



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

AMANDA CARIRI DE OLIVEIRA

**A QUESTÃO AGRÁRIA E O FECHAMENTO DA ESCOLA DO CAMPO NO
ASSENTAMENTO MANDACARU (SUMÉ – PB): RELATOS DE DIFERENTES
SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO**

**SUMÉ - PB
2023**

AMANDA CARIRI DE OLIVIERA

**A QUESTÃO AGRÁRIA E O FECHAMENTO DA ESCOLA DO CAMPO NO
ASSENTAMENTO MANDACARU (SUMÉ – PB): RELATOS DE DIFERENTES
SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO**

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

Orientadora: Professora Dra. Carolina Figueiredo de Sá.

**SUMÉ - PB
2023**



048q Oliveira, Amanda Cariri de.

A questão agrária e o fechamento da escola do campo no Assentamento Mandacaru (Sumé - PB): relatos de diferentes sujeitos envolvidos no processo. / Amanda Cariri de Oliveira. - 2023.

79 f.

Orientadora: Professora Dra. Carolina Figueiredo de Sá.

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

1. Questão agrária. 2. Assentamento Mandacaru - Sumé - PB. 3. Fechamento de escola do campo - Sumé - PB. 4. Nucleação escolar. 5. Resistência camponesa. 6. Latifúndio. 7. Fazenda Feijão - Sumé - PB. I. Sá, Carolina Figueiredo de. II Título.

CDU: 37.018(043.1)

Elaboração da Ficha Catalográfica:

Johnny Rodrigues Barbosa
Bibliotecário-Documentalista
CRB-15/626

AMANDA CARIRI DE OLIVEIRA

**A QUESTÃO AGRÁRIA E O FECHAMENTO DA ESCOLA DO CAMPO NO
ASSENTAMENTO MANDACARU (SUMÉ – PB): RELATOS DE DIFERENTES
SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO**

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

BANCA EXAMINADORA:

**Professora Dra. Carolina Figueiredo de Sá.
Orientadora – UAEDUC/CDSA/UFCG**

**Professora Ma. Tomires da Costa e Silva Nascimento.
Examinadora Externa – SEDUC/SUMÉ-PB**

**Professor Dr. Faustino Teatino Cavalcante Neto.
Examinador Interno – UAEDUC/CDSA/UFCG**

Trabalho aprovado em: 06 de dezembro de 2023.

SUMÉ - PB

Dedico esse trabalho primeiramente a mim, por que se não fosse por eu mesma não teria conseguido, fruto do meu esforço, principalmente em momentos difíceis.

Ao meu pai Marcivaldo Ferreira de Oliveira (in memoriam) que já se foi, mas que se faz presente em todos os dias da minha vida. Sei que de algum lugar, ele olha por mim.

A minha mãe Graça, a minha vó Dapaz, meus irmãos Alanna e Arthur por me ensinar a seguir sempre o caminho do bem, por ter acreditado em mim e por ter me dado força nos momentos de dificuldade.

Aos meus amigos em especial Jorge, Jonathan, Karol (Muriel), Lucas, Yasmine, que estiveram comigo nessa jornada.

Enfim, a cada pessoa que contribuiu de alguma forma para que eu conseguisse chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradecer primeiramente a mim trabalho fruto do meu esforço e dedicação, agradecer aos trabalhadores e trabalhadoras da Universidade Federal de Campina grande Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – UFCG – CDSA que compõem o campus e ajudam a manter essa instituição ativa em especial aos Motoristas Solano, Braúlio e Bruno que tivemos tantas histórias e viagens ao longo desses 6 anos de academia, ao Mago (Nenê), Novinha, ao pessoal da biblioteca e o pessoal das áreas de campo.

Agradecer aos meus amigos de turma (2017.1) de Educação do Campo que levarei para além da universidade em especial a Jorge, Jonathan, Isabela, Marcelo e Allison, guardarei todos com carinho. Aos meus amigos de curso em especial a Ismara Milena, Monica Alves, Lucas Alves (Lulu), Karol Paulino (Muriel). Aos amigos que fiz durante essa jornada de 6 anos dentro da Universidade em especial a Yasmine Valadares, Mariana Paiva, Heloisa Dantas, Aos meus amigos fora da academia em especial a Tarlan Alexandre, Laisse Oliveira, Ruth Loislen e Joice.

Agradeço também a minha família, ao meu pai Marcivaldo (in memorian), a minha mãe Graça, a minha vó Dapaz e aos meus irmãos Manoel Arthur e Alanna que sempre me apoiaram.

Agradecer a minha orientadora Carolina Sá pelo cuidado, paciência e a esperança que depositou em mim para que conseguíssemos realizar esse trabalho, agradeço também aos professores do CDSA em especial a Faustino, Denise Xavier, Socorro Silva e a tantos outros, levarei todos comigo.

E por fim agradecer em especial a uma pessoa que foi muito importante nessa reta final que me ajudou e me deu todo apoio, Brígida Xavier, obrigada por toda paciência e carinho levarei sempre comigo.

RESUMO

Este trabalho aborda a problemática do fechamento de escolas localizadas em áreas rurais, destacando o impacto da questão agrária neste processo. O estudo objetiva, de modo geral, analisar os impactos do fechamento de escola do campo na antiga Fazenda Feijão, atual Assentamento Mandacaru, localizado no município de Sumé, na região do Cariri Paraibano, e suas relações com a questão agrária neste território. Como objetivos específicos, buscamos: investigar a questão agrária no Brasil e na Paraíba; identificar como se desenvolveu o latifúndio da Fazenda Feijão na região do Cariri paraibano; investigar o histórico de criação da Escola na Fazenda Feijão e seu desenvolvimento; analisar as tensões e conflitos presentes no processo de fechamento da Escola Municipal “Senador Paulo Guerra”; e analisar os impactos do fechamento da Escola para estudantes e comunidade. Essa pesquisa foi realizada a partir da abordagem teórico-metodológica do materialismo histórico e dialético (MARX; ENGELS, 2007), a partir do qual estudamos sobre processo histórico de conformação do latifúndio em questão, o papel da escola na comunidade e os impactos de seu fechamento nos últimos 5 anos. Como procedimentos de pesquisa, foram realizadas pesquisa bibliográfica e documental, visitas de campo à comunidade e entrevistas semiestruturadas (GUAZI, 2021) com os moradores, docentes, mãe e liderança local. Como principais resultados, identificamos que o fechamento da escola rural no Assentamento Mandacaru foi um ato arbitrário e autoritário, que desrespeitou os direitos e as demandas dos sujeitos do campo, que lutaram pela terra e pela educação durante muito tempo; foi um reflexo do capitalismo burocrático e do imperialismo, que visam à exploração e a dominação dos trabalhadores rurais afetando negativamente a vida dos estudantes, que tiveram que se deslocar para outras escolas, enfrentando dificuldades de transporte, de adaptação e de aprendizagem. Em particular, o fechamento da escola e o decorrente deslocamento das crianças afetam ainda mais aquelas de idade de 3 a 5 anos, além de ser ilegal, pois a oferta da Educação Infantil é obrigatória que ocorra na própria comunidade rural. Por outro lado, identificamos que o município utilizou-se de estratégias antidemocráticas e de chantagem com a população das comunidades rurais envolvidas, contrapondo a oferta de direitos básicos como a educação e o emprego como se fossem mutuamente excludentes. Conclui-se que o direito à educação do campo não está sendo assegurado às crianças, jovens e adultos da comunidade investigada, sendo necessária maior mobilização e união das famílias para a continuidade da luta por sua efetivação.

Palavras-chaves: Fechamento de escolas do campo; Nucleação escolar; Resistência Camponesa; Latifúndio.

OLIVEIRA, Amanda Cariri de. **La cuestión agraria y el cierre de la escuela de campo en el Asentamiento de Mandacau (Sumé- PB):** informes de distintos sujetos involucrados en el proceso. 2023. 79f. Monografía (Curso Interdisciplinar de Licenciatura em Educação do Campo) – Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé – Paraíba – Brasil, 2023.

RESUMEN

Este trabajo aborda la problemática del cierre de escuelas en el medio rural, destacando el impacto de la cuestión agraria en este proceso. De forma general, el estudio pretende analizar el impacto del cierre de una escuela rural en la antigua Fazenda Feijão, actual Asentamiento Mandacaru, situada en el municipio de Sumé, en la región de Cariri, Paraíba, y su relación con la cuestión agraria en este territorio. Como objetivos específicos, buscamos: investigar la cuestión agraria en Brasil y Paraíba; identificar cómo se desarrolló la hacienda Feijão en la región de Cariri, Paraíba; investigar la historia de la creación de la escuela en la hacienda Feijão y su desarrollo; analizar las tensiones y conflictos presentes en el proceso de cierre de la Escuela Municipal "Senador Paulo Guerra"; y analizar los impactos del cierre de la escuela en los alumnos y en la comunidad. Esta investigación se basó en el enfoque teórico-metodológico del materialismo histórico y dialéctico (MARX; ENGELS, 2007), a partir del cual se estudió el proceso histórico de formación del latifundio en cuestión, el papel de la escuela en la comunidad y los impactos de su cierre en los últimos cinco años. Los procedimientos de investigación incluyeron investigación bibliográfica y documental, visitas de campo a la comunidad y entrevistas semiestructuradas (GUAZI, 2021) con residentes, profesores, madres y líderes locales. Nuestras principales constataciones fueron que el cierre de la escuela rural del asentamiento de Mandacaru fue un acto arbitrario y autoritario que irrespetó los derechos y las reivindicaciones de la población rural, que luchaba por la tierra y la educación desde hacía mucho tiempo. Fue un reflejo del capitalismo burocrático y del imperialismo, que pretenden explotar y dominar a los trabajadores rurales, afectando negativamente a la vida de los alumnos, que tuvieron que trasladarse a otras escuelas, enfrentando dificultades de transporte, adaptación y aprendizaje. En particular, el cierre de la escuela y el consecuente desplazamiento de los niños afecta aún más a los que tienen entre 3 y 5 años, además de ser ilegal, ya que la oferta de educación infantil es obligatoria en la propia comunidad rural. Por otro lado, encontramos que la municipalidad utilizó estrategias antidemocráticas y chantajeó a la población de las comunidades rurales involucradas, oponiéndose a la provisión de derechos básicos como la educación y el empleo como si fueran mutuamente excluyentes. La conclusión es que el derecho a la educación en el campo no está siendo garantizado a los niños, jóvenes y adultos de la comunidad investigada, y que es necesaria una mayor movilización y unidad de las familias para continuar la lucha por su realización.

Palabras clave: Cierre de escuelas rurales; Nucleación escolar; Resistencia campesina; Latifundio.

OLIVEIRA, Amanda Cariri de. **The agrarian issue and the closure of the country school in the Mandacaru Settlement (Sumé – PB):** reports from different subjects involved in the process. 2023. 79f. Monografia (Curso Interdisciplinar de Licenciatura em Educação do Campo) – Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé – Paraíba – Brazil, 2023.

ABSTRACT

This paper addresses the problem of school closures in rural areas, highlighting the impact of the agrarian question on this process. The study's general objective is to analyze the impact of the closure of a rural school in the former Fazenda Feijão, now the Mandacaru Settlement, located in the municipality of Sumé, in the Cariri region of Paraíba, and its relationship with the agrarian question in this territory. As specific objectives, we sought to: investigate the agrarian question in Brazil and Paraíba; identify how the Feijão Farm latifundia developed in the Cariri region of Paraíba; investigate the history of the creation of the school on the Feijão Farm and its development; analyze the tensions and conflicts present in the process of closing the "Senador Paulo Guerra" Municipal School; and analyze the impacts of the school's closure on students and the community. This research was based on the theoretical-methodological approach of historical and dialectical materialism (MARX; ENGELS, 2007), from which we studied the historical process of the formation of the latifundia in question, the role of the school in the community and the impacts of its closure over the last five years. The research procedures included bibliographical and documentary research, field visits to the community and semi-structured interviews (GUAZI, 2021) with residents, teachers, mothers and local leaders. Our main findings are that the closure of the rural school in the Mandacaru settlement was an arbitrary and authoritarian act, which disrespected the rights and demands of rural people who had been fighting for land and education for a long time; it was a reflection of bureaucratic capitalism and imperialism, which aim to exploit and dominate rural workers, negatively affecting the lives of the students, who had to move to other schools, facing difficulties with transportation, adaptation and learning. In particular, the closure of the school and the resulting displacement of the children affects those aged between 3 and 5 even more, as well as being illegal, since the provision of early childhood education is obligatory in the rural community itself. On the other hand, we found that the municipality used undemocratic strategies and blackmailed the population of the rural communities involved, opposing the provision of basic rights such as education and employment as if they were mutually exclusive. The conclusion is that the right to education in the countryside is not being guaranteed to the children, young people and adults in the community investigated, and that greater mobilization and unity of families is needed to continue the struggle for its realization.

Keywords: Closure of rural schools; School nucleation; Peasant resistance; Latifundia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de localização de Sumé-PB.....	34
Figura 2 - Fotos de Sizenando Raphael (à esquerda), Paulo Pessoa Guerra (acima à direita) e José Lucas da Silva (abaixo à direita).....	38
Figura 3 - Estrutura da fazenda Feijão.....	41
Figura 4 - Distribuição espacial das escolas do campo fechadas no Estado da Paraíba – 2014.....	43
Figura 5 - Números de escolas do campo fechadas.....	44
Figura 6 - Mobilizações de mães e pais contra o fechamento das escolas do campo.	51
Figura 7 - Conversa do secretário de educação com mães e pais de alunos.....	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Sesmaria feitas entre os séculos XVII e XVIII.....	25
Quadro 2 -	Total de alunos na Escola do Assentamento por ano e modalidade de ensino.....	47
Quadro 3 -	Entrevistados(as) da pesquisa.....	52

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

INCRA - INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA

PB - PARAÍBA

UFCG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL E NA PARAÍBA.....	18
2.1	A FORMAÇÃO HISTÓRICA DO LATIFÚNDIO NO BRASIL.....	18
2.2	A FORMAÇÃO DO LATIFÚNDIO NA PARAÍBA E AS DISPUTAS PELA TERRA NO CARIRI PARAIBANO.....	22
2.2.1	A influência da Igreja Católica na formação do latifúndio no Cariri paraibano e em Sumé – PB.....	26
2.3	CAPITALISMO BUROCRÁTICO E A ATUALIDADE DA EXPLORAÇÃO LATIFUNDIÁRIA EM NOSSO PAÍS.....	28
2.3.1	Desenvolvimento do Capitalismo Burocrático.....	28
2.3.2	Atualidade da exploração latifundiária no Brasil.....	31
3	A PESQUISA: LATIFÚNDIO, FECHAMENTO DE ESCOLA E RESISTÊNCIA.....	33
3.1	HISTÓRICO DA CONFORMAÇÃO DA FAZENDA FEIJÃO: DO LATIFÚNDIO AO ASSENTAMENTO MANDACARU.....	33
3.2	HISTÓRICO DA ESCOLA NA COMUNIDADE E A POLÍTICA DE “NUCLEAÇÃO” ESCOLAR EM SUMÉ/PB.....	40
3.3	A PERSPECTIVA DOS SUJEITOS DA COMUNIDADE ACERCA DOS IMPACTOS DO FECHAMENTO DA ESCOLA.....	52
3.3.1	Acompanhamento familiar da vida escolar dos filhos.....	53
3.3.2	Aproveitamento pedagógico (aprendizagem) das crianças.....	55
3.3.3	Transporte escolar e desgaste físico/emocional das crianças.....	57
3.3.4	Prejuízo do direito educacional para jovens, adultos e idosos da comunidade	59
3.3.5	Sobre a integração escola-comunidade.....	61
3.3.6	Sobre a suposta “concordância” das famílias em manter a escola fechada...	62
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
	REFERÊNCIAS.....	72
	APÊNDICES.....	76

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, compreende-se que as relações de dominação econômica e social nos países de capitalismo burocrático¹ (SOUZA, 2014) estão associadas à questão agrário-camponesa, à prevalência e permanência do latifúndio nos mesmos. Trazemos nessa pesquisa uma discussão sobre a conformação do latifúndio no Brasil a partir da questão agrária na Fazenda Feijão, atual Assentamento Mandacaru, e sua relação com o processo de fechamento de escola na comunidade, localizada na zona rural do município de Sumé, Cariri Ocidental do estado da Paraíba.

Sabemos que o acesso à terra ainda é percebido como um dos principais fatores que fixam os homens e as mulheres do campo em seus territórios. Por conseguinte, além deste acesso à terra, faz-se necessário analisar quais práticas e relações produtivas são desenvolvidas nos territórios de predomínio do latifúndio, e seus impactos sobre o fechamento das escolas rurais.

Ao analisarmos os dados das escolas do campo que foram fechadas nas últimas décadas no Brasil, podemos perceber que os números são enormes, chegando a 69.906 escolas fechadas entre os anos de 1995 e 2014 (PEREIRA, 2017). Escolas fechadas com justificativas de não existir contingente suficiente de estudantes para manter as escolas do campo, se tornando onerosos para prefeituras e estados. Deste modo, é fundamental compreender os impactos desse fenômeno nas comunidades rurais e no desenvolvimento educacional do país.

O fechamento de escolas do campo tem gerado consequências importantes para o acesso à educação e para a preservação da identidade cultural das comunidades do campo. Neste contexto, esta pesquisa se propõe a analisar os motivos por trás do fechamento de escolas do campo, em particular, da escola do Assentamento Mandacaru, em Sumé (PB), identificando suas implicações sociais e educacionais, a partir dos relatos de diferentes sujeitos envolvidos nesse processo.

¹ Capitalismo burocrático: “Sobre uma base semi-feudal e sob um domínio imperialista, desenvolve-se um capitalismo, um capitalismo tardio, um capitalismo que nasce atado à semi-feudalidade e submetido ao domínio imperialista [...] O capitalismo burocrático desenvolve-se ligado aos grandes capitais monopolistas que controlam a economia do país, capitais formados [...] pelos grandes capitais dos grandes latifundiários, dos burgueses compradores e dos grandes banqueiros; assim se vai gerando o capitalismo burocrático atado [...] à feudalidade, submetido ao imperialismo e ao monopólio [...]. Este capitalismo [...] a certo momento de sua evolução combina-se com o poder do Estado e usa os meios econômicos do Estado, utiliza-o como alavanca econômica e este processo gera outra fração da grande burguesia, a burguesia burocrática; desta maneira dar-se-á um desenvolvimento do capitalismo burocrático que já era monopolista e torna-se estatal.” (GUZMÁN *apud* SOUZA, 2014, 39-40).

Diante disto, temos como objetivo geral desta pesquisa: analisar o processo de fechamento de escola do campo no Assentamento Mandacaru e suas relações com a questão agrária no Cariri paraibano.

Como objetivos específicos, buscamos:

- Estudar sobre a questão agrária no Brasil e na Paraíba;
- Identificar como se desenvolveu o latifúndio da Fazenda Feijão na região do Cariri paraibano;
- Investigar o histórico de criação da Escola na Fazenda Feijão e seu desenvolvimento;
- Analisar as tensões e conflitos presentes no processo de fechamento da Escola Municipal “Senador Paulo Guerra”;
- Analisar os impactos do fechamento da Escola para estudantes e comunidade.

Uma vez que o acesso à escolarização é um direito fundamental de toda a população, o fechamento de escolas no campo implica no aumento da dificuldade de acesso das comunidades rurais à educação básica, aumentando as desigualdades educacionais existentes em nosso país, o que justifica a realização de pesquisas como esta.

Além disso, nosso trabalho justifica-se por compreendermos a relevância do acesso à escolarização das crianças camponesas em suas próprias comunidades e, para que isso ocorra de modo efetivo, um elemento fundamental é o acesso à terra e aos demais meios de produção da agricultura para potencializar o desenvolvimento das comunidades.

Entendemos que a partir do momento que as pessoas possuem um pedaço de chão para produzir seu alimento e, ao mesmo tempo, poder sobreviver com o suor do seu trabalho, isso faz com que as pessoas não pensem em se deslocar de sua comunidade de origem para outros lugares.

Contudo, nas últimas décadas, o fechamento de escolas do campo tem aumentado, fazendo com que os alunos que estudam nas zonas rurais saiam de suas comunidades, na maioria das vezes em situações precárias, acordando cedo, indo pegar ônibus mais distante de sua comunidade para poderem se deslocar para a área urbana, e em muitos casos, sofrendo *bullying* por serem da zona rural. Assim, a luta camponesa tem se desenvolvido não só por um pedaço de terra, mas também por uma educação de qualidade, que atenda não só o público urbano, mas também o rural. As disparidades educacionais no país são expressas também na infra-estrutura das escolas do campo em relação às escolas nas cidades:

(...) 70% das escolas urbanas contam com esgoto encanado, enquanto que apenas 5% das escolas do campo têm acesso a esse serviço, sendo que 80% das escolas rurais dependem de fossas e 15% não contêm nenhum tipo de estrutura para os resíduos. Em relação à água encanada 94% das escolas urbanas possuem conexão com uma rede de água, e 27% das escolas do campo contam com ligação. Apenas 13% das escolas do campo contam com uma biblioteca e 16% têm acesso a rede mundial de computadores (BRASIL, 2016).

