



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**“TODO ANO É ESSA PELEJA”
EDUCAÇÃO DO CAMPO, MUNDO RURAL E HIERARQUIAS SOCIAIS NO
MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE-PB**

SIMONY ARAUJO DE MORAIS

**CAMPINA GRANDE - PB
2024**

SIMONY ARAUJO DE MORAIS

“TODO ANO É ESSA PELEJA”
EDUCAÇÃO DO CAMPO, MUNDO RURAL E HIERARQUIAS SOCIAIS NO
MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE PB

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito para obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais. Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Ruralidades e Políticas Públicas, sob a orientação da Professora Dra. Ramonildes Alves Gomes

CAMPINA GRANDE - PB
2024

SIMONY ARAUJO DE MORAIS

“TODO ANO É ESSA PELEJA”
EDUCAÇÃO DO CAMPO, MUNDO RURAL E HIERARQUIAS SOCIAIS NO
MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE PB

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito para obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais. Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Ruralidades e Políticas Públicas, sob a orientação da Professora Dra. Ramonildes Alves Gomes

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ramonildes Alves Gomes –PPGCS/UFCG - Orientadora

Profa. Dra. Mércia Rejane Rangel Batista - PPGCS/UFCG – Examinadora Interna

Prof. Dr. Lemuel Dourado Guerra Sobrinho - PPGCS/UFCG – Examinador Interno

Profa. Dra. Denise Xavier Torres - PPGEd-CDSA/UFCG – Examinadora Externa

Prof. Dr. Leonardo Rauta Martins - DeptECMSD/UFRRJ – Examinador Externo

Prof. Dr. José Gabriel Silveira Corrêa - UACS/UFCG – Examinador Externo

M828t

Morais, Simony Araujo de.

"Todo ano é essa peleja": educação do campo, mundo rural e hierarquias sociais no município de Campina Grande-PB / Simony Araujo de Moraes. – Campina Grande, 2024.

263 f. : il. color.

Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Profa. Dra. Ramonildes Alves Gomes".

Referências.

1. Educação do Campo – Campina Grande-PB. 2. Sociologia da Educação. 3. Hierarquias Sociais. 4. Colonialidade. I. Gomes, Ramonildes Alves. II. Título.

CDU 37.018.51(813.3)(043)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
POS-GRADUACAO EM CIENCIAS SOCIAIS
Rua Aprigio Veloso, 882, - Bairro Universitario, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

FOLHA DE ASSINATURA PARA TESES E DISSERTAÇÕES

SIMONY ARAÚJO DE MORAIS

"TODO ANO É ESSA PELEJA":
EDUCAÇÃO DO CAMPO, MUNDO
RURAL E HIERARQUIAS SOCIAIS NO
MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE PB

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Ciências Sociais como pré-
requisito para obtenção do título de Doutor
em Ciências Sociais.

Aprovada em: 29/02/2024

Profa. Dra. Ramonildes Alves Gomes - PPGCS/UFMG
Orientadora

Profa. Dra. Mércia Rejane Rangel Batista - PPGCS/UFMG
Examinadora Interna

Prof. Dr. Lemuel Dourado Guerra Sobrinho - PPGCS/UFMG
Examinador Interno

Profa. Dra. Denise Xavier Torres - PPGEd-CDSA/UFMG
Examinadora Externa

Prof. Dr. Leonardo Rauta Martins - DeptECMSD/UFRRJ

Examinador Externo

Prof. Dr. José Gabriel Silveira Corrêa - UACS/UFCG Examinador
Externo



Documento assinado eletronicamente por **LEONARDO RAUTA MARTINS, Usuário Externo**, em 29/02/2024, às 21:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **RAMONILDES ALVES GOMES, PROFESSOR**, em 01/03/2024, às 19:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **MERCIA REJANE RANGEL BATISTA, PROFESSOR**, em 01/03/2024, às 19:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **DENISE XAVIER TORRES, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 05/03/2024, às 09:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOSE GABRIEL SILVEIRA CORREA, PROFESSOR 3 GRAU**, em 05/03/2024, às 10:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **4224033** e o código CRC **BE093B81**.

AGRADECIMENTOS

O doutorado sempre foi um sonho, nem sempre próximo, mas sempre no horizonte do desejo. Desde muito cedo eu percebi que sonho e realização se integravam quando movidos pela ação, movimento, fé e oportunidades reais. Diante da realização do meu sonho eu agradeço:

A Deus que é vida e nutrição;

A Maria das Neves, minha mainha, que é rede de apoio e cuidado diário muito mais nessa reta final. Por sua presença, apoio logístico e por dividir comigo amorosamente o cuidado com meus filhos, sua disposição para cuidar tornou possível minha possibilidade de escrita e realização deste sonho;

A Zé Banga, meu pai (in memoriam) que nos deixou fisicamente a quase dois anos, mas permanece presente na minha saudade diária. Paiinho me ensinou com seu exemplo como o amor é ação e o valor da sabedoria, do trabalho e da dedicação diária quando se tem uma meta. Muito me alegraria que ele tivesse contemplado em vida e com lucidez minha defesa de tese, mas, me sinto prestigiada e honrada por carregá-lo vivo em mim;

A Samy e Silvana, meus irmãos, que pelo laço que nos une sinto que compartilham da alegria e do significado dessa conquista. Gratidão por todas as partilhas familiares que se configuram em pausas que aquecem o coração para o caminhar;

A Pedro Lucas e Laura, meus filhos, a quem dedico toda minha trajetória formativa e essa tese por serem sinônimo de luz, renovação e esperança em minha vida. Na reta final da escrita da tese eles perguntavam regularmente se estava perto de terminar, se eu estava conseguindo ir bem no meu doutorado. A presença deles me nutria nos momentos em que o cansaço e desânimo me abateram;

A Matheus Alberto, amor da minha vida, pelas palavras otimistas de encorajamento, muitas vezes como oração a Deus pedindo que ele me desse discernimento e sabedoria para iluminar minha escrita. Sou grata pelo apoio, a compreensão durante esse processo e por tornar leve os dias atribulados do cotidiano;

A minha família pelo apoio fundamental, especialmente aqueles mais próximos que estiveram interessados em saber como vão as coisas, se já estava perto e mesmo diante da minha resposta negativa me estimulavam a seguir caminhando devagar e sempre;

A Séfora Lima, psicóloga que me ajudou a cuidar melhor da minha saúde durante essa jornada me acolhendo com carinho, cuidado e apoio emocional.

A Deborah, Crísthenes, Alcione e Ewennyne, do nosso grupo de amigas “Pagus” que ouviram com atenção minhas angústias ao longo do caminho de construção da tese;

A Romualdo, um amigo que o doutorado me deu, desde o início das aulas com suas perguntas que me inspiravam a pensar em outras chaves sobre o objeto de pesquisa. Me juntei com Romualdo e Vanessa, outra amiga da turma, para estudar semanalmente sobre estigma e desvio e, mais que isso, para partilhar e transgredir com a solidão acadêmica;

As amigas pessoais especiais Lany, Samira, Roselli, Albaneide, que estão sempre por perto fisicamente ou em oração querendo saber como vão as coisas e expressando carinho e apoio;

Aos colegas da turma do doutorado 2019 e a todos os colegas das turmas de mestrado e doutorado com quem cursei disciplinas no PPGCS/UFCG especialmente a Ana Paula, pelo companheirismo e oportunidade de ricas discussões teóricas desde o momento inicial;

A Ramonildes Alves Gomes, minha orientadora, de quem admiro a capacidade intelectual, agradeço por aceitar o convite de me orientar no doutorado, pela parceria, paciência e valiosas contribuições nestes cinco anos de doutoramento;

