com o movimento se dava de forma pontual nas discussões com o Ministério da Educação (MEC), ocasionando uma eminente ruptura entre os poderes. Sobre essa questão, Munarim (2008, p. 12) coloca que:

...evidências demonstram que a estrutura criada no interior do MEC para dar conta da agenda de Educação do Campo, se mostrou muito frágil dentro da pesada e visivelmente refratária estrutura desse ministério. E a Articulação Nacional não mais existia como forma de pressão organizada.

Mesmo havendo esse momento de “refluxo” entre os poderes, a Articulação Nacional da Educação do Campo seguiu em frente, tomando iniciativas mais autônomas, apoiando e incentivando os fóruns estaduais/municipais que já existiam.

Em 2010, foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) com o objetivo de “análise crítica constante, severa e independente, acerca das políticas públicas de Educação do Campo, bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, a consolidação e, mesmo, à elaboração de políticas públicas de Educação do Campo” (FONEC, 2010, p. 1).

A criação do FONEC possibilitou a articulação das várias redes, movimentos e universidades, “...envolvendo movimentos sociais e universidades, numa retomada da existência de um sujeito coletivo nacional com representatividade nas relações institucionais e políticas frente ao Estado” (MEDEIROS, 2021, p. 82).

Na carta de criação do FONEC, são apresentadas considerações que pesaram na criação do fórum, como a constatação de que escolas continuam sendo fechadas no campo por autoridades educacionais de estados e municípios, dando lugar à política de transporte escolar desde o espaço rural até as sedes dos municípios, e fomentando a prática de nucleação, em contrário, inclusive, às resoluções do Conselho Nacional de Educação (FONEC, 2010).

Portanto, a resistência em relação à política de nucleação de escolas rurais ganha força e articulação por meio tanto do FONEC quanto da Campanha Fechar Escola é Crime (MST, 2011), além da contribuição de pesquisas acadêmicas que buscam compreender, sistematizar e questionar essa política governamental no Brasil.

Os anos após a criação do FONEC foram ainda mais desafiadores. O país rumou a uma configuração política de Estado amplamente conservadora, por que não dizer fascista,

sem esquecer do golpe de Estado estimulado pelo Parlamento da então presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Com a acusação minimamente questionável de “crimes de responsabilidade fiscal”, posteriormente foi comprovada sua honestidade frente ao Governo Federal. Este era apenas o começo de dias difíceis para o Brasil.

A política conservadora instituída pelo governo federal minou, de forma gradual, os espaços que tinham proximidade com os movimentos sociais, deixando claro que o projeto de sociedade proposto pelos princípios da Educação do Campo não era prioridade. Um exemplo disto foi a extinção da SECADI, anteriormente chamada de SECAD, no ano de 2019. Este órgão, que desenvolveu uma boa parte das políticas que impulsionaram a concretização das diversas experiências da Educação do Campo no país, foi suprimido.

A carta-manifesto, socializada no Encontro Nacional dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA, emitia essa preocupação com a crise instaurada em nosso país:

O momento atual é de crise estrutural da sociedade brasileira, com o aprofundamento do golpe imperialista, midiático-jurídico-parlamentar deflagrado em 2016. Trata-se de uma crise econômica, que acirra os conflitos de classe ao dirigir a maior parte da economia para o capital estrangeiro. A crise também é ambiental, hídrica, política do Estado burguês, que demonstra esgotamento na sua capacidade de assegurar direitos; há falta de representatividade da sociedade no bojo do Estado, impondo o Estado de Exceção em detrimento do Estado Democrático (FONEC, 2018, p. 423).

Esse encontro aconteceu em Brasília, na Universidade de Brasília (UnB), no ano de 2018, realizado pelo FONEC e pelo PRONERA, tendo o apoio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Apesar da crise generalizada nos diversos setores da sociedade, do desmonte das políticas públicas voltadas aos direitos sociais, a Articulação Nacional novamente demarcou espaço, comemorando e, ao mesmo tempo, se contrapondo criticamente ao projeto de sociedade antipopular.

### 3.4 O DIREITO À EDUCAÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL

Nesta seção, destacaremos como se manifesta **o direito à educação** nos documentos oficiais que são fruto da pressão e organização popular. Mesmo reconhecendo que o poder público se furta de efetivar essas políticas, estas são fundamentais para que a sociedade civil cobre a sua efetividade.

O direito à educação é um dos temas-chave das sociedades modernas. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, datada de 1948, é um documento oficial adotado pela Organização das Nações Unidas (ONU) para estabelecer medidas que garantam direitos

indispensáveis para a vida humana mais justa, tendo por objetivo assegurar e propor mundialmente, a todos os cidadãos, direitos básicos para que possam se beneficiar de dignidade e cidadania. Consideramos esse texto como uma referência importante para abrir o debate dos marcos legais nos países sobre o direito à educação; todavia, inicialmente a Declaração teve desdobramentos mais concretos nos países europeus, devido à passagem do Estado de bem-estar social. No Brasil, os desdobramentos da Declaração Universal vão ser incorporados apenas em 1988, com a promulgação da Constituição do Brasil.

A Constituição Federal, instituída em 1988, em parte foi uma resposta ao regime da Ditadura Civil Militar implantado na década de 1960. O autoritarismo, a repressão, as práticas antidemocráticas, entre outras questões, marcaram essa época sombria que o nosso país atravessou. Para muitos estudiosos, o processo de redemocratização no Brasil aconteceu de forma superficial. As estruturas sociais praticamente mantiveram-se as mesmas: o poder político permaneceu concentrado nas famílias mais influentes, estas por sua vez detentoras do poder econômico, e a classe popular participava dos processos eleitorais como meros figurantes do processo eleitoral.

Embora a Constituição de 1988 não tenha tratado especificamente da Educação do Campo, traz, no seu Capítulo III, a base para a luta pela Educação como direito, ao colocar, no seu art. 205, 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” (BRASIL, 1988, p. 123). Especificamente nesse artigo, destaca-se a relevância da educação para o desenvolvimento humano, ressaltando a formação para a cidadania, além da formação para o mercado de trabalho. O artigo 205 garante a gratuidade do ensino, rompendo com o paradigma de que o acesso à educação é apenas para a classe burguesa. Obviamente, até a constituição ser consolidada, houve muita pressão e organização popular ao longo dos anos.

Observa-se o avanço no direito à educação pública, mas ainda com princípios capitalistas, uma vez que estamos inseridos nesse modo de produção. Assim,

O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente (MÉSZÁROS, 2005, p. 47).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, sob a Lei nº 9.394, é a legislação que regulamenta o sistema educacional público e privado do

Brasil, da educação básica ao ensino superior, representando a disputa entre os vários grupos envolvidos no seu debate. Traz contribuições importantes ao reiterar que é dever do estado a efetivação da educação, e estabelecendo a organização dos ciclos formativos por faixa etária. Afirma ainda que é dever da União, em cooperação entre os estados e municípios, assegurar a gratuidade e qualidade do ensino. Queremos chamar a atenção no art. 5º da LDB, no que se refere a essa questão.

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, 1996).

Ora, se a educação é um direito subjetivo entre a população brasileira, por que a oferta da educação em âmbito rural ainda é questionada por parte do poder público? Nitidamente, os poderes públicos desconsideram os aspectos legais da LDB para fazer a nucleação e consequentemente fechar as escolas do campo. Sempre se argumenta que tal prática visa à melhoria da qualidade educacional das crianças, e jovens, mesmo que haja uma longa distância da comunidade para a escola.

Outro artigo da LDB, importante para o debate da educação, é o 28, ao especificar a necessidade de os sistemas de ensino normatizarem o atendimento específico às populações rurais, todavia, ainda permanece a ideia de adaptação da educação.

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

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Nesse período, tivemos a elaboração do Plano Decenal de Educação, com vigência entre 1993-2003, que se apresenta como um “[...] conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação” (BRASIL, 1993). Nesse plano, seu segundo objetivo “afirma o compromisso de universalizar, com equidade, as oportunidades educacionais e de manter níveis apropriadas de aprendizagem para crianças de áreas rurais” (BRASIL, 1993), o qual, todavia, efetivamente não saiu do papel. Saviani (1999, p.129) destaca que “foi formulado mais em conformidade com o objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele

de algum modo ligado ao Banco Mundial”. Por ser implementado num turbulento momento da política nacional, esse plano não logrou grandes resultados para a educação pública brasileira.

O Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2011), aprovado após um processo de intenso debate e disputa entre concepções distintas no Congresso Nacional, transformado na Lei 10.172, de janeiro de 2001, evidencia essas contradições. Vejamos o Quadro 7:

Quadro 8 – Diretrizes e metas no PNE (2001-2003) com relação à educação do campo

Diretrizes	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, consideradas as peculiaridades regionais e sazonalidade.
<b>METAS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
Meta 15	Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos.
Meta 16	Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas;
Meta 17	Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor;
Meta 25	Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio.

Fonte: PNE (2001-2011), elaborado pelo autor.

Uma das diretrizes do Plano sinaliza como a intencionalidade da política educacional, “substituição das escolas isoladas unidocentes”, reforça o estereótipo sobre a escola no campo, que não é vista pela comunidade como “ultrapassada”, visto que faz parte da dinâmica e da vida comunitária, além disso, recomenda, numa clara alusão ao modelo urbano, a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar.

No título que trata da educação infantil, o documento sinaliza 26 metas, uma destas vetadas pelo Executivo, nenhuma, todavia, relacionada à educação do campo. Ou seja, evidencia a exclusão das crianças pequenas camponesas ao acesso à educação infantil.

Das 30 metas para o ensino fundamental apresentadas pelo PNE, quatro fazem referência ao campo. Destas, três tratam de questões que desembocam no fechamento das

escolas: a organização em classe seriada, o fim da unidocência e o transporte escolar para deslocamento.

Nas metas referentes ao ensino médio e superior, nenhuma cita explicitamente a Educação do Campo, no período histórico em que os órgãos de pesquisa indicavam que, do total de 16 milhões de pessoas de 15 a 19 anos, somente cerca de 6 milhões estavam matriculadas nas escolas.

No que se refere à formação dos professores, o Plano apresenta 28 metas, e apenas a meta 21 faz referência à formação docente no espaço do campo:

Incluir, nos currículos e programas dos cursos de formação de profissionais da educação, temas específicos da história, da cultura, dos conhecimentos, das manifestações artísticas e religiosas do segmento afro-brasileiro, das sociedades indígenas e dos trabalhadores rurais e sua contribuição na sociedade brasileira. (BRASIL, 2001, p. 81).

A meta 21 sinaliza, também, a preocupação com a formação docente. Independentemente da área de atuação profissional (urbano/rural), ou área de conhecimento que o(a) professor(a) se forme, é preciso que esse profissional tenha um olhar sensível, sobretudo nas áreas camponesas, com respeito e valorização cultural a sujeitos, compreendendo os desafios e as contradições que permeiam o campo, rompendo com o pensamento estereotipado do camponês como “atrasado”, pensando-o como um sujeito capaz de produzir conhecimento a partir da sua realidade. Por esse motivo, é imprescindível uma formação docente capacitada para lecionar em áreas rurais, dado todo contexto histórico.

Nesse sentido, a formação específica em educação do campo inicia-se em 2005, com os cursos de Pedagogia da Terra do Pronera, e em 2007, com a formulação da Licenciatura em Educação do Campo, resultantes da mobilização dos movimentos sociais e sindicais do campo.

Como forma de resistência ao PNE, por causa da aceleração do fechamento de escolas, a articulação do Movimento Nacional da Educação pauta o debate sobre as políticas educacionais para as populações camponesas, e, a partir do artigo 28 da LDB, citado anteriormente, passa a reivindicar, junto ao Conselho Nacional de Educação, a elaboração de um marco normativo específico da educação do campo.

Uma primeira conquista ocorre a partir da articulação das redes que compõem o Movimento da Educação do Campo, para elaboração da Resolução nº 1 CNE/CEB, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do

Campo. Esse instrumento legal objetivo superar lacunas do artigo 28 e avançar na definição de orientações para a política da Educação do Campo.

No artigo 6º desse texto, é anunciada uma importante diretriz que se relaciona diretamente com as questões discutidas nesta pesquisa:

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, *proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista*, cabendo em especial aos estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico. (BRASIL/MEC, 2002, grifo nosso).