Os dados apresentados acima nos mostram como a educação voltada para o campo é tratada, onde não se tem investimento e quando fecham as escolas do campo a desculpa sempre é a mesma. Esse processo se dá no Brasil inteiro, porém, a região mais afetada é o Nordeste, no qual as taxas de analfabetismo são as mais altas do país, chegando a 15,8% do total da população acima de 15 anos, e são ainda maiores no espaço rural e pequenos municípios (IBGE, 2016).

O processo de fechamento de escolas do campo tem servido apenas às classes dominantes em nosso país: a burguesia e os latifundiários, bem como às potências imperialistas que exploram nossa nação, uma vez que o esvaziamento do campo interessa à grande produção monocultora para exportação. Assim vemos que o interesse das classes dominantes é o de restringir o acesso à educação para os filhos e filhas do povo, favorecendo com que as classes dominantes detenham o poder sobre as classes trabalhadoras.

No Nordeste do Brasil, o índice populacional é de 44.223,149 habitantes que vivem nos espaços urbano/rural, sendo que destes, 29.276,925 localizam-se na zona urbana e foram alfabetizados com 10 anos de idade ou mais. Já cerca de 11.593,359 pessoas da região vivem meio rural e desse total apenas 8.141,199 conseguiram alfabetizar na mesma idade (INEP, 2018). É importante problematizarmos esses dados, no entanto, uma vez que milhões de pessoas vivem em pequenos municípios rurais, cuja economia e práticas políticas e culturais se vinculam estreitamente ao campo.

Em Sumé, município por nós investigado, localizado no semiárido brasileiro, Cariri Paraibano, no ano de 2018 três escolas do campo foram fechadas (de um total de apenas 06). Uma das escolas fechadas naquele ano situava-se em área de Assentamento rural, antiga fazenda de Sizenando Raphael de Deus, tradicional e poderoso coronel da região. Deste modo, investigar o histórico da escola nesta comunidade, bem como os impactos de seu fechamento é relevante não apenas do ponto de vista acadêmico, mas também social.

Essa pesquisa foi realizada a partir da abordagem teórico-metodológica do materialismo histórico e dialético (MARX; ENGELS, 2007), a partir do qual buscamos conhecer o processo histórico de conformação do latifúndio em questão, o papel da escola na comunidade e os impactos de seu fechamento nos últimos 5 anos.

Como procedimentos de pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas (GUAZI, 2021) e fizemos visitas à comunidade, buscando levantar o maior número de dados possíveis, os quais foram de grande importância para que tivéssemos um conhecimento mais aprofundado sobre o processo de fechamento da escola, em conjunto com o obtido no levantamento bibliográfico.

Assim, desenvolvemos a pesquisa, na qual tentamos identificar o histórico de conformação da Fazenda Feijão e as relações de produção que eram ali desenvolvidas, bem como levantamos informações sobre a escola na comunidade e os impactos de seu fechamento no período mais recente. Procuramos estar dentro da comunidade coletando dados e entrevistando atuais moradores da antiga Fazenda Feijão. Neste processo, também pudemos identificar vários aspectos do impacto do coronelismo na educação camponesa, bem como perceber uma série de impactos do fechamento da escola na comunidade, do ponto de vista de diferentes sujeitos como professoras, mãe de ex-alunos, e lideranças locais. A caracterização dos sujeitos da pesquisa estão detalhadas no Capítulo 3.

Após as entrevistas, todas foram transcritas para sua análise, que foi feita de todo conteúdo que coletamos, de modo extensivo. Elencamos 5 pré-categorias de análise, anteriores à realização das entrevistas. São elas:

- *Acompanhamento familiar da vida escolar dos filhos*
- *Aproveitamento pedagógico (aprendizagem) das crianças*
- *Transporte escolar e desgaste físico/emocional das crianças*
- *Prejuízo educacional para jovens, adultos e idosos da comunidade*
- *Integração escola-comunidade*

No decorrer da análise, outra categoria surgiu a partir das entrevistas realizadas:

- *Sobre a suposta “concordância” das famílias em manter a escola fechada*

De modo geral, após a Introdução, nosso trabalho está organizado em outros 2 capítulos, sendo um de fundamentação teórica e outro de análise de dados de pesquisa.

Como fundamentação teórica de base desta pesquisa, trazemos no Capítulo 2, intitulado “**A questão agrária no Brasil e na Paraíba**” a discussão sobre a questão agrária em nosso país e estado, de modo geral, e no Cariri paraibano, em particular, buscando compreender de que forma o desenvolvimento do capitalismo no país manteve inalterado o regime latifundiário e suas formas de exploração do campesinato brasileiro. Este capítulo buscou atender ao primeiro

objetivo específico de nosso estudo, qual seja, o de investigar sobre a questão agrário-camponesa em nosso país.

No Capítulo 3 “**A pesquisa: latifúndio, fechamento de escola e resistência**”, trazemos no primeiro tópico “**Histórico da conformação da fazenda feijão: do latifúndio ao Assentamento Mandacaru**” uma discussão sobre a conformação do latifúndio da Fazenda Feijão, que deu origem, décadas mais tarde, ao Assentamento Mandacaru, em um processo de lutas na região. Este tópico busca responder ao segundo objetivo específico a que nos propusemos responder, qual seja, o de identificar como se desenvolveu o latifúndio da Fazenda Feijão na região do Cariri paraibano.

Em seguida, no tópico 3.2 “**Histórico da escola na comunidade e a política de “nucleação” escolar em Sumé/PB**”, apresentamos os resultados de nossa investigação sobre o histórico da escola na comunidade, respondendo ao terceiro objetivo específico, bem como cruzamos esses dados com o histórico do processo de fechamento de escolas do campo no município de Sumé, o que atende ao quarto objetivo específico de nosso trabalho, que foi o de analisar as tensões e conflitos presentes no processo de fechamento da Escola Municipal “Senador Paulo Guerra”.

Para responder ao quinto e último objetivo específico desta pesquisa, que foi o de analisar os impactos do fechamento da escola para diferentes sujeitos da comunidade, dedicamos o tópico 3.4 “**A perspectiva dos sujeitos da comunidade acerca dos impactos do fechamento da escola**”, no qual trazemos os dados das entrevistas realizadas.

Como fontes de pesquisa, para os 4 primeiros objetivos específicos utilizamos centralmente da pesquisa bibliográfica (artigos, dissertações, publicações oficiais da Prefeitura Municipal de Sumé em veículos eletrônicos, entre outras fontes). Já para o último objetivo específico, as fontes centrais foram os relatos dos próprios moradores (mães e liderança) e professoras da comunidade.

Por fim, apresentamos nossas considerações sobre o estudo realizado.

2 A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL E NA PARAÍBA

2.1 A FORMAÇÃO HISTÓRICA DO LATIFÚNDIO NO BRASIL

A história do Brasil está diretamente ligada ao regime econômico colonial. Portugal, movido por um regime feudal em decadência, que tinha um grande interesse comercial, com sua classe social dominante formada pelos nobres e burguesia enriquecida, que aliaram os poderes da classe dominante ao acúmulo de riqueza, fomentou sua expansão marítima, alastrando-se e encontrando as terras atualmente brasileiras em 1500. Diante das relações sociais que naquele tempo foram impostas no Brasil, uma nova economia feudal-mercantil foi se formando: a exploração latifundiária foi base da dominação colonial, a qual serviu, por sua vez, ao processo de acumulação de riquezas do nascente capitalismo. No livro “Quatro Séculos de Latifúndio” Guimarães (1968) destaca que “Naturalmente, em um mundo já invadido pelo poder da moeda, o domínio da terra, nobre, místico, absoluto como fosse, não se transformaria em fonte de riqueza sem um complemento indispensável: capital-dinheiro.” (GUIMARÃES, 1968, p.23)”.

Deste modo, conforme Portugal ia crescendo sua dominação sobre as terras brasileiras, inicialmente com a exploração colonial que começou a riqueza extrativa do pau-brasil e logo passou à empresa da cana-de-açúcar, o mercado crescia e para isso teria que ter mais mão-de-obra para exercer a força de trabalho na produção de açúcar nos latifúndios. Já que os povos originários não aceitaram ser escravizados e promoveram muitas revoltas, o tráfico de pessoas da África para serem escravizadas no Brasil se deu de maneira crescente ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII, sendo utilizada para o plantio de cana-de-açúcar, inicialmente, e mantendo-se quando já o centro da atividade econômica colonial havia passado para a extração do ouro e outros metais preciosos, também por meio de relações de exploração escravistas e com base no monopólio feudal das terras, minas e tributos pagos à Coroa. Assim, com base numa formação econômica e social feudal, se implantou na colônia, desde o início do processo de colonização, relações de trabalho escravistas para a produção.

A respeito dessa conjugação do regime feudal e escravocrata no Brasil-colônia, Guimarães (1968) especifica que:

Foi o modo de produção do açúcar aqui implantado que conformou nos primeiros tempos de colonização o regime de terras, e demais, toda a sociedade que então, sobre eles erguia. Modo de produção talvez *sui-generis* na história, pois que reunia elementos de dois regimes econômicos: **o regime feudal da propriedade e o regime escravista do trabalho.** (GUIMARÃES, 1968, p.45, grifo nosso).

Há que se ressaltar, ainda, que tal produção era voltada ao mercado externo (para a metrópole), o qual se vinculava, por sua vez, ao desenvolvimento do capitalismo nascente. Com a produção do açúcar a todo vapor, as navegações na exportação de açúcar alavancaram e a mão-de-obra escravizada foi importante para os portugueses a fim que conseguissem exportar em grande escala para o comércio internacional, já que sua produção não era voltada centralmente para o consumo interno. De acordo com a análise de Guimarães (1968), do ponto de vista da classe comercial portuguesa, “(...) os interesses dos mercadores [eram os de] utilizar as colônias para fins exclusivamente de comércio, tendo por base a riqueza extrativa, a preia de índios, o tráfico de escravos” (GUIMARÃES, 1968, p.42).

Com isso, o país “descoberto” passou a ter suas riquezas exploradas, passou a ter povos “indígenas” dizimados e os negros africanos sequestrados e oprimidos como mão-de-obra escravizada dos colonizadores.

Conforme os portugueses iam crescendo seu domínio sobre o Brasil, as terras iam sendo tomadas e, com isso, os povos originários iam sendo expulsos, enquanto que parte deles eram “catequizados” pelos colonizadores, com particular impulso dado pelas missões jesuíticas, no século XVII. A relação da Igreja Católica e do seu clero, como parte das classes dominantes feudais, com a empresa colonial, era muito presente naquele tempo.

A partir de 1534 os portugueses colonizadores estabeleceram o regime das Capitânicas Hereditárias, sistema que consistia na divisão em vastas extensões de terras do território até aquele momento conquistado por Portugal (limitado ao definido pelo Tratado de Tordesilhas²). Essas largas faixas territoriais eram repassadas pela Coroa portuguesa aos chamados “Capitães Donatários”. Estes detinham a posse destes grandes latifúndios e amplos poderes administrativos, judiciais e militares sobre os mesmos. Para alcançar a conquista efetiva das capitânicas hereditárias, sua ocupação territorial e efetiva instalação colonial, a Coroa Portuguesa estabeleceu o regime de “sesmaria”, lei criada e aplicada em Portugal³ para regular a concentração de terras do reino, posteriormente transpostas para suas colônias. Com elas, grandes extensões de terras das capitânicas eram concedidas pela Coroa portuguesa para os chamados sesmeiros, para que efetivassem a empresa colonial. A coroa portuguesa, no entanto, mantinha-se como proprietária das terras coloniais, sendo a posse transmitida pelo regime de sesmarias.

² Tratado de Tordesilhas: criado em 7 de junho de 1494 como acordo entre Portugal e Espanha para a divisão da conquista territorial do continente Sul Americano por estes dois impérios.

³ Lei de Sesmaria, criada em Portugal em 1375 e aplicada no Brasil colonial de modo a regular a concessão de terras dos Capitães Donatários aos chamados sesmeiros.

Nascimento (2020, p.35) define as Capitâneas Hereditárias como a “exegese do latifúndio brasileiro”, “como forma de Portugal evitar a tomada das terras por outras nações europeias” (Idem, Ibidem). A autora destaca que as 14 Capitâneas Hereditárias criadas no Brasil colonial foram entregues a membros da pequena nobreza de Portugal e mesclavam elementos feudais e capitalistas em sua conformação. Enquanto o controle e governo das Capitâneas e Sesmarias eram preferencialmente concedidas aos “homens de qualidade”, nos termos de Guimarães (1968, p.41), eram aos “homens de posses” os mais desejados quando se tratava de impulsionar a empresa colonial na agricultura (Idem, Ibidem).

“Estruturavam-se, assim, tanto a propriedade como o Estado, sob os mesmos moldes e princípios que regiam os domínios feudais: grandes extensões territoriais entregues a senhores dotados de poderes absolutos sobre as pessoas e as coisas” (GUIMARÃES, 1968, p.46). Com a implantação das sesmarias no Brasil e com a produção do açúcar em pleno funcionamento, a dominação da força de trabalho era o objetivo principal dos senhores que possuíam poderes absolutos.

Para Guimarães:

Dentro desse sistema regulava-se a hierarquia, tanto pelo isolamento das distâncias geográficas, quanto pela força das armas. E como a extensão das terras, da mesma maneira que a quantidade das armas, existiam muitas vezes em função do poder do dinheiro, não é exclusivamente o sangue mas, daí por diante, a posse da terra e da riqueza em geral que se torna o brasão da aristocracia rural. (GUIMARÃES, 1968, p.46).

Não foi só o engenho que foi um meio de exploração e escravidão das classes populares no Brasil colônia, mais, com certo tempo, depois a sesmaria gera um novo tipo de domínio territorial: a fazenda. “Surgia a fazenda como o segundo tipo de domínio latifundiário que, de início, ligava o seu nome unicamente à pecuária e, depois, serviria para designar quaisquer outras grandes propriedades destinadas à agricultura.” (GUIMARÃES, 1968, p.62)

A escravidão, por parte de senhores dotados de poder, foi se tornando cada vez mais comum, os fazendeiros iam atrás de novas fazendas, de vaqueiros para o trabalho servil, tudo isso foi instrumento chave para conquistar e tomar terras naquele tempo. Segundo o mesmo autor:

Três foram os principais meios de acesso à fazenda:

1. O arrendamento, cujas origens representavam um procedimento ilegal, dado que aos donatários não cabia o direito de subdividir suas concessões;
2. A aquisição por compra, condicionada pela abastança do pretendente e restrita, geralmente, à minoria amoedada;
3. E a sesmaria que, ou aparecia como uma distinção aos nobres e favoritos da coroa, e nesse caso envolvia enormes territórios, ou surgia como prêmio

aos predadores de índios, aos autores de façanhas militares, leais nos serviços à Metrópole. (GUIMARÃES, 1968, p.73)

As classes dominantes que foram se conformando no país como uma aristocracia rural, eram ávidas em terem crescidos ainda mais seus territórios, e quando viam que tinham terras consideradas por eles como “abandonadas” ou ainda não controladas, buscavam tomar posse delas pela força, certas de que mais adiante essas seriam regularizadas como parte de seus latifúndios.

As Sesmarias perduraram quase 300 anos no Brasil colônia, sendo extintas apenas às vésperas do processo de Independência política de Portugal, em 1822. Contudo, foi a Lei de Terras, promulgada no Brasil em 1850, que marcou o fim definitivamente do sistema de sesmarias. A partir desse momento, a obtenção de novos terrenos tornou-se possível apenas por meio de compra. Isso significou que as áreas previamente habitadas pelos povos originários foram reivindicadas pelo Império como terras públicas, as quais passaram a ser comercializadas para particulares. Estes poderiam adquiri-las mediante a apresentação de documentos das antigas sesmarias, sejam eles autênticos ou fraudulentos, e mediante pagamento. A Lei de Terras, assim, beneficiou principalmente os grandes fazendeiros, uma vez que ela regularizou as antigas concessões das sesmarias como propriedade dos latifundiários. Excluindo uma vez mais a classe pobre e trabalhadora do acesso à terra e perpetuando a exploração de sua força de trabalho e concentração de terras no país até os dias atuais.

Souza (2014) destaca que:

A concentração de terra no Brasil relaciona-se com a formação das classes sociais e do capitalismo burocrático. Quando os portugueses aqui chegaram, se apossaram das terras dizimando os povos indígenas, para logo em seguida o rei de Portugal distribuí-las aos seus protegidos por meio das sesmarias. Para sustentar esses latifúndios e torná-los produtivos, funda-se a economia escravista que dura mais de 300 anos, explorando os negros trazidos da África. Com a abolição da escravatura, em 1888, a “massa sobrando” é engrossada pelos ex-escravos, juntando-se mais adiante os imigrantes europeus superexplorados na forma do colonato. Para não permitir que as terras devolutas fossem ocupadas pelos pobres (índios, negros e imigrantes), em 1850, com a Lei de Terras, o Estado instituiu que a posse da terra seria apenas por meio de sua compra. (SOUZA, 2014, p.86).

A consolidação do latifúndio no Brasil, que é uma das características do sistema agrário brasileiro, tem suas origens, portanto, com o sistema da Sesmarias e com a Lei de Terras. Isso porque, após a promulgação desta lei, a concentração de terra nas mãos de poucos proprietários se intensificou. Isso foi resultado da aquisição de grandes áreas de terra por parte de latifundiários, que se consolidaram na condição de famílias oligarcas que seguiram a controlar

a política, a produção agrícola e a pecuária no país. Ademais, a consolidação dos latifúndios no Brasil intensificou a exploração capitalista do proletariado urbano. Os baixos salários pagos aos trabalhadores nas grandes cidades estão diretamente relacionados à exploração do campesinato na produção de alimentos.

Assim, o problema da questão agrária no Brasil está na concentração de terras sob poder da atrasada classe latifundiária, que desde as invasões portuguesas se faz presente até hoje em dia. Por isso é que tornou-se uma das bandeiras do movimento democrático, socialista e comunista, a desconcentração da propriedade da terra e a construção de um modelo agrário e de sociedade que valorize o trabalho e a produção coletiva. No entanto, as pessoas pouco sabem do que se trata a questão agrária e, infelizmente, não se é estudado em sala de aula, nem nas escolas ou universidades se fala sobre isso, de modo geral.

Do ponto de vista marxista, o latifúndio é considerado um dos pilares da exploração capitalista nos países dominados pelo imperialismo (países semicoloniais). Isso porque, segundo a teoria marxista, o monopólio da propriedade da terra é uma das bases do sistema de produção capitalista burocrático (SOUZA, 2014), que se fundamenta não apenas na extração de mais-valia das classes trabalhadoras, mas, também, na exploração semifeudal e semicolonial do país. Dessa forma, o controle do latifúndio pelos grandes proprietários de terra permite a exploração dos trabalhadores rurais, que muitas vezes vivem em condições precárias e são submetidos a jornadas de trabalho exaustivas, bem como asseguram o controle das riquezas nacionais e da produção do país por parte das potências dominantes.

Antes de tratarmos sobre a atualidade da questão agrária no Brasil, discutiremos no próximo subtópico sobre a formação do latifúndio no estado da Paraíba.

2.2 A FORMAÇÃO DO LATIFÚNDIO NA PARAÍBA E AS DISPUTAS PELA TERRA NO CARIRI PARAIBANO

Para discorrer sobre o processo histórico de invasão e colonização do interior da capitania paraibana, é necessário compreender os processos de **entrada** e **bandeiras** que se sucederam, dizimando a população dos povos originários no interior da Paraíba. Processos exploratórios e de reconhecimento do terreno. Invasivos.

No decorrer do processo de adentramento das terras paraibanas, o interior foi sendo invadido e as populações indígenas que ali viviam, foram mortas ou escravizadas. Sendo uma das metas angariar mão de obra para trabalhar sob as ordens dos colonizadores.

Nomeando didaticamente estes dois processos, podemos dizer que as **entradas** se caracterizavam como expedições para reconhecimento e conquista territorial no sentido do interior e eram financiadas pela Coroa Portuguesa. Na região sul, esse processo se caracterizava por serem expedições de particulares, com o nome de **bandeiras** e seus expedidores nomeados de Bandeirantes.

No decorrer das décadas se sucederam diversas expedições com objetivo de explorar e, ao mesmo tempo, conquistar, invadir e massacrar aqueles que se opusessem aos desígnios da Coroa Portuguesa.

No século XVII, o processo de ocupação e interiorização na capitania da Paraíba se estabelece partindo do próprio sertão nordestino, pois, constata-se que muitos conquistadores saíram do estado da Bahia passando pelo Rio São Francisco, onde já se tinham contatos com os povos da nação Tarairiús (NASCIMENTO, 2020), haja vista, que esses povos habitavam áreas próximas aos rios, lugar estratégico de fixação.

Com a restauração do domínio português, na segunda metade do século XVII, é que, na verdade, começou a penetração para o interior paraibano. E a figura de sertanista que se impõe como o primeiro a pisar o semi-árido paraibano foi Antônio de Oliveira Ledo, o qual, procedente da Bahia, atravessou o São Francisco e, seguindo o curso do Moxotó, um dos principais afluentes desse rio da unidade nacional, entrou na Paraíba através do rio Sucuru e prosseguiu pelo rio Paraíba até atingir a região do Boqueirão. Ali fundou uma aldeia que recebeu este nome e se estabeleceu, dando os primeiros passos para o povoamento da região do Cariri Velho. (SEIXAS, 2000, p. 110).