Ao corpo docente do PPGCS especialmente a Luís Henrique, Gabriel, Mércia, Mário, Gonzalo, Lemuel, Roberto, Ramonildes, Ronaldo e Valdênio pelas tão significativas contribuições com minha formação, nesse encontro com a sociologia e antropologia;

Aos professores Denise Torres, Gabriel Corrêa, Mércia Rejane, Lemuel Guerra e Leonardo Rauta que aceitaram compor a banca de defesa, pela leitura rigorosa, porém generosa desde o exame de qualificação e pelas férteis contribuições para o delineamento da minha pesquisa. Cada um a seu modo me inspirou/ensinou a agir com desobediência epistêmica e civil;

À Universidade Federal de Campina Grande, ao Programa de pós graduação em Ciências Sociais (PPGCS/UFCG), ao Colegiado do programa e a câmara superior espaços institucionais fundamentais na concretização desse sonho. Assim como as oportunidades que tive ao longo da vida na educação pública;

A Rinaldo Rodrigues e Claudiana Tavares dedicados funcionários da secretária de Pós graduação em Ciências Sociais sempre acolhedores e pacientes diante das solicitações;

Ao grupo de Estudos do Laboratório de estudos rurais e ambientais (LERA), pelas partilhas acadêmicas que colaboraram na construção da minha pesquisa;

Aos colegas educadores e as comunidades das escolas do campo de Campina Grande por onde atuei, sou grata por todas as vivências que partilhamos no cotidiano dessas escolas e comunidades. De maneira especial agradeço a Fátima Gouveia e Deusamar Ramos as

coordenadoras que me receberam na equipe da Escola Ativa quando me apresentei à SEDUC em 2008 e com quem aprendi bastante na caminhada profissional;

Agradeço à diretora escolar, professoras, secretária escolar, auxiliar de serviços gerais, merendeira, motorista, estudantes e famílias da escola referência empírica desta pesquisa, pelo acolhimento e contribuição à pesquisa;

Aos amigos supervisores das escolas do campo com quem tracei a trajetória profissional e de amizade até hoje. São amizades imprescindíveis nesses meus anos de atuação em escolas do campo;

Aos interlocutores nas entrevistas pela disposição e disponibilidade que foram fundamentais para a pesquisa;

À SEDUC Campina Grande, pela anuência da pesquisa, disponibilizando documentos e acesso aos espaços para a realização da pesquisa, em especial a Enildo Pereira, coordenador atual da Educação do Campo de Campina Grande, sempre muito solícito e gentil comigo.

A vocês minha gratidão!

Tu eras também uma pequena folha
que tremia no meu peito.
O vento da vida pôs-te ali.
A princípio não te vi: não soube
que ias comigo,
até que as tuas raízes
atravessaram o meu peito,
se uniram aos fios do meu sangue,
falaram pela minha boca,
floresceram comigo.
Pablo Neruda

“Ser capaz de recomeçar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir a ser”.
(Paulo Freire)

RESUMO

Nas últimas duas décadas o reconhecimento do direito à educação para as populações do campo foi uma das conquistas mais importantes registradas no cenário educacional brasileiro. Contudo, as assimetrias sociais e educacionais entre o rural e o urbano persistem apesar dos avanços ocorridos. Essa tese buscou refletir e explicar como tais assimetrias se mantêm, sustentadas pela lógica da colonialidade presente no imaginário social, na trajetória histórica de educação da sociedade brasileira e na sociabilidade entre os diversos grupos sociais, sendo estas reforçadas na mentalidade dos indivíduos de forma singular a partir de seu lugar social e do *habitus* estruturado. Analisamos, através da experiência de educação do campo no município de Campina Grande-PB, no qual estou inserida atuando como supervisora educacional em escolas do campo desde o ano de 2008, como formas, símbolos e ações expressam as hierarquias sociais e diferenciam o rural do urbano, ainda que ambos sejam partes constitutivas da sociedade. Seguindo o delineamento qualitativo para a metodologia dessa pesquisa combinamos reflexões teóricas, revisão bibliográfica e documental com pesquisa de campo inspirada pela análise situacional envolvendo observação e entrevistas. A observação direta aconteceu em eventos denominados de formações pedagógicas e numa escola municipal no distrito de Catolé de Boa Vista área rural de Campina Grande. Como colaboradores nas entrevistas contamos com interlocutores envolvidos nas ações da política pública de educação do campo do quadro institucional da Secretaria de Educação municipal e da comunidade escolar. Vimos que a dicotomia que marca a relação rural/ urbano influencia a maneira como os indivíduos atuam sobre a escola, localizada no espaço rural imputando a esta menor importância e valor. A partir das evidências das relações hierárquicas foi possível mostrar em que condições se vive e se faz a educação do campo, com tantas ausências e faltas que agrupamos nas dimensões: hierarquias simbólicas (invisibilidade, indiferença, silenciamento) hierarquias materiais e sociais (falta de água, falta de transporte, falta de manutenção das estradas, falta de uma estrutura física adequada do prédio escolar) que salientam esquecimentos, abandonos e uma ideia de subcidadania, diametralmente oposta aos esforços dos agentes que vivem e fazem a escola. Evidenciando que também há rupturas e resistências.

Palavras-chave: Educação do campo; Hierarquias sociais; Colonialidade; Campina Grande.

ABSTRACT

In the last two decades, the recognition of the right to education for rural populations has been one of the most important achievements recorded in the Brazilian educational scenario. However, social and educational asymmetries between rural and urban areas persist despite the advances that have been made. The research sought to reflect and explain how such asymmetries remain, supported by the logic of coloniality present in the social imaginary, in the historical trajectory of education in Brazilian society and in the sociability between different social groups, which are reinforced in the mentality of individuals in a unique way based on their social place and structured habitus. We analyzed, through the experience of rural education in the municipality of Campina Grande-PB, in which I have been working as an educational supervisor in rural schools since 2008, how forms, symbols and actions express social hierarchies and differentiate the rural from the urban, even though both are constituent parts of society. Following the qualitative design for the methodology of this research, we combined theoretical reflections, bibliographic and documentary review with field research inspired by situational analysis involving observation and interviews. Direct observation took place at events called pedagogical training and at a municipal school in the district of Catolé de Boa Vista, a rural area of Campina Grande. As collaborators in the interviews, we had interlocutors involved in public education policy actions in the field within the institutional framework of the municipal Department of Education and the school community. We saw that the dichotomy that marks the rural/urban relationship influences the way in which individuals act on the school, located in rural areas, attributing less importance and value to it. Based on the evidence of hierarchical relationships, it was possible to show the conditions under which rural education lives and is carried out, with so many absences and faults that we group into the following dimensions: symbolic hierarchies (invisibility, indifference, silencing) material and social hierarchies (lack of water, lack of transport, lack of road maintenance, lack of an adequate physical structure of the school building) which highlight forgetfulness, abandonment and an idea of sub-citizenship, diametrically opposed to the efforts of the agents who live and manage the school. Showing that there are also ruptures and resistances.