Nos artigos 9º e 10º, são citados os movimentos sociais e suas possíveis articulações com as escolas do campo:

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (BRASIL/MEC, 2002).

Essa resolução reconheceu que não basta apenas a estrutura física escolar no espaço camponês, mas também reitera que o trabalho pedagógico das escolas deve estar voltado à realidade das comunidades rurais, ou seja, suas manifestações culturais, seus aspectos históricos e sociais, suas relações produtivas existentes nos espaços do campo, entre outras singularidades importantes na construção identitária do sujeito camponês. A formação dessa identidade deve ser estimulada com o potencial formativo que a educação pode proporcionar – trata-se de humanizar esses povos não deslocados de uma realidade concreta, quiçá histórica.

Trata-se também de estimular a participação ativa do povo camponês no processo de ensino e aprendizagem. Se, alguns anos atrás, sequer existia uma política educacional específica para o campo, agora eles participam tanto do processo de elaboração como também de execução dessas políticas, o que consideramos um passo importante dado pelo movimento da Educação do Campo.

Ainda no artigo 7º da mesma resolução, especificamente no 2º§, recomenda-se de que o **direito à educação** possa ser efetivado mediante a formulação de propostas pedagógicas concretizadas em diversificados espaços pedagógicos, como, por exemplo, sindicatos,

cooperativas, associações, entres outros espaços que possuam uma dimensão pedagógica, que possa contribuir significativamente com esses sujeitos.

A continuidade do processo de fechamento de escolas fez com que o Movimento da Educação do Campo reivindicasse uma legislação que explicitasse essa questão. Dessa forma, houve a formulação da Resolução nº 2 do MEC, de 28 de abril de 2008, que, em seu artigo 3º, considera que “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL; MEC, 2008). Em seu parágrafo primeiro, afirma que: “1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades” (BRASIL/MEC, 2008).

Essa resolução, apesar de realizar avanços ao limitar que o processo seja intracampo, ou seja, de campo para campo, excluindo a alternativa de formação de escolas-núcleo nas cidades, parece extremamente evasiva, o que abre diferentes possibilidades de interpretação. Identificamos essa questão no processo de fechamento de escolas em Sumé, no qual os gestores argumentavam que o fechamento das três escolas e o deslocamento destas para outras comunidades camponesas era processo de nucleação intracampo.

Combinado a essa ação, foi desencadeado um processo de discussão do marco normativo nos estados, e a constituição de fóruns ou comitês estaduais e municipais de Educação do Campo para proposição e controle social da legislação conquistada.

No ano de 2014, mesmo com a aprovação da Lei nº 12.960/2014, o processo de fechamento de escolas do campo continuou em prática. Muitos desses fechamentos aconteciam sem o consentimento da comunidade e dos conselhos municipais de educação. Essa lei realizou uma alteração no artigo 28 da LDB, propondo um parágrafo único, que trata sobre as condições nas quais as escolas no campo podem ser fechadas:

*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.

Essa modificação na LDB foi um esforço coletivo, após um longo processo de reivindicações dos movimentos sociais para combater o fechamento sistemático das escolas em âmbito rural. Nesse contexto, era bastante comum o poder público fechar as escolas sem

sequer ouvir as comunidades do campo, ou muito menos relatar os motivos da nucleação/fechamento das instituições escolares. Na interpretação do Movimento da Educação do Campo, com o sancionamento dessa lei, houve uma desnaturalização de que fechar escola no campo é uma prática que não fere os direitos dos sujeitos camponeses.

Contudo, apenas no ano de 2010 a Educação do Campo instituiu-se enquanto uma política nacional, bem como a política educacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), sob o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. A consolidação e o reconhecimento de uma política específica para a população camponesa reafirmaram o compromisso do Estado com a educação do campo naquele momento, tanto na educação básica, mas também desdobramentos no ensino superior.

Visando à melhoria educacional no campo, esse decreto acabou gerando uma outra demanda relevante: Quem seriam os profissionais responsáveis por efetivar essa política na prática? Pensando nisto, foi proposta a criação da Licenciatura em Educação do Campo. Conseqüentemente, o perfil formativo dos educadores do campo deveria seguir os princípios epistemológicos que a educação do campo propõe.

Molina e Antunes-Rocha (2014) apontam a importância do Pronera e do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) como políticas específicas de formação de educadores no campo, tendo em comum a luta pela terra e a permanência dos camponeses no campo.

Segundo os dados levantados por Medeiros (2021), após o ano de 2010, foram criados mais de 40 cursos da LeCampo, via Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). “Com o PRONACAMPO, pode-se dizer que ocorreu a consolidação da expansão/ territorialização nacional dos cursos de LEDoC, com a implementação de 40 cursos, executados por 27 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)” (MEDEIROS, 2021, p. 101). A partir de então, a Educação do Campo teve uma expansão territorial por todos os estados do país, e foi oficialmente reconhecida como uma modalidade de ensino destinada à população camponesa.

Destaco, a seguir, o artigo 7º desse decreto, no que se refere à organização do sistema escolar no campo e quais as preferências organizativas os poderes públicos devem priorizar para efetivar o direito à escola no/do campo:

Art. 7º No desenvolvimento e manutenção 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, p. 3, grifo nosso).

As classes multisseriadas são vistas, pelo poder público, como um problema, mas, na verdade, fazem parte das especificidades que compõem o campo, das diversificadas formas de aprender e ensinar, e de construção do conhecimento. No caso das salas multisseriadas, possibilita que estudantes de faixas etárias próximas aprendam de forma mútua. Vários estudiosos afirmam que os problemas enfrentados pela multisseriação estão relacionados ao abandono das estâncias do Estado, se materializando nas estruturas precárias das escolas do campo, na falta de profissionais específicos, e na falta de formação continuada para esses profissionais, situações enfrentadas pelas escolas do campo historicamente.

O formato de ensino multisseriado pode ser uma estratégia utilizada para que as escolas permaneçam nas comunidades rurais. Mesmo com um número reduzido de estudantes, é possível formar turmas de faixa etárias aproximadas, algo que não é possível com a seriação – lógica utilizada nas escolas da sede. Essa situação justifica a existência do inciso I desse decreto.

Considerando as várias políticas educacionais voltadas à realidade camponesa, assim como a institucionalização da educação do campo como uma política nacional, não resta dúvidas de que é um direito dos povos do campo o acesso à educação do/no campo. A escola no campo representa a presença do Estado nas comunidades do campo. É considerada, por muitos, como um lugar de socialização, em que circulam diversos saberes, contribuindo na formação da identidade de crianças, jovens e adultos.

Por mais que os poderes públicos façam vista grossa em relação à educação do campo e às políticas educacionais consolidadas nos últimos anos, a classe camponesa está tomando conhecimento dos seus direitos, e conseqüentemente está fazendo um enfrentamento para que esses direitos sejam efetivados. Ao longo da nossa pesquisa, poderemos perceber o quanto isto se materializa em práticas efetivas para a realização do direito à educação.

### 3.5 O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PARAÍBA

Um dos principais espaços para as discussões sobre a educação do campo na Paraíba, mesmo diante de diversas contradições, foi a constituição, em âmbito estadual, do Comitê Estadual da Educação do Campo. Esse espaço reúne pessoas da sociedade civil, como, por exemplo, os movimentos sociais, e representantes de vários setores do poder públicos interligados à educação, que têm o papel de discutir o projeto de educação do campo para a Paraíba. Nesse sentido, no ano de 2005, em Lagoa Seca-PB, aconteceu um Seminário de Educação e Diversidade, promovido pela SECAD. Nessa época, nacionalmente havia uma boa relação entre os poderes públicos, em especial com o governo federal, e a sociedade civil, o que possibilitou a concretização desse relevante espaço de efetivação de políticas educacionais.

Ao longo dos anos, desde a fundação do Comitê Estadual, destacamos um importante trabalho de disseminação da concepção teórico-prática da educação do campo entre as secretarias municipais de educação da Paraíba. Os vários seminários realizados nas Gerências Regionais de Ensino (GRE) trouxeram várias dimensões formativas junto aos(as) profissionais da educação, professores(as) da rede pública, coordenadores(as) pedagógicos(as), os próprios secretários de educação dos municípios, entre outros sujeitos.

Na realização da entrevista piloto com (L1), liderança que, durante alguns anos, participou ativamente das discussões empreendidas nesse espaço, além da conquista mencionada acima, descreve, no seu relato, os seguintes avanços da Educação do Campo na Paraíba:

- 1) A constituição do comitê de forma paritária: o poder público governamental e a sociedade civil organizados, e a inclusão das universidades públicas da Paraíba no Comitê: UFPB, UFCG e UEPB, além do INCRA e do Ministério Público.
- 2) Participação do comitê na elaboração do Plano Estadual de Educação da Paraíba, aprovado pela Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015.
- 3) O Comitê conquistou o apoio do Ministério público em pelo menos em duas oportunidades: a primeira para assegurar a participação dos movimentos sociais nas reuniões do comitê (alimentação e transporte), recomendou que a Secretaria de Educação do estado, assegurasse as condições para que os representantes dos movimentos sociais pudessem participar dos encontros. Em um segundo momento o comitê conseguiu a emissão de uma nota técnica defendendo a oferta educacional conforme as diretrizes específicas da Educação do campo, sendo utilizado como um instrumento de luta contra o fechamento de escolas do campo no Comitê Estadual.

É evidente que o espaço do Comitê Estadual, durante o seu tempo de funcionamento, esteve permeado por uma correlação de forças, nem sempre havendo aplicabilidade dos dispositivos legais da educação do campo, existindo um forte impasse para serem efetivados. Na percepção da liderança entrevistada, esse modelo de governança acontece pela rotatividade dos profissionais que transitam nas secretarias tanto do estado quanto dos municípios.

Essas são as mais evidentes conquistas, embora se possa registrar outras, que considero poucas, considerando tempo de existência do comitê. E lamento que cada gerente assumia a GOIESC e depois GEDI não tenha sempre se comprometido e consolidar o papel do comitê como espaço de proposição e de execução de políticas de educação do campo (L1).

As mudanças que ocorrem devido às transições eleitorais dificultam a consolidação da educação do campo. Em determinados momentos, as pessoas que ocupam os espaços, cargos públicos, buscam se apropriar e compreender de forma mais aprofundada e, em outros momentos, as pessoas responsáveis por determinados órgãos se limitam a fazer um trabalho mais restrito. Nesse sentido, em um contexto estadual, na percepção do nosso sujeito entrevistado, este é um dos fortes indícios que dificultam a efetivação das políticas educacionais da educação do campo.

Temos um desafio no Brasil e na Paraíba, porque, segundo dados do Censo Escolar do INEP, nos últimos vinte e um anos (2000-2021), houve um total de 151.785 escolas fechadas no Brasil, sendo 104.385 nos territórios rurais e 47.400 nos territórios urbanos.

## 4 SUJEITOS COLETIVOS NA RESISTÊNCIA CONTRA O FECHAMENTO DE ESCOLAS NA PARAÍBA: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

O sentido do nosso movimento não é anterior à nossa intervenção: é instaurado por nós, dentro dos limites que nos são impostos pelo quadro em que nos inserimos. (Leandro Konder, 2003)

Este capítulo tem por objetivo apresentar as reflexões sobre o nosso campo empírico acerca da resistência pelas escolas do campo na Paraíba, traçando o perfil dos sujeitos envolvidos nesse processo de defesa das escolas. Evidenciaremos, ao longo deste capítulo, os núcleos de significado identificados a partir da fala dos nossos entrevistados.

### 4.1 SUJEITOS COLETIVOS ENVOLVIDOS CONTRA O FECHAMENTO DE ESCOLAS

O fechamento de escolas nas comunidades do campo representa a negação do direito constitucional de crianças, jovens e adultos acessarem a educação nas comunidades de origem, impossibilita que o modelo educacional esteja vinculado aos valores culturais singulares de cada localidade. Mesmo reconhecendo importantes avanços no que se refere à institucionalização das políticas educacionais da Educação do Campo nas últimas décadas em nosso país, trava-se um forte embate entre sociedade civil organizada e o Estado para efetivação delas, algumas já mencionadas anteriormente.