A partir do explícito na citação acima, um dos principais sobrenomes que marcaram o processo de violência e colonização no interior do território paraibano é o da família dos Oliveira Ledo. Antônio de Oliveira Ledo foi um dos precursores do processo de invasão das terras caririzeiras paraibanas, fixando-se, primeiramente, na região do atual município de Boqueirão. De acordo com os escritos de Almeida (1962), Antônio de Oliveira Ledo seguiu o percurso do Rio Sucuru, no ano de 1665, chegando assim no estado da Paraíba, logo, fez o requerimento da supracitada sesmaria, informando que já se encontrava naquele território desde 1663.

Almeida (1962) discorre, no seu estudo intitulado “*História de Campina Grande*”, que a sesmaria, situada no território do Cariri, foi requerida por Antônio de Oliveira Ledo, Custódio de Oliveira Ledo, Constantino de Oliveira Ledo, Francisco de Oliveira, Bárbara de Oliveira, Luís Albernaz, Maria Barbosa Barradas, Sebastião Barbosa de Almeida, Pascácio de Oliveira Ledo, Sebastião da Costa e Custódio Alves Martins em 20 de março de 1665.

É importante destacar que, apesar de alguns autores ressaltarem a suposta habilidade dos Oliveira Ledo em lidarem com os povos originários e com eles firmarem acordos e tratativas para o estabelecimento de seu controle sobre os novos territórios onde chegavam (COSTA, 2012), foi neste mesmo período (final do século XVII e início do século XVIII) que ocorreu uma das maiores revoltas indígenas do país, a Confederação dos Cariris, que abrangeu parte do atual Ceará, Rio Grande do Norte e Paraíba (KRAISCH, 2008). Acerca do impacto dessa forte resistência indígena, Kraisch (2008) destaca que:

No Nordeste, especialmente no Rio Grande do Norte e no Ceará, a Confederação dos Cariris, embora muito menos falada, quase destruiu, em seus fundamentos, a colonização lusa. Ela pegou de surpresa muitos capitães-mores do interior, que, por terem sido muitas vezes pegos de surpresa, não conseguiram esboçar qualquer reação contra estes indígenas, num primeiro momento, fazendo com que os índios rebelados fossem duramente combatidos, causando uma guerra de extermínio que contou com o auxílio de forças armadas vindas de todo o país, sobretudo de bandeirantes paulistas. (KRAISCH, 2008, p.11)

A revolta dos povos originários também abarcou o Cariri e Sertão Paraibano, especialmente na segunda fase da Confederação dos Cariris. Já os ataques dos Oliveira Ledo aos povos originários ficam documentados, a título de exemplo, numa data de sesmaria de 01 de dezembro de 1712, onde se lê que o

Capitão Pascacio de Oliveira Ledo, tendo servido a S. M. nas conquistas dos sertões desta capitania **fazendo a sua custa guerra ao gentio bravo por ordem do dito senhor**, e nas ocasiões de rebate desta praça acudiu sempre como leal vassalo com os seus soldados, sustentando-os a sua custa, e não tinha terras capazes para lavoura, por serem os sertões somente para gados e como elle supplicante tinha bastantes annos com a obrigação de mulher e filhos lhe era necessario accomodar-se para melhor se poder sustentar (...) (JOFFILY, 1893, p.52, destaque nosso).

Vinte anos depois, ao ser ratificada essa sesmaria, em 22 de janeiro de 1732, outro trecho nos remete à revolta dos povos originários na região, ao mencionar que a família Oliveira Ledo

(...) povoou a dita terra, mettendo-lhe gado de crear, beneficiando-a e fazendo-lhe largar fogo por ser inculta e muito fechada, e pelas muitas queimadas que fez resultou-lho ficar por nome o sitio das Queimadas, e **por haver naquelle tempo sublevação do gentio e outros inconvenientes** não pode o supplicante fazer registrar a dita data nos livros da Fazenda Real (JOFFILY, 1893, p.53, destaque nosso).

A sesmaria referida foi concedida na área onde hoje se situa o município de Queimadas, mas muitas outras foram cedidas à família Oliveira Ledo no início do século XVIII,

corroborando a formação de latifúndios coloniais. Outra família notável nesse contexto foi a dos Garcia D'Ávila, da "Casa da Torre", uma das mais influentes e poderosas oligarquias que colonizaram a região do sertão ao Cariri Paraibano.

Estabelecida inicialmente na Bahia, a família Garcia D'Ávila expandiu suas posses e influência por meio de sesmarias e concessões régias, consolidando um vasto império de terras e gado que se estendia do litoral nordestino ao interior. A sede original da família, a Casa da Torre, em Tatuapara (hoje Mata de São João), erguida no século XVI, funcionava como um centro administrativo e militar, essencial para a gestão de suas propriedades.

Além das posses na Bahia, os Garcia D'Ávila receberam concessões de terras no sertão paraibano, incluindo áreas onde hoje se encontram municípios como Queimadas. No início do século XVIII, a expansão das terras da família Oliveira Ledo reforçou ainda mais o processo de latifundização na região. A combinação da influência dos Garcia D'Ávila e a expansão das terras dos Oliveira Ledo exemplifica a concentração de terras nas mãos de poucas famílias, característica do sistema colonial brasileiro. Essa concentração teve um impacto duradouro na configuração socioeconômica do Nordeste, moldando o desenvolvimento regional através de grandes propriedades rurais.

O quadro a seguir apresenta uma série de concessões de sesmarias feitas entre os séculos XVII e XVIII, ilustrando a distribuição de vastas áreas de terra na região do sertão ao Cariri Paraibano. Essas concessões, feitas a diversas figuras proeminentes da época, refletem o processo de formação dos latifúndios coloniais, que contribuíram significativamente para a configuração socioeconômica do Nordeste brasileiro. Através dessas sesmarias, podemos observar como a concentração de terras nas mãos de poucas famílias influenciou o desenvolvimento da região, promovendo uma estrutura agrária marcada por grandes propriedades rurais.

Quadro 1 - Sesmaria feitas entre os séculos XVII e XVIII

Nº	Data	Requerente	Área (ha)	Sítio
137	15/04/1717	João da Rocha Mota	10.800,0	Catoé/Conceição
140	19/05/1717	João da Rocha Mota	21.000,0	Sucuru/Catoé/Buraco/Campo da Ema
189	18/12/1722	Pedro da Costa de Azevedo	10.800,0	Conceição/Sucuru/Olho D'água/São Paulo
240	07/11/1734	Antônio da Cunha Ferreira	10.800,0	Olho D'água Oity
282	15/05/1741	Antônio da Cunha Ferreira	10.800,0	Gerimun
307	16/11/1742	Antônio da Cunha Ferreira	10.800,0	Cachoeira

586	25/08/1762	Antônio Duarte Vieira	10.800,0	-
656	07/11/1768	Antônio da Silva Motta	10.800,0	-
834	28/10/1785	José Francisco Torres	10.800,0	Riacho dos Porcos
943	14/08/1790	Antônio Fernandes da Silva	10.800,0	Mocós, Impoeiras, Carrapateira, Olho D'água do Cunha e Sucuru

Fonte: Tavares, 1982

Por fim, é fundamental tornar explícito que no momento em que os colonizadores chegaram ao território caririzeiro, essa terra já possuía diversos povos que as habitavam, sendo de duas nações dos povos originários, os Tarairús e os Carirys (NASCIMENTO, 2020). Povos estes que foram escravizados e massacrados, mas que também conseguiram através de conflitos intensos e sangrentos, demarcar sua região. Em todo este processo de violenta colonização, a Igreja papel primordial, sobre o que trataremos no próximo tópico.

2.2.1 A influência da Igreja Católica na formação do latifúndio no Cariri paraibano e em Sumé – PB

Para podermos comentar sobre a influência portuguesa nos aspectos de religiosidade durante o período colonial, é fundamental entender as bases fundadas na matriz cristã. Com as entradas e as bandeiras promovidas pelo governo português, a concessão de terras veio acompanhada pela presença do poder eclesiástico. Isso era especialmente evidente nos primeiros tempos da colonização portuguesa.

É perceptível, principalmente nas cidades onde o período colonial foi mais intenso e incisivo, as marcas estruturais importadas pela Coroa Portuguesa com a construção de igrejas, seguindo os símbolos da edificação religiosa de lá (Portugal) implementados nos pontos mais estratégicos e elevados das cidades. O município de Sumé, bem como todos os municípios da região do Cariri Paraibano, possuem suas igrejas, capelas e divisões administrativas situadas juntas aos aglomerados urbanos, bem como nas comunidades rurais de maior expressividade.

Naquela época, a Coroa portuguesa frequentemente doava terras às igrejas, estabelecendo uma aliança político-econômica com a Igreja Católica. Essa relação não apenas consolidava o poder dos latifundiários, mas também servia como uma ferramenta para pacificar revoltas. No entanto, a participação nos cultos e cerimônias da religião oficial era praticamente imposta a vários grupos sociais, incluindo os povos nativos, africanos escravizados e seus descendentes. Esses grupos, no entanto, já possuíam suas próprias crenças e espiritualidades.

Eles realizavam celebrações e cerimônias espirituais que destacavam a importância dos seus ancestrais e da natureza.

O processo de catequização, imposto pelos colonizadores descaracterizaram as construções de espiritualidades, religiosas e de ancestralidade dos povos que já se encontravam nesta terra, bem como daqueles que foram trazidos, sequestrados de sua terra natal, situação vivenciada pelos escravizados africanos. Embora prática predominante no litoral brasileiro, com a atuação dos grupos jesuítas, tal visão adentrou os sertões quando de sua colonização, disseminando preconceitos e imposição cultural e ideológica por parte dos colonizadores e latifundiários que os sucederam.

Como nos ressalta Lima e Goldfarb (2009) o processo de incursão da religiosidade na Paraíba, no período colonial, foi construído nas bases da intolerância e do desrespeito, sendo o trabalho das catequeses um elemento que descaracterizava e tentava desconstruir a religiosidade e espiritualidade dos povos que já estavam e dos povos que foram trazidos. Noutras palavras, podemos dizer que existia uma forte aliança entre o clero e a Coroa portuguesa. Nos dizeres de Alves (2019) o marco da conquista foi fincado sobre as bênçãos de Jesus por quem se ergueu uma cruz.

De acordo com os escritos de Sarmiento (2007), discorre-se que muitos povoados tiveram início a partir da doação de terras para construção de uma capela e, neste processo para que o templo religioso prosperasse, fazia-se necessário uma organização para prover patrimônio. E com a implementação da capela/templo vinha-se, também, os acordos para com os fiéis de doações e trabalho voluntário para ampliação das instalações.

Alves (2019) destaca o importante papel desempenhado pela Igreja Católica no período colonial como elemento que justificava o comportamento do colonizador sendo um dos fortes atributos imputados os povos originários, o cristianismo, fato este que desrespeita as matrizes religiosas dos grupos sociais que já habitavam as terras caririzeiras.

Entre as várias ordens religiosas que adentraram o território do Cariri Paraibano durante o período colonial, destacam-se os franciscanos. No processo de conversão dos povos originários, eles utilizavam métodos severos de punição. Exemplos desses castigos incluem o uso de palmatórias, chibatadas, aumento da jornada de trabalho, prisões e, um dos mais cruéis, o suplício no tronco.

Os indígenas/povos originários eram presos por um ou dois dias e no decorrer do dia eram açoitados com chibatadas ressalta-se ainda que aplicação dos castigos presentes nos aldeamentos onde os franciscanos invadiram para impor a religião cristã, eram inofensivos e faziam-se necessários para obter o comportamento esperado assim podemos destacar que existe

a obediência cristã a serviço da fé e do rei. Exemplo disto está contido em trecho de Carta do Padre Nóbrega ao Provincial de Portugal, de 1557, citado por Leite (1954):

A ordem que desejamos era fazerem ajuntar ao gentio, este que está sojeito, em povoações convenientes, e fazer-lhes favores em favor de sua conversão, **e castigar nelles os males que forem para castigar**, e mantê-los em justiça e verdade ante si como vassalos d'El-Rei, e sojeitos à Igreja, [...]. (LEITE, 1954, p. 401, destaque nosso).

Uma das concepções da ordem dos franciscanos no processo de conversão dos povos originários era promover a obediência cristã, fazendo com que os povos indígenas se tornassem tementes a Deus. Simultaneamente, buscava-se sujeitá-los às condições de trabalho impostas pela Igreja, que estavam intimamente ligadas aos interesses da Coroa Portuguesa. Esse método, caracterizado por uma abordagem autoritária e muitas das vezes violenta, era formalmente estabelecido em um regulamento oficial que definia as diretrizes para a catequese e o comportamento dos missionários.

No decorrer deste trabalho iremos falar sobre um grande latifundiário do cariri paraibano chamado Sizenando Raphael de Deus, que era devoto de São Sebastião e em sua fazenda tinha uma igreja onde todos os domingos o Bispo D. Joaquim realizava missas. Sizenando chegou a chamar D. Joaquim para morar com ele na fazenda, para que as missas e os ofícios fossem realizados com mais frequência (CARNEIRO, 2004). Importante destacar que naquela época muitos dos coronéis atribuíam seu poder a proteção divina e era tanto que na fazenda tinha uma capela para realização das missas. Antes disto, porém, discutiremos no próximo tópico como se desenvolveu o capitalismo em nosso país, mantendo intactas as bases do latifúndio feudal-escravocrata, as quais estão presentes até a atualidade.

2.3 CAPITALISMO BUROCRÁTICO E A ATUALIDADE DA EXPLORAÇÃO LATIFUNDIÁRIA EM NOSSO PAÍS

2.3.1 Desenvolvimento do Capitalismo Burocrático

No final do século XIX, com o surgimento da concentração do capital de grandes bancos e empresas, o capitalismo vai passar por transformações. Essa fase ficou conhecida como imperialismo, o capitalismo vai passar da fase de livre concorrência para a fase de predomínio dos monopólios e sua principal fonte de exportações, que eram as mercadorias, passou a ser a exportação do capital para os países coloniais e semicoloniais.

Para Lenin (1979):

O imperialismo surgiu como desenvolvimento e continuação direta das características gerais do capitalismo, que só se transformou em imperialismo num grau muito elevado de seu desenvolvimento, daí ser caracterizado como fase superior do capitalismo. O fundamental dessa transformação é a substituição da livre concorrência pelos monopólios em setores estratégicos da economia. Concentraram-se a produção e o capital formando os monopólios, que derivam da livre concorrência, mas não a eliminam, engendrando as contradições e conflitos intensos (LÊNIN, 1979, p. 36).

Deste modo, o imperialismo expandiu-se e com a sua expansão foi-se dominando cada vez mais os outros países, dominação essa que se dava sobre a mão de obra barata para as indústrias, a produção barata de alimentos e mão de obra servil no campo, e o controle de territórios. Ou seja, o imperialismo, com a maior parte do poder sobre os países dominados, conseguia extrair altos lucros para as grandes empresas e o capital financeiro (que surgiu neste período a partir da fusão do capital bancário e industrial) (LÊNIN, 1979). E essa dominação sobre os países dominados não só é por parte de grandes empresas, mais sim um controle geral, sobre as instituições econômicas, políticas, militares, culturais, educacionais, religiosas, etc., devido ao caráter colonial ou semicolonial dos mesmos.

Para Souza (2014):

Essa dependência dos países dominados pelo imperialismo se desenvolve por meio das ações do capital financeiro que se movimenta de várias formas, na instalação de empresas para extraírem altos lucros advindos da superexploração da mão-de-obra barata, da flexibilização dos direitos trabalhistas, da sonegação de tributos e da legislação favorável; na compra de ações de empresas já existentes; em financiamentos e empréstimos a empresas privadas e ao Estado e em investimentos no controle das fontes de recursos naturais e de matérias-primas, de forma a manterem um controle econômico e político dos países dominados. (SOUZA, 2014, p.39).

O capitalismo burocrático na América Latina é marcado por uma relação de dependência em relação aos países centrais, como Estados Unidos e da Europa. Essa dependência se manifesta tanto na economia quanto na política, e se reflete em políticas econômicas que, nas últimas décadas do século XX, foram chamadas de “neoliberais”, que beneficiam as grandes empresas monopolistas em detrimento dos interesses da maioria da população das nações oprimidas.

Segundo Souza (2014):

Esses mecanismos utilizados pelo imperialismo garantem a dependência tanto das colônias, por meio de ocupação do território pela potência estrangeira, como das semi colônias, e se caracterizam pelo processo de submissão à potência estrangeira por meio do seu controle da estrutura e dos aparelhos do Estado, das políticas públicas, dos mecanismos de regulação financeira, de

empréstimos para infraestrutura, etc. Tudo isto resulta na completa perda da soberania política pela nação. (2014, p. 40).

Essa relação de dependência tem suas raízes na história colonial da América Latina, que criou uma estrutura de poder desigual e concentrado nas mãos das classes dominantes. Essa estrutura foi mantida e aprofundada no período pós-colonial no início do século XIX, através de políticas econômicas que favoreceram o capital estrangeiro em detrimento do desenvolvimento nacional. O capitalismo burocrático na América Latina tem como principal característica a concentração de poder nas mãos das classes latifundiária e grande burguesia, que utilizam o Estado como instrumento de controle e dominação sobre a sociedade, à serviço dos interesses dos países imperialistas. Assim, as classes dominantes locais, segundo Souza (2014), estão intimamente ligadas ao capital estrangeiro, e atuam em conjunto para manter suas posições de poder.

Para Souza (2014):

Os conceitos de imperialismo e capitalismo burocrático se ligam diretamente à questão agrária, uma vez que o problema da terra tem atravessado todos os processos socioeconômicos da humanidade. Com o desenvolvimento do imperialismo, como fase superior e última do capitalismo, encerrou-se a etapa das revoluções burguesas, deixando pendente a questão da democratização da terra nos países coloniais e semicoloniais. (SOUZA, 2014, p. 53).

Além disso, a autora argumenta que o capitalismo burocrático na América Latina está baseado em uma relação de exploração das classes trabalhadoras, que são submetidas à condições precárias de trabalho e salários baixos, submetendo o povo à relações de semi-servidão que se desenvolvem em suas formas, para se mascararem como modernas relações de trabalho, mas que mantêm seu conteúdo de dominação econômica e extra-econômica, de domínio sobre “as coisas e as pessoas” (GUIMARÃES, 1968). Essa exploração é reforçada por um sistema educacional que reproduz as desigualdades sociais. A autora também destaca que o capitalismo burocrático na América Latina se baseia em uma lógica fracassada de acumulação de capital, pois que a maior parte da riqueza nacional é revertida para fora, de acordo com os ditames do capital internacional e suas agências. A busca incessante pelo lucro leva à práticas predatórias que têm impactos negativos sobre a saúde das pessoas, principalmente quando se trata da classe mais pobre. Por fim, Sousa (2014) argumenta que a luta contra o capitalismo burocrático na América Latina deve estar baseada na organização independente das classes trabalhadoras contra a semifeudalidade e o caráter semicolonial da exploração de nossa nação pelas grandes potências imperialistas, principalmente os EUA hoje.

2.3.2 Atualidade da exploração latifundiária no Brasil

A exploração latifundiária foi uma característica marcante do Brasil colonial e imperial, persistindo até os dias atuais. Ainda hoje, essa forma de exploração agrária está presente, embora tenham ocorrido mudanças em sua forma e adaptações ao longo dos séculos. Em algumas regiões do país, e pela grande mídia, são denominados atualmente como 'agronegócio', referindo-se especialmente à grande produção para exportação que faz uso de mecanização e tecnologia. Contudo, se analisarmos mais profundamente, o que é apresentado como muito “inovador” e a “riqueza da nação” nada mais é que a exploração latifundiária para o cultivo monocultor para exportação ou a extração mais vil de minérios brutos que são remetidos em grande escala para as potências estrangeiras (SOUZA, 2014).

No que se refere à estrutura fundiária do Cariri Paraibano ela é caracterizada pela existência tanto de grandes latifúndios como por muitos estabelecimentos rurais com área reduzida. Os estabelecimentos de 01 a 50ha – faixa na qual se concentra a maioria dos produtores familiares – correspondem a 80% do total de estabelecimentos, mas ocupam apenas 15% da área total do território, o que expressa uma alta concentração fundiária (PTDRS, 2011).

Para adquirirem controle sobre vastas áreas ao longo da história e ainda hoje, basicamente, os latifundiários tomam terras por meio da *grilagem* de terras públicas da União, bem como de camponeses, povos indígenas e quilombolas, fato que tem gerado graves conflitos ao longo da história. Obtendo poder tanto econômico, como político e social, os latifundiários chegam em uma pequena produção camponesa e impõem as condições de sua produção, trabalho e moradia, muitas vezes expulsando as famílias mais humildes de suas terras. Diante disso, as famílias não podiam fazer outra coisa a não ser abandonar suas terras e viver de migalhas para os ricos no campo ou nas cidades exemplo disto é que, até hoje, muitos vivem na base de trabalho escravo e semifeudal. Hoje, podemos notar como é desigual a nação brasileira, onde a maioria das terras esta concentrada nas mãos de pessoas poderosas e muitos ainda não têm nada.