Keywords: Rural education; Social hierarchies; Coloniality; Campina Grande.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental segundo a dependência administrativa – Brasil 2020	104
Figura 2 - Média de anos de estudo da população de 18 a 29 anos – Brasil 2019	108
Figura 3 - Organograma SEDUC	112
Figura 4 - Imagem aérea do distrito de Galante, Campina Grande.....	114
Figura 5 - Imagem do distrito Catolé de Boa Vista, Campina Grande	118
Figura 6 - Imagem do distrito São José da Mata.....	120
Figura 7 - Cronograma das Formações propostas em 2016.....	124
Figura 8 - Cronograma e temas de formações ano 2018.....	126
Figura 9 - Proposta para o Seminário Municipal de Educação do Campo 2022.....	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais acontecimentos da trajetória da educação para populações do campo no Brasil de 1920 a 1988.	19
Quadro 2 - Interlocutores das entrevistas.....	36
Quadro 3 - As questões que envolvem o rural do Brasil no século XXI	64
Quadro 4 - Formações que participei fazendo registros em diário de campo.	131
Quadro 5 - Imagens das instalações físicas da escola do assentamento.....	165
Quadro 6 - Menção dos interlocutores a recursos adquiridos.	171

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estabelecimentos escolares municipais por distrito.....	35
Tabela 2 - População nos censos demográficos por situação de domicílios.....	102
Tabela 3 - Estabelecimentos de educação básica segundo a localização.....	103
Tabela 4 - Oferta de Ensino Médio – número de estabelecimentos por localização.....	105
Tabela 5 - Rendimento escolar segundo a unidade geográfica e a localização em 2019.....	106
Tabela 6 - Distorção idade série Brasil, Nordeste, Paraíba e Campina Grande segundo localização .	107
Tabela 7 - Caracterização dos distritos de Campina Grande	121
Tabela 8 - Funcionamento das turmas na Escola do Assentamento em 2023.	138

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Estado da Paraíba, Brasil.....	74
Mapa 2 - Mesorregiões Geográficas da Paraíba	74
Mapa 3 - Microrregiões geográficas da Paraíba	74
Mapa 4 - Distritos Industriais da Paraíba.....	75
Mapa 5 - Cidade de Campina Grande com destaque para as áreas de distritos rurais	77
Mapa 6 - Zoneamento distrital de Campina Grande	114
Mapa 7 - Recorte do mapa territorial de Campina Grande para visualização do distrito de Catolé de Boa Vista.....	115
Mapa 8 - Recorte do mapa territorial do Município de Campina Grande para visualização dos distritos de São José da Mata	116
Mapa 9 - Recorte do mapa territorial de Campina Grande para visualização dos distritos de Galante	116
Mapa 10 - Vista aérea do acesso à escola pela PB 138.....	135

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 - Distrito Catolé de Boa Vista com vista para o muro da escola municipal do distrito.....	118
Foto 2 - Imagem da entrada do distrito São José da Mata	120
Foto 3 - Fotos da primeira formação presencial com educadores da educação infantil, 2022.	132
Foto 4 - Formação presencial para os educadores do campo, 2022.....	133
Foto 5 - Placa indicativa da localização na BR 138.....	135
Foto 6 - Escola da Pesquisa de campo, a Escola do Assentamento.	135
Foto 7 - Alunos embarcando no ônibus escolar após a aula.	136
Foto 8 - Sala de aula do 1º, 2º e 3º anos.....	138
Foto 9 - Acolhida na escola, estudante da educação infantil realizando a leitura no pátio para os estudantes da escola.....	141
Foto 10 - Estudante aguardando o transporte escolar para ir à escola.	176
Foto 11 - Mãe acompanhando os dois filhos até a estrada para embarque no transporte escolar	177
Foto 12 - Paisagem seca e com pouca sombra durante a rota do transporte escolar	178
Foto 13 - Trecho da rota escolar que o motorista chama de “O corredor”.....	179
Foto 14 - Ônibus escolar atravessando o rio no Assentamento.....	180
Foto 15 - O açude grande dos sem-terra.....	180
Foto 16 - O rio no qual a comunidade solicita que seja feita uma passagem molhada.	181
Foto 17 - Estudantes desembarcando do ônibus escolar.....	181
Foto 18 - Pesquisadora sorrindo sentada no ônibus junto aos estudantes	182
Foto 19 - Chegada do transporte escolar às 17h para iniciar a rota de retorno dos estudantes às suas residências no assentamento José Antônio Eufrozino	183
Foto 20 - A cisterna da escola.....	194
Foto 21 - Secretária escolar auxiliando na lavagem das mãos	195
Foto 22 - A construção do projeto Bioágua.....	233

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPG	Associação Nacional de pós-graduandos
ASA	Articulação semiárido brasileiro
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco mundial
CACS FUNDEB	Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb
CAE	Conselho Municipal de Alimentação Escolar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	<i>Country Assistênce Strategy</i>
CEB	Câmara de educação básica
CEFFAS	Centro de Formação Familiar por Alternância
CENTRAC	Centro de ação cultural
CEPACS	Centro de Ensino Profissionalizante Antônio Carvalho de Sousa
CF	Constituição Federal
CFR	Casas Familiares Rurais
CME	Conselho Municipal de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho nacional de educação
CONTAG	Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
ECOR's	Escolas Comunitárias Rurais
EFAs	Escolas-Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Empresa de assistência técnica e extensão rural
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ETER	Escola Técnica Redentorista
FAO	Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FL	Fundação Lemann
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, de Valorização do Magistério
IA	Instituto Alpargatas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IICA	Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INPI	Instituto Nacional da Propriedade Industrial
INSA	Instituto Nacional do Semiárido
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos pelas Barragens
MASTER	Movimento dos agricultores sem terra

MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MMTR	Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEAD	Núcleo de Estudos sobre Agricultura e Desenvolvimento
OPPA	Observatório de Políticas Públicas para a Agricultura
PDDE Campo	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEA	Programa Escola Ativa
PIB	Produto Interno Bruto
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD Campo	Programa Nacional do Livro Didático do Campo
PNRA	Programa Nacional de Reforma Agrária
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROJOVEM CAMPO	Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Campo – Saberes da Terra)
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
REDE PENSSAN	Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional
RESAB	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SAMA	Sistema de avaliação municipal da aprendizagem
SEAGRI	Secretaria de Agricultura
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Educação do Município de Campina Grande
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SEPLAN	Secretaria de Planejamento
SME	Sistema Municipal de Ensino
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFS	Universidade Federal de Sergipe
ULTAB	União dos lavradores e trabalhadores agrícolas do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
UNCME	União Nacional dos conselhos municipais da educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 DICOTOMIA RURAL E URBANO: DOMINAÇÃO, HIERARQUIA E PODER NO ESPAÇO RURAL.....	39
2.1 Colonialidade, territorialização: a narrativa da vocação das atividades econômicas e as novas ruralidades	39
2.2 O rural e as questões agrárias no Brasil	52
2.3 A Paraíba e o Município de Campina Grande: ocupação do espaço e características socioeconômicas.....	65
3 EDUCAÇÃO COMO PROCESSO SOCIAL, EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO	82
3.1 Educação, educação escolar e educação do campo	82
3.2 Assimetrias na educação para as populações rurais: políticas e indicadores educacionais.....	100
4 ANÁLISE SITUACIONAL: HIERARQUIAS SIMBÓLICAS EM CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE CAMPINA GRANDE.....	110
4.1 Memórias de trajetória profissional da pesquisadora em escolas do campo de Campina Grande – PB	110
4.2 Afetividade e pertencimento nas percepções sobre o rural.....	140
4.3 Preconceitos pelo lugar de origem, pela linguagem e valores	151
5 ANÁLISE SITUACIONAL: HIERARQUIAS MATERIAIS E SOCIAIS CONTEXTOS DA PRODUÇÃO DA SUBCIDADANIA	159
5.1 A dimensão legal/pedagógica: a reprodução do mantra da dominação	198
5.1.1 Autopercepção dos interlocutores da escola do campo: desvalorização e invisibilização	229
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	238
REFERÊNCIAS.....	246

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2008 iniciei minha trajetória profissional como supervisora educacional, tendo como marco minha aprovação no concurso público para o magistério municipal. Na ocasião da nomeação fui encaminhada para escolas localizadas no entorno do distrito de Galante área rural do município de Campina Grande - PB¹ e por isso pautada pelas normativas da Educação do campo.