Nos estudos realizados por Santos e Garcia (2020), tecem críticas contundentes ao ideário neoliberal, nas quais o Estado estabelece uma série de políticas sem levar em consideração as necessidades concretas da classe trabalhadora, em específico a oferta da educação nos territórios camponeses.

Historicamente governos, empresas e negócios pautados na ordem neoliberal tentam, a todo o momento, impor um conjunto de propostas, projetos, programas e medidas educacionais - e em diversos outros setores - que expropriam os trabalhadores das formas de reprodução de sua existência. (SANTOS, GARCIA, p. 265, 2020).

Na concepção neoliberal a educação tende por natureza ser esvaziada do princípio político na formação dos sujeitos, as propostas curriculares estão inteiramente dissociadas da vida cotidiana da classe trabalhadora. Se contrapondo a essa lógica a Educação do Campo

propõe uma proposta pedagógica pautada no respeito, nos costumes, nos saberes, no questionamento do Estado em relação ao modo como nós populações do campo fomos historicamente excluídos, inclusive de se escolarizar, inteiramente por essas e outras questões a Educação do e no Campo só podem ser efetivadas com a presença das escolas nas comunidades.

Não existe funcionamento básico de nenhuma escola, inclusive do e no campo sem investimentos públicos, do ponto de vista histórico as escolas do campo, antigamente chamados de “grupos escolares”, funcionaram, muitos ainda funcionam em estruturas precárias, trazendo implicações diretas no trabalho pedagógico. O que encontramos na revisão de literatura, e foi concatenado em nosso campo empírico, que o fechamento de escolas é uma prática executada pelas gestões municipais para conter “gastos” nas escolas do campo. Sobre isso temos o seguinte contexto:

Pesquisas evidenciam que um grande número de escolas tem sido fechadas no Brasil sem o consentimento da comunidade e dos Conselhos Municipais de Educação, infringindo a lei. Este problema tende a se acentuar por conta da política de cortes orçamentários e diretrizes neoliberais que o atual governo burguês do Brasil adotou. Há no país uma falsa democratização que esconde a verdadeira faceta mercadológica na área da educação pública (SANTOS, GARCIA, p. 281, 2020).

Sobre as questões mencionadas acima, podemos explorar pelo menos dois aspectos importantes quando mencionamos o fenômeno de fechamento de escolas: a primeira questão está ligada à forma deliberada em que muitas administrações municipais desconhecem ou fingem que existe uma legislação específica, em que o fechamento das escolas só pode ocorrer com o consentimento e manifestação da comunidade e ainda mais grave, em muitos casos as famílias por não se apropriarem dessa legislação acaba prevalecendo a vontade dos gestores.

Em outro aspecto, que está relacionado às medidas econômicas adotada pelo Estado nos últimos anos, onde existe uma correlação de força entre ofertar serviços públicos com qualidade entra em contradição com os incontáveis cortes orçamentários nos setores como a educação e saúde, como por exemplo, a Emenda Constitucional nº 95 de dezembro de 2016, lei essa formalmente aprovada no congresso nacional estabelece um limite orçamentário em 20 anos.

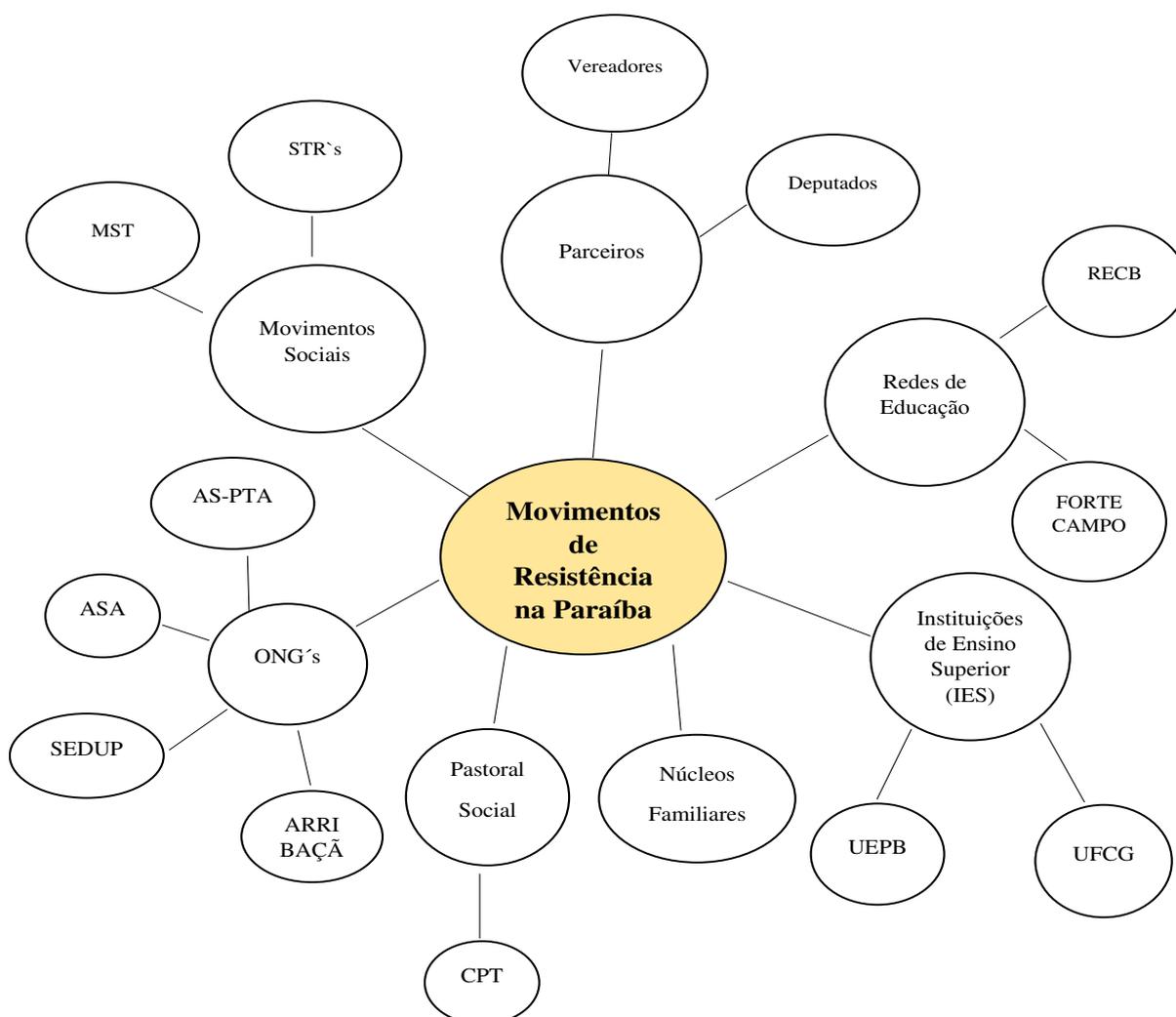
Considerando esses aspectos, o projeto de sociedade em curso reduz do orçamento do Estado serviços básicos com a saúde e educação da classe trabalhadora, essas medidas de cortes orçamentários visam centralizar os serviços públicos nos lugares onde exista maior densidade demográfica; conseqüentemente as populações mais longe dos centros urbanos

ficam desamparadas por esses serviços públicos. Nessa lógica o fechamento das escolas, bem como a nucleação de escolas intra-campo passa a ser uma estratégia de "contenção gastos" devido às características específicas deste espaço.

A partir do contato com o nosso campo empírico, identificamos duas situações de sujeitos políticos envolvidos no processo de organização de defesa das escolas: o primeiro perfil já se encontrava em algum nível de organização, como, por exemplo, associações comunitárias, sindicatos dos trabalhadores rurais – formas de organização mais comuns entre os povos do campo. Por outro lado, encontramos um outro perfil, de sujeitos políticos que se constituem com a interação com os demais sujeitos, inserindo-se em determinados espaços a partir das experiências de conflito, como é o caso de inúmeros núcleos familiares – mães, pais, até mesmo crianças, que enxergaram, na possibilidade de perder a escola na comunidade, a importância de se organizarem, de reivindicarem direitos. Esse perfil, na nossa compreensão, configura-se como um sujeito coletivo singular.

A Figura 3, a seguir, demonstra a rede de organizações que esteve subsidiando as famílias envolvidas nesse processo de organização na luta: seja na formação dos direitos desses sujeitos ou traçando as estratégias a serem desenvolvidas para evitar a perda das escolas.

Figura 7 – Sujeitos políticos contra o fechamento de escolas do campo na Paraíba



Fonte: Sistematizado pelo autor, 2022.

Conforme visualizado, encontramos várias organizações de abrangência local, regional e nacional, envolvidas sobretudo na mobilização do povo camponês em prol de direitos sociais, em questões como o direito à terra e o direito à educação do/no campo. Essas articulações buscam melhorias na qualidade de vida no campo, no debate a partir do desenvolvimento territorial e do enfrentamento político dessas organizações, na defesa do direito à escola no campo. Trataremos, a seguir, sobre os principais espaços coletivos que foram consultados em nossa investigação.

## 1) Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs)

A partir dos anos 1960, no governo Getúlio Vargas, regulamenta-se o sindicalismo no Brasil. Essa ação governamental divide opiniões de natureza ideológica: muitos estudiosos afirmam que a regulamentação possibilitou o controle social das ações sindicalistas, que, por sua vez, estariam subordinadas aos interesses do Estado, e não daqueles que pertencem àquele espaço. Para outros estudiosos, o sindicalismo tem o papel importante em pressionar o Estado, em torno sobretudo de direitos trabalhistas. Nesse caso, podemos citar por exemplo a conquista da redução da jornada de trabalho.

Na minha compreensão, os sindicatos rurais representam um espaço de organização mais comum entre as comunidades do campo. Buscam, através de parcerias governamentais, ou com organizações não-governamentais, melhorias nos seus territórios, sendo instâncias de poder que conhecem de perto as dificuldades do dia a dia dos trabalhadores do campo.

Os sindicatos rurais são importantes espaços de luta na defesa da escola do campo. Dada sua relevância, esse espaço surgiu nas três experiências de resistência na Paraíba. Conforme encontrado nos achados da nossa investigação, esses sindicatos estiveram inicialmente subsidiando, a partir de formações e informações, as famílias que se sentiam prejudicadas pela ação do fechamento das escolas.

## 2) Fórum Territorial de Educação Camponesa do Cariri Ocidental Paraibano (FORTECAMPO)

Os fóruns, segundo Gohn (2009), podem estabelecer a prática de grandes encontros, gerando diagnósticos mais amplos dos problemas sociais e definindo metas e objetivos estratégicos para solucioná-los.

O Fórum Territorial de Educação Camponesa do Cariri Ocidental Paraibano (FORTECAMPO) é uma organização independente da sociedade civil, sem vínculo institucional com o Estado, composta por diversos segmentos da sociedade civil, entre professores das redes públicas do Cariri, professores e estudantes do Centro de Desenvolvimento do Semiárido, e de movimentos sociais como a Pastoral Rural da Juventude (PJR), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as associações comunitárias camponesas, as associações comunitárias quilombolas, entre outros.

A organização abarca, como centralidade, o debate do fortalecimento do desenvolvimento territorial da região. Nos últimos anos, tem realizado um forte debate, além de ações concretas que ampliam a importância das escolas do campo, na tentativa de

consolidar uma proposta educacional nas escolas da região, levando em consideração a temática de convivência com o semiárido, do respeito às formas de viver no campo, as quais têm sido questões presentes nas formações continuadas, junto aos(às) professores(as) do campo.

Como já foi frisado, o FORTECAMPO não se limita enquanto bandeira de luta na efetivação das políticas educacionais voltadas ao campo, mas pensa no debate sobre o território como tal. Por esse motivo, vários programas institucionais foram dialogados e executados a partir de propostas do fórum (ver entrevista de Alisson), o que ressalta a relevância desse espaço para a região.

### 3) Comissão Pastoral da Terra (CPT)

Este importante movimento surgiu na Paraíba em meados de 1970, liderado por um grupo de pessoas que tinham um envolvimento direto com a Igreja, preocupados com os direitos sociais dos homens e mulheres trabalhadores(as) do campo, submetidos(as) a uma relação dominante por não possuírem terras próprias. Assim, a principal atuação da CPT é na luta pela terra e na reforma agrária, bandeiras de lutas que tratam o povo do campo com dignidade.