Para Guimarães (1979):

Velhas relações de produção que travam o desenvolvimento de nossa agricultura não são do tipo capitalista, mas heranças de feudalismo colonial. A primeira e mais importante dessas relações de produção cuja destruição se impõe, é o monopólio feudal e colonial da terra, o latifundismo feudo-colonial. (GUIMARÃES, 1968, p. 34).

Não só antigamente, mais hoje ainda se faz presente a exploração, o domínio econômico e político exercido pelo latifúndio, o controle sobre a terra e sobre as pessoas, o poder concentrado na mão das classes latifundiária e da grande burguesia, ambas submissas ao controle do imperialismo e muita gente vivendo sem ter o que comer ou onde plantarem para sobreviverem.

Vende-se e projeta-se o Brasil na condição, romantizada, de celeiro do mundo, propagandeando a ideia que “*O Agro é pop, o Agro é tech, o Agro é tudo*” e, ao mesmo tempo, encobre-se uma realidade que é escancarada na face dos camponeses, a realidade do agronegócio-político e latifundiário, promovedor de extermínio dos povos do campo.

3 A PESQUISA: LATIFÚNDIO, FECHAMENTO DE ESCOLA E RESISTÊNCIA

3.1 HISTÓRICO DA CONFORMAÇÃO DA FAZENDA FEIJÃO: DO LATIFÚNDIO AO ASSENTAMENTO MANDACARU

Neste tópico apresentamos nossa investigação sobre a história de Sizenando Raphael de Deus e a Fazenda Feijão, buscando responder ao segundo e terceiro objetivos específicos desta pesquisa, quais sejam, o de investigar sobre o histórico do latifúndio e da escola na comunidade, que está situada no Cariri Paraibano à 14 km da sede de Sumé, tendo sido nesta fazenda que Sizenando passou sua vida.

O Cariri paraibano⁴ é uma mesoregião do estado da Paraíba, composta por 29 municípios ocupando uma área de 11.233km². Divide-se nas seguintes microrregiões (IBGE, 2017):

Microrregião do Cariri Ocidental: está dividida em 17 municípios: Amparo, Assunção, Camalaú, Congo, Coxixola, Livramento, Monteiro, Ouro Velho, Parari, São Sebastião do Umbuzeiro, Serra Branca, Prata, São João do Tigre, São José dos Cordeiros, Taperoá e Zabelê.

Microrregião do Cariri Oriental: está dividida em 12 municípios: Alcantil, Barra de Santana, Barra de São Miguel, Boqueirão, Cabaceiras, Caraúbas, Caturité, Gurjão, Riacho de Santo Antônio, Santo André, São Domingos do Cariri e São João do Cariri.

O município de Sumé está localizado no Cariri Ocidental, recebia o nome de São Tomé, e antes de sua emancipação política, em 1º de abril de 1951, pertencia à Alagoa de Monteiro (atual município de Monteiro).

A seguir vejamos a localização da cidade de Sumé:

⁴ Até o ano de 2017, o IBGE compartimentava o Cariri Paraibano em duas microrregiões (Cariri Ocidental e Cariri Oriental), situando-as na mesoregião da Borborema. Com a nova divisão geográfica regional do país, dando lugar às regiões imediatas e intermediárias, ocorreu que Serra Branca e Sumé, outrora pertencentes à microrregião do Cariri Ocidental, passaram a compor a região imediata de Sumé e a região intermediária de Campina Grande. Todavia, por se entender que o termo Cariri carrega consigo uma historicidade somada a elementos culturais e, sobretudo, a fatores ligados ao sentimento de identidade e pertencimento, podendo estes serem apreendidos pelo viés das territorialidades constituídas, neste estudo decidiu-se pelo uso da classificação preexistente à oficializada no ano de 2017.

Figura 1 - Mapa de localização de Sumé-PB

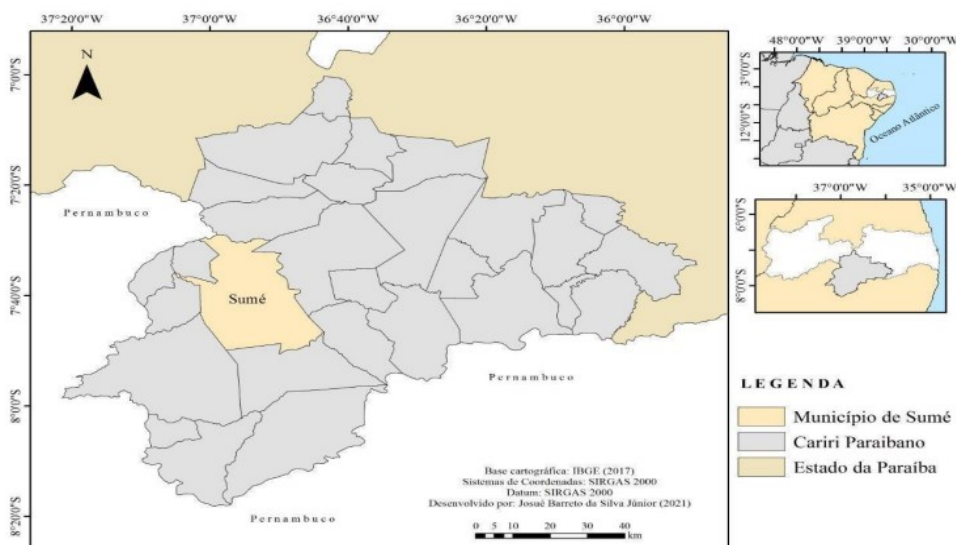


Figura 1: Mapa de localização de Sumé-PB. Fonte: SILVA JÚNIOR, Josué Barreto, 2021.

Fonte: (SILVA JÚNIOR, 2001.)

Nascido no ano de 1863, Sizenando ficou conhecido por ser um dos grandes coronéis proprietários de terras no Cariri Paraibano. A patente de coronel foi criada no período do Brasil Império, para dar títulos da Guarda Nacional aos grandes latifundiários, que tinham controle político e militar nas regiões rurais, prática que seguiu até a década de 1930, período no qual o Coronel Sizenando tinha consolidado seu domínio econômico, político e militar no então município de Alagoa de Monteiro. Segundo Batista (2010, p.114), ademais da fazenda Feijão, que era onde residia o coronel, “este possuía diversas outras fazendas anexas entre as quais: Várzea do Meio, Gonçalo, Riachão, Quixaba, Cachoeirinha, Lages, Pinhões, Pau d’arco, Sincho, Roça Velha, Água Branca e Lagoa dos Pinhões. Totalizava essas áreas mais de seis mil hectares de terras”.

No começo do século XX, o campo econômico na Paraíba estava marcado com a cultura do algodão e da pecuária (que ficou conhecida pelo binômio boi-algodão, conf. BATISTA, 2010). A Paraíba foi um dos maiores produtores de algodão do país naquele período e, para atender a demanda inglesa, passou a exportar em quantidades exorbitantes. Muitos fazendeiros, latifundiários e exploradores da mão de obra camponesa, fizeram com que muitos trabalhassem no plantio de algodão para ganharem pouco e satisfazer tanto ao fazendeiro quanto aos ingleses e Sizenando foi um deles. Também vale destacar os nomes de fazendeiros que assim como Sizenando foram grandes latifundiários e exploradores de mão de obra camponesa daquela época: Major Saturnino Bezerra dos Santos e doutor Domingos da Costa Ramos.

Versos de um poeta sumeense relata como se dava a questão de poder e hierarquia de Sizenando sobre os trabalhadores:

Tinha na fazenda feijão
Do coronel Sizenando
Quinhentas almas trabalhando
Mais cinquenta de prontidão
Cada um de arma no peito
Que impunha até o respeito
Do tenebroso Lampião
(Sonielson Juvino, 2004, *apud* CARNEIRO, 2004, p.16).

Essa relação de superioridade, arrogância, de impor respeito sobre os trabalhadores fez com que Sizenando transformasse a sua fazenda em um “império”, onde apenas ele mandava e assim a sua fazenda ia se estruturando com o trabalho dos camponeses que ali viviam em troca de serviços essenciais como por exemplo moradia . Muitos exaltam Sizenando por naquela época ter conseguido fazer uma instalação de energia elétrica para a região, mas, observando por outro lado, tudo isso era para que os trabalhadores não se deslocassem da fazenda para outras cidades e, com isso, permanecer crescendo suas riquezas. Ele criou uma feira semanal aos domingos dentro de sua fazenda, que era muito movimentada. A fazenda de Sizenando contava com 30 vaqueiros que trabalhavam o dia todo, uma professora, um bodegueiro, um açougueiro, motoristas e soldados da polícia (CARNEIRO, 2004). A estrutura semi-feudal gerava uma forma de servidão na qual os habitantes, em troca do direito de cultivar uma porção de terra, comprometiam-se a trabalhar como pagamento de uma espécie de "aluguel", possibilitando-lhes assim o acesso àquela parcela de terra.

Sizenando tinha uma obsessão enorme em construir açudes e barragens em sua propriedade, chegando a construir 25 açudes em sua fazenda, tudo isso usando a força braçal dos camponeses e de tração animal. Uma forma de Sizenando manter as pessoas na fazenda era fazer uma estrutura que de fato parecesse uma cidade para que então as pessoas não saíssem da fazenda para ir a outros lugares e atrair mais pessoas para a sua fazenda. Sizenando chegou a ser prefeito de Monteiro entre 1934 e 1937, mas há relatos de que o êxito que obteve na organização da fazenda não teria sido o mesmo como prefeito de Monteiro (CARNEIRO, 2004).

De acordo com Carneiro (2004), o relato de um morador conhecido por seu Vicente Barros, que trabalhou com Sizenando por mais de 25 anos no carro de boi, mostra como ele tratava seus trabalhadores, pagando pouco por um serviço pesado, ou seja, uma nítida relação de exploração de mão de obra.

Vejamos o relato:

Era um homem barateiro, **pagava miséria pro trabalhador**, é porque num é do seu tempo, **ele pagava mil réis o dia de serviço pesado, era pouco demais e num dava pra nada e se faltasse um dia de serviço ele descontava**. Um dia, um véi que trabalhou pra ele muitos anos e certo dia adoeceu pra morrer e chamaro até o padre pra dá a extrema-unção e então quando tava perto de morrer ele pediu pra chamar o coroné e quando ele chegou o véi disse: “coroné, o senhor ta vendo meu estado e eu num vou escapar dessa e precisava que o senhor me perdoasse aquele dinheiro que eu tomei emprestado, a minha muié vai vender uns trocim pra lhe adespois pagar”. E o coroné disse; “pois é bom pagar mesmo, se num pagar em vida paga no inferno”. Isso é coisa que se faça com **o coitado que se lascou à vida todinha trabalhando barato e no pesado**, deus tape as oiça dele, mas **isso não é coisa que se faça, a pessoa não ter pena do coitado**”. (C/ARNEIRO, 2004, p.28, negritos nossos).

A exploração da mão de obra até os dias de hoje se faz presente, embora naquele tempo muitos viam como uma troca de favores onde o dono da fazenda cedia moradia, proteção e em troca disso o vaqueiro/caseiro trabalhava o dobro a troco de nada. São exemplos claros de relações semifeudais onde o dono da fazenda por ter domínio mandava e desmandava criando suas leis e os camponeses ficavam e ainda ficam submissos a eles e muitos ainda hoje vivem como se devessem favor. “A propriedade tinha um aspecto de uma pequena cidade e tudo girava em torno do dono que mandava e desmandava, criando suas próprias leis, como uma mistura de paternalismo com poderes totalitários (...)” (CARNEIRO, 2004, p.20).

Como explica Alves (2019.p. 41): “podemos observar o papel que o latifúndio teve no processo de povoamento do Cariri paraibano, pois essas fazendas contabilizavam grande parte do pessoal que estava em busca de empregos e acabava por ser morador das próprias fazendas em que trabalhavam”.

Diante do relato de Vicente Barros, notamos que com Sizenando não era diferente, muito trabalho pouco dinheiro fez com que Sizenando se tornasse um dos grandes latifundiários no Cariri Paraibano, explorando a classe trabalhadora e se tornando um dos homens mais ricos daquela época.

O poder econômico e político de Sizenando se expressava também na relação com a Igreja Católica, como mencionado anteriormente, o que era “uma característica de muitos coronéis que de uma certa forma utilizavam o papel da igreja para legitimar seu poder atribuindo seu sucesso econômico a proteção de santos” (CARNEIRO, 2004, p.18). Era tanto que um Bispo aposentado no Rio Grande do Norte, D. Joaquim, passou a morar na fazenda com o Sizenando para que as realizações das missas e os ofícios fossem realizados com mais frequência, era comum naquela época em quase toda fazenda ter uma igreja. Podemos notar

que a igreja católica andava lado a lado com os coronéis se tornando também uma instituição de poder sobre os povos camponeses.

Sizenando morreu em 1943 e foi enterrado dentro da capela da fazenda “*Na época de sua morte, possuía cerca de 6 mil cabeças de gado em suas terras. Tamanho o prestígio do coronel, que um cortejo de mais de 30 carros foi realizado de Recife até sua fazenda no dia de seu enterro*” (CARNEIRO, 2004, p.24).

Com sua morte a fazenda entrou em decadência, houve uma divisão entre herdeiros, tinha como filhos adotivos: Antonio Leite Raphael, Severino Leite, Sebastiazinho, Mané pastora e Nandinho e, fora os filhos, um de seus irmãos que ainda conseguiu herdar uma parte, que foi Adrelino Raphael. Em seguida, o então Senador Paulo Pessoa Guerra comprou a propriedade, em 1956, governando-a até o ano de 1979, e o próximo dono foi José Lucas da Silva, de 1979 a 1999 (CARNEIRO, 2004; BARBOSA, 2020). De acordo com Batista (2010, p.114) até meados da década de 1970, a Fazenda Feijão “contava ainda com aproximadamente 200 famílias de moradores, que foram sendo expulsos progressivamente até a década de 80”, decaindo e tornando-se improdutiva. Na década de 1990, mediante a luta camponesa, a fazenda foi desapropriada para a reforma agrária, e passou a ser chamada de Assentamento Mandacaru.

Figura 2 - Fotos de Sizenando Raphael (à esquerda), Paulo Pessoa Guerra (acima à direita) e José Lucas da Silva (abaixo à direita).



Fonte: Facebook “Sumé no face”.

Desde aquela época, o trabalhador rural e pequeno proprietário de terra sempre foram deixados para trás quando se trata de planos do governo e como a Fazenda Feijão esteve concentrada na mão de um grande latifundiário, famílias camponesas organizadas pelo Movimento Sem Terra (MST), que luta pela reforma agrária, reivindicou suas terras em defesa de sua redistribuição para os trabalhadores que nela viviam e trabalhavam há décadas.

Carneiro (2004) destaca que:

(...) em março de 1998 o MST fez uma ocupação na fazenda e o poder público local enviou forças policiais para expulsar os “invasores”. O INCRA tomou conhecimento sobre a fazenda e deu-se andamento ao processo de desapropriação das terras fez com que ela fosse contestada, a partir do qual houve um acordo e com isso os trabalhadores puderam ficar na fazenda. Foi então que eles a batizaram de Assentamento Mandacaru, onde havia sido conquistado como um ato de resistência. (CARNEIRO, 2004, p 40).

Sobre o processo da luta pela conquista dessas terras, Cavalcante Neto (2019) afirma que após um processo inicial de mobilização das famílias, no qual o movimento buscava discutir sobre os direitos dos trabalhadores àquela propriedade, poucos compareceram no dia marcado para a ocupação. No entanto, esta data teve importância, pois expressou a ruptura dos camponeses com a cultura semifeudal imposta pelo latifúndio, na qual os trabalhadores devem ser servos dos latifundiários, relações nas quais muitas vezes se estabelece laços de compadrio, como forma de atar a luta camponesa:

O dia da ocupação, 21 de setembro de 1998, é considerado um marco na História agrária do Cariri paraibano, pois naquele momento um grupo de dezessete famílias quebrou com a cultura senhorial da dominação, da servidão e do silêncio que sempre imperou na região ao questionar a propriedade privada da terra pela primeira vez no município de Sumé. (CAVALCANTE NETO, 2019, p.12)

Após o primeiro despejo realizado pelas forças policiais, as famílias organizadas na luta pela conquista da antiga Fazenda Feijão para os camponeses, “(...) *juntaram-se aos ocupantes da Fazenda Nova Floresta (hoje Assentamento Novo Mundo) durante um período de vinte dias, voltando novamente a ocupar as terras da Fazenda Feijão depois deste período e sendo novamente despejados, desta vez por ordem judicial.*” (LAZZARETTI, 2007, p.235). Após este novo despejo, os camponeses seguiram mobilizados e voltaram a ocupar as terras da fazenda, até que o INCRA realizasse a vistoria da mesma. O total de 4.393 hectares da antiga fazenda Feijão foi assim destinado para 118 famílias assentadas (BARBOSA, 2020) e “Com a imissão de posse em 22 de novembro de 1999, criou-se o Assentamento Mandacaru” (LAZZARETTI, 2007, p.235).

Cavalcante Neto (2019) identificou, a partir de dados do INCRA, que “*a política de Reforma Agrária levada a cabo durante o governo de Fernando Henrique Cardoso foi responsável pelo total de treze projetos de assentamentos no Cariri paraibano*”. Tal política, entretanto, fomentada pelo Banco Mundial, visou capitalizar o latifúndio arruinado, pois a terra desapropriada é paga ao antigo dono pelo governo por meio de títulos da dívida agrária que podem ser negociados e render em bolsas de valores. No caso do Cariri paraibano, este processo teve impulso, especialmente, com a crise da produção de algodão na região, após a “praga do bicudo”, levando a que, muitas vezes, os próprios latifundiários buscassem os órgãos governamentais em busca de vender suas terras. Na antiga Fazenda Feijão, contudo, vimos que houve uma luta dos camponeses por permanecerem nas terras, sendo despejados e retornando à fazenda por várias vezes. Apesar disto, Cavalcante Neto (2019) identificou que:

Todavia, constatamos também que essa dinâmica da questão agrária naquele espaço, que possibilitou acessos à terra aos dela historicamente excluídos, não significou a melhoria na qualidade de vida daquelas famílias assentadas, uma vez que essa política visou apenas distribuir as terras da grande propriedade rural, que se encontrava em crise com o fim dos financiamentos da SUDENE, no mesmo momento em que procurava potencializar a comercialização de terras através do Banco Mundial. (CAVALCANTE NETO. 2019, p.15)

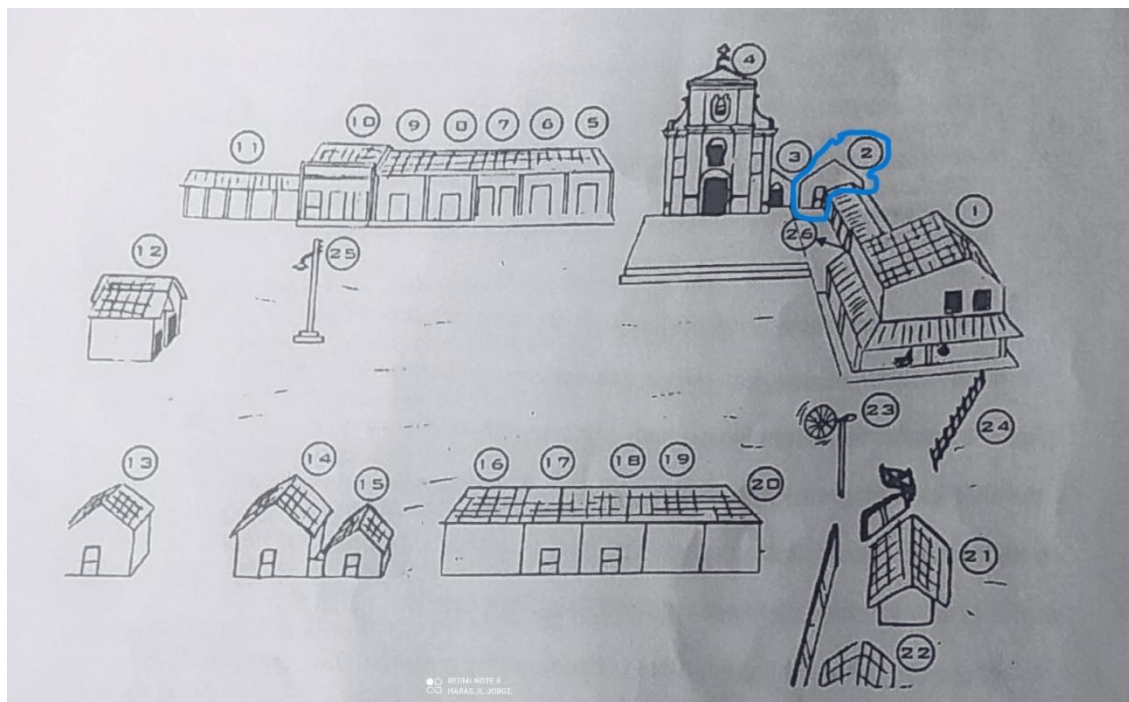
Na comunidade investigada, podemos identificar essa realidade de permanência de muitas dificuldades quanto à produção camponesa e a qualidade de vida das famílias assentadas, o que só tende a se agravar com o fechamento da escola na comunidade. No próximo tópico trataremos sobre o histórico da escola nesta comunidade e o processo de seu fechamento.