De acordo com a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação de abril de 2008, que estabeleceu as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo,

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

Comecei atuando em 11 (onze) pequenas escolas, distantes em relação à sede do distrito de Galante e algumas com acesso difícil. Funcionavam a partir da organização multisseriada que em Campina Grande era chamada multiciclo². Passei nesse núcleo quase três anos, sendo depois remanejada para outro distrito, o de Catolé de Boa Vista no qual as distâncias eram maiores e o percurso desconfortável, devido às estradas esburacadas que exigiam cerca de quarenta minutos chacoalhando em cima da motocicleta até chegar às escolas. Nesse distrito e no de São José da Mata havia muitos comentários de assaltos que ocorriam nas estradas por isso classificavam como perigosas. Em 2012 entrei de licença para o mestrado e após o retorno passei a atuar em escolas do distrito de São José da Mata e tive uma rápida atuação na coordenação das escolas do campo na Secretaria de Educação do Município de Campina Grande (SEDUC), no ano de 2018. Algumas inquietações acumuladas ao longo da minha

¹ Campina Grande, conhecida como a Rainha da Borborema, em alusão ao seu primeiro nome, Vila Nova da Rainha, e à sua posição geográfica, localizada no Planalto da Borborema, possui, conforme dados do IBGE uma população em 2010, de 385.213 mil habitantes, destes, 18.004 residiam na área rural e 367.209 na área urbana. O município tem uma área territorial de 594.182 Km² e possui três distritos: Catolé de Boa Vista, Galante e São José da Mata.

² Como a rede municipal de ensino de Campina Grande possuía à época organização pedagógica em ciclos de aprendizagem, as escolas rurais por sua organização multisseriada eram chamadas pela equipe de coordenação e supervisores de multiciclo. Turmas multisseriadas se caracterizam por sua organização pedagógica que reúne alunos de diferentes anos numa mesma sala de aula sob orientação do mesmo docente. As escolas rurais multiciclo de Campina Grande possuíam o mesmo modelo de organização administrativa e de gestão escolar das escolas urbanas de ciclos regulares Moraes (2014).

trajetória profissional foram sendo acumuladas na memória e sistematizadas como intenção de pesquisa. Por ocasião da especialização em educação iniciei algumas investigações acadêmicas. Primeiro olhando para o protagonismo estudantil estimulado e, ao mesmo tempo controlado nas escolas, por meio do Programa Escola Ativa (PEA) e do elemento governo/colegiado estudantil. Depois no mestrado, buscando entender a organização e a origem do PEA no bojo dos pacotes de políticas financiadas pelo Banco Mundial para países latino-americanos, que modelavam a proposta de gestão e a participação do programa, vivenciadas na prática do acompanhamento às escolas situadas em áreas rurais de Campina Grande.

O que eu apresento dessa experiência na equipe de escolas do campo é um recorte do todo mais amplo da educação para a população rural no município, a partir do meu lugar social nesse processo. Ao ingressar na equipe que desenvolvia o PEA logo percebi que se tratava de um grupo colaborativo liderado por uma professora que coordenava alguns programas federais, dentre eles o Escola Ativa. Havia uma disputa tênue pela defesa do território das escolas multisseriadas congregadas no programa escola ativa. Alguns atores e setores da Secretaria de Educação questionavam a atuação de uma equipe só de escolas multisseriadas. Havia uma boa articulação e muitos elogios entre os profissionais da rede municipal de educação ao trabalho realizado por essa equipe, em função dos bons resultados obtidos em relação às formações e acompanhamento junto às escolas. Apesar das diversas limitações do PEA, na realidade de Campina Grande o programa trouxe possibilidades de melhorias para as escolas rurais, se comparado ao quadro de reduzido apoio pedagógico do período anterior a sua implantação, segundo os relatos de profissionais da educação que atuavam nas escolas, Moraes (2014).

Partilhei das muitas dificuldades de efetivação de algumas iniciativas interessantes do programa, como o estímulo à participação estudantil e da comunidade escolar e local, vínculo estimulado na proposta, mas, que nem sempre se efetivava na ação. Presenciei a defesa das coordenadoras em diferentes gestões da Secretaria para garantir o espaço de atuação dessa equipe. Esses movimentos de disputas e tensões internos explicam, em parte, os avanços e recuos, a depender das relações estabelecidas com quem ocupava os cargos de gestão. Pouco a pouco a estrutura de formação prevista e executada por meio desse programa foi sendo questionada e esvaziada até que foi reduzida e incorporada a formação do grupo geral de escolas do campo. Além da dissolução de uma agenda formativa local, também houve uma desestruturação da atuação e do apoio de transporte diferenciados que essa equipe tinha. Isso ocorreu também em função do arrefecimento do PEA em nível nacional desde o ano de 2010 culminando com seu encerramento em 2012.

Alguns aspectos refletiam a forma diferenciada com que as escolas rurais eram tratadas ao longo da minha trajetória de acompanhamento. Por exemplo, as avaliações externas em nível nacional, consideradas como referência para monitorar a qualidade da educação básica, só eram realizadas nas escolas urbanas e em escolas situadas em área rural que tivessem no mínimo 20 alunos matriculados na turma avaliada (5º ou 9º ano) o que excluía a maioria das escolas multisseriadas. No nível municipal ocorreu o mesmo quando Campina Grande aprovou seu sistema próprio de avaliação externa dentro do Sistema de avaliação municipal da aprendizagem (SAMA) em 2015, deixou de fora as escolas menores e só depois de alguns anos passou a incluir as escolas do campo. As escolas do campo maiores com funcionamento regular, ou seja, que não funcionam com turmas multisseriadas, eram mais disputadas pelos profissionais efetivos da rede, ficando para aquelas menores, multisseriadas e de acesso mais difícil um número maior de profissionais contratados, resultando em maior ingerência de apadrinhamentos, indicações e da ação efetiva de políticos locais³. As escolas urbanas e em algumas rurais com maior número de alunos, o arranjo administrativo admitia um gestor para cada escola. Nas multisseriadas, era um gestor para muitas escolas. Além de contarem somente com o supervisor educacional na sua estrutura pedagógica quando nas urbanas essa equipe deveria ser formada por supervisor, orientador, psicólogo e assistente social.

Para além das relações na SEDUC, algo que chamava atenção era o quase inexistente diálogo entre as escolas onde atuei com os movimentos sociais do campo, algo tão propagado pelos que estudam e militam pela educação do campo, bem como as dificuldades de aproximação com as comunidades, mesmo com todo o histórico do PEA e da política de educação do campo que anunciava essa estratégia como central.

Ouvi relatos acerca de denúncias e cobranças feitas em rádios locais por parte de moradores de algumas comunidades sobre a infraestrutura dos prédios escolares. Dois episódios desses se referiram a uma escola localizada no sítio Logradouro e outra na sede do distrito de Catolé de Boa Vista. Nessas situações representantes da SEDUC agendavam reunião com a comunidade para tentar resolver os problemas relatados. Esse tipo de prática de veicular

³ Em “Os donos do poder” Raimundo Faoro demonstraram como os portugueses transportaram para o Brasil um modelo patrimonialista (que se manteve da colônia à república) no qual o estamento burocrático se assenhoreou do Estado, de suas instituições e principalmente de seus recursos promovendo a cultura que confunde público e privado não havendo discriminação precisa dos gastos de família e gastos em obras e serviços de utilidade pública. O argumento de Faoro (2001) indica que há um pecado original modelando a forma de gerir os negócios públicos como se fossem seus e sem representar a nação. Isso nos ajuda a entender essa tradição de ingerência de políticos locais nos cargos da administração pública.

denúncias em programas de rádio local, ocorre ainda hoje no campo e na cidade em relação aos mais variados temas.