Inicialmente, devemos compreender a atuação da CPT diante do seguinte plano de fundo. Os estudos realizados por Marco Antônio Mitideiro Junior (2008) demonstram a expressividade com que os movimentos sociais do campo, sobretudo a CPT, atuaram, agindo de forma organizada e combativa na Paraíba. A CPT, entre outros movimentos, foi influenciada pela corrente ideológica da Teoria da Libertação, havendo uma relação estreita com as religiões de matriz cristã, somando uma concepção de visão do mundo crítica da realidade, constituindo-se como uma sólida organização de luta em prol do trabalhador rural, do povo camponês oprimido devido à dominação sócio territorial empreitada pelos latifundiários e coronéis.

Evidentemente, não resta dúvidas que o cenário mencionado demonstra marcas da colonização portuguesa em nosso continente. A posse da terra esteve condicionada a uma questão de classe social – coronéis, grandes fazendeiros tornaram-se herdeiros de grandes latifúndios, sobretudo quando sancionada a Lei de Terras de 1850, que possibilitou que a classe burguesa brasileira comprasse terras consideradas devolutas junto ao Estado, mediante ao pagamento. Por consequência, os camponeses empobrecidos e os povos negros de descendência escravizada, por uma questão lógica não tinham quaisquer condições de adquirir

um pedaço de terra. Sem muitas perspectivas, muitos destes continuaram sendo explorados nas grandes fazendas.

#### 4) Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST)

O MST representa, na atualidade, um dos maiores movimentos, no Brasil, que se contrapõem à concentração fundiária. Uma grande parte da população brasileira não possui terra devido à apropriação burguesa dos territórios, ou seja, daqueles que detêm principalmente o poder político e econômico – estruturas fundantes para a perpetuação nessas instâncias de poder. Devido à grande articulação em quase todos os estados brasileiros, do forte enfrentamento político-social pelo acesso a condições necessárias para permanecer na terra, a organização é vista como uma grande referência na luta pela Reforma Agrária na América Latina.

Formalmente, o MST foi fundado no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem-Terra, que se realizou em 1984, em Cascavel, no estado do Paraná – naquela época, já abrangia a maioria dos estados. No ano 2000, contava com atuações em 20 estados, contabilizando mais de 250 mil famílias assentadas que conseguiram, através da organização, o direito à terra. Esse número, todavia, é considerado pequeno, levando em consideração cerca de 5 milhões de famílias sem-terra (CALDART, 2001).

Dessa forma, só resta, para a classe subalterna, realizar um enfrentamento qualificado sobre a questão do direito à terra.

#### 5) Rede de Educação do Campo da Borborema

A Rede de Educação do Campo da Borborema foi fundada durante a realização do Primeiro Seminário sobre Educação do Campo do território da Borborema, no ano de 2008, no município de Santa Fé-PB. É vinculada à Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (Resab), desenvolvendo um trabalho de educação do campo vinculado ao debate sobre convivência com o semiárido e a agroecologia.

O seminário, promovido pela organização não-governamental ARRIBAÇÃ, contou com a participação dos seguintes segmentos: a) da iniciativa pública, como as secretarias de educação dos municípios de Arara, Remígio e Algodão de Jandaíra, além de universidades como a UFPB, UEPB e UFCG, b) ONGs como a AS-PTA – Agricultura Familiar e Agroecologia c) movimentos sociais como a CPT e o MST.

A justificativa para criação da Rede se dá pelas experiências centradas na concepção da educação do campo no território da Borborema e da necessidade fortalecer e, ao mesmo

tempo, pensar sobre as ações que vêm sendo implementadas nessa região. As discussões em torno da Rede perpassam a questão educacional do campo – trata-se de refletir e propor, junto aos órgãos governamentais, políticas públicas em torno do desenvolvimento territorial, fomentando e fortalecendo a agricultura familiar, conseqüentemente trazendo qualidade de vida aos povos do campo.

#### 6) Serviço de Educação Popular (SEDUP)

O Serviço de Educação Popular (SEDUP), fundado em 1980, na região do Brejo paraibano, atualmente tem sua sede localizada na cidade de Guarabira. A metodologia de trabalho da organização foi bastante influenciada pela Teologia da Libertação, bastante disseminada no Brasil a partir dos anos 60: a partir dos estudos bíblicos, fazia-se o trabalho de conscientização, especialmente da classe camponesa, das formas de exploração utilizadas em muitos espaços, problematizando os problemas sociais concretos existentes naquela realidade. Nesse sentido, a década de 1980 configurou-se como um tempo histórico de reorganização popular, da retomada dos movimentos sociais, período que muitos chamam de “transição democrática”. Nessa ocasião, as estruturas políticas permaneceram sendo dominadas majoritariamente pela classe burguesa, e conseqüentemente era necessário criar espaços que pensassem a formação emancipatória dessa classe.

Em 1989, ocorreu o desmembramento institucional do SEDUP da Diocese de Guarabira, justificado pela saída de D. Marcelo P. Cavalheira para assumir seus trabalhos junto à Arquidiocese da Paraíba. Este, por sua vez, era grande apoiador das causas populares, e incentivador das ações do SEDUP, o que não aconteceu com a sua saída da diocese. Conseqüentemente, o SEDUP passou a ser uma associação sem fins lucrativos, sem renunciar às ações de conscientização junto à classe trabalhadora do campo e urbana.

Nos primeiros anos de funcionamento, o SEDUP esteve realizando formações de base junto aos sindicatos rurais, bem como no processo de alfabetização dos camponeses, levando em consideração o alto índice de analfabetos existente naquele contexto, nas periferias urbanas, trabalhando junto às organizações de bairro, formando e informando sobre os direitos trabalhistas, e produzindo reflexões investigativa sobre a realidade urbana. De forma geral, o SEDUP atua em pelo menos oito ações de trabalho, quais sejam: alfabetização, assessoria sindical, comunicação popular e produção de material, documentação, formação de base, mulheres, pequenos produtores e pesquisa (MOREIRA, 2021).

Assim como outros espaços formativos, o SEDUP, ao longo de quatro décadas, construiu uma sólida atuação formativa na região do Brejo paraibano, através da Educação

Popular, para se “aproximar da realidade política dos movimentos sociais e, assim, continuar a sua tarefa no campo da Educação Popular, contribuindo, ao mesmo tempo, para iluminar novas práticas educativas populares na contemporaneidade” (MOREIRA, p. 31, 2021).

Essas organizações, de forma geral, desempenham a função de estimular a importância de se manter organizado coletivamente. Esses espaços trazem, nas suas origens, o compromisso social de lutar por direitos para aqueles que mais precisam, pelos sujeitos que, ao longo da história, não tiveram as mesmas oportunidades de se emancipar. E, para que esse compromisso seja efetivado, é necessário a pressão popular para a efetivação de políticas públicas em diversos segmentos, viabilizando e disseminando uma lógica de desenvolvimento mais próxima da realidade popular trabalhadora, tendo em vista as dimensões étnicas culturais espalhadas pelo país.

Essas organizações buscam pensar, acima de tudo, em melhores condições de vida para a classe subalterna, empenhando-se em debater a questão da Reforma Agrária e da divisão de terra justa, para que todos indistintamente tenham acesso a esses direitos constitucionais.

## 4.2 AÇÕES DE RESISTÊNCIA ENVOLVIDAS NO FECHAMENTO DE ESCOLAS

Embora o foco da nossa pesquisa não tivesse o objetivo de identificar os argumentos advindos do poder público, compreendemos que seria impossível separá-los das ações de resistência, pois estas emergem a partir das relações de poder, do tensionamento e contradições da ligação entre o poder público e a sociedade. Conforme abordado em pesquisa anterior (FARIAS, 2019), identificamos algumas ações desenvolvidas pelo poder público, especialmente em Sumé. Após o contato com outras experiências de resistência, deparamo-nos com singularidades que não poderiam ser desconsideradas do ponto de vista da análise – naturalmente, essas questões foram surgindo nas falas dos nossos entrevistados.

### 4.2.1 Argumentos para fechar as escolas

O primeiro núcleo de sentido apoia-se em eixos temáticos direcionados aos argumentos apresentados pelo poder público para o fechamento das escolas, bem como a ações autoritárias utilizadas contra as pessoas que estavam ligadas ao movimento de resistência. Nos argumentos apresentados pelo poder público para fechar as escolas,

identificamos as seguintes temáticas: *número de matrículas reduzido, contingência de gastos, melhoria do ensino, acabar com o ensino multisseriado, ausência de profissionais efetivos.*

a) Número de matrículas reduzido, contingência de gastos e extinção do ensino multisseriado

Agrupamos estes eixos temáticos, pois compreendemos uma interligação entre os três. O argumento do decréscimo de matrículas é comumente utilizado entre as gestões municipais para fechar as escolas do campo, identificado nas três regiões investigadas. Nesse sentido, é de conhecimento geral a todas as gestões que não existe nenhuma regulação nacional quanto ao número mínimo de estudantes para formar turmas. O discurso de “poucas matrículas” mascara o real motivo, que é a visão pejorativa sobre o ensino multisseriado, como se este fosse uma prática pedagógica a ser superada. Essa posição é evidenciada nas falas abaixo:

em seguida alegou despesas né que o gasto era muito alto para manter uma escola apenas com treze alunos... a gente entende que dobrou o gasto porque ele pagava o transporte ele pagava um cuidador no ônibus e pagava os três funcionários lá para a escola que nós fomos (P1).

O argumento era retenção de despesas, contenção de despesas, as escolas estão sendo dispendiosas devido o baixo número de alunos (L5).

a proposta era fazer a nucleação e não trabalhar mais o multisseriado que foi um dos argumentos também mencionados pela Secretaria de Educação acabar com o multisseriado do município (L5).

a escola seria nucleada para uma escola que teria mais condições que iria dar condições melhores aos nossos alunos por nossa escola ser uma escola multisseriada (P2).

Conforme estudo realizado por Neto (2020), as gestões municipais aplicam o conceito de racionalização econômica, visando ofertar serviços públicos de forma menos custosa à gestão, ou seja, fechar as escolas do campo sem observar os prejuízos sociais, como, por exemplo, as diversas implicações do deslocamento de crianças da sua comunidade de origem para outra. Seguindo essa lógica aplicada pelas prefeituras, a educação é considerada um “gasto”, e não um investimento público para a formação de forma qualitativa à sociedade. Desconsideram ainda o fato de ser responsabilidade dos municípios a oferta do Ensino Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, conforme consta no artigo 6º das Diretrizes Operacionais do Campo.

As secretarias municipais ignoram as especificidades existentes nos territórios rurais, a densidade demográfica nas áreas campo não proporcionais à sede dos municípios, tendo

implicações diretas no número de matrículas nas escolas do campo, merecendo das gestões municipais uma visão moderada dessa situação.

Uma outra análise que podemos constatar, a partir dessas falas, é a apropriação indevida das gestões municipais sobre o conceito de nucleação intra-campo.

#### b) Melhoria da qualidade de ensino

Este eixo temático nos revela a ideia de que o conceito de melhoria educacional ou qualidade do ensino, na visão das secretarias, só pode ser efetivado mediante a saída dos estudantes das suas comunidades de origem, conforme observamos nas falas a seguir.

dizendo que o outro serviço ia ser bem melhor ia ter monitor dentro dos ônibus para cuidar dessas crianças, ia ter um veículo de oportunidade até pontes prometendo, mas quando foram construídas foram não até hoje, continua tudo do mesmo jeito (L1).

que lá na outra comunidade ia ser melhor que ia ter mais professor para ensinar e as condições era melhor do que aqui e por isso que ia fechar (M2).

#### c) Ausência de profissionais efetivos

Embora este eixo temático tenha surgido, como argumento do poder público, em apenas um dos locais do campo empírico, devemos destacá-lo por ser uma realidade nacional entre os profissionais que atuam nas escolas do campo. Nesse caso, as gestões municipais optam por contratação de profissionais em detrimento da realização de concursos públicos, gerando instabilidade e rotatividade entre as pessoas que ocupam cargos na educação.