3.2 HISTÓRICO DA ESCOLA NA COMUNIDADE E A POLÍTICA DE “NUCLEAÇÃO” ESCOLAR EM SUMÉ/PB

Neste tópico, buscamos abordar um dos nossos objetivos específicos, que consiste em explorar o histórico da escola na comunidade investigada e entender o processo que levou ao seu fechamento em 2018.

Na época do antigo coronel Sizenando, a organização da sede da fazenda se dava da seguinte forma, segundo Carneiro (2004) havia um pátio central, entorno do qual ficavam a casa grande, a igreja, a escola, o armazém e outras edificações. A casa da professora ficava ao lado da igreja, onde a mesma ficava próxima a casa grande que era no centro da fazenda, tudo isso para que o coronel pudesse controlar e passar ordens a seus trabalhadores. Conforme muitas pessoas foram se apropriando da fazenda foi-se fazendo reformas e modificando parte de suas construções.

Depoimentos de Carneiro (2004) destacam que a casa da professora se localizava justamente entre a casa grande, a casa do bispo e a igreja, ou seja, em local de poder e prestígio. A existência da escola já naquela época nos dá indícios de que os ensinamentos básicos rudimentares eram ministrados aos moradores/trabalhadores da fazenda por uma professora, sobre a qual não temos maiores informações, como, por exemplo, sua origem e formação profissional.

Figura 3 - Estrutura da fazenda Feijão

Fonte: CARNEIRO, 2020, p.19⁵.

Segundo os depoimentos da pesquisa realizada por Carneiro (2004), Sizenando:

(...) distribuiu de forma estratégica os prédios e casas da fazenda de modo que tudo passava pelo seu controle e legitimava seu poder e sobre seus moradores, utilizando de serviços essenciais como saúde, moradia, segurança, trabalho e educação, como também os serviços religiosos, tudo era controlado por ele". (CARNEIRO, 2004, p.36)

Podemos inferir, assim, que o ensino que era ministrado na escola, naquele período, não poderia se realizar numa perspectiva crítica ou problematizadora da realidade social circundante, uma vez que estava inscrito num contexto de extremo controle e poder do latifúndio não apenas sobre a terra, mas também, sobre as pessoas do lugar, pois se tratava do período do coronelismo no Brasil.

Em pesquisa realizada junto a Secretaria de Educação do Município de Sumé, não conseguimos obter a informação acerca do ano de oficialização da escola na comunidade. Sabemos, contudo, que a escola leva o nome de um de seus últimos proprietários (Senador Paulo Guerra), antes da desapropriação da fazenda, realizada para fins de reforma agrária, em 1999.

⁵ Desenho elaborado Vânderson V. Carneiro a partir de informações de Dona Ritinha (CARNEIRO, 2004).

Assim, a Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Senador Paulo Guerra” está localizada no Assentamento Mandacaru, na zona rural do Município de Sumé. A Escola “Senador Paulo Guerra” esteve entre as escolas que foram fechadas/nucleadas em 2018, com seu fechamento os alunos passaram a fazer parte da escola “João de Sousa” que fica no Sítio Conceição, a cerca de 18km de distância do Assentamento. Um ano antes de ter sido fechada, em 2017, a escola contava com um total de 47 alunos matriculados, sendo 14 alunos do Programa Projovem Campo. Ofertava naquele ano a educação infantil, com 4 alunos matriculados, o 1º ano, com 2 alunos matriculados, o 4º ano, com 06 alunos, e 5º ano com 05 alunos matriculados. Destacamos, também, que, a escola do Assentamento também era um local onde diferentes atividades culturais da comunidade e projetos de extensão da Universidade⁶ eram realizados.

A política de fechamento das escolas rurais é percebida como um projeto governamental que prioriza a classe dominante latifundiária e burguesa. Essa percepção surge em meio à longa história de precarização e falta de infraestrutura nas comunidades rurais. Para muitos, o campo é estigmatizado como um local de atraso, cuja única utilidade é servir ao agronegócio e aos interesses dominantes na produção, relegando as necessidades educacionais das comunidades rurais a um plano secundário.

De acordo com Farias e Silva (2020):

A continuidade do fechamento de escolas no campo tem tensionado o Movimento da Educação do Campo, pois em 1998, no momento da articulação do Movimento, tínhamos no Brasil 119.163 escolas localizadas no campo, e no ano de 2020, 53.753 escolas, o que significa que em doze anos foram fechadas 65.410 escolas no campo brasileiro (...) (FARIAS; SILVA, 2020 p.95).

A grande redução no número de escolas do campo reflete uma grande lacuna na oferta de educação para as comunidades rurais. Apesar da promulgação do Decreto nº 7.352 em 2010, que instituiu a Educação do Campo como uma modalidade de ensino, o acesso à educação para crianças e jovens que vivem nessa área sempre foi limitado. Destacamos a importância de se avaliar o impacto das políticas educacionais implementadas, identificar os pontos fracos e fazer ajustes necessários para garantir que as comunidades rurais recebam a educação de qualidade que merecem e têm direito.

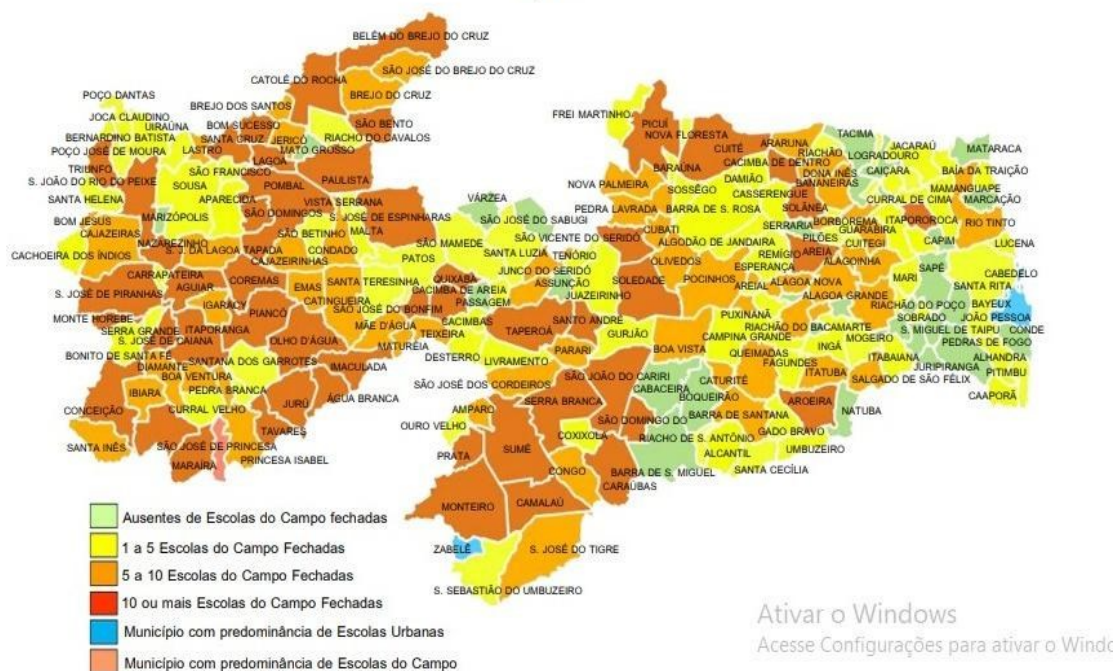
Em 2010, tinha um total de 283 escolas do campo nos 29 municípios do Cariri Paraibano, já em 2018, ocorreu uma redução para 151, ou seja, em apenas 8 anos mais da

⁶ Podemos citar como exemplos o Projeto de Extensão “Cinema vai ao Campo”, coordenado pelo professor Dr. Faustino Teatino Cavalcante Neto e executado em 2017 na comunidade, e o Curso de Extensão “Teatro no Assentamento Mandacaru”, promovido pela professora Dr^a Eliane Tejera Lisboa em 2016, dentre outros.

metade das escolas do campo foram fechadas no Cariri/PB, totalizando 132 escolas fechadas (FARIAS; SILVA, 2020). No caso do estado da Paraíba como um todo, Souza (2017) mapeou os dados sobre o fechamento as escolas do campo em todos os municípios, conforme podemos ver no mapa a seguir.

Figura 4 - Distribuição espacial das escolas do campo fechadas no Estado da Paraíba - 2014

Imagem 2 – Distribuição espacial das escolas do campo fechadas no Estado da Paraíba – 2014



Fonte: SOUZA, 2017, p.83

O mapa acima nos indica o quanto foi generalizado o processo de fechamento de escolas na Paraíba no período recente.

Em Sumé, o Decreto nº 328 /91 marcou a educação no município, o qual instituiu o Sistema Educacional do Município, oficializando o quadro de Escolas Públicas municipais, distribuídas como “Zona rural e Zona urbana, Parque Infantil e Escola Municipal Rural” (FERREIRA, 2011, p.18). A autora (*Idem, Ibidem*) aponta que “No mesmo documento no parágrafo único, é denominado que as Escolas Municipais Rurais funcionariam em imóvel pertencente ao proprietário rural ou onde a mesma fosse instalada” - o que revelava baixa valorização com a melhor estruturação das escolas do campo.

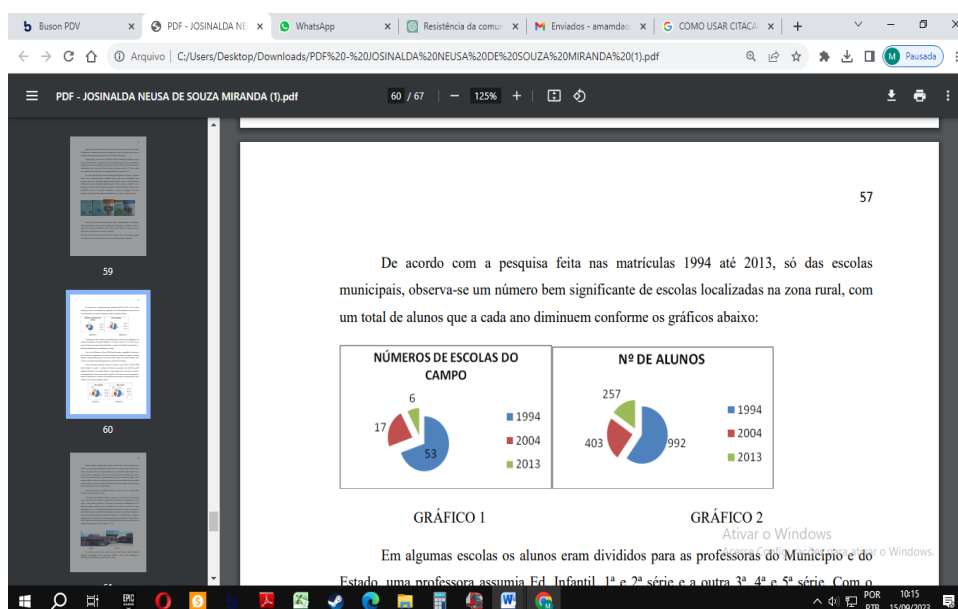
Em 1991 e até meados dos anos 2000, a rede pública do município de Sumé abarcava 58 escolas, sendo 09 na sede do município, algumas em distritos que posteriormente foram

emancipados (como Amparo, por exemplo) e as demais escolas situavam-se nas comunidades rurais (FERREIRA, 2011).

Ao longo dos anos essas escolas foram se modificando e desenvolvendo um novo modelo no sistema educacional, o distrito [de Amparo] se emancipou e as escolas que pertenciam a Sumé foram diminuindo, outras se organizaram em escolas pólos, porque as turmas ficaram mais difíceis de serem formadas, pois o número era inferior ao que a secretaria normatizou para o funcionamento dessas escolas (...)” (FERREIRA, 2011, p.20).

É importante destacar o número de escolas do campo que foram fechadas/nucleadas nas últimas décadas e o embate que o Movimento de Educação do Campo tem em relação ao fechamento de escolas do campo no município Sumé: egundo (MIRANDA, 2013) entre os anos de 1994 a 2013, foram um total de 47 escolas fechadas neste município.

Figura 5 - Números de escolas do campo fechadas



Fonte: MIRANDA, 2013, p.57.

Ter 47 escolas fechadas no município de Sumé ao longo de 22 anos é um dado impressionante e que causa muito impacto, tanto para os alunos camponeses quanto para a comunidade rural. O fechamento de 47 escolas do campo afetou negativamente a qualidade da educação para as crianças das áreas rurais. Se considerarmos o ano de 2010, Sumé tinha reduzido o número de escolas do campo em funcionamento para apenas 11; 8 anos depois, em 2018, passa a ter apenas 3.

Assim, de um total de 53 escolas do campo em funcionamento em Sumé⁷ no ano de 1994, nada menos que 50 delas foram fechadas, o que significa uma redução de mais de 94,3% das escolas do campo anteriormente existentes. Números altos de fechamento de escolas, que, de muitas formas, afetaram as comunidades em que as escolas estavam inseridas.

Isso destaca a importância do movimento de Educação do Campo em defesa dessas escolas. A luta pela educação no campo é contínua e necessária para garantir que as comunidades rurais tenham acesso às oportunidades educacionais adequadas. Isso demonstra a resiliência e a determinação do movimento de Educação do Campo, porém esta não pode estar separada da luta pelo fim do latifúndio, uma vez que é a predominância deste que determina, em última instância, o atraso econômico, as relações semifeudais vigentes e a precarização da oferta educacional no campo.

O crescimento dessas políticas de fechamento de escolas do campo têm aumentado muito no Brasil desde a promulgação da LDB de 1996, a qual desencadeou o processo de *municipalização* do Ensino Fundamental no país, atingindo particularmente as escolas rurais.

Se no Regime Militar, a Lei nº 5692/71 já tinha instituído que o ensino rural seria de responsabilidade dos municípios, a nova LDB, de 1996, aprofundou este processo, acarretando no maior e mais massivo ataque à educação de crianças, jovens e adultos do campo com o fechamento sumário de dezenas de milhares de escolas em todo o país e, principalmente, no Nordeste. Outras políticas educacionais complementares, como a de financiamento do transporte escolar com recursos federais, por exemplo, contribuíram, ainda mais, para que os municípios optassem pelo fechamento das escolas (sob sua responsabilidade financeira) e as substituíssem pelo transporte escolar financiado (FERREIRA; BRANDÃO, 2017).

O processo de “nucleação escolar” é uma lógica em que o Estado em si, tanto a União, como estados e municípios, tentam economizar, em detrimento do direito constitucional das populações do campo à educação pública em suas comunidades. Sobre isso, Miranda (2013) destaca que:

A nucleação é um processo que tem por objetivo a organização do ensino no meio rural, em escolas-núcleo, contrapondo-se a organização em escolas multisseriadas – orientação esta que implica em maior apoio técnico e financiamento a escolas de menor tamanho, mas localizadas no seio de cada comunidade, ainda que recebendo um pequeno número de alunos. A nucleação viabiliza-se por meio do uso intensivo do transporte escolar e deslocamento de alunos desde suas comunidades para escolas com maior população, onde estes são reunidos em classes de acordo com sua faixa etária. (MIRANDA, 2013, p. 48)

⁷ Considerando que Amparo ainda era distrito pertencente a Sumé, cuja emancipação política deu-se em abril daquele mesmo ano.

A organização escolar em turmas multisseriadas meramente como critério administrativo e financeiro de organização do ensino (PARENTE, 2014), na qual alunos de diferentes anos escolares compartilham a mesma sala de aula e são ensinados pelo mesmo professor, impactam seguramente no processo de ensino e aprendizagem. Os educadores que trabalham nessas condições fazem um esforço significativo para proporcionar uma educação de qualidade aos seus alunos, apesar dos desafios. As diferentes dificuldades que os alunos enfrentam, sejam elas de aprendizado, psicológicas e/ou familiares, são tratadas como de responsabilidade exclusiva do/a professor/a do campo, além de ser comum que serviço de matrícula, merenda escolar e outros sejam também atribuídos ao professor/a, acarretando em enorme sobrecarga de trabalho docente e precarização do ensino (HAGE, 2011). Tudo isso é uma forma que o Estado encontra para retirar direitos dos povos camponeses, expulsando-os do campo e favorecendo que suas terras se tornem terras disponíveis para o agronegócio (VEIGA, *et all*, 2002).

Cada vez mais as escolas rurais sofrem com a falta de infraestrutura, o acesso aos recursos educacionais são limitados e, com isso, temos uma grande escassez de professores qualificados. Realocando o alunado do campo para unidades do centro da cidade ou para sítios distantes, este processo contribui com o esvaziamento do campo em massa, no qual, muitas vezes, o alunado, os pais e mães se mudam para a cidade em busca de emprego e melhores oportunidades de educação e os níveis de desigualdade aumentam (SOUZA, 2014).

A despeito disso, no ano de 2018, houve o fechamento de metade das escolas do campo que ainda restavam no município de Sumé, tendo sido 03 das 06 escolas rurais fechadas naquele ano ou “nucleadas”, na linguagem oficial. A Unidade Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental “Senador Paulo Guerra” esteve entre as escolas que foram fechadas no em 2018.

A resistência sempre esteve presente por parte da comunidade camponesa no período de fechamento das escolas do campo no município de Sumé (FARIAS; SILVA, 2021). A resistência tanto por parte das mães como também da comunidade, que reuniu famílias da comunidade, estudantes e professores das escolas fechadas e da UFCG realizaram muitos protestos em frente a Secretaria de Educação do município, além de terem dado entrada na justiça reivindicando o direito à escolas nas comunidades. Toda essa resistência foi importante para que pudessem ver a força que os povos camponeses têm, de algo que é direito seu. A luta pela educação no campo é uma causa apoiada por diversos setores da sociedade.

Dados da Secretaria de Educação do município de Sumé nos mostram os números de turmas e educandos matriculados na Unidade Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental “Senador Paulo Guerra”, nos anos de 2013 a 2017:

Quadro 2 - Total de alunos na Escola do Assentamento por ano e modalidade de ensino

Ano/modalidade de ensino	2013	2014	2015	2016	2017
Educação Infantil	10	13	15	03	04
1º ano	06	05	06	02	02
2º ano	02	07	04	06	03
3º ano	09	07	08	05	09
4º ano	06	06	08	05	06
5º ano	06	05	03	06	05
EJA I	11	20	X	21	X
EJA II	X	14	X	X	X
Projovem Campo	X	X	X	X	14
Total	50	77	44	48	43

Fonte: Secretaria de Educação do Município de Sumé, 2023.

Já notamos que no ano letivo de 2013 as turmas já se encontravam com grande número de alunos. No ano de 2014, o número total sobe de 50 para 77 alunos, aumentando o quantitativo de alunos matriculados na escola.

É importante destacar que, considerando a condição de multisseriação das turmas, do ponto de vista pedagógico o correto seria ter um quantitativo menor de estudantes em cada sala de aula, porém, vemos que nos anos de 2013, 2014 e 2015, havia turmas com 18 a 25 crianças da Educação infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. As formas de agrupamento dos anos escolares nas turmas, variáveis de um ano para outro, indicam que tal definição era feita não com base em critérios pedagógicos, mais sim pela limitação administrativa e financeira (PARENTE, 2014), por terem apenas 2 docentes para lecionar para todos esses anos de ensino. Em 2015, por exemplo, havia 15 alunos matriculados na Educação Infantil, o que é correntemente considerado quantidade já limite para turma dessa faixa etária. Porém, a gestão municipal ainda agrupou outras 10 crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental nessa mesma turma, o que expressa descaso absoluto com as necessidades de desenvolvimento infantil nesta etapa de ensino, bem como com a aprendizagem das crianças em processo de alfabetização inicial e com as condições de trabalho dos professores.

A esse respeito, Parente (2014) afirma que, diferentemente de outros países, nos quais a multisseriação é uma escolha pedagógica, visando diferentes interações geracionais e de aprendizagem, no Brasil ela é historicamente fadada aos critérios administrativos, financeiros e/ou físicos-estruturais. No caso de nosso estudo, percebemos que não se tratou efetivamente

de uma “escolha” pedagógica, mas, centralmente, foi o critério financeiro o determinante, no intuito de ter o menor “gasto” com o ensino dessas crianças.

Por outro lado, há ainda uma condição objetiva devido ao baixo número de crianças de cada uma das séries/anos de ensino nas comunidades rurais, o que não justifica serem agrupadas indiscriminadamente na mesma sala de aula. O funcionamento das escolas do campo, nas quais há poucas crianças de cada idade/ano de ensino, deveria, ao contrário do que é observado, acarretar em maiores investimentos, profissionais de reforço e apoio pedagógico adequados, formação continuada regular e valorização do trabalho docente, o que não vemos acontecer de maneira geral no país (PARENTE, 2014).