Com relação aos docentes, uma situação marcante de tensão foi num encontro para avaliar e escolher o livro didático das escolas, dentro do PNLD campo⁴ - Programa Nacional do Livro Didático do Campo, quando uma docente questionava o fato de ter apenas duas coleções disponíveis para a escolha quando para as escolas regulares urbanas havia mais opções. A docente afirmava que em sua opinião o livro para as escolas rurais não deveria ser distinto, que isso reforçaria dificuldades dos alunos do campo em relação aos da cidade.

Quanto às crianças e adolescentes que frequentavam as escolas onde atuei, observei recorrentemente a pouca perspectiva dos alunos com relação à continuidade dos estudos fora da comunidade. Aparentemente eles já crescem vendo e ouvindo relatos das dificuldades e da persistência que precisam ter para dar continuidade às próximas etapas da trajetória escolar, ou mesmo já tendo como horizonte a realidade de que o nível máximo da escolarização acessível a eles é o ensino médio (quando muito).

O reconhecimento do direito à educação para as populações do campo⁵ foi um passo importante no cenário educacional brasileiro nas últimas duas décadas. Contudo, se faz necessário refletir sobre as ações e políticas públicas que se materializaram como desdobramento do movimento político educacional em defesa da educação do campo no Brasil a partir do final dos anos 1990. Nesse estudo temos como referência empírica a experiência do município de Campina Grande-PB.

A Educação elementar está na origem da educação oficial ofertada às populações pobres do Brasil e em geral essas populações estão mais concentradas em áreas rurais. Em História da Educação no Brasil, Romanelli (2010) recupera as ações educativas que se organizaram a partir do encontro colonial sob a direção da obra educativa da Companhia de Jesus. Foram os jesuítas os iniciadores da organização do sistema instrucional na colônia com uma tradição escolástica, ligada às atividades literárias e acadêmicas, referências do homem culto de Portugal. A maioria da população era de agregados e escravos e a educação se dirigia aos poucos donos de terras na

⁴ O Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) era uma das ações do PRONACAMPO que buscou a aquisição e distribuição de livros didáticos específicos para os estudantes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental de escolas públicas da área rural, seriadas e multisseriadas para substituir os anteriormente usados.

⁵ A expressão populações do campo é escolhida para se referir à heterogeneidade dos povos e comunidades que têm seus modos de vida, produção e reprodução social relacionados predominantemente com o campo, a floresta, os ambientes aquáticos, a agropecuária e o extrativismo, como: camponeses; agricultores (as) familiares; assentados (as) e acampados (as), reassentados, trabalhadores rurais; populações que habitam ou usam reservas extrativistas; populações ribeirinhas; populações atingidas por barragens; pescadores artesanais, comunidades quilombolas, caçaras, comunidades de fundo de pasto, pantaneiros, vaqueiros, gerazeiros, faxinalenses, dentre outros.

maioria senhores de engenhos que recebiam uma “rudimentar educação escolar” Romanelli (2010, p. 34). O Objetivo da ação educativa dos jesuítas era recrutar fiéis e servidores, por isso se estruturava de formas distintas tendo por um lado as escolas elementares para curumins e filhos de colonos sob o viés da catequese e, por outro lado, os núcleos missionários e colégios para formar os servidores da ordem para o sacerdócio. A elite que não desejava seguir pelo sacerdócio se dirigia para a Europa para completar estudos e depois voltar letrado e se inserir na estrutura de poder, representando a colônia junto às cortes. Romanelli (2010) vai nos apresentando uma marca desse sistema, que até hoje se faz presente, a dualidade da formação sendo uma formação para os pobres e outra para os filhos da classe dominante, que, na época do Brasil colônia, estavam ligados à aristocracia rural.

Durante o regime imperial no Brasil essa realidade não mudou muito. Apesar da corte ter investido na “criação infraestrutural cultural” Romanelli (2010), com cursos superiores, o museu, a biblioteca e a imprensa régia, a educação ainda estava direcionada para a elite aristocrática e nobre. A dualidade se fazia também na oferta, ficando a educação primária a cargo do poder provincial ainda sem uma organização de recursos e sem apoio do poder central, que se responsabilizava pelo ensino secundário acadêmico (aquele que preparava para o superior) e superior, reforçando o caráter classista, excludente e acadêmico do ensino na colônia e no império. No Brasil república ocorre a consagração do sistema dual de ensino que se arrastou pela colônia e império, porém, agora com maior organização tributária, estrutural e institucional. Manteve a educação para a classe dominante, através das escolas secundárias acadêmicas e superiores e educação para o povo por meio da escola primária e escola profissional. A marca da sociedade escravocrata se mantém no início da república, ainda que a ordem social se apresente mais complexa devido às várias camadas emergentes que vão pressionando por educação Romanelli (2010).

Datam do século XIX os primeiros movimentos voltados para a educação no meio rural por meio de ações do ministério da agricultura junto ao ensino *elementar rural*, através dos chamados Patronatos e Aprendizados agrícolas, que eram instituições de ensino agrícola para filhos de lavradores e para crianças e jovens em situação de abandono nas cidades Mendonça (2010). A partir dos anos 1930, no Brasil começaram a surgir modelos de educação rural, baseados em projetos de modernização do campo, patrocinados por organismos de cooperação norte-americana e difundidos por meio do sistema de assistência técnica e extensão rural Calazans (1993).

É provável que na origem do século XX a educação no campo esteve ligada a uma visão ruralista da elite agrária brasileira que atuou, conforme aponta Mendonça (2010) em suas

análises sobre esse período histórico, definindo e estabelecendo por meio de sua atuação social e política a constituição de seus interesses, chegando a torná-los política pública e que “para tanto, não hesitam em falar em nome dos trabalhadores do campo, em ‘forjar’ suas lideranças e em elaborar as formas para o que julgam ser o melhor adestramento de tais trabalhadores” (*Idem*, p. 10). A intenção em “civilizar o caipira”, o “matuto” esteve baseada no viés da ideia da vocação agrícola que consiste na crença limitada em instruir os sujeitos para as atividades predominantes no campo, ou seja, agricultura e pecuária, para atender demandas de produção de determinados grupos da elite agrária da época. Sobre esse caráter civilizador da educação agrícola no início do século XX no Brasil, Mendonça (1997), em estudos anteriores já apontava esse caráter civilizador das ações de educação destinadas aos homens e mulheres do campo ao afirmar que,

Moralizante e específico tornado viável por instituições isoladas e isolacionistas, o ensino agrícola apontava sempre numa direção civilizadora, em cujo nome preservava-se os que eram seu objeto na condição de imobilidade própria a viveiros de mão-de-obra. A imagem idealizada de um produtor rural moderno serviria de base para a negação da própria realidade, neutralizando qualquer possibilidade de contestação da estrutura agrária vigente, mediante a construção de uma espécie de ‘elite’ de futuros cultivadores esclarecidos. (*Idem*, 1997, p. 165)

Elencando alguns dos principais acontecimentos vinculados à trajetória da educação para populações do campo no Brasil, entre iniciativas de educação formal e não formal a partir dos anos de 1920, destacamos no quadro abaixo alguns dos pontos descritos por Silva (2004, p. 11):

Quadro 1 - Principais acontecimentos da trajetória da educação para populações do campo no Brasil de 1920 a 1988.