Nesta ocasião, a gestão municipal justificou o fechamento da escola pela falta de profissionais efetivos e por uma escolha interna: naquele momento, a gestão optou por não mais realizar contratações de professores. Contraditoriamente, não era o caso da escola da Pitombeira, uma vez que todos os profissionais que atuavam naquela instituição eram efetivos, conforme podemos constatar a partir da fala do sujeito entrevistado:

Os funcionários todos eram efetivos não tinha nenhum contrato que era o que eles alegavam que estavam fechando as escolas que não ia contratar então não seria o caso da escola daqui porque nós éramos efetivos (P1).

A partir dessa fala, facilmente podem ser comprovadas as contradições existentes nas ações do poder público, uma vez que o argumento apresentado não condizia com a realidade da escola em questão. Podemos observar que não existem critérios fixos para realizar o

fechamento, essas contradições são rapidamente identificadas por aqueles que atuam cotidianamente nas escolas.

#### 4.2.2 Arbitrariedades protagonizadas pelo poder público

No segundo núcleo sentido, identificamos algumas falas que retrata o autoritarismo na figura do poder público, atitudes antidemocráticas adotadas no ofício da gestão pública, inicialmente a esfera pública assume uma posição nítida do antidiálogo, desconsiderando a vontade da comunidade. Uma outra questão que ficou bastante perceptível foi a perseguição política com alguns membros que assumiram mais enérgicas ao movimento de resistência, se caracterizado como uma perseguição política. Neste sentido identificamos os seguintes eixos temáticos: *falta de diálogo com a comunidade e transferência compulsória dos profissionais envolvidos*.

##### a) Falta e diálogo com a comunidade

A partir das entrevistas coletadas, percebemos que a falta de diálogo entre as gestões municipais e as comunidades do campo foi algo bastante marcante nos três territórios. Os contatos foram realizados entre as partes envolvidas ou a partir de uma forte pressão do movimento por respostas, cobrando justificativas plausíveis para a ação de fechamento, ou por mediação do Ministério Público da Paraíba, quando houve audiências públicas para ouvir os posicionamentos de ambos os lados. As falas a seguir nos revelam a abordagem inicial para informar que as escolas seriam fechadas.

em nenhum momento fomos informados que ela ia fechar com uma atitude imposta pela gestão e no final do ano de 2017 nós ficamos sabendo que ela ia ser fechada (P1).

Como eu já falei a questão dos boatos não é que a escola seria fechada, então a Secretaria da educação na época marcou uma reunião de pais e mestres na escola no final do ano já em dezembro para fazer essa comunicação que a escola seria fechada (P2).

A gente ficou sabendo porque a menina que trabalha no setor da educação chamou a gente para uma reunião lá no colégio no grupo e falou que ia ser fechado (M1).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, especificamente no art. 28, a partir da instituição da Lei 12.960, de 2014, estabelece prerrogativas que apontam em quais condições pode-se fechar as escolas no campo. Assim, a gestão interessada nessa ação deve fazer um levantamento de justificativas e impactos, e, por fim, deve ouvir as manifestações das famílias

pertencentes àquela realidade. Conforme podemos apurar, o debate sobre o fechamento chegou às comunidades como uma ação já consumada, cabendo às famílias aceitar os fatos. O que as gestões não esperavam era a capacidade de organização dessas famílias e a forma como elas se apropriariam das leis para defender o direito de ter a escola na comunidade.

b) Transferência compulsória dos profissionais envolvidos

Relatos achados no campo empírico nos revelam a existência de perseguição política dos profissionais que estavam atuando nas escolas ameaçadas de fechamento. Aquelas pessoas, que assumidamente se colocavam na defesa das escolas, sofriam represálias da gestão local, sendo submetidos à transferência para uma escola distante da comunidade de origem como forma de “punição”. O relato da professora a seguir elucida tal fato.

no meu caso que eu estava afastada como eu falei eu fui obrigada a voltar pra a sala de aula para uma escola que na verdade não era uma escola era uma creche bem distante de onde eu moro eu fui obrigado a voltar, meu filho estava cirurgiado mesmo eu tendo o direito de estar acompanhando porque a Secretaria me falou que se eu não voltasse eu iria ser demitida por justa causa a questão da perseguição por eu ter ficado do lado da minha comunidade (P2).

Na visão da professora, a tentativa de transferência foi mais uma das formas arbitrárias utilizadas pela gestão local para atingir o movimento de resistência. Ela ainda afirma que a transferência foi utilizada de forma indevida, uma vez que o concurso ao qual prestou era para atuação na escola ameaçada de fechar e, portanto, ela deveria ser transferida para uma escola mais próxima da comunidade, o que, nesse caso, veio a acontecer.

#### **4.2.3 Estratégias utilizadas pelos sujeitos coletivos para resistir ao fechamento das escolas**

As comunidades do campo utilizaram várias estratégias para enfrentamento do poder público, como podemos constatar em nosso campo empírico. Estas expressaram, de diversas formas, a insatisfação em relação ao fechamento de escolas, rompendo com o imaginário que as famílias aceitam com passividade tal ação, o que, na nossa compreensão, se configura como a construção de um novo paradigma: o da defesa das escolas do campo. Nesse sentido, identificamos os seguintes eixos temáticos a partir das falas do nosso entrevistado: *realização de abaixo-assinado, realização de audiências públicas, mobilizações de rua e ocupação do espaço escolar.*

a) Realização de abaixo-assinado

*A priori*, uma das iniciativas que as famílias envolvidas na resistência realizaram foi a coleta de inúmeras assinaturas da comunidade e de outras localidades, tentando, dessa forma, sensibilizar o poder público e ao mesmo tempo demonstrar a insatisfação diante de tal ação.

Todo mundo participou nós fizemos abaixo-assinado, nós colhemos muitas assinaturas inclusive das pessoas que não tinham filhos na escola os vizinhos todo mundo ficou sensibilizado (P1).

Essa atitude inicial, na nossa compreensão, foi bastante válida. O reunir da comunidade, em seus diversos segmentos, acabou sensibilizando as pessoas da sede do município com a situação, as quais, de alguma forma, passaram a conhecer a importância das escolas para as comunidades rurais. Nesse sentido, o próprio movimento reconheceu que precisaria ir mais além, desenvolvendo ações mais efetivas para tentar barrar o fechamento, o que justifica a realização de outras estratégias.

b) Mobilizações de rua

As mobilizações foram inicialmente a estratégia de resistência ocorrida com bastante efervescência, principalmente na cidade de Sumé, onde o movimento contrário ao fechamento das escolas do campo tomou as ruas em forma de grandes atos públicos, fazendo intervenções com falas em frente à Secretaria de Educação do município, conforme podemos observar na Foto 1, a seguir.

Foto 1 – Mobilização em frente à Secretaria Municipal de Educação em Sumé



.Fonte: fotografia cedida por participante do movimento, 2018

Nesse registro, visualizamos um grupo de pessoas em frente ao prédio da Secretaria de Educação de Sumé – mães, pais, crianças, professoras, membros de associação, integrantes de organizações não-governamentais, entre outros –, com cartazes reivindicando da gestão local a reabertura das três escolas fechadas naquela ocasião. Devido à secretaria ser localizada na região central da cidade, a manifestação atraía a curiosidade das pessoas que passavam por ali. De alguma forma, aquela movimentação teve algum impacto na população de forma geral, dada a repercussão local e a continuidade do movimento que perdurou por várias semanas.

Um dos desdobramentos dessas mobilizações resultou em uma conversa com o secretário de educação, que até então se negava a conversar com as famílias que se sentiram prejudicadas diante da decisão do município. Na Foto 2, a seguir, vemos que se encontram nessa reunião um bom número de pessoas, que cobraram do secretário a reabertura das escolas.

Foto 2 – Reunião do movimento com o secretário de educação no prédio da SEDUC



Fonte: cedida por participante do movimento, 2018

A tônica da conversa do secretário com as pessoas do movimento foi que a gestão municipal estava realizando um estudo de viabilidade do funcionamento das três escolas, e de que, naquele momento, havia chances reais de desconsiderar a vontade das comunidades, o que de fato acabou acontecendo. Quando definitivamente foram esgotadas todas as formas de diálogo com o movimento, as famílias buscaram representação junto ao Ministério Público, sendo a esta última forma de reverter o quadro. Explicaremos como se desdobrou essa questão mais a frente.

### c) Ocupação do espaço escolar

O fenômeno da ocupação do espaço escolar aconteceu no município de Areia, na Escola Maria Emília Maracajá, localizada na comunidade de São José. No ano de 2018, quando a gestão municipal anunciou o fechamento dessa escola, a comunidade se reuniu e decidiu que as suas crianças não ficariam sem aulas. Nesse sentido, montaram um acampamento feito de lona, onde funcionou, por vários dias, a escola da comunidade. Esses fatos podem ser confirmados a partir destas falas:

quando os pais de alguns alunos falam assim porque a gente não improvisa uma sala então a gente foi para a mata tirar bambu conseguimos a doação de um de um deputado de um de um recurso porque ele nos deu aí a gente foi e comprou a lona e improvisamos a nossa sala de aula dividimos em três salas e foi ali onde a gente começou realmente o nosso processo de resistência (P2).

as mães decidiram ocupar escola junto com os seus filhos e as professoras, e as aulas aconteciam numa barraca de lona que foi montada do lado da escola, que era dentro do muro da escola, a gente não usava a sala de aula, mas as aulas aconteciam embaixo da lona, na escola então não foi só as professoras foram também um movimento social que fez esse suporte que davam várias aulas (L6).

No momento em que a gestão local decidiu pelo fechamento da escola, a comunidade decidiu montar um acampamento que funcionaria nos arredores do ambiente escolar, ao mesmo tempo em que havia se aberto uma disputa judicial pela reabertura dessa escola. Na literatura sobre o levantamento de produção sobre o fechamento das escolas no campo, essa dimensão da resistência é inédita, merecendo um destaque na forma como essa comunidade se organizou para resistir ao fechamento da escola.

Foto 3 – Registro fotográfico interno de sala de aula improvisada no município de Areia-PB



Fonte: Reprodução/TV Paraíba, 2018.

Percebemos a resistência das professoras e das crianças em permanecer frequentando a escola, demarcando, assim, o espaço da resistência e a importância da escola para comunidade.

Foto 4 – Acampamento montado na área externa da Escola Maria Emília Maracajá



Fonte: Reprodução/TV Paraíba, 2018.

- d) Realização de audiências públicas, denúncia junto ao Ministério Público e disputa judicial para reabertura das escolas

Nestes eixos temáticos, identificamos que os movimentos de resistência estão se apropriando das leis educacionais para garantir a efetivação das políticas de educação do campo. O enfrentamento jurídico é uma outra dimensão da resistência que nos chama atenção, pois a compreensão coletiva sobre o direito educacional é um dos primeiros passos para garantir que as escolas não fechem de modo naturalizado, e a disseminação sobre esses direitos é uma questão primordial para defesa das escolas do campo.

A realização da audiência pública é uma marca da resistência ocorrida no movimento de defesa no município de Cuité, conforme pudemos perceber no relato a seguir.

A gente teve as reuniões municipais, aí tivemos a partir daí com o prefeito e com a secretária, com a audiência pública e também a gente teve em outro momento com as mães que fomos conhecer (L7).

A gente buscou algumas parcerias e se aprofundar mais também surgiu uma lei também, né, que é a questão do contra o fechamento das escolas (L7).

Essas falas não deixam dúvidas do esforço realizado para haver apoio nas leis e no aparato jurídico, dos conflitos existentes mediante o arrefecimento do direito à educação. Dessa forma, esse esforço era de extrema importância para a posição que o movimento poderia ocupar.

Foto 5 – Audiência pública sobre a questão das escolas fechadas em Cuité



Fonte: Site do Ministério Público da Paraíba. Disponível em: <https://www.mppb.mp.br/index.php/37-noticias/educacao/20179-promotoria-promove-audiencia-sobre-fechamento-de-escolas-na-zona-rural-de-cuite>. Acesso em: 20 set. 2022.

Encontravam-se, nessa audiência, os seguintes segmentos: parte das famílias das comunidades do campo, representantes da administração municipal e o promotor de justiça. Na matéria citada acima, a gestão alega que as escolas funcionam no formato multisseriado, fato que, na compreensão dos membros da administração, implica um “baixo aproveitamento dos alunos”. Por outro lado, as famílias apelaram ao promotor, indicando as condições às quais as crianças iriam se submeter caso as escolas viessem a fechar, como a distância para o deslocamento para escola mais próxima.