No município e escola investigados, apenas, em 2017, as crianças foram agrupadas em 3 turmas distintas, com 2 anos de ensino em cada uma (diferente do período anterior, em que, via de regra, 3 anos de ensino ou até mesmo 4 anos eram conjugados na mesma turma). O quantitativo de alunos por turma variou de 06 a 12 crianças em 2017, acarretando potencialmente em melhor condição de trabalho, de ensino e aprendizagem. O critério pedagógico que, em, 2017, parecia ter prevalecido na organização das turmas, porém, não se sustentou por mais tempo, tendo a escola sido fechada no início de 2018 pela gestão do Prefeito Éden Duarte, mesmo tendo cerca de 40 pessoas (entre crianças, jovens e adultos) como potenciais estudantes para aquele ano letivo e, dentre essas, 24 crianças da comunidade.

Com o fechamento das 03 escolas, as comunidades se mobilizaram para resistir, reivindicando sua reabertura (FARIAS; SILVA, 2021). Diante disto, em 21 de fevereiro de 2018 a Prefeitura Municipal de Sumé em seu site publicou uma nota informativa que, segundo eles, era esclarecendo sobre o fechamento das escolas, simplesmente enganando a comunidade.

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

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

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

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

(...)

Ao mesmo tempo foi feito plano de rota do transporte escolar para estes estudantes, de maneira que está assegurada a locomoção dos mesmos no menor tempo possível no percurso residência-escola, do campo para o campo, com a presença de um cuidador dentro do transporte escolar. (...) (SEDUC/SUMÉ, 2018).

Os estudos de Farias e Silva (2021) nos mostra o contrário do que foi notificado pela Prefeitura de Sumé. Vejamos:

Uma primeira questão que nos chamou a atenção foi este discurso no rádio e nos documentos sobre a “política de nucleação intracampo”. Primeiro, porque estas escolas [que foram fechadas] possuíam professoras com titulação para o ensino, com formação continuada realizada pela Universidade, planejamento coletivo e uma proposta específica para o trabalho com turmas multisseriadas; segundo, demonstrava-se uma apropriação de forma incorreta do que defende o marco jurídico da Educação do Campo, visto que este processo não assegurou oferta escolar para outras etapas da Educação Básica, e não foi a partir de um processo de discussão com a comunidade, conforme diz a Resolução 02 de 2008 do CNE/CEB. Terceiro, todas as docentes das escolas eram residentes nas próprias comunidades, possuíam um nível de interação com as crianças e famílias, além de um conhecimento do contexto cultural, social, ambiental e produtivo, o que possibilita a organização de um trabalho pedagógico contextualizado e uma gestão escolar participativa.(FARIAS; SILVA. 2021, p. 101-102, sublinhado dos autores).

As entrevistas que Farias e Silva (Idem, Ibidem) realizaram nos mostram que, ao contrário do que a Prefeitura argumentou, a comunidade não estava de acordo com o fechamento da escola e que o processo de deslocamento para o centro da “nucleação” se tornou bastante difícil. O município informa em sua nota que estaria “(...) *assegurada a locomoção dos mesmos no menor tempo possível no percurso residência-escola*”, porém não deu nenhum indicativo quanto ao tempo máximo de permanência no transporte escolar e condições das estradas, ademais da idade mínima das crianças que seriam transportadas, o que abrangeu, inclusive, aquelas matriculadas na Educação Infantil. Vejamos alguns trechos das entrevistas:

A escola que a gente tá estudando é muito longe de casa, ...a gente “arrudeia” muito as comunidades pra chegar na escola. (fala de C1)

Acordo de 5:30...tem dia que volto de 11:00, tem dia que volto as 3 (da tarde) ... porque tenho que ir no transporte para outra escola. Fico muito cansada (fala de C1)

Antes minha filha estudava perto de casa, agora a minha filha teve que passar um tratamento, passou a enjoar o ônibus da distância eu fiquei tipo..sem sossego né? porquê ela começou, vai tomar remédio é muito revoltante para uma mãe por conta do nossos direitos né... o desejo da gente é voltar, pra nossa escola (fala de M1).(FARIAS; SILVA. 2021, p, 111).

As ausências de um diálogo aberto e construtivo entre a Prefeitura Municipal de Sumé e os pais de alunos fizeram com que as comunidades realizassem manifestações, pois as famílias afirmavam que não houve uma discussão coletiva sobre o fechamento das escolas. Destacamos a importância de envolver as mães e pais de alunos em decisões que afetam diretamente a educação de seus filhos, a voz da comunidade na tomada de decisões pode melhorar a qualidade

das políticas públicas, principalmente, quando se trata de uma política pública que afeta diretamente a comunidade.

Houve relatos, inclusive, de pais/mães que souberam da notícia repentina do fechamento/nucleação das escolas de sua comunidade através do rádio, diante do que pais/mães e a comunidade de Sumé em si traçaram estratégias de resistências e mobilizações (FARIAS; SILVA, 2021). A reação inicial foi de choque, seguido por uma ação imediata para defender o direito à educação de suas crianças. Indo de frente com a Prefeitura Municipal de Sumé e com a Secretaria de Educação de Sumé, as comunidades participaram ativamente das reuniões na Câmara dos Vereadores expressando seus argumentos que iriam contra o fechamento, participaram, também, de manifestações e passeatas em frente à Secretaria de Educação, uma forma de demonstrar resistência sobre o caso.

Farias e Silva (2021) destacam abaixo pontos importantes que levaram a comunidade a realizar manifestações. Vejamos:

Identificamos três formas da comunidade resistir: a primeira, através das mobilizações das famílias e parceiros, com audiências públicas na câmara de vereadores, manifestações na frente da Secretaria, passeatas na sede do município; uma segunda, foi acionar o Ministério Público para o cumprimento do direito das crianças estudarem na sua comunidade; e o terceiro, decorrente das anteriores, foi o conhecimento e estudo da legislação específica da Educação do Campo para fundamentar suas reivindicações. (FARIAS; SILVA; 2021. p.103.)

Destacam ainda que:

Outra forma de resistência das famílias foi a resistência em matricular na nova escola, por não aceitarem a nucleação, ocupando o prédio da escola com atividades, enquanto aguardavam o pronunciamento da justiça, pois: “a gente sabia que tinha leis específicas favoráveis a nossa comunidade, não vamos deixar de correr atrás do nosso direito, estamos confiantes com a reabertura das escolas.” (M1) (FARIAS; SILVA; 2021. p.104).

A intenção das famílias em não matricular seus filhos na nova escola como forma de resistência é um exemplo que impressiona como um ato determinado em proteger o direito à educação de suas crianças. O fato dos familiares/comunidades ocuparem o prédio da escola com atividades, não demonstrar apenas a sua firme oposição à nucleação, mais, também, mantiveram um senso de normalidade e continuidade em meio à incerteza. Essa ação simboliza um lembrete poderoso de que a educação é um direito fundamental que merece ser defendido e notamos que tanto a comunidade quanto as mães e pais de alunos andaram lado a lado nessa luta que ainda se faz presente.

Abaixo foto de uma das mobilizações de mães e pais de alunos contra o fechamento das escolas do campo:

Figura 6 - Mobilizações de mães e pais contra o fechamento das escolas do campo



Fonte: arquivo pessoal de Carla Mailde, 2018.

Ressaltamos ainda que a confiança na reabertura das escolas refletiu um ar de esperança e a determinação da comunidade em ver seu esforço recompensado e em assegurar que suas crianças tivessem acesso à educação de qualidade em seu ambiente familiar. Esse ato de resistência é mais um lembrete de como a educação é vista como um alicerce fundamental para o desenvolvimento de uma comunidade e como as pessoas estão dispostas a lutarem por esse direito.

Figura 7 - Conversa do secretário de educação com mães e pais de alunos



Fonte: <https://irpaa.org/noticias/1768/comunidades-rurais-de-sume-pb-lutam-contra-fechamento-de-suas-escolas>

Apenas em 2023, após muitas idas e vindas do trâmite jurídico, a decisão final favorável à reabertura das escolas fechadas em 2018 foi dada. Diante disto, a Secretaria de Educação do

Município de Sumé convocou uma reunião com pais e responsáveis pelos estudantes matriculados na escola “João de Sousa”, realizando um teatro para fazer com que os pais e representantes de alunos mudassem de ideia para que as escolas não fossem reabertas para a qual as crianças do Assentamento Mandacaru tinham sido transferidas (a partir do fechamento da escola na sua comunidade), para apresentar sua posição a respeito da manutenção das escolas fechadas na comunidade (fazendo o mesmo em relação às outras duas escolas fechadas no ano de 2018).

Como parte dos objetivos deste trabalho, trataremos ainda sobre este processo no tópico 3.3.6, no qual analisaremos as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, buscando compreender a perspectiva de diferentes sujeitos da comunidade sobre o fechamento da escola e seus impactos para a comunidade.

3.3 A PERSPECTIVA DOS SUJEITOS DA COMUNIDADE ACERCA DOS IMPACTOS DO FECHAMENTO DA ESCOLA

Neste tópico trataremos sobre os impactos do fechamento da escola no Assentamento, sob a perspectiva de diferentes sujeitos da comunidade. Para isso, foram entrevistadas 06 pessoas, sendo elas:

- 02 professoras (Professora “A”: moradora da comunidade, lecionava na escola que foi fechada e Professora “B”: mora na sede do município e leciona na escola para onde as crianças do Assentamento foram transferidas);
- 01 liderança local do Assentamento Mandacaru;
- 02 moradoras da comunidade (uma jovem e uma senhora); e
- 01 mãe de ex-alunos da escola que foi fechada.

Segue tabela com breve perfil dos (as) entrevistados(as) da pesquisa:

Quadro 3 - Entrevistados(as) da pesquisa

DOCENTE “A”	DOCENTE “B”	LIDERANÇA LOCAL	MORADORA LOCAL (Senhora)	MORADORA LOCAL (Jovem)	MÃE DE ALUNOS
Foi professora da escola Pedro Guerra do Assentamento Mandacaru quando de seu fechamento. Possui 46 anos de idade, e 20 de anos de experiência como docente. É moradora da comunidade,	É professora na escola para onde as crianças do Assentamento Mandacaru foram transferidas após o fechamento da escola no Assentamento (Escola Municipal João de Sousa, localizada no sítio	Possui 47 anos de idade, trabalhou na agricultura e atualmente trabalha na Escola João de Sousa como cuidador educacional, além de acompanhar os alunos no transporte escolar no trajeto do	Foi uma das primeiras a residir no Assentamento Mandacaru. Ela e o marido vieram de Monteiro em 1998-1999. Trabalhou como agricultora e atualmente é aposentada.	Tem 15 anos de idade, com Ensino Fundamental completo, entrando no Ensino Médio. Reside atualmente no assentamento.	Mãe de ex-alunos da escola que foi fechada possui 31 anos de idade, trabalha na agricultura e tem 4 filhos, mora na comunidade há 22 anos. Seus filhos estudaram na Escola Senador Paulo Guerra e

residindo na mesma quando ocorreu o fechamento da escola.	Conceição, a cerca de 18 km de distância do Assentamento Mandacaru). Possui 45 anos de idade e vivenciou o processo de adaptação inicial das crianças do Assentamento na Escola João de Sousa.	Assentamento até a escola João de Sousa.			atualmente 1 deles estuda na escola João de Sousa.
---	--	--	--	--	--

É importante destacar que das 06 pessoas que foram entrevistadas, 05 residem no Assentamento Mandacaru, com exceção, apenas, de uma das professoras (docente “B).

Para a realização das entrevistas e sua análise elencamos 5 pré-categorias, que foram:

- *Acompanhamento familiar da vida escolar dos filhos*
- *Aproveitamento pedagógico (aprendizagem) das crianças*
- *Transporte escolar e desgaste físico/emocional das crianças*
- *Prejuízo educacional para jovens, adultos e idosos da comunidade*
- *Integração escola-comunidade*

Após a realização das entrevistas, todas foram transcritas integralmente e as respostas agrupadas conforme as pré-categorias de análise, de modo a cruzarmos a visão de diferentes sujeitos da comunidade (docentes, moradoras, mãe e liderança) sobre os possíveis impactos do fechamento da escola na vida escolar e comunitária das crianças e jovens do Assentamento. No decorrer da análise, outra categoria emergiu a partir das entrevistas realizadas, sendo ela:

- *Sobre a suposta “concordância” das famílias em manter a escola fechada*

Nos subtópicos adiante, discutiremos nossos dados a partir das categorias mencionadas, de modo a compreender a percepção dos sujeitos da comunidade (docentes, mães e lideranças) acerca dos impactos do fechamento da escola na comunidade durante os 05 últimos anos - e as razões da suposta “concordância” das famílias em mantê-la fechada em 2023.

3.3.1 Acompanhamento familiar da vida escolar dos filhos

Destacamos nessa categoria os impactos que o fechamento da escola na comunidade do Assentamento Mandacaru teve e como afetou na vida dos estudantes. Antes do fechamento da escola na comunidade, as mães desempenhavam um papel ativo e importante no acompanhamento de seus filhos, que era justamente a participação em reuniões escolares e eventos comemorativos, ademais podiam acompanhar o dia a dia escolar das crianças. Com a

mudança para a Escola Municipal “João de Sousa”, em outra localidade, notou-se uma diminuição na participação das mães, o que afetou tanto as crianças quanto a atmosfera tradicional desses momentos de celebração e eventos escolares.

A esse respeito, ao ser perguntada sobre sua participação nas reuniões e atividades da escola no Assentamento, a Mãe entrevistada respondeu com ênfase: “*sempre*”, nos dando a dimensão da importância que atribuía às reuniões e atividades na escola em sua comunidade. A Moradora senhora comentou que “*a escola faz uma falta, as coisas bem pertinho, ficava até melhor para as crianças por que a hora que os bixin vem de lá, eles podiam estar aqui e os pais vinham buscar*”, o que expressa a diferença que a proximidade da escola propicia a todos.

A docente “B”, em relação à participação das mães do Assentamento na Escola “João de Sousa”, para onde seus filhos tiveram que ser transferidos, relata que “*As mães participam das reuniões com frequência, a não ser as que trabalham no Assentamento é que não vão*”. Porém, afirma que quando as reuniões são fora do horário de trabalho, as mães se esforçam para participar: “*agora, quando tem [reunião da escola] se for fora do horário de trabalho elas participam, antes elas eram mais participativas por que não trabalhavam, aí elas iam, mas depois que elas estão trabalhando elas não estão indo, por que [a reunião escolar] é justamente no horário da aula, no horário do trabalho*” - ou seja, além da escola ser longe do local de moradia e trabalho, as famílias ainda têm que lidar com os horários inadequados de reunião escolar para as mães e pais trabalhadores.

Já a Mãe de aluno entrevistada, em relação a sua participação nas reuniões na Escola “João de Sousa”, para a qual os filhos foram transferidos, deixa claro que não participa mais das reuniões escolares: “*Não participo, faz mais de 2 anos que eu não participo, que a minha filha a mais nova está no sétimo ano agora, então eu só fui lá [na “Escola João de Sousa”] quando ela estava no 5º ano, do 5º pra cá eu não fui mais não*”, mesmo tendo ainda outro filho matriculado na instituição.

Neste caso, o problema da distância da escola em relação ao local de moradia das famílias é o ponto chave da diminuição da participação dos(as) responsáveis nas reuniões e demais atividades escolares dos(as) filhos(as). Além disto, percebemos nítido ressentimento por parte da mãe participante da pesquisa, pelo fato de ter sido obrigada a matricular seus filhos em escola longe de sua comunidade.

Esses relatos ressaltam os grandes desafios enfrentados pelos alunos e suas famílias após a mudança da escola para outra localidade. A falta de envolvimento familiar na vida escolar impacta diretamente no desenvolvimento acadêmico e emocional das crianças. Torna-

se claro que é crucial estabelecer uma parceria efetiva entre a escola e a família nos dias de hoje.

Deste modo, é evidente que o fechamento da escola na comunidade Assentamento Mandacaru teve muitos impactos e quando tratamos da ausência dos pais e mães em reuniões escolares, destacamos uma diminuição grande da condição parental no envolvimento escolar, o que interfere muito na vida dos alunos não só agora, mas, também, futuramente como uma falta de progresso nas escolas. Destacamos, também, que a falta de diálogo da gestão escolar com a família impacta fortemente a relação da escola – família, dificultando uma parceria eficaz para a construção do aluno no ambiente escolar.

3.3.2 Aproveitamento pedagógico (aprendizagem) das crianças

Outro ponto de análise que destacamos também é a questão do aproveitamento pedagógico escolar das crianças do Assentamento que passaram a estudar em escola distante de sua comunidade. Assim, levantamos como hipótese de pesquisa a de que, diante de problemas enfrentados como o trajeto de suas casas até a escola, possivelmente, o aproveitamento pedagógico (aprendizagem) das crianças do Assentamento poderia ter sido impactado negativamente.

Sobre o aproveitamento de aprendizagem das crianças quando a escola era dentro do Assentamento, a Moradora senhora, que também já teve uma neta que estudou nela, disse:

Tinha a professora que nem Josenita que era professora daqui, **professora boa, a minha neta, que criei ela com 3 meses de nascida, ela veio aprender alguma coisa aqui com Josenita**, né, aí foi tempo que ela foi pra rua [sede do município] e depois que fô pra rua se uniu com esse povo errado, aí pronto, endoideceu a cabeça. (Moradora Senhora)

Neste relato fica em destaque a confiança da depoente no ensino que era oferecido na escola do Assentamento, antes de seu fechamento, bem como o impacto negativo que a ida da jovem para continuar os estudos “na rua” (área urbana do município), acarretou em sua trajetória.

É interessante também a percepção da Docente “A”, uma das professoras que ensinava na escola que foi fechada, acerca da qualidade do ensino, mesmo as turmas sendo multisseriadas:

Eu como professora sou suspeita a falar, mas eu achava excelente, por que **apesar de ser multisseriada era uma vantagem boa**, porque os meninos estudavam 1º e 2º ano aí pegava 1º, 2º ano e 3º numa sala, **o conteúdo que a gente dava e a explicação era**

uma só à todos, só diferenciava nas atividades, então **quando aquele menino de 1º, 2º fosse para o 3º ele já tirava de letra**, eu achava uma vantagem boa, mas, **difícil né, dependendo só do tamanho da turma**, se não for uma turma grande, por que se for uma turma pequena é bom, eu achava bom (...).(DOCENTE “A”)

A organização do ensino na forma da multisseriação é prevista inclusive pelo Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o PRONERA. Em seu artigo 7º, expõe que:

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; (...). (Grifo nosso)

Ou seja, a organização multissérie não pode ser aceita como justificativa que se sobreponha ao direito à educação escolar do campo, a qual deve ser ofertada obrigatoriamente na própria comunidade de origem, no caso da etapa da Educação Infantil e, preferencialmente, no caso do Ensino Fundamental e Médio. Considerando o direito da população camponesa fora da idade escolar regular ao ensino formal, acrescenta-se que tal direito é diretamente violado com os processos de fechamento das escolas nas comunidades rurais.

Ao ser perguntada se os alunos sentiram muita diferença com o deslocamento do Assentamento para a escola “João de Sousa”, uma das mães entrevistadas respondeu:

Muito, até hoje o desempenho de uma das minhas filhas, (...), o menino como já estava muito evoluído não senti muito não, mas **a menina até agora sente, o professor tá dando reforço a ela lá na escola**, até agora ela não desenvolveu 100% não, ainda está meio ‘enrascada’. (MÃE)

A esse respeito, o relato de uma Mãe nos mostra como é a rotina de seu filho para o seu deslocamento até escola:

O aproveitamento no meu ponto de vista, minha escolaridade é meia pouca, a criança que se acorda, uma criança de 4 anos, 3 anos e meio se acorda 5 horas ele vai o caminho todinho dormindo quando chegar lá o desempenho dele na escola quando ele vem alertar-se já está quase na hora dele voltar para casa, **então eu acho que o aproveitamento dele é menos da metade, menos que 50%**. (MÃE)

Como fator preponderante para a queda do aproveitamento escolar, identificamos nos relatos o problema do deslocamento realizado entre o Assentamento e a Escola atual, muito cansativo para as crianças, sobre o que trataremos no próximo subtópico.

3.3.3 Transporte escolar e desgaste físico/emocional das crianças

Para compreender em que condições se dá o processo de deslocamento diário das crianças do Assentamento Mandacaru para a escola atual e qual a percepção das mães, professoras e comunidade sobre o mesmo, levantamos informações sobre a rotina escolar das crianças.

Observando em 2023 a rotina dessas crianças, que têm entre 3 a 5 anos de idade, é evidente que além de enfrentar uma jornada cansativa e exaustiva durante as primeiras horas da manhã, o impacto na vida escolar desse aluno pode ser enorme, muito possivelmente, impactando em seu rendimento pedagógico, ou seja, uma escola na comunidade facilitaria, ainda mais, para que as crianças não precisassem se deslocar e nem teriam uma jornada tão cansativa. É importante ressaltar que, especialmente, no caso de crianças na etapa da Educação Infantil (de 0 a 5 anos de idade), é obrigatória por lei a oferta da educação escolar em sua comunidade, sendo proibido o deslocamento forçado dessas crianças para fora de seu local de moradia:

Art. 3º 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) 2008, p.2, grifo nosso).