Ano / período	Acontecimento
1920	Construção das primeiras escolas primárias: casa da professora ou escola típica rural;
1934	Reconhecimento da educação como dever do Estado; Obrigatoriedade do ensino primário;
1937	Início da alfabetização de jovens e adultos Ruralismo pedagógico – as missões rurais; cursos de magistério rural; Clubes Agrícolas; semanas ruralistas, primeiro curso de pedagogia;
1952	Campanha Nacional de Educação Rural – CNER com ênfase numa pedagogia da educação comunitária;
1958	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA;
1960	Lançamento do Programa Nacional de Alfabetização com o método Paulo Freire; substituído durante a ditadura militar pelo Mobral;
1980	Programa de Expansão e Melhoria da Educação - EDURURAL-NE;
1988	A Constituição de 1988 estabelece educação como direito subjetivo que abrange todos os níveis e modalidades de ensino ministrados em qualquer parte do país.

Fonte: Silva (2004), elaborado pela autora

Lendo o quadro acima é possível acompanhar o lento reconhecimento da educação como direito de todos e dever do Estado. E mais, como a educação, enquanto um direito concreto para parte da população brasileira, ainda se apresenta desigual em termos de acesso e qualidade. Ademais eram ações pontuais e com pouco alcance em sua implementação.

A partir dos anos 1950, vemos o acirramento dos conflitos por terras no Brasil e a organização de movimentos de insurgência e contestação social. De acordo com Souza (2012, p. 750) “mediadores desses movimentos foram as Comunidades Eclesiais de Base, a Comissão Pastoral da Terra e, nos últimos anos, os pesquisadores das universidades públicas têm sido mediadores, parceiros e assessores fundamentais no avanço do debate e das políticas sociais”.

Também na dimensão educacional tem início uma série de questionamentos e mobilizações em função das várias limitações enfrentadas pelas escolas rurais no Brasil, sobre isso Bezerra Neto afirma que

Para a população do campo o sistema educacional sempre foi ainda mais perverso, permitindo a existência de prédios escolares em condições miseráveis, professores leigos e muitas vezes voluntários. Pouco tempo de aulas nas classes multisseriadas, pouco ou quase nenhum investimento em recursos pedagógicos, infraestrutura inadequada e sem falar que muitas vezes a manutenção dessas escolas ficava a cargo dos próprios professores ou do fazendeiro. Com essas condições de oferecimento educacional, a possibilidade de ingresso da classe trabalhadora do campo no ensino superior era quase impossível, tanto pela pouca oferta de vagas quanto pelo limitado conhecimento transmitido nas escolas rurais e nos anos de escolaridade que não permitiam sequer a ilusão de concorrer às vagas universitárias. Idem, (2013, p. 13-14).

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 o debate por direitos sociais fica ainda mais acirrado e vemos a partir dos anos 1990 se aprofundar, no Brasil, um embate entre dois modelos de desenvolvimento para o campo. Um representando o setor do agronegócio, baseado na produção de monocultivos, na ideia de modernização do campo e no padrão produtivista da revolução verde, uma agricultura cada vez mais mecanizada, baseada no uso intensivo de agrotóxicos, sementes transgênicas e, fortemente direcionado para a geração de *commodities*; e outro modelo, fundado na luta dos movimentos sociais, reivindicando o direito à terra e a uma educação do campo, a agricultura familiar, agroecológica e sustentável Batista (2011).

O cenário desse embate entre modelos de desenvolvimento para o campo vincula-se ao contexto do governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) a partir de 1995 quando ganha força a implantação de diferentes políticas com viés neoliberal no Brasil. Sauer (2017) explica que no contexto de neoliberalismo e das reformas do Estado, o governo FHC procurou reduzir a pressão por terras e mobilizações contra o governo por meio da

criminalização das ações dos movimentos sociais, de campanha midiática com imagem negativa dos movimentos, sobretudo do Movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST) e da implantação da reforma agrária de mercado. A reforma agrária assistida pelo mercado⁶ era indicada pelo Banco Mundial (BM), que sistematizou uma proposta de desenvolvimento rural para a sociedade brasileira, a partir de 1997, no documento *Country Assistance Strategy* (CAS)⁷. O alinhamento do governo a essas orientações fortaleceu o projeto do agronegócio que se contrapõe à proposta dos movimentos sociais do campo em defesa de uma reforma agrária popular.

As políticas públicas cada vez mais se transformavam em arena e nessa disputa novos atores e novos modos de fazer articulações para agir e influenciar à condução das políticas. A articulação dos movimentos sociais do campo⁸ retoma a pauta da questão agrária e amplia as disputas pela modelagem dos processos formativos dos sujeitos que compõem a massa de trabalhadores e filhos de trabalhadores do campo. Ao mesmo tempo em que as disputas se acirraram e atingiram outro patamar, com a organização do Movimento Por uma Educação Básica do Campo. Assim, no âmbito da educação básica, foi a partir do final da década de 1990 que a educação para as populações do campo ganhou maior visibilidade, a partir da construção de uma proposta em defesa do direito a educação para essas populações.

A partir do ano de 1997 surge uma rede de atores e agências⁹ encaminhando a pauta da Educação do Campo congregados no Movimento Por uma Educação Básica do Campo. Esse movimento reivindica o reconhecimento da necessidade da escola do campo, sua oferta em

⁶ Para o BM (1998), a reforma agrária assistida pelo mercado envolve a concessão de um subsídio parcial para as famílias pobres, além de um crédito de longo prazo para a compra de terras. Esse modelo poderia ser particularmente útil, segundo o Banco, em áreas onde há intensos conflitos que exigem soluções rápidas. Segundo Rosset (2004), com essa proposta, o BM tenta despolitizar a reforma agrária, removendo-a do reino da política para o reino do mercado.

⁷ O CAS é o documento elaborado pelo BM para o país tomador de empréstimos com a descrição da estratégia do Banco para os empréstimos concedidos ao país, Vianna Junior, (1998).

⁸ Além do MST, movimento social de importância vital na luta pela Educação do Campo, outros sujeitos coletivos têm levado adiante a luta pela Educação do campo como o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais, a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de organizações de âmbito local, Munarin, (2008).

⁹ Essa rede foi inicialmente organizada pela articulação entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) através do setor de Educação e Pastorais Sociais, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB) (BRASIL, 1999). Posteriormente outros movimentos vão fortalecendo essa rede com outros movimentos sociais citados anteriormente, Organizações sociais, Centrais sindicais, Escolas-Família Agrícola (EFAs); Centro de Formação Familiar por Alternância– CEFFAS, entre outros.

todos os níveis e uma proposta político-pedagógica coerente com a realidade dos povos do campo Fernandes (1999). Esse movimento político e pedagógico defende uma educação capaz de instrumentalizar tecnicamente e politicamente aqueles homens e mulheres do Campo, para que possam viver como cidadãos e terem condições materiais e técnicas no espaço rural. Na dimensão legal e entre os profissionais que atuam na educação houve reconhecimento do direito à educação do campo, específica e coerente com a realidade, os valores, saberes, história e modos de vida de suas populações.

Por décadas assistimos à configuração de um sistema educacional que assumia o dualismo entre Campo e Cidade. E no final do século XX assistimos, de maneira mais expressiva à reação de vários atores sociais do campo individuais e coletivos (Via Campesina, MST, MMC, MPA, MAB, Pastoral da Terra, *etc*), lutando bravamente por justiça social no campo, melhorias de condições e qualidade de vida. A Educação do Campo vai por diferentes dispositivos legais se constituindo na política educacional como uma modalidade de ensino.