A posição da promotoria naquela ocasião foi recomendar à gestão municipal evitar o deslocamento dessas crianças para distâncias muito longe: “o ideal era realocar os alunos para escolas na mesma localidade”, o que na realidade infelizmente não aconteceu.

Os relatos vindos do nosso campo empírico demonstram que o movimento ocorrido em Cuité foi “vencido pelo cansaço”, como um dos entrevistados mencionou, elemento que pode ter contribuído na descontinuidade da resistência. Aos poucos, as famílias prejudicadas sentiram-se acudadas, na medida em que a vontade da gestão municipal prevaleceu, em detrimento dos direitos das duas comunidades em questão.

Retomando o enfrentamento ocorrido no município de Sumé, o movimento optou por formalizar uma denúncia da gestão municipal junto ao Ministério Público, reivindicando a reabertura das escolas. Em conformidade com a fala do sujeito entrevistado: “nós fomos ao Ministério público a nossa resistência continua até hoje (P1).”

Conforme relatado pela nossa fonte, o processo sobre as escolas encontra-se em andamento. Por consequência, a gestão municipal, em duas oportunidades, recorreu da decisão judicial, a qual emitiu parecer favorável à reabertura das escolas. Passados quatro anos após fechar as escolas, existem chances reais que estas sejam reabertas, mantendo viva a esperança das pessoas que lutaram e lutam até hoje pela escola na comunidade.

Estas falas demonstram as ações jurídicas que foram desenvolvidas em Areia:

fomos procurar o promotor para saber o que a gente poderia fazer ele falou que a gente teria que arrumar documentos para comprovar que o prefeito estava fechando a escola de forma irregular (P2).

a gente se apoderou da lei que as escolas do campo não poderiam fechar se as mães que morasse perto, se a comunidade não aceitasse (L5).

Diferentemente do que aconteceu em Sumé e Cuité, o movimento em Areia conseguiu uma decisão judicial pela reabertura em tempo hábil. Em minha compreensão, o fato de esse movimento ter gerado bastante repercussão no estado, nas mídias de televisão, deu uma boa visibilidade ao movimento, o que, no meu ponto de vista, pressionou os órgãos de justiça por celeridade em resolver essa questão.

#### **4.2.4 Consequências do fechamento das escolas**

Neste núcleo de sentido, observamos algumas implicações advindas do fechamento das escolas – aspectos que interferiram diretamente na vida cotidiana das pessoas que tinham uma rotina dentro da própria comunidade. Ao mesmo tempo, deparamo-nos com estruturas precarizadas, abandonadas pela gestão municipal, prédios que representavam a presença do Estado na comunidade, os quais, em último caso, foram apropriados pela gestão de forma irregular, como veremos os detalhes a seguir. Diante disso, identificamos os seguintes eixos temáticos: *Deslocamento de professores e estudantes para lugares distantes, desafetação da escola com o processo judicial não finalizado/abandono do prédio e dificuldade de acesso ao transporte público.*

a) Deslocamento de professores e estudantes para lugares distantes

Uma forte consequência, expressa nas falas dos sujeitos entrevistados, foi o deslocamento dos profissionais e estudantes para outras instituições escolares mais distantes de suas comunidades de origem. Em suma, o nosso campo empírico demonstra que a escola na comunidade facilitava não só o deslocamento, mas também a participação das famílias na vida da escola. Por consequência, o deslocamento para outra comunidade, ou até mesmo a sede do município, desmotiva os responsáveis. Outras consequências podem ser constatadas nas falas a seguir.

ter que entrar no ônibus muito cedo e se deslocar...a gente passa da comunidade da gente para outra comunidade 40 minutos dentro do ônibus então a criança tinha que se acordar mais cedo e todo mundo ficou sensibilizado com essa situação, então até quem não tinha criança na escola participou e se engajou junto com a gente (P1).

...é um município muito extenso e a gente vimos que muitas vezes os filhos de agricultores saíram de pequeno de transporte para um lugar com 16, 15 km, muitas vezes as estradas são de barro ainda é muita acidentada (L7).

Conforme vimos anteriormente, a melhoria educacional é um forte argumento apresentado pelo poder público para fechar as escolas. Por essa lógica, podemos fazer o seguinte questionamento: É possível imaginar qualidade educacional tamanho o deslocamento que os estudantes realizam? Principalmente ao se levar em consideração épocas chuvosas, em que as estradas ficam intransitáveis, já que normalmente as comunidades do campo são entrelaçadas entre riachos e rios intermitentes, dificultando a locomoção de uma comunidade para outra.

b) Desafetação<sup>13</sup> da escola com o processo judicial não finalizado

A partir da aproximação com o nosso campo de pesquisa, identificamos uma singularidade no município de Sumé, especificamente na Escola Marcolino de Freitas, localizada na comunidade da Carnaúba. Nessa oportunidade, essa escola, fechada em 2018, foi transformada em uma unidade de saúde, o que, do ponto de vista da oferta de serviços públicos, é bastante positivo, mas, em nossa interpretação, o poder público se equivocou em fazer o processo de desafetação, uma vez que a disputa judicial pela reabertura da escola está sendo tramitado. Só nos resta perguntar: o que a gestão local fará se o parecer definitivo da

---

<sup>13</sup> A desafetação é um processo que consiste em dar alguma finalidade ao espaço público que foi desocupado por falta de utilização.

justiça for favorável à reabertura, como já aconteceu em duas instâncias? A fala a seguir evidencia esse fato.

ele fez uma desafetação da escola só que no momento eles já iam fazer da escola um posto de saúde aí eu falei com o vereador e disse a ele talvez vocês não tenham conhecimento de que essa escola ela está na justiça ela não pode ser cedida para outra finalidade eu entendo assim (P1).

A gestão não recuou diante da indagação da professora, como podemos constatar. Assim, sem nenhum receio de sofrer consequências, transformou a escola em uma unidade básica de saúde, uma forma de compensar a comunidade que, naquela ocasião, havia perdido a escola.

c) Abandono dos prédios da escola ou uso com outra finalidade

Em uma das nossas idas ao campo de pesquisa, tive a oportunidade de ver a real situação estrutural de uma escola, deteriorada pelo abandono por parte da gestão municipal, caso da Escola Rodolfo Santa Cruz, na comunidade da Pitombeira, localizada também no município de Sumé. O impacto desse esvaziamento de sentido do espaço escolar desativado, que foi frequentado por várias gerações da comunidade, é marcante nas falas e nos olhares dos moradores com que tivemos contato.

Foto 5 – Atual fachada da Escola Rodolfo Santa Cruz, comunidade Pitombeira



Fonte: Registrada pelo autor, 2022.

Conforme a fotografia apresentada acima, encontrei uma escola abandonada, tomada pela vegetação nativa (uma grande árvore que estava na frente da escola foi colocada abaixo, coincidentemente na mesma semana que estive na comunidade). A escola era umas das grandes referências do município, pois detinha um sólido projeto político pedagógico teórico-prático da educação do campo, e as professoras que atuavam nessa escola participaram de formações continuadas, ofertadas pela Universidade Federal de Campina Grande, campus Sumé, que culminou em uma prática pedagógica reconhecida nacionalmente.

#### 4.2.5 Conquistas da luta

A partir das falas dos nossos entrevistados sobre alguns avanços e conquistas alcançados ao longo da resistência, é importante lembrar que estas não se deram de forma igual nas três experiências regionais. Em Cuité, por exemplo, as escolas que estavam em disputa acabaram sendo fechadas. Dessa forma, existem singularidades no que as pessoas entendem como avanços a partir de cada contexto. Fizemos o levantamento das seguintes conquistas mencionadas pelos nossos entrevistados: *conscientização da escola para comunidade, o protagonismo das mães na luta, envolvimento dos profissionais da escola e decisão judicial favorável à reabertura das escolas.*

##### a) O protagonismo das mães na luta

O campo empírico nos evidencia o enfrentamento, sobretudo das mulheres, no processo de defesa das escolas. Todas as estratégias adotadas pelos movimentos de resistência regional estavam em sua maioria encabeçadas por elas – mães, professoras, lideranças comunitárias, lideranças de organizações sociais. Estes relatos descrevem algumas situações que endossam o protagonismo das mulheres na resistência:

as mães prepararam alguns cartazes, fomos para a rádio e lá falamos né sobre essa questão que a gente não concordava porque a gente não queria perder a nossa escola (P2).

E acho que foram duas reuniões três, lutando e as mulheres bravas, as mães dos meninos que não queria que fechasse (M2).

Os trechos das falas narram a expressividade da participação de várias mulheres na luta contra o fechamento de escolas. Foram mães, professoras e lideranças que estiveram na

linha de frente no movimento de resistência, de forma qualificada, traçando as melhores estratégias para realizar um enfrentamento aguerrido pelo direito à escola na comunidade.

b) Decisão judicial favorável à reabertura das escolas

Esta foi uma grande conquista alcançada pelo movimento de resistência empreendido no município de Areia. O Ministério Público da Paraíba determinou a reabertura imediata da Escola Maria Emília Maracajá. Posteriormente, a justiça manteve o entendimento sobre as demais escolas que estavam em disputa.

c) Compreensão dos dispositivos legais da educação do campo

A partir dos relatos que escutamos dos nossos entrevistados, ficou óbvio o quanto os sujeitos políticos se apropriaram das normativas da educação do campo para garantir o funcionamento das escolas nas comunidades do campo. Tal fato retoma uma questão mencionada nesta pesquisa: o fechamento das escolas do campo não está ocorrendo de forma pacífica, e as famílias têm se mobilizado.

#### 4.2.6 Desafios da continuidade na luta

Para além dos avanços alcançados entre os movimentos de resistência em defesa das escolas, deparamo-nos com questões não superadas envolvendo as instituições escolares do campo. Coincidentemente ou não, as temáticas se fazem presentes nas discussões nacionais do Movimento da Educação do Campo. Neste núcleo de sentido, identificamos os seguintes eixos temáticos: *Infraestrutura precária das escolas e ausência de um currículo específico*.

a) Infraestrutura precária das escolas

Em suma, as escolas do campo, do ponto de vista histórico, são marcadas pela falta de investimento público, o que desencadeia uma série de problemas os quais impactam diretamente a qualidade educacional. Entre esses problemas, alguns de nossos entrevistados mencionaram a precarização das estruturas físicas, tal qual funciona uma parte das escolas do campo. Vejamos a seguir alguns dos relatos que foram coletados.

boa parte dos investimentos das políticas públicas e até de equipamentos básicos cadeiras, birôs, móveis chega de forma atrasada nas escolas da zona rural (L4).

a infraestrutura das escolas do campo ainda fica muito à mercê do que é que a gente deseja, então eu acho que esse é um limite (L5).

A discussão sobre a precarização das escolas do campo é tema que se faz presente nos estudos realizados por Barros (2020). A autora evidencia esse problema histórico a partir da constituição da oferta da educação no espaço rural. Nesse sentido, a visão pejorativa do ensino multisseriado alimenta a ideia de que essa organização do ensino precisa ser superada a partir do paradigma da seriação. Os seguintes problemas podem ser explicitados, a partir de sua análise: a própria insuficiência estrutural e material das escolas, ausência de profissionais qualificados às especificidades das escolas do campo e a ausência de formações continuadas.

b) Ausência de um currículo específico

Como já mencionado anteriormente, no tópico da análise documental, as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, entre outros documentos oficiais, recomendam que os currículos das escolas do campo levem em consideração a heterogeneidade e as particularidades existentes no campo. Em suma, o projeto político pedagógico das escolas, de forma geral, não deve ser utilizado como mera formalidade. Esta fala nos remete a uma realidade ainda muito presente nas escolas:

eu acho que um dos maiores desafios é um limite, é a questão do currículo o projeto político pedagógico das escolas do campo, que a gente não encontra, não tem a gente não tem uma metodologia o direcionamento voltado para escolas de campo (L5).

O Movimento Nacional da Educação do Campo conquistou importantes políticas educacionais. No entanto, para a efetivação de currículos prepositivos, depende das condições materiais e formativas que os entes federados podem e devem ofertar. Nas últimas décadas, temos acompanhado uma grande tensão no que tange às políticas curriculares na educação adotadas pelo Estado, à tentativa de engessar um único currículo para todo país, aos parâmetros avaliativos baseados em competências dos estudantes, esvaziando-se a discussão sobre currículo a partir das especificidades das escolas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Madrugada camponesa faz escuro (já nem tanto) /vale a pena trabalhar. Faz escuro, mas eu canto/porque a manhã vai chegar.