É revoltante que, no mesmo artigo 3º desta Resolução seja estabelecida a “brecha” para que o deslocamento de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental ocorra, o que tem respaldado o fechamento de milhares de escolas em todo o país:

§ 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, 2008. grifo nosso)

Ainda que a lei estabeleça a possibilidade apenas do deslocamento intracampo de crianças de apenas 06 a 10 anos de idade, na prática muitas delas acabam sendo transferidas para as sedes dos municípios. O fato, ainda, de não estabelecer o tempo máximo de deslocamento dos estudantes, deixando a cargo dos municípios o fazerem, sob a prerrogativa de o realizarem “a partir de suas realidades” na verdade deixa o direito das crianças à mercê dos interesses oligárquicos locais. Em nosso estudo, por exemplo, identificamos que não há definição de tempo máximo de deslocamento estabelecido pela prefeitura de Sumé, ficando as crianças de 1h à 1h30min dentro do transporte escolar para ir e voltar do Assentamento onde residem para a escola/sítio onde estudam.

Na percepção da Senhora da comunidade que foi entrevistada, não é pequeno o tempo gasto no trajeto entre o Assentamento e a escola atual:

As crianças mesmo passam aqui 6 e pouco [da manhã], quer dizer você indo e voltando é uma hora a mais, se uma criança adoecer para lá [na escola longe de casa] fica mais difícil, mas eles [a prefeitura] quiseram assim. (Senhora).

A Docente B coloca que *“às vezes eles [alunos] acordam cedo e não tomam o café né, aí às vezes chegam enjoados mesmo, isso maltrata né, essas estradas maltratam as crianças, maltrata [até] os adultos, imagina as crianças.”* Em outro momento a Docente B relata que:

Na parte do frio os alunos sofriam mais, tinha uns que eles iam enrolados no cobertor, principalmente os menores, **ainda hoje quando tá frio eles levam uma mantinha para ir enrolados, tem uns que vem dormindo** e outros que não. **O problema é a estrada que é ruim, perigosa, cheia de curva.** (DOCENTE B. Grifo nosso)

Ainda sobre o problema do transporte, a professora relata como se dava seu deslocamento saindo da cidade de Sumé, indo para o Assentamento pegar as crianças para irem para a Escola “João de Sousa”, o que nos faz refletir sobre as condições do trabalho docente:

Eu já peguei a fase de ir aqui da rua para o Assentamento pegar os alunos para ir para a João de Sousa daqui para lá **a gente demorava aproximadamente 1 hora e meia** por que a gente ia daqui para o Assentamento passava por todas as vilas e voltava e ia para a João de Sousa, saía daqui às 05:30 - 05:40, saiu eu e a cozinheira e na volta também, às 06:00 tava passando lá [no Assentamento] por que o ônibus ia muito devagar também. (Docente B)

Diante desses relatos, destacamos não só a questão da locomoção, mais os riscos à saúde das crianças e dos trabalhadores quando são expostos a estradas perigosas e as crianças à friagem no período das chuvas, arriscando suas vidas e implicando, possivelmente, em prejuízo do desempenho pedagógico dos estudantes. Ressaltamos que não só a saúde dos trabalhadores e alunos, mais, também, a segurança deve ser uma prioridade quando se trata de educação, reforçando ainda neste trabalho a necessidade de uma solução que atenda o bem estar fundamental da comunidade educacional do Assentamento Mandacaru.

Relato da liderança local que também é cuidador dos alunos nos mostra os desafios enfrentados todos os dias:

O desafio para os pais foi muito grande a maioria das pessoas levavam elas [as crianças] para a escola a partir das 7 da manhã e agora tem que sair de 5 da manhã. Mesmo com cuidado da gente, eu e motorista, tem crianças pequenas, eu trabalho com 20 alunos daqui do Assentamento, são 20, aí agora [no próximo ano letivo] vai sair uns 5 a 6 alunos para a cidade e vai vir mais alunos pequenos... (LIDERANÇA LOCAL)

É importante destacar que há na comunidade um conjunto de bebês de 0 a 3 anos⁸ que em breve estará em idade de escolaridade obrigatória (4 anos), sendo demanda latente para a escolarização em sua comunidade de origem, prevista em lei, como já discutimos. Conforme a própria LDB (BRASIL, 1996), no Título III, que trata “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”, diz:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
 (...)

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade; (...)

Deste modo, vemos que essa parcela da população está sendo completamente desprezada pelos entes públicos no seu direito à escolarização básica, em especial no direito à creche e à pré-escola, sendo esta última, parte da escolarização obrigatória a ser assegurada pelo Estado como direito de todas as crianças e em sua própria comunidade.

3.3.4 Prejuízo do direito educacional para jovens, adultos e idosos da comunidade

Além das crianças do Assentamento Mandacaru terem sido seriamente prejudicadas com o fechamento da escola em sua comunidade, tanto do ponto de vista pedagógico como de sua saúde, levantamos a indagação sobre a população jovem, adulta e idosa que não concluiu a escolarização regular na idade prevista. Ou seja, ao fechar a escola na comunidade, encerra-se também a possibilidade (e o acesso ao direito) à educação formal da juventude pobre do campo, bem como aos camponeses de idade adulta e/ou idosos. Sobre isso a Docente A relatou: *“aqui é mais fácil do jovem que não terminou a escola ele voltar a escola e por conta da distancia ele não tem como terminar mais, complicou tudo”*.

Sendo um Assentamento bastante grande em extensão territorial, com cerca de 4.393 hectares (com 3 vilas/povoados em seu interior e 118 famílias assentadas), há seguramente alto índice de analfabetismo e não conclusão da Educação Básica por parte da população jovem, adulta e idosa. Embora não tenhamos conseguido dados quantitativos oficiais, é de conhecimento corrente a grande presença de jovens que não concluíram a escolarização básica e adultos e idosos que não sabem ler e escrever fluentemente na comunidade. Sobre isso, a moradora Jovem relata:

⁸ Não conseguimos junto à Secretaria de Saúde do Município os dados do quantitativo total de bebês em idade de 0 a 3 anos no Assentamento, embora seja perceptível a existência de várias crianças nesta idade ao percorrermos a comunidade e ao conversarmos com os/as entrevistados/as.

Há alguns anos as pessoas estudavam lá, até que pararam o projeto [PROJOVEM CAMPO], e em seguida fecharam a escola; se atualmente ainda estivesse aberta e com o projeto funcionando, muitas pessoas teriam oportunidade pra concluir [seus estudos].
(Moradora Jovem)

A liderança que entrevistamos afirmou que “*se à noite tivesse uma sala de aula para as pessoas que não podem estudar durante o dia, por que eu tenho certeza que os jovens ocupariam a mente, abrir mais a mente e quem sabe num ir para uma universidade como vocês (...)*”. É importante retomar que na escola do Assentamento havia, em 2016, 21 pessoas matriculadas na modalidade EJA e em 2017 eram 14 jovens no Projovem Campo⁹. Nos anos anteriores também é evidente a existência da demanda (como em 2013 e 2014, que tiveram, respectivamente, 11 e 34 pessoas matriculadas no EJA na escola). Portanto, há uma clara e continuada demanda de escolarização por parte da população jovem, adulta e idosa no Assentamento Mandacaru, e o fechamento da escola atinge diretamente o direito fundamental à Educação Básica da mesma. Em Resolução que estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL/MEC, 2008), o MEC estabeleceu que:

Art. 1º

(...)

4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria.
(BRASIL, 2008)

Ou seja, apesar da definição formal do direito à Educação Básica da população do campo que não a cursou em idade regular, na prática tal direito não é assegurado, sendo ainda mais gravemente atingido com o processo de fechamento de escolas do campo, como também se evidencia no caso de nossa pesquisa.

Deste modo, percebemos que a distância entre a comunidade e a escola dificultou mais ainda o acesso à educação para as crianças, jovens, adultos e idosos do Assentamento Mandacaru. Essa situação evidencia a necessidade urgente de investimentos e políticas voltadas para a inclusão e suporte educacional aos alunos do campo.

⁹ O Projovem Campo - Saberes da Terra, foi implementado em 2005 visando oferecer qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa visava, assim, ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo.

3.3.5 Sobre a integração escola-comunidade

Acerca desta categoria de análise, uma fala importante de uma senhora da comunidade destaca a importância da escola na comunidade, lembrando que a convivência da criança com a comunidade é fundamental, pois, além de trazer benefícios para a comunidade, o aluno também se torna um ser que desenvolve culturalmente. Vejamos:

Muitas mães de família falaram aqui, os filhos dela não estudam aqui não, eles estudam no [sítio da] Conceição. Eu até falei assim, só não sei se falei certo ou errado, se uma mãe de família não quer a escola aqui dentro [do Assentamento], nem que o filho estude aqui e continua morando aqui dentro..., por que se eu tivesse uma criança e [ela] não estudasse aqui eu também não queria morar aqui não, pra quê? (Moradora Senhora)

Destacamos nessa fala da moradora o fácil acesso à educação que seria se a escola ainda estivesse aberta na comunidade além de facilitar também fortaleceria os laços culturais e comunitários. Ou seja, para essa moradora, a falta da escola no Assentamento faz perder o sentido de até mesmo residir na comunidade, no caso de pessoas com filhos em idade escolar, tamanha a relevância, para ela, atribuída à escola na dinâmica familiar.

Já no relato de Docente A, percebemos uma diferença de enfoque. Para ela, as atividades escolares não promoviam tanto a integração da comunidade, de modo mais amplo, sendo mais voltadas para as próprias crianças na escola:

Só [tinham] as comemorações tradicionais na escola mesmo. Só o Dia das Mães, Dia dos Pais, [Dia] da criança, mas quando era as crianças eram só as crianças, mais o [ensino, perspectiva] tradicional, né? É que as famílias não querem gostar muito de se envolver assim com a escola, não é como hoje que há a necessidade de a família estar presente na escola. [Hoje essa necessidade] É maior, né? Antigamente não era assim. (Docente A)

Outro aspecto da relação escola-comunidade é o social. A Docente B relata que

(...) outra coisa é o contexto da **educação familiar, a cultura do assentamento é uma cultura de meninas de 12 a 14 anos tudo casada e grávida**, e a gente tenta combater todos os dias na escola, tem aluna minha do 2º ano que a irmã dela teve um bebezinho agora, e a mãe veio descobrir [apenas] quando a menina estava com 7 meses (...). (Docente B)

Refletindo sobre possíveis razões dessa problemática social na comunidade, a Docente B afirma que “*eu acho que devido ao pessoal ser pai e mãe de família tão jovem talvez possa ser que eles não conscientizem as crianças*”, o que ressalta a importância, ainda maior, da escola permanecer em funcionamento na comunidade, uma vez que poderia, assim, contribuir com o conjunto da dinâmica social na área. Já outra depoente afirma algo dramático: “**depois**

que a escola fechou o assentamento acabou” e que outros moradores do Assentamento já mencionaram que *“depois que a escola fechou a economia da comunidade não gira mais”*.

Ressaltamos que a presença da escola na comunidade vai além da própria escolarização infantil, mas trata-se de espaço de articulação política e social mais ampla, ou seja, a escola serve também como um centro de recursos da comunidade que não beneficie somente os alunos, mais, também, pais e outros membros da comunidade.

3.3.6 Sobre a suposta “concordância” das famílias em manter a escola fechada

Identificamos no curso da pesquisa, por meio das entrevistas realizadas, algumas estratégias da Prefeitura para convencer as famílias de que a escola deveria se manter fechada, a despeito de decisão judicial de última instância determinando por sua reabertura. Era chave para a Prefeitura tal convencimento e, para isso, lançou mão de algumas estratégias, que discutimos a seguir.

A partir das entrevistas realizadas com a comunidade, percebemos que na reunião realizada pela Prefeitura, em 26 de maio, com os pais e mães de alunos, logo após a determinação da justiça de reabrir a escola no Assentamento, algumas pessoas da comunidade não puderam participar da mesma. De acordo com entrevistas dos moradores e mães de ex-alunos da escola, foi alegado por funcionários da Prefeitura, na entrada da reunião, que esta seria apenas de interesse e para participação das mães de alunos do Assentamento que atualmente estão matriculados na escola “João de Sousa”. Ora, sendo a escola de interesse de toda comunidade, como não incluíram a participação mais ampla da comunidade nesta reunião?

Na verdade, não foi feita nenhuma reunião no Assentamento para consultar a comunidade sobre reabertura da escola, apenas reunião com pais/responsáveis de todos os alunos que estudam na escola do outro sítio, para onde as crianças são transportadas diariamente. Ou seja, qualquer pessoa do Assentamento que quisesse participar desta reunião teria que se deslocar quase 20km, mas, nem assim, eles foram convidados a participarem. Na nota a Prefeitura deixa claro que *“a reunião será para os pais/mães e responsáveis dos alunos”*. Diante das nossas entrevistas destacamos uma fala de um depoente nos relatando que foi mencionado pelo próprio Secretário de Educação (Bonilson Timóteo) em áudio enviado para as mães que a reunião era apenas de interesse para as mães que tivesse os alunos em sala de aula:

Eu não estive presente não, minha irmã foi, chegou lá, ela disse que eles disseram que quem não tivesse aluno em sala de aula não precisava ir lá não. Estou com áudio aqui do secretário de educação dizendo que só os [pais/responsáveis dos] alunos que estavam em sala de aula [eram pra comparecer], os que não estavam em sala de aula, não tinha o direito de ser ouvido não.

Deste modo, embora tenha sido propagandeada como postura de “diálogo” da Prefeitura com a comunidade (conf. nota da Prefeitura Municipal de Sumé, 2023), essa reunião resultou em uma ação de fato antidemocrática, na qual não foi feita a inclusão de toda comunidade do Assentamento para que fosse possível a busca por soluções realmente colaborativas. Compreendemos que essa estratégia de diminuir a participação da comunidade foi chave para a Prefeitura conseguir sucesso em supostamente “convencer” as famílias pela manutenção da escola fechada na comunidade. Tendo restringido o debate sobre a questão, como se o impacto do fechamento ou reabertura da escola repercutisse apenas na vida das famílias das crianças atualmente matriculadas - e não na dinâmica de toda a comunidade, a Prefeitura teve melhor condições de manejar com seus interesses na questão.

Inicialmente, o discurso extraoficial da Prefeitura (mencionado em reunião com as famílias e também pelo Promotor do Município, segundo relato dos entrevistados) foi o da chantagem de que se fosse reaberta a escola no Assentamento Mandacaru, a escola João de Sousa, do sítio da Conceição, seria fechada. Vejamos a fala do depoente:

Eles usaram o pretexto que abrindo aqui (escola no Assentamento) fechava lá (Escola João de Sousa). A gente voltou lá, foi falar com o promotor e ele disse assim “abrindo lá a gente vai fazer um novo procedimento, abrindo no Assentamento vai fechar na [comunidade/sítio da] Conceição (...)”.

Ou seja, a Prefeitura utilizou-se da ameaça de fechar a Escola “João de Sousa” caso a Escola do Assentamento fosse reaberta, o que é um absurdo sem o menor fundamento. Antes de fechar a escola do Assentamento, a Escola “João de Sousa” passou por uma reforma para receber alunos de outras comunidades rurais. Sobre isso a Docente B relata:

Quando eu cheguei lá na João de Sousa era uma escola muito pequena, so tinha 3 salas e utilizava uma sala lá no posto de saúde ai fizeram a amplicação a gente passou um tempo trabalhando na igreja e **terminaram a reforma, a escola ficou muito boa estruturada para eles [os alunos], porém tem esse problema do deslocamento, só sabe quem vai.** Tem crianças autistas lá do assentamento, tem um menino que faz o atendimento 1 vez na semana, quando precisa trazer para o medico, ele vai, leva, encaminha para todos os exames (...).

Sobre a infraestrutura adequada da Escola “João de Sousa”, a Docente A também está de acordo com o relato acima: “Fizeram uma reforma recente, aumentaram as salas, e agora

é uma escola boa. Essas melhorias são fundamentais para proporcionar um ambiente de aprendizado mais confortável e eficaz para os alunos.”

Outra forma de chantagem da Prefeitura foi dizer que as famílias deveriam “escolher” entre reabrir a escola no Assentamento sem nenhuma reforma, nas condições em que o prédio se encontrava, sem melhorias após 5 anos fechado, ou manter os estudantes na escola “João de Souza”, que passou por reformas há poucos anos para sua ampliação. Na reunião da Prefeitura com os pais/mães e responsáveis da Escola “João de Sousa”, foram informados de que a limitação de recursos da Prefeitura não permitiria que qualquer reforma fosse feita na escola do Assentamento. Durante as entrevistas realizadas, a Docente B expressou sua preocupação em relação à reabertura da escola na comunidade. Segundo ela, algumas mães relataram que não possuíam condições para viabilizar a reabertura, enfatizando a necessidade de uma infraestrutura adequada. A Docente B também destacou a preocupação com a quantidade insuficiente de alunos para viabilizar alternativas viáveis para a utilização do espaço escolar.

Por outro lado, a Prefeitura também apresentou na sequência da mencionada reunião com os pais/mães e responsáveis que seria melhor manter as crianças na escola onde estão atualmente matriculadas, e ser aberto um “fabrico”¹⁰ no espaço onde ela funcionava na comunidade. Apenas 5 meses após a reunião, a Prefeitura rapidamente reformou o prédio da escola (o mesmo que ela tinha dito que não poderia reformar para reabrir a Escola...) e já inaugurou o fabrico como “Centro de Confecção Sebastião Sotero da Silva” no Assentamento.

O apelo de “gerar mais empregos”, ainda que tenham sido apenas 10 empregos diretos, numa comunidade de centenas de pessoas, numa comunidade de baixa renda e alta vulnerabilidade social, consistiu em um injusto contrapeso, no qual dois direitos básicos fundamentais são colocados em contraposição e excludentes mutuamente: emprego ou escola?

Tal estratégia já tinha sido utilizada em 2018, ano do fechamento das 3 escolas do campo em Sumé, quando na comunidade da Carnaúba a Prefeitura contrapôs os direitos à saúde e à educação, chantageando a comunidade com a questão: posto de saúde ou escola?, conforme documentaram em sua pesquisa Farias e Silva (2021). Uma vez que tanto o acesso à saúde quanto ao emprego são fundamentais e considerando que às crianças seria mantido, de alguma maneira, o acesso à escolarização (ainda que deslocando-se para outra comunidade), as famílias “optaram” pela abertura do posto de saúde, em 2018, na comunidade da Carnaúba, também em Sumé. No entanto, tal “escolha” não significa, necessariamente, que as famílias eram contra a

¹⁰ Forma popular de denominar oficinas de costura, nas quais máquinas de costurar são dispostas num mesmo local para o trabalho semi-industrial.

reabertura das escolas na sua comunidade, mais sim que necessitam tanto da escolarização dos filhos como dos demais direitos historicamente negados aos camponeses de nosso país e região.

Já no Assentamento Mandacaru, ao fazer a rápida inauguração do fabrico, em novembro de 2023, coloca o mesmo dilema de “escolha” entre um direito social e outro, ambos fundamentais, como o direito ao trabalho e à escolarização. De acordo com a Liderança entrevistada, para fechar a escola

[os representantes da Prefeitura] alegaram que não dava a turma completa para 3 turmas, o promotor ouviu e, segundo informações que eu tive, acatou, e [ficou resolvido] que este ano continuava do mesmo jeito; eu não sei como vai ser daqui para os próximos anos, aí colocaram esse fabrico, que era pra ser para toda a comunidade, mas quem está gerenciando esse fabrico, tá muito diferente.

Ou seja, para evitar qualquer nova pressão pela reabertura da escola no Assentamento para o ano letivo de 2024, a Prefeitura Municipal de Sumé se apressou em instalar o Centro de Confeção no mesmo prédio, após uma reforma, onde funcionava a escola. Deste modo, no último dia 14 de novembro de 2023, foi inaugurado no Assentamento Mandacaru, por meio de uma parceria público-privada, um centro de confeções intitulado como “Centro de Confeção Sebastião Sotero da Silva”, com a presença, inclusive, do superintendente do Incra na Paraíba e do superintendente do Ministério do Desenvolvimento Agrário, além de políticos locais, empresários, e moradores do Assentamento. Apresentada como uma iniciativa que visa “fomentar a economia e dar mais oportunidade a quem mais precisa” (nota Prefeitura Sumé, 2023) essa na realidade foi uma clara forma de “chantagem” utilizada pela Prefeitura para que as famílias se colocassem contrárias à reabertura da escola, mesmo a causa na justiça estando ganha, mantendo a falta de diálogo verdadeiro com a comunidade, o que não afeta somente os alunos mais, também, a comunidade em si.

Como notamos neste trabalho, os alunos do Assentamento hoje em dia se deslocam de sua comunidade para outra escola a cerca de 18km de distância, enfrentando frio, estradas perigosas e correndo risco de vida. Esse centro de confeção, inaugurado justamente na escola “Senador Paulo Guerra” que foi fechada, impôs à comunidade “escolher” entre a criação de 10 empregos e manter a escola na comunidade, o que expressa um dilema significativo na comunidade, diante do cenário do Assentamento. Ambas as opções poderiam ser complementares, pois que, de certa forma, iria promover o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento educacional de maneira conjunta, e devem ser vistas como direitos a serem conquistados e assegurados à população do campo.