Sem negar todas as conquistas sociais e o valor da luta por políticas públicas justas empreendidas na educação brasileira, as oportunidades ainda não são iguais, embora o artigo 5º da Constituição Federal expresse que “todos são iguais perante a lei” veremos que apesar dos diferentes avanços, entre as populações rurais, se mantém índices reduzidos de condições para o acesso à educação. Essas condições reduzidas de acesso envolvem a insuficiência da oferta de escolas e turmas em diferentes etapas da educação básica em seu próprio espaço de vida o que gera uma série de desafios quanto ao deslocamento e permanência nas instituições educacionais. O baixo número de alunos em algumas escolas e a não oferta de todas as etapas escolares em escolas do campo (educação infantil, anos finais do ensino fundamental e ensino médio) tem sido usado como argumento em favor de uma intensa política de investimento em transporte escolar o que se apresenta como positivo ao possibilitar o acesso à escola, porém igualmente negativo por acabar reforçando a justificativa de gestores de muitos municípios para o fechamento das escolas multisseriadas nas comunidades.

Esse fechamento acontece pela desativação da escola ou a partir da nucleação destas com aquelas das sedes dos municípios, indicando a não priorização da ampliação da oferta de turmas e de uma escola com maior qualidade de infraestrutura nas áreas rurais.

A opção pelo investimento em escolas isoladas, multisseriadas e precarizadas foi deixando um quadro de insatisfação quanto à qualidade das escolas multisseriadas rurais e o argumento de qualificar a educação da população do campo com o fechamento ou desativação dessas escolas foi ganhando espaço nas retóricas de gestores de políticas públicas. Com a aprovação da Lei nº 10.172 de 2001 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) foi

ressaltado que as classes unidocentes deveriam ser substituídas e organizadas através do ensino seriado implicando numa compreensão de que as escolas urbanas eram superiores às escolas rurais devido ao modelo multisseriado. Com isso, em nome de uma suposta qualidade de ensino no meio rural foi proposta a desativação das pequenas escolas isoladas com classes unidocentes.

Gonçalves (2010, p. 1) explica,

O processo de nucleação, no Brasil, foi particularmente forte na década de 90, quando as reformas educacionais na educação básica, induzidas pela LDB 9.394/96, priorizaram o Ensino Fundamental com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o fortalecimento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Ao estabelecerem critérios para a transferência de recursos financeiros às escolas públicas do Ensino Fundamental, estimularam a municipalização do mesmo, processo que terminou por resultar no fechamento de várias escolas multisseriadas. Os estudantes das unidades desativadas foram então “nucleados” em centros urbanos e escolas maiores.

As críticas ao modelo de nucleação se relacionam ao distanciamento das escolas núcleo das comunidades de origem, aos riscos e desgastes das longas viagens realizadas no transporte escolar, ao desenraizamento cultural dos alunos pela distância das famílias e comunidade e a como a nucleação reduz a possibilidade de participação dos estudantes e famílias na gestão da escola.

Estudando sobre o processo de nucleação, Soares (2017) classifica tal processo como uma das ações “criativas” excludentes disseminadas pelo Banco Mundial aos países com quem mantém acordos econômicos e exigências que lhes constroem a optar por ações políticas de baixo custo do ponto de vista econômico gerencial neoliberal para a resolução de problemas que atingem a educação pública, sugerindo ações disfarçadas de inclusão porém cujo efeito é a exclusão quando consideramos o direito social à educação. Aprofundando o que ela chama de *apartheid* social e educacional Soares (2017) com relação as populações do campo.

Longe da lógica da nucleação o que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2004) enfatiza é que cabe ao Poder Público dentro do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionar educação infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para os que não concluíram na idade prevista, ou seja ofertando também na modalidade de Educação de Jovens e adultos. E cabendo também aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

O transporte escolar se apresenta as populações do campo, muitas vezes, como única alternativa para ter acesso e dar continuidade à escolarização tendo que se deslocar por horas

até chegar à escola e estar de volta ao núcleo familiar, enfrentando adversidades como o cansaço físico, as longas horas sem realizar uma alimentação adequada, transportes precários, estradas sem manutenção, entre outros fatores que implicam muitas vezes em abandono, evasão, baixo rendimento escolar entre outros. Assim como as dinâmicas de migração e retorno que populações do campo realizam como possibilidade de reprodução da vida gerando deslocamento intracampo ou do campo para as cidades o que, por vezes, resulta na perda do ano letivo. Para aqueles estudantes que trabalham e ajudam às famílias nas suas atividades produtivas, o calendário escolar na maioria das vezes não está sincronizado aos períodos em que há maior necessidade de mão-de-obra, seja nas etapas de plantio e/ou da colheita enfim, gerando um conflito entre a obrigatoriedade da família em garantir a frequência do filho na escola e a necessidade da participação de todos os membros do grupo familiar no trabalho na roça.

É no campo que estão as menores taxas de escolarização e a oferta de serviços educacionais precarizados como escolas pequenas, número de matrículas estável ou baixo o que gera poucos avanços no financiamento via governo federal, com poucos recursos materiais e humanos, uma escola que por vezes não representa qualidade o que também gera em algumas famílias a intenção de migrar para ter melhor acesso a escolarização em outros espaços. Mencionando o quadro de desafios que as populações do campo enfrentam para assegurar o seu direito à escolarização e a uma escola de qualidade que possa assegurar o direito de aprender dos sujeitos do campo, Hage (2011) expõe que há um quadro dramático de precarização e abandono que refletem o descaso com que é tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo. Para esse autor, os desafios vão desde a precariedade das condições infraestruturais das escolas multisseriadas, a sobrecarga de trabalho dos professores e a instabilidade no emprego, o currículo deslocado da realidade do campo, baseado numa visão urbanocêntrica¹⁰ de vida e valores, o fracasso escolar e a defasagem idade-série elevados em face do pouco aproveitamento escolar e das atividades de trabalho infanto-juvenil, os dilemas relacionados à participação dos pais na escola e a falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação Hage (2011)¹¹.

¹⁰ Sobre a concepção urbanocêntrica, Hage (2011) explica que, “A visão urbanocêntrica apresenta o espaço urbano como o lugar de possibilidades, modernização e desenvolvimento, acesso à tecnologia, à saúde, à educação de qualidade e ao bem-estar das pessoas e o meio rural como o lugar de atraso, miséria, ignorância e não desenvolvimento” (p. 105).

¹¹ Dentre os principais desafios vividos pelas escolas brasileiras, apontados por Hage (2011), destacam-se os dilemas relacionados à participação dos pais na escola e a falta de acompanhamento pedagógico das secretarias de educação. Em Campina Grande a nossa pesquisa de mestrado Morais (2014) verificou que as mudanças ocorridas ao longo do desenvolvimento do Programa Escola Ativa (PEA), neste município, possibilitou a minimização de alguns dos desafios apresentados por Hage (2011). A pesquisa permitiu a identificação de que, antes da

Esse quadro aponta para as questões que queremos destacar, uma vez que, as desigualdades educacionais seguem (re)produzindo, fracasso acadêmico, evasão escolar, tudo isso sob a institucionalização de um sistema educacional que exclui crianças, jovens e adultos de oportunidades educacionais formais e de participar efetivamente e criticamente da vida da sociedade. Os reflexos dessa retórica podem ser percebidos na referência aos espaços de poder e decisão, que seguem repetindo a mesma lógica dicotômica, hierarquizada e estereotipada entre campo-cidade, que produz uma imagem deturpada do rural brasileiro, de atraso, de um espaço que está sempre a um passo atrás da sociedade englobante. Sobre esse cenário Favareto (2010) chama a atenção, assinalando que apesar dos esforços das políticas públicas voltadas aos espaços rurais, assistimos uma lenta diminuição das assimetrias em relação ao Brasil urbano.