Thiago de Mello

Ao longo deste texto, percorremos um itinerário teórico-metodológico que atendesse ao seguinte objeto de estudo: a luta contra o fechamento das escolas no campo na Paraíba como expressão da resistência pelo direito à educação. Tínhamos como objetivo principal compreender como os movimentos sociais e as comunidades se organizaram para resistir ao fechamento de escolas do campo em regiões da Paraíba.

Tivemos as seguintes problemáticas mobilizadoras da nossa investigação: 1) Como se organiza o Movimento da Educação do Campo no Brasil e na Paraíba? Quais suas principais ações na defesa da política educacional para as populações camponesas? 2) Quais os sujeitos coletivos envolvidos na luta contra o fechamento das escolas no campo no território paraibano? E que ações de resistência estes desenvolveram contra o fechamento das escolas na Paraíba? 3) Quais as principais características, avanços e contradições da política da educação do campo na percepção dos sujeitos envolvidos nessas lutas?

Para realização desta pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa segmentada na perspectiva do materialismo dialético. Essa abordagem metodológica nos possibilitou algumas reflexões acerca do fenômeno de fechamento de escolas no campo, da eclosão de uma variedade de sujeitos políticos e dos movimentos em rede de defesa das escolas em três regiões da Paraíba. Utilizamos as seguintes ferramentas na triangulação dos procedimentos e instrumentos adotados em nossa pesquisa: estudo exploratório, com a finalidade de realizar o levantamento de produções acadêmicas associadas à nossa temática de investigação; posteriormente introduzimos a análise documental, levando em consideração fontes nacionais, regionais e locais, buscando as devidas conexões com o nosso objeto de estudo; por último, a realização da pesquisa de campo, a partir da aplicação de entrevistas semiestruturadas com a finalidade de obter informações sobre o contexto e singularidades dos movimentos contra o fechamento de escolas na Paraíba, entre outras questões abordadas ao longo do texto.

O nosso levantamento de produções acadêmicas apontou que a temática sobre o fechamento de escolas no campo é pouco pesquisada em âmbito nacional, demandando, assim, uma intensificação de produções nessa área para melhor compreensão desse fenômeno. Por outro lado, percebemos que a educação do campo possui um acúmulo considerável de

teses e dissertações, demonstrando sua relevância e contribuição para discussão sobre a educação brasileira, na construção de um novo paradigma educacional, político-social e popular, colocando, no centro das práticas e reflexões, a classe trabalhadora do campo.

Já na análise documental, identificamos avanços nas últimas décadas na política nacional da educação do campo, conquista que é consequência de uma forte articulação entre os movimentos sociais do campo e os governos progressistas no campo popular. Entre esses avanços, temos o reconhecimento da educação do campo enquanto uma modalidade de ensino e uma política educacional específica, através dos marcos legais que asseguram o direito à educação do e no campo. Através dos dados secundários, identificamos que, entre os anos de 2010-2020, foram fechadas 1.595 instituições escolares no campo, demonstrando assim uma grande contradição entre o que a política da educação do campo propõe e o que as gestões municipais efetuam, em termos administrativos.

Ao analisar a dinâmica do fechamento de escola, percebemos mais uma vez o agravamento da herança da dualidade do ensino, notadamente entre a população do campo e da cidade, visto que o território camponês é o mais atingido com o número de escolas fechadas, além de não ter escolas que atendam toda a educação básica na maioria das comunidades camponesas. Ao chegar nos anos finais do ensino fundamental, os adolescentes iniciam seu deslocamento para as sedes dos municípios para dar continuidade à sua escolarização.

Entre os resultados alcançados, constatamos que os movimentos sociais do campo deram grandes contribuições para a implementação das políticas educacionais para o campo, sobretudo às que se referem aos marcos regulatórios e aparatos legais que possibilitaram a concretização dos direitos à educação do campo no território brasileiro.

Nacionalmente, o principal espaço de ações e reflexões acerca da educação do campo tem atuação no Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC), a partir do qual seus membros participantes ocupam os seguintes espaços: institutos de educação e universidades públicas, movimentos sociais e sindicais populares do campo e entidades que atuam na educação do campo. Seu objetivo é proporcionar articulações que garantam o direito à educação do campo às populações do campo em todos níveis e modalidades, suscitando a efetivação dessa política educacional em âmbito dos poderes públicos.

Na Paraíba, a educação do campo assume um papel de notoriedade a partir das ações mobilizadas pelo Comitê Estadual de Educação do Campo. Foram realizados vários seminários nas gerências de ensino por todo estado, entre 2013 até 2018. As ações desempenhadas pelo Comitê tiveram como público-alvo profissionais da educação de forma

geral, secretarias municipais de educação, entre outros sujeitos, participando diversos momentos formativos e discussões centradas na disseminação conceitual e prática da educação do campo, ao mesmo tempo que se dialogava sobre a importância das escolas do e no campo. Até o momento em que foi realizada a pesquisa de campo, o Comitê encontrava-se desarticulado desde 2019, devido às mudanças de algumas pessoas que tinham mais abertura nas estruturas do estado, o que impediu que a discussão sobre a educação do campo avançasse com mais intensidade na Paraíba, incluindo a época da pandemia, quando muitas crianças foram abandonadas pelo poder público e, sem as mínimas condições de acesso à Internet, não puderam acompanhar as aulas remotas.

O processo de mapeamento dos movimentos sociais que participaram dos processos de luta contra o fechamento de escolas foi contribuindo para o aprofundamento teórico sobre a relação entre as categorias teóricas dos movimentos sociais camponeses e a diversidade de sujeitos que identificamos no campo de pesquisa. Nesse sentido, a categoria sujeitos políticos coletivos foi determinante para entender as diferentes “personagens” que compunham a cena das lutas: um primeiro plano, composto por movimentos sociais, organizações não governamentais, associações comunitárias, pastorais sociais, universidades, fóruns e redes; e um segundo, por professoras, mães, pais, que passaram a se organizar a partir da luta.

Esses sujeitos individuais vão se constituindo, durante a luta, em sujeitos políticos, passando a ter a necessidade de se organizarem coletivamente, num comprometimento com o discurso político da defesa da educação do campo e na compreensão sobre o direito de as crianças estudarem na comunidade, motivos que os mobilizaram para a resistência. Dialogando com o que escreve Furlan (2000, p. 76), “A constituição do sujeito político se dá no processo, nas ações que se repetem e se recriam. A aprendizagem e o conteúdo podem vir de várias fontes, mas é principalmente no exercício da cidadania que o grupo [...] aprende a ser cidadão. É no avanço da compreensão da lei e dos direitos que o grupo aprende a fazer a defesa”.

Esses sujeitos políticos desenvolveram uma diversidade de estratégias de resistência ao fechamento de escolas no campo, inicialmente tentando demonstrar a sua insatisfação com a feitura de abaixo-assinados, mobilizando as comunidades envolvidas nesse processo e outros grupos sociais que se colocavam contra essa ação. Um outro movimento de resistência foram as mobilizações de rua e os protestos em frente à secretaria de educação, cobrando assim justificativas plausíveis para tal ação, reafirmando o desejo de que as escolas não fossem fechadas. Uma outra forma de resistir ao fechamento foi a ocupação do espaço escolar, com a improvisação da escola com lonas, e com o trabalho pedagógico movido por professores e

professoras que trabalharam de forma voluntária para as crianças não ficarem sem aulas durante o processo jurídico que umas das escolas vivenciou.

As audiências públicas foram estratégias para negociar a reabertura das escolas por intermédio do Ministério Público da Paraíba no município de Cuité-PB. Na oportunidade, as partes foram ouvidas, e o promotor que esteve acompanhando o caso recomendou à gestão local que o “ideal era realocar os alunos para escolas na mesma localidade”, fato que não aconteceu, perante as evidências encontradas no campo empírico. Devido à dificuldade de continuarem mobilizadas, as famílias envolvidas foram vencidas pelo cansaço, prevalecendo a vontade da gestão local.

Como foi evidenciado nesta pesquisa, em duas oportunidades o movimento de resistência realizou a denúncia junto ao Ministério Público da Paraíba contra o fechamento de escolas. Após todas as formas de diálogos serem cessadas, as gestões municipais se posicionaram em manter a decisão inicial. Esse enfrentamento resultou em dois desdobramentos: no primeiro caso, o Ministério Público se posicionou favorável à reabertura imediata da escola Maria Emília Maracajá, no município de Areia-PB. Em relação às três escolas fechadas que foram ajuizadas no município de Sumé, esse processo ainda corre sob julgamento. Em duas oportunidades, deu-se parecer favorável à reabertura das escolas; todavia, a gestão local recorreu dessas decisões. Nos pareceres que foram emitidos, o Ministério Público reconhece que o processo de fechamento foi realizado de forma irregular. Atualmente, as comunidades envolvidas aguardam um desfecho final desse processo.

Conforme foi discorrido ao longo deste texto, nossa investigação buscou problematizar o fechamento de escolas no campo, dando destaque às ações de três experiências de resistência na Paraíba, entre os anos de 2010 e 2020, que tiveram como principal justificativa desta ação a “melhoria da qualidade do ensino”. Essas gestões utilizaram de forma equivocada do conceito de nucleação intracampo, o qual legalmente só poderia ser feito seguindo uma série de critérios, como por exemplo, a ampliação da oferta do ensino no campo. Em decorrência dos poucos estudos acerca dessa temática, em âmbito do programa de pós-graduação e nacionalmente, nosso estudo desempenha o papel de evidenciar que o fechamento de escolas no campo dificulta que crianças acessem o direito de estudar nos seus lugares de origem.

Enquanto pesquisador, esta investigação me proporcionou compreender o fenômeno de fechamento de escolas no campo, em uma perspectiva mais abrangente, e entender que essa ação, capitaneada pelo poder público, está interligada à ideia de esvaziamento do espaço rural, de um modelo de desenvolvimento centrado na lógica urbanocêntrica, o qual enxerga o campo apenas como um espaço produtivo, e conseqüentemente não o reconhece como um

lugar de produção e reprodução da vida material e imaterial do povo camponês. Este movimento de pesquisa solidificou minhas raízes no campo, de valorizar o território ao qual pertence, de estar compromissado profissionalmente e politicamente contra essa agenda de desenvolvimento que coloca em risco a vida da classe trabalhadora camponesa.

As diretrizes neoliberais estão inseridas nas políticas educacionais como uma forma de afirmar o agronegócio como forma de desenvolvimento do campo, legitimando a exclusão da população e o seu esvaziamento. Assim, a questão do fechamento de escolas não é uma questão somente das políticas educacionais, é uma questão de projeto de sociedade e de campo no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Pedagogias Em MOVIMENTO: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Rosa Amélia de Queiroz Barros. **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, Maria do Socorro Xavier. Movimentos sociais e educação do campo: promovendo territorialidades da agricultura familiar e desenvolvimento sustentável. In: JEZINE, Edineide; BATISTA, Maria do Socorro Xavier; MOREIRA, Orlandil de Lima (Orgs.). **Educação Popular e movimentos sociais: dimensões educativas na sociedade globalizada**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001**. Brasília: MEC, 2001c.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2002** - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC: Brasília - DF, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB/2/2008** - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. MEC: Brasília - DF, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 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.

CALDART, Roseli Salete. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. (org.). **Formação de formadores: Reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 55-76.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. In: III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Luziânia, GO, 2007.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos *et al.* **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: NEAD, Incra, MDA, 2008b.

CALDART, Roseli Salete. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil Educação. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, UFSM, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008a.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a Formação dos Sem-Terra: o movimento social como princípio educativo. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, USP, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000a.

CALDART, Roseli Salete. **Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2000b. (mimeo).