Sobre o resultado deste processo de convencimento autoritário por parte da Prefeitura, como relata uma das depoentes: *“deu que os pais assinaram para a escola permanecer fechada e deixando os alunos continuar lá [na João de Sousa], e eu quase passo mal nas reuniões por que eu não podia falar por que sou contratada e você sabe né, contratado... (...)”*

Em síntese, identificamos ao longo da pesquisa as seguintes estratégias que o poder público municipal utilizou para o suposto “convencimento” da comunidade para que a escola se mantivesse fechada:

- 1- Não realizou nenhuma reunião no Assentamento sobre a reabertura ou não da escola na comunidade;
- 2- Restringiu a participação ampla da comunidade do Assentamento na reunião que a Prefeitura realizou no sítio Conceição, limitando apenas às famílias que possuem crianças atualmente matriculadas na escola “João de Sousa”;
- 3- Chantagem de que se reabrisse a escola no Assentamento Mandacaru, a escola “João de Sousa” seria fechada, no intuito de colocar a população de um sítio contra a do outro; e
- 4- Tentativa de consolidar o fechamento da escola no Assentamento Mandacaru, contrapondo “escola X emprego”, ambos direitos do povo que devem ser assegurados, com a rápida inauguração de um fabrico na comunidade no mesmo local da antiga escola em apenas 5 meses.

Com isso, a gestão municipal, Secretaria de Educação de Sumé, enquanto superestrutura conseguiu o objetivo de, formalmente, ter o respaldo frágil e superficial da comunidade para que a escola do Assentamento Mandacaru se mantivesse fechada até o momento, isto é, estratégia de manter a classe dominada, qual seja, povo camponês do Assentamento Mandacaru, à margem da sociedade com a restrição do direito a educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar os impactos do fechamento da escola rural no Assentamento Mandacaru, no município de Sumé no Cariri Paraibano, a partir da perspectiva dos diferentes sujeitos envolvidos nesse processo. Os objetivos específicos foram: (A) Estudar sobre a questão agrária no Brasil e na Paraíba; (B) Identificar como se desenvolveu o latifúndio da Fazenda Feijão na região do Cariri paraibano; (C) Investigar o histórico de criação da Escola na Fazenda Feijão e seu desenvolvimento; (D) Analisar as tensões e conflitos presentes no processo de fechamento da Escola Municipal “Senador Paulo Guerra”; (E) Analisar os impactos do fechamento da Escola para estudantes e comunidade.

Para atingir esses objetivos, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa historiográfica e documental sobre a antiga fazenda Feijão na qual a escola está inserida, que foi palco de conflitos agrários e de resistência dos trabalhadores rurais; levantamento de dados junto à Secretaria de Educação do Município de Sumé sobre a escola fechada no Assentamento, que revelou as dificuldades enfrentadas pela gestão escolar e pela política educacional; levantamento bibliográfico sobre o fechamento da escola em 2018, que mostrou as contradições e os interesses envolvidos nessa decisão; e entrevistas com diferentes sujeitos da comunidade sobre os impactos do fechamento da escola, que expressaram as percepções, os sentimentos e as reivindicações dos diferentes atores sociais.

A pesquisa foi organizada em três capítulos, além das considerações finais. Após a Introdução, na qual apresentamos nossos objetivos de pesquisa e abordagem teórico-metodológica, o segundo capítulo abordou a questão agrária no Brasil e na Paraíba, no qual realizamos um breve estudo sobre a formação histórica do latifúndio no Brasil, a formação do latifúndio na Paraíba, a influência da igreja católica na formação do latifúndio no Cariri Paraibano e, mais especificamente, em Sumé, além de breve discussão sobre o capitalismo burocrático e a exploração latifundiária no Brasil na atualidade. O terceiro capítulo foi onde discorremos sobre os achados da pesquisa. Nele discutimos sobre o histórico do latifúndio da Fazenda Feijão e da escola na comunidade, bem como sobre a política de nucleação escolar no município e o processo de fechamento da escola em 2018, destacando estudos que demonstram a resistência da comunidade do Assentamento Mandacaru contra o seu fechamento e as estratégias e argumentos utilizados pela gestão municipal para fazê-lo. No terceiro tópico deste capítulo, apresentamos os resultados das entrevistas realizadas com os moradores, mãe, professores e líderes comunitários, que relataram os impactos do fechamento da escola nas suas vidas, que afetaram e afetam até hoje.

Assim, chegamos às principais conclusões desta pesquisa, que foram as seguintes:

- O fechamento da escola rural no Assentamento Mandacaru foi um ato arbitrário e autoritário, que desrespeitou os direitos e as demandas dos sujeitos do campo, que lutaram pela terra e pela educação durante muito tempo;
- O fechamento da escola rural no Assentamento Mandacaru foi um reflexo do capitalismo burocrático e do imperialismo, que visam à exploração e a dominação dos trabalhadores rurais;
- O fechamento da escola rural no Assentamento Mandacaru afetou negativamente a vida dos estudantes, que tiveram que se deslocar para outras escolas, enfrentando dificuldades de transporte, de adaptação e de aprendizagem. Em particular, o fechamento da escola e o decorrente deslocamento das crianças afeta ainda mais aquelas de idade de 3 a 5 anos, além de ser ilegal, pois a oferta da Educação Infantil é obrigatória que ocorra na própria comunidade rural;
- O fechamento da escola rural no Assentamento Mandacaru afetou negativamente a vida das famílias, que perderam um espaço de convivência, de participação e de organização social, que fortalecia os laços comunitários e a sua identidade camponesa;
- O fechamento da escola rural no Assentamento Mandacaru afetou negativamente o direito da população jovem, adulta e idosa da comunidade à escolarização básica, ao interromper a oferta de EJA e Projovem Campo;
- O fechamento da escola rural no Assentamento Mandacaru afetou negativamente a vida dos professores, que foram transferidos para outras escolas, sofrendo com a falta de reconhecimento, de valorização e de condições de trabalho;
- O fechamento da escola rural no Assentamento Mandacaru gerou uma reação de indignação, de resistência e de mobilização dos sujeitos do campo, que reivindicaram a reabertura da escola e a garantia de uma educação do campo de qualidade, que respeite o direito dos camponeses à escolarização básica;
- O fechamento da escola rural no Assentamento Mandacaru só se manteve no ano de 2023, apesar de decisão judicial final favorável à sua reabertura, devido às estratégias utilizadas pela Prefeitura para o suposto “convencimento” da comunidade, quais sejam: 1) a **restrição da discussão** sobre o assunto apenas aos pais/mães e responsáveis dos alunos atualmente matriculados na “Escola João de Sousa”, no sítio Conceição, não havendo ocorrido nenhuma reunião no Assentamento para tratar sobre o tema; 2) a **ameaça** realizada pela Prefeitura, ao dizer que caso a escola do Assentamento fosse

reaberta, a escola do sítio Conceição seria fechada, o que encurralou as famílias a aceitarem a condição imposta; 3) a **imposição** realizada pela Prefeitura ao afirmarem que caso a escola do assentamento fosse reaberta o seria nas condições em que se encontrava, sem nenhuma reforma ou melhoria após 5 anos que se manteve fechada; e 4) a **chantagem** realizada pela Prefeitura ao logo em seguida à continuidade do fechamento da escola na comunidade, abrir um ‘fabrico’ no local, no intuito de inviabilizar a continuidade da luta por sua reabertura, colocando dois direitos fundamentais do povo (emprego e escola) em conflito.

Este estudo teve e tem uma grande importância para a comunidade e para a universidade, pois contribui para:

- Dar voz e visibilidade aos sujeitos do campo, que são frequentemente silenciados e invisibilizados pelo Estado burguês-latifundiário e pela mídia hegemônica, que reproduz estereótipos e preconceitos sobre a população camponesa, além de distorcerem sobre a suposta convivência ou concordância da comunidade acerca da manutenção do fechamento da escola;
- Denunciar e problematizar a situação de violação e de negação dos direitos educacionais dos sujeitos do campo, que sofrem com a falta de políticas públicas e de investimentos sociais, que garantam o acesso à terra, à água, à educação, à saúde, à cultura e à cidadania;
- Produzir e divulgar conhecimentos sobre a realidade camponesa na região do Cariri paraibano, que é frequentemente ignorada e desconsiderada pela Academia, que em geral privilegia a perspectiva hegemônica e pseudo-científica, em detrimento dos saberes populares e tradicionais; e
- Refletir sobre ações de intervenção e de transformação social, que visem a melhoria das condições de vida e de trabalho dos sujeitos do campo, que lutam por uma sociedade verdadeiramente democrática e solidária.

No entanto, este estudo também apresentou algumas limitações, que devem ser reconhecidas e superadas em futuras pesquisas. Entre elas, destacam-se:

- O tempo limitado para a realização da pesquisa, que impediu um aprofundamento maior das questões abordadas e uma ampliação do número de entrevistados, que poderiam trazer novas perspectivas e contribuições para o estudo; e

- A dificuldade de acesso a algumas fontes de informação oficiais, que dificultou a obtenção de dados mais precisos e atualizados sobre o Assentamento Mandacaru, a fundação da escola rural na comunidade, e quantitativo atual de crianças de 0 a 3 anos e pessoas em idade escolar (crianças, jovens, adultos e idosos) na comunidade, que poderiam enriquecer a análise historiográfica e documental, bem como dimensionarmos mais objetivamente alguns impactos do fechamento da escola na comunidade.

Diante dessas limitações, sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas e/ou aprofundadas sobre o tema do fechamento da escola rural no Assentamento Mandacaru, que possam complementar e desenvolver os resultados e as conclusões deste estudo, em particular diante da grande demanda educacional existente na comunidade, tanto de crianças como da população jovem, adulta e idosa. Além disso, sugere-se que outras pesquisas sejam realizadas sobre temas relacionados à educação do campo, que possam ampliar o conhecimento e a compreensão sobre essa realidade tão complexa e diversa, que demanda uma atenção e um compromisso da academia e da universidade, para olharmos para os sujeitos do campo de forma igualitária e que possamos dar vez e voz a classe que foi tão silenciada durante anos.

Por fim, de um ponto de vista mais amplo, percebemos que socialmente faz-se necessário construir estratégias e articulações para que se reivindique e se conquiste a realidade desejada, ou seja, para que deixemos de ser uma semicolônia de exploração e construamos a necessária soberania nacional, que está relacionada intimamente a questão agrária, ao acesso e condições de trabalho na terra, para quem nela vive e produz.

É importante compreender que a soberania nacional perpassa necessariamente por uma transformação agrária profunda, que venha a atender a necessidade popular, rompendo com as estruturas arcaicas, burocráticas e opressoras do sistema latifundiário, que monopoliza o acesso não apenas à terra, mas também à água, ao transporte, ao comércio, ao crédito... Assim, vemos como justos e necessários os movimentos camponeses que lutam por ocupar, demarcar e se articular nos territórios.

O acesso a terra, a transformação agrária e democrática no país e as condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho produtivo do povo são direitos que deveriam ser assegurados e, quando isso não acontece, as classes populares forjam estratégias e táticas para consegui-lo. O mesmo ocorre também com a luta pela educação camponesa nos territórios rurais do Brasil. Entendemos que a aliança político-empresarial dos grupos de poder potencializa o genocídio camponês e, para combatê-la, faz-se necessário uma aliança das classes populares que venha a resistir e avançar no sentido de nos libertarmos das mazelas

impostas e importadas... antes de Portugal, depois da Inglaterra e hoje centralmente dos Estados Unidos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elpídio. **História de Campina Grande**. Campina Grande: Livraria Pedrosa, 1962; Revista do IHGB, 1910. v. 2. p.18-24; PINTO, Irineu Ferreira. Datas e notas para a história da Paraíba. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1977. v.1.

ALVES, Lourielson da Mota. **O poder do latifúndio no município de Sumé-PB: a cantoria de viola (repente) como forma de resistência camponesa**. Trabalho de Conclusão de Curso. Sumé: UFCG, 2019.

BARBOSA, Dione Pereira. **A questão agrária no município de Monteiro-PB: problematizações no ensino de sociologia**. Dissertação. – Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional (Profsocio); Universidade Federal de Campina Grande. Sumé – PB: 2020.

BATISTA, Francisco de Assis. **Nas trilhas da resistência cotidiana: o protagonismo exercitado pelos camponeses no Cariri paraibano (1900-1950)**. Universidade Federal de Campina Grande, 2010. Tese de Doutorado em Sociologia.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de Abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/ CEB no 23/2007**, de 12 de setembro de 2007.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 9 de julho de 2008. **Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de julho de 2008, Seção 1, p. 9.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB RESOLUÇÃO Nº 2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de abril de 2008, Seção 1, p. 25.

_____. 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**.

_____. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/lei/112960.htm>. Acesso em 18 ago. 2017.

CARNEIRO, Rubens Barbosa. **Coronelismo no Cariri da Paraíba: O caso da fazenda feijão em Sumé**, 2010.

CAVALCANTE NETO, Faustino. O PROGRAMA NACIONAL DE REFORMA AGRÁRIA DO INCRA: A FORMAÇÃO DOS PRIMEIROS ASSENTAMENTOS DO CARIRI PARAIBANO (1995 A 2001). ANPUH BRASIL. 30º Simpósio Nacional de História. Recife, 2019.

COSTA, Renata Assunção da. **Uma nova conquista: a família Oliveira Ledo e o processo de ocupação espacial do sertão do Piancó (163-1730)**. Monografia (Bacharel em História). Departamento de História. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

FARIAS, Danilo; SILVA, Maria do Socorro. AÇÕES DO PODER PÚBLICO E DAS COMUNIDADES NO EMBATE CONTRA O FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CARIRI PARAIBANO. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, p. 89-114, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>

GUAZI, T. S. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 2, p. 1-20, 2021.

GUIMARÃES, Alberto Passos. **Quatro Séculos de Latifúndio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968. 255 p.

HAGE, Salomão A. M. **A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo**. Belém: Geperuaz, 2008.

HAGE, S. M. E. Educação do campo: legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2, 2011. São Paulo. Anais eletrônicos... São Paulo: ANPAE, 2011.

IBGE. **Censo Demográfico**, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.

JOFFILY, I. **Synopsis das Sesmarias da Capitania da Parahyba**: compreendendo o território de todo o estado do mesmo nome e parte do Rio Grande do Norte. Tomo I. Paraíba, 1893. Disponível em: file:///D:/Documents/Desktop/PARA%20BACKUP/UFCG/Orientação%20UFCG/Amanda%20Cariri/textos/SESMARIAS-PARAIBA_bndigital0248.pdf Acesso em 12 de jun de 2022.

KRAISCH, Adriana machado Pimentel de Oliveira. OS ÍNDIOS TAPUIAS DO CARIRI PARAIBANO NO PERÍODO COLONIAL: OCUPAÇÃO E DISPERSÃO. REVISTA DE HUMANIDADES, M. Simpósio 2 - História e Resistência Indígena no Brasil Colonial. **Mneme - Revista de Humanidades**, UFRN, Cacó (RN), v. 9, n. 24, 2018, pp.1-13.

Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/16062>. Acesso em: 11 set. 2023.

LAZZARETTI, Miguel Ângelo. **Ação coletiva em assentamentos de reforma agrária: Processo de Organização dos Trabalhadores Rurais**; Cascavel: edunioeste, 2003; _____. A produção da ação coletiva no MST: relações de poder e subjetividade. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2007.

LEITE, 1954, p. 401. **Carta do Padre Nóbrega para o Provincial de Portugal [1557]**. In: Manoel da NÓBREGA. Cartas Jesuíticas 1: Cartas do Brasil, p. 173-174.

LENIN, V.I. **Imperialismo** – Fase superior do capitalismo. São Paulo: Global, 1979.

FERREIRA, Maysa Diniz. **A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS**: na busca de fazer diferente Sumé: UFCG/CDSA. Curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido. 2011 (monografia - Especialização) 77fl.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo. Editora Escala. 2007.

MEDEIROS, Marciano Dantas. Paraíba. **Blog do Professor Marciano**. Publicado em 21 de dezembro de 2012. Disponível em: <https://professormarcianodantas.blogspot.com/2012/12/paraiba.html?m=1>, adaptado pelo autor, 2021

MIRANDA, Josinalda Neusa de Souza. **Política de nucleação de escolas do campo**: um estudo sobre a constituição da educação do campo e sua relação com o processo de nucleação. Monografia. Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. Universidade Estadual da Paraíba, 2013.

PARENTE, Cláudia. **Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro**, 2014.

PEREIRA, Camila Casteliano. **A Política de Fechamento de Escolas no Campo na Região Metropolitana de Curitiba**. Curitiba, UTP, 2017. (Dissertação de Mestrado em Educação).

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

SILVA, Elton Oliveira da; FERREIRA, Eduarda de Lima; MOREIRA, Emília de Rodat Fernandes. **Reforma agrária no Cariri paraibano**: o caso do Assentamento Estrela D'álva. In: XIX Encontro Nacional De Geografia Agrária, São Paulo, 2009, p. 01- 22.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**: uma análise das políticas educacionais no estado de Rondônia a partir de 1990. 2010. 405 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquarara, 2010. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101514/souza_mm_dr_arafcl.pdf?sequence=1. Acesso em: 01 jun. 2020.

SEIXAS, Wilson Nóbrega. “**A conquista do sertão paraibano**”. In: **A Paraíba nos 500 anos do Brasil**. Anais do Ciclo de debates do IHGP. João Pessoa – Paraíba, 2000.

SUMÉ, Prefeitura Municipal de. Assessoria de comunicação. Secretaria de Educação de Sumé inicia o ciclo de conversas “Vamos falar sobre Educação” na zona rural do município. Site da PMS. Publicada em 23/05/2023. Disponível em: <https://www.sume.pb.gov.br/2023/05/secretaria-de-educacao-de-sume-inicia-o-ciclo-de-conversar-vamos-falar-sobre-educacao-na-zona-rural-do-municipio/>

SUMÉ, Prefeitura Municipal de. Assessoria de comunicação. Parceria entre Prefeitura de Sumé e LIP Anjo inaugura Centro de Confecção no Assentamento Mandacaru. Site da PMS. Publicada em 14/11/2023. Disponível em: <https://www.sume.pb.gov.br/2023/11/parceria-entre-prefeitura-de-sume-e-lip-anjo-inaugura-centro-de-confeccao-no-assentamento-mandacaru/>

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DESTINADO A MÃES DOS ALUNOS

1. Nome:
2. Idade:
3. Com que trabalha?
4. Quantos filhos você possui?
5. Quanto tempo mora na comunidade?
6. Como era o acompanhamento escolar dos filhos com a escola na comunidade? Você participava das reuniões na escola?
7. Você foi favorável ao processo de fechamento/nucleação na escola?
8. Tinha festividades/ celebrações na escola? Você participava? O que você achava disso?
9. E hoje? Você participa das reuniões na escola de seu filho? Como é o acompanhamento escolar atualmente? Quais diferenças você sente ou percebe?
10. Sobre o transporte escolar: você se sente segura com seus filhos se deslocando diariamente? Já houve problemas durante o percurso no transporte escolar?
11. Seus filhos sentiram muita diferença com a mudança da escola e o deslocamento?
12. Que horas eles precisam acordar para pegar o transporte? Que horas eles chegam da escola? E antes, como era? O que você acha dessa mudança nos horários e rotina das crianças?
13. Você conhece pessoas que estudavam no EJA? Sabe se elas deram continuidade aos estudos?
14. Como você tomou conhecimento do processo de fechamento/nucleação da escola?{

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DESTINADO PARA PROFESSORA DE ESCOLA
QUE FOI FECHADA**

1. Nome:
2. Idade:
3. Com que trabalha?
4. Quantos filhos você possui?
5. Quanto tempo mora na comunidade?
6. Como era o acompanhamento escolar dos filhos com a escola na comunidade? Você participava das reuniões na escola?
7. Tinha festividades/ celebrações na escola? Você participava? O que você achava disso?
8. Quando a escola funcionava na comunidade, você lecionava para qual ou quais turmas?
9. Como era a participação dos pais/mães no acompanhamento escolar dos filhos? E nas reuniões escolares?
10. Onde trabalha atualmente? Na docência ou em outra atividade? Se em outra, qual?
11. Tempo de deslocamento para o trabalho (no caso de ser em outra escola)?
12. Aproveitamento pedagógico das crianças quando estudavam na comunidade e após o fechamento, como avalia?
13. Você conhece pessoas que estudavam no EJA? Sabe se elas deram continuidade aos estudos?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DESTINADO PARA LÍDER DA COMUNIDADE

1. Nome:
2. Idade:
3. Com o que trabalha?
4. Quantos filhos você possui?
5. Quanto tempo mora na comunidade?
6. Você foi favorável ao processo de fechamento/nucleação na escola?
7. Como você avalia o impacto do fechamento da escola do campo em sua comunidade?
8. Quais são os principais desafios que a comunidade enfrentou após o fechamento da escola?
9. Qual é a sua opinião sobre o movimento de educação do campo? Você acredita que ele é importante para a comunidade rural de Sumé?
10. Quais medidas ou iniciativas a comunidade adotou para lidar com o fechamento da escola do campo?
11. O que você acha que as autoridades locais e estaduais poderiam fazer para apoiar a educação nas áreas rurais de Sumé?
12. Como você vê o futuro da educação nas áreas rurais de Sumé?