Tem sido recorrente o debate em torno das definições e interpretações do rural em sua relação com o urbano, envolvendo posições que divergem no que se refere as relações que se estabelecem entre esses espaços.

Carneiro (2012) destaca que o mito fundador da sociologia rural instituiu a oposição entre campo e cidade como realidades espaciais e sociais descontínuas. Essa visão tem sido questionada assim como as teses que apontam para o fim do rural num movimento inevitável de urbanização. A realidade empírica não tem mostrado o desaparecimento das diferenças entre os espaços rural e urbano nem seu completo insulamento. Diante desses questionamentos, se coloca a urgência em refletir sobre os novos contornos da ruralidade na sociedade atual.

Para Carneiro (2012) há três principais correntes de pensamento que alimentam o debate sobre a dinâmica e as mudanças que afetaram a percepção e a existência real do espaço rural nas sociedades contemporâneas. Uma que apontaria para o fim do rural mediante o processo de urbanização que se encaminharia na direção da homogeneização dos espaços entre o campo e cidade. Outra, da qual nos aproximamos, seria a corrente de pensamento fundamentada na

implementação do PEA, as escolas rurais multisseriadas do município de Campina Grande apresentavam um quadro de abandono por parte da SEDUC-CG, falta de recursos didáticos e ausência de acompanhamento do trabalho pedagógico, precariedade física e escassez de merenda. Esse quadro mudou com a implantação do Programa Escola Ativa (PEA), em decorrência da instituição de mecanismos de acompanhamento das escolas por parte da SEDUC-CG que era pactuado na adesão desse programa. O Programa Escola Ativa consistiu numa política voltada para escolas rurais multisseriadas, implementado no Brasil entre 1997 e 2012, mediante um convênio do governo federal com o Banco Mundial. Se apresentava como uma estratégia inovadora, eficiente para os desafios enfrentados pelas escolas de “poucos recursos”, capaz de melhorar a aprendizagem e a qualidade em escolas multisseriadas situadas em áreas rurais, Brasil, (1999). Os movimentos sociais elencaram diversas críticas ao Programa Escola Ativa pela vinculação ao Banco Mundial, pelos fundamentos pedagógicos, metodológicos da proposta do programa e pela sua inserção no Brasil sem consulta aos educadores que atuavam nas escolas rurais do Brasil. Apesar disso, o PEA teve continuidade durante os dois governos do presidente Luís Inácio Lula da Silva e o primeiro governo da presidenta Dilma Rousseff. Foi em meio ao desenvolvimento desse programa Escola Ativa em Campina Grande, no ano de 2008, que iniciei minha trajetória profissional. Em Campina Grande o PEA foi desenvolvido de 2002 a 2012 Moraes (2014).

defesa da permanência das diferenças espaciais e sociais contextualizadas por processos históricos de reelaboração contínua da dualidade campo–cidade engendrando novas ruralidades Wanderley (2009). Essa perspectiva percebe as transformações no espaço rural a partir de uma posição relacional com a urbanização/modernização, que rejeita as mudanças experimentadas como um processo passivo, mas, contrariamente, estas seriam o resultado de processos ativos e dinâmicos de reinterpretções a partir dos atores e comunidades locais. Uma terceira corrente sustenta o fim da dicotomia rural-urbano indicando que o que temos são realidades sociais distintas.

Concordamos com Martins (1986) que destaca que o rural não pode ser definido nele mesmo pois a noção de rural é criada por condições e circunstâncias sociais determinadas “[...] o rural é parte de uma forma de construção social da realidade, ainda que no âmbito do chamado conhecimento sociológico” Martins (1986, p. 12-13). Compreender o rural para além de uma divisão dicotomizada, rígida de áreas rurais e urbanas se constitui como desafio para interpretação dessas realidades. Bem como para superar as discontinuidades econômicas e sociais entre o urbano e o rural.

Eli de Lima (2005, p. 46), refletindo sobre as novas interpretações acerca do rural, afirma que,

Enquanto na esfera científica dissemina-se a concepção de uma indiferenciação crescente entre campo e cidade, na sociedade civil predomina a visão de uma clara oposição entre ruralidade e urbanidade. [...] na (interpretação) atual há o predomínio de uma visão funcionalista que busca enquadrar o rural, definindo-lhe um lugar na sociedade. A valorização atual do rural apontaria para uma nova representação da relação campo/cidade apoiada na inversão da hierarquia de valores e não em contradições sociais e econômicas.

A leitura do rural a partir de uma inversão da hierarquia de valores, como alerta Lima (2005), também é problemática e incorreria num certo campocentrismo ou numa imposição dos valores rurais sobre os urbanos.

Segundo Wanderley (2009, p. 60) o rural é uma categoria histórica que se transforma e não deve ser tido como uma essência, imutável presente em qualquer sociedade. “A literatura recente reafirma, cada vez mais, o pressuposto de que as relações entre o meio rural e as cidades não podem ser entendidas como relações de oposição ou antagonismo, mas se inscrevem num espaço comum como relações de complementaridade e interdependência”.

Para a autora,

A hipótese de que o recorte rural-urbano, em suas novas e modernas formas, permanece como um recorte pertinente para analisar as diferenças espaciais e sociais

das sociedades modernas, apontando não para o fim do mundo rural, mas para a emergência de uma nova ruralidade Wanderley (2009, p. 205).

Nesses termos, a abordagem das novas ruralidades gera uma ruptura no paradigma clássico de explicação do rural, imputando a essas novas significações que não o limitam a atividades ligadas ao agrário ou agrícola.

O conceito de nova ruralidade propõe um olhar para o rural em sua relação com o urbano como uma zona difusa em que urbano e rural se interpenetram e produzem novas dinâmicas sociais que precisam ser interpretadas para além das teorias da urbanização ou de *continuum*. Wanderley (2009) discorda das teorias da urbanização do meio rural e de que exista um processo de gradativo de avanço das cidades sobre o campo como também, da ideia do *continuum* rural-urbano em função da modernização do meio rural. Essas perspectivas partiriam da constatação de que os espaços rurais e urbanos tendem a se assemelhar, sendo o urbano o sentido e a direção das transformações.

A abordagem teórica do *continuum* parte da ideia de uma passagem gradual de uma comunidade rural para outra urbana de modo a ficar explícito uma continuidade e não ruptura. O problema dessa abordagem segundo Wanderley (2009) é que essa ideia pode assumir também uma visão urbano centrada e a imposição dos valores da cidade sobre o campo. Ela diz,

As teorias da urbanização do campo e do *continuum* rural-urbano apontariam para um processo de homogeneização espacial e social, que se traduziria por uma crescente perda de nitidez das fronteiras entre os dois espaços sociais e, sobretudo, pelo fim da própria realidade rural, espacial e socialmente distinta da realidade urbana. Wanderley (2009, p. 243)

Nesse debate é preciso assumir que campo e cidade/ rural e urbano são espaços distintos social e simbolicamente Wanderley (2009). A emergência do conceito de nova ruralidade parte da ruptura da visão do rural como lugar do atraso, do agrícola e a cidade como moderno. Pensar o campo pelo viés da Nova Ruralidade implica não olhar a cidade como o *lócus* da cidadania, enquanto ao campo coubessem políticas compensatórias e a inação do Estado.

Reconhecemos que estão em disputa imagens simbólicas sobre o campo/rural que influenciam nas políticas direcionadas a esse espaço. Assim, a depender dos interesses e forças sociais que gerem a narrativa sobre o rural, esse espaço pode ser romanceado como espaço de bem viver, bucólico