CAMACHO, Rodrigo, Simão. **DISCUTINDO O PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA: O MOVIMENTO DESIGUAL E CONTRADITÓRIO DO DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA NO CAMPO BRASILEIRO**. Revista Entre-Lugar, ano 2, n. 3. Mato Grosso do Sul, 2011.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, 2013.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. A brecha camponesa no sistema escravista. In: CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Agricultura, escravidão e capitalismo**. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 133-154.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CIAVATTA, M. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação do trabalhador**. Rio de Janeiro: Lamparina. 2009.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e. **Nenhuma escola fechada! Os impactos da nucleação escolar no embate entre educação rural e educação do campo**. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

COUTINHO, Carlos Nelson. Democracia e Socialismo: questões de princípios e contexto brasileiro. **Polêmicas do Nosso Tempo** v.51. São Paulo: Cortez. 1992

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1986.

FARIAS, Danilo de Souza. **O direito à educação e o fechamento de escolas no Cariri Ocidental Paraibano**. 2019. 82f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, Paraíba, 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos Socioterritoriais e movimentos socioespaciais. **Observatório Social de América Latina**, v. 16, p. 273-284, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Ernani, Cesar; PRODANOV, Cleber, Cristiano. **METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Universidade Feevale. 2º edição, Rio Grande do Sul, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Reforma Empresarial**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FURLAN, Amábile. **“O processo de constituição do sujeito político: Familiares e amigos de adolescentes em conflito com a lei, internados na Febem/SP- município de São José dos Campos”**. Doutorado em Serviço Social, PUC/SP, 2000.

GARCIA, Fátima, Moraes. SANTOS, Costa, Vanessa. **O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais**. Dossiê n.4, Vol. 1. Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, 2020.

GIL, Antônio, Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Editora Atlas. 6.ed. São Paulo, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GONZÁLEZ, Fredy Enrique. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 17, p. 155-183, ago. 2020.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**: Maquiavel: notas sobre o Estado e a política. Organização e tradução de Carlos Antônio Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 3.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Organização e tradução de Carlos Antônio Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

HAGE, Salomão A. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

JUNIOR, Marco, Antônio, Mitideiro. **A AÇÃO TERRITORIAL DE UMA IGREJA RADICAL: Teologia da Libertação, Luta pela Terra e Atuação da Comissão Pastoral da Terra no Estado da Paraíba**. Tese, USP. São Paulo, 2008.

KONDER, Leandro. A dialética e o marxismo. **Trabalho Necessário**, ano 1, n. 1, 2003.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** São Paulo: Brasiliense, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ. Marli, Eliza; DALMAZO, Afonso. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUSTOSA, Kelyana da Silva. **Quando a Educação é tomada como “ato subversivo”**: a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) e as ligas camponesas na Paraíba. 2018. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFCG, Campina Grande, 2018.

MARINO, Alessandro Mariano; ; SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert. Fechar Escolas é Crime Social: causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS, 6.; SEMINÁRIO DE DIREITOS HUMANOS. CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO NA AMÉRICA LATINA: POLÍTICAS SOCIAIS UNIVERSAIS? 2., 2014. **Anais...** Unioeste, 2014.

MARTINS, José de Souza. **Expropriação e violência**: a questão política no campo. São Paulo: Hucitec, 1980.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. São Paulo: Editora Contexto, 2010

MARX, Karl. Prefácio. *In*: MARX, Karl. **Contribuição da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 45-50.

MEDEIROS, Evandro Costa. **Rede Epistêmica de Educação do Campo na Amazônia**: sujeitos coletivos em movimento por uma política e pedagogia do inédito viável no sudeste do Pará. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 12. ed. São Paulo: Hucitec; 2010.

MUNARIM, Antônio. **MOVIMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA TRAJETÓRIA EM CONSTRUÇÃO**. 31º Reunião Anual da ANPED, 2008.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Natália Cristina; OLIVEIRA, Luiz Antônio de; SANTOS, João Marcos. Vitorino dos. **O materialismo histórico e suas categorias de análise**: algumas considerações. Grupo de Trabalho - História e Historiografia da Educação, [20--].

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo capitalista de produção na agricultura**. São Paulo: Ática, 1986.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; MARQUES, Marta I. Medeiros. (org.). **O campo no século XXI**: território de vida, de luta e construção da justiça social. São Paulo: ed. Casa Amarela e ed. Paz e Terra, 2004.

ROCHA, Eliene Novaes. **Das práticas educativas às políticas públicas**: tramas e artimanhas pela Educação do Campo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, UnB, 2013.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, D. SOBRE A NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.13575. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>.

SAVIANI, Dermeval. **Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios**. Educação & Sociedade, ano XX. 1999.

SCHERER-WARREN, Ilse. Movimentos sociais no Brasil contemporâneo. **História**: debates e tendências, v. 7, n. 1, p. 9-21, 2008.

SILVA, Maria do Socorro. Os saberes do professorado rural: construídos na vida, na lida e na formação. **Dissertação**. UFPE, Recife.2000.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SILVA, Maria do Socorro. **As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola.** 2009. 469 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFPE, Recife, 2009.

SILVA, Maria, do Socorro. **LUGARES INSTITUCIONAIS DO PENSAR E FAZER DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REDE CONSTITUÍDA DE VÁRIAS REDES.** Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 6, n. 2, 2015. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v6i2.658. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6802>. Acesso em: 24 março. 2022.

SILVA, Maria do Socorro. O Movimento da Educação do Campo no Brasil e seu diálogo com a educação popular e a pedagogia decolonial. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 34, p 77-94. maio/ago. 2018.

SILVA, Severino Bezerra da Silva. Memórias camponesas na paraíba (1960 a 1980), organizações/lutas e catolicismo popular: uma contribuição histórica à educação do campo. *In:* BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação do campo: pesquisa e práticas.** João Pessoa: Ed. UFPB, 2011.

SOUZA, Luciano, Ricardo, De Santana. **A modernização conservadora da agricultura brasileira, agricultura familiar, agroecologia e pluriatividade:** diferentes óticas de entendimento e de construção do espaço rural brasileiro. En Cuad. Desarro. Rural. 2011.

THERRIEN, J. e DAMASCENO, M.N. **Educação e escola no campo.** Campinas: Papius, 1993.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. *In:* \_\_\_\_\_. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

TUZZO, Simone Antoniacci. **Os sentidos do Impresso.** Goiânia: Gráfica UFG, 2016.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O mundo rural como um espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade /** Maria de Nazareth Baudel Wanderley. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

VINUTO, Juliana. **A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto.** Temáticas, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

# APÊNDICES

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM LIDERANÇAS****UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
UNIDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****Roteiro de entrevista com lideranças.**

1. Perfil do(a) entrevistado(a)
  
2. Como você se envolveu na luta pela Educação do Campo?
  
3. Como e quando sua organização surgiu na Paraíba?
  
4. Como e quando começou a discussão sobre a Educação do Campo da organização no estado? Quem esteve presente nesse primeiro momento?
  
5. A organização participa do Comitê de Educação do Campo no Estado? Quais as primeiras conquistas desse comitê, na sua opinião? Quais os limites e desafios?
  
6. Como se deu a discussão sobre o fechamento de escolas no campo no comitê?
  
7. Como anda atualmente as discussões do Comitê de Educação do Campo no Estado?

**APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES(AS)****UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
UNIDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES(AS).****Nome:****Formação:****Local de Moradia:**

1. Qual seu envolvimento ou participação com a escola que sofreu ameaça de fechamento?
2. Como vocês ficaram sabendo que a escola seria fechada? E quais os argumentos apresentados pelo poder público para o fechamento?
3. Quais as ações e estratégias que desenvolveram para resistir contra o fechamento das escolas?
4. Como foi a reação das professoras, estudantes e pessoal que trabalhava nas escolas?
5. Como foi a participação das famílias e das comunidades?
6. Quais as organizações que participaram do processo? Quais as ações que desenvolveram?
7. Quais as dificuldades que enfrentaram para resistir ao fechamento das escolas?
8. Quais as conquistas/avanços que tiveram com a luta?
9. Quais as pessoas/organizações que apoiaram a luta?
10. Vocês tinham contato ou conhecimento com o Movimento da Educação do Campo?

**APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM MÃES****UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
UNIDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM MÃES**

Nome:

Formação:

Local de Moradia:

Qual seu envolvimento ou participação com a escola que sofreu ameaça de fechamento?

Como vocês ficaram sabendo que a escola seria fechada? E quais os argumentos apresentados pelo poder público para o fechamento?

Quais as ações e estratégias que desenvolveram para resistir contra o fechamento das escolas?

Como foi a reação das professoras, estudantes e pessoal que trabalhava nas escolas?

Como foi a participação das famílias e das comunidades?

Quais as organizações que participaram do processo? Quais as ações que desenvolveram?

Quais as dificuldades que enfrentaram para resistir ao fechamento das escolas?

Quais as conquistas/avanços que tiveram com a luta?

Vocês tinham contato ou conhecimento com o Movimento da Educação do Campo?

# ANEXO

## 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: AS LUTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS EM DEFESA DAS ESCOLAS DO NO

Pesquisador: DANILO DE SOUZA FARIAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAAE: 55854122.4.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.406.931

## Apresentação do Projeto:

O presente trabalho está vinculado à linha de pesquisa: História, Política e Gestão e Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEEd) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), ao mesmo tempo que obteve contribuições significativas sobre a temática do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores(as) e Práticas Pedagógicas (NUPEFORP).

## Objetivo da Pesquisa:

Analisar as ações de resistência delineadas pelos movimentos sociais e comunidades contra o fechamento de escolas no campo no território paraibano.

## Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Está devidamente apresentado nas informações básicas e projeto, mas faltou ser inserido no TCLE.

## Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa bem estruturada atendendo os devidos cuidados para preservar os direitos dos participantes da pesquisa.

## Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos devidamente apresentados, mas o TCLE precisa de ajustes pois não possibilitou a inclusão dos

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n,

Bairro: São José

CEP: 56.101-870

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-3545

Fax: (83)2101-5520

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: S-406/201

riscos e formas de amenizá-los

**Recomendações:**

Atender as demandas apresentadas no parecer

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Todas as pendências foram atendidas

**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	PE_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1886455.pdf	31/03/2022 11:42:29		Aceito
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TGLE.pdf	31/03/2022 11:41:52	DANILO DE SOUZA FARIAS	Aceito
Orçamento	orcamento_de_pesquisa.pdf	14/03/2022 16:32:23	DANILO DE SOUZA FARIAS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	14/03/2022 16:31:38	DANILO DE SOUZA FARIAS	Aceito
Outros	termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	07/03/2022 11:05:27	DANILO DE SOUZA FARIAS	Aceito
Outros	questionario_da_pesquisa.pdf	07/03/2022 11:01:57	DANILO DE SOUZA FARIAS	Aceito
Outros	carta_de_aceite_MST.pdf	07/03/2022 11:00:02	DANILO DE SOUZA FARIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PARA_COMITE_DE_ETICA.pdf	20/01/2022 18:12:41	DANILO DE SOUZA FARIAS	Aceito
Outros	Coordenacao_do_MST.pdf	18/01/2022 19:13:18	DANILO DE SOUZA FARIAS	Aceito
Outros	Anuencia_recebida_pelo_MST.pdf	18/01/2022 19:12:27	DANILO DE SOUZA FARIAS	Aceito
Outros	Carta_de_enuencia_recebida_fortecampo.pdf	18/01/2022 19:07:25	DANILO DE SOUZA FARIAS	Aceito
Outros	Carta_de_enuencia_membros_vinculados_ao_FORTECAMPO.pdf	18/01/2022 19:04:50	DANILO DE SOUZA FARIAS	Aceito
Outros	Carta_de_aceite_FORTECAMPO.pdf	18/01/2022 19:04:19	DANILO DE SOUZA FARIAS	Aceito

Endereço: CADETE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n

Bairro: São José

CEP: 53.107-970

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (33)3101-9545

Fax: (33)3101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG



Contribuição do Parecer: 5-400-001

Outros	Carta_de_nuencia_CPT_PB_assinado_pelo_programa.pdf	18/01/2022 18:58:44	DANILO DE SOUZA FARIAS	Aceito
Outros	Carta_de_nuencia_CPT_recebido_assinado.pdf	18/01/2022 18:54:26	DANILO DE SOUZA FARIAS	Aceito
Outros	carta_de_aceite_CPT.pdf	18/01/2022 18:53:47	DANILO DE SOUZA FARIAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 13 de Maio de 2022

Assinado por:

Andréia Oliveira Barros Sousa  
(Coordenador(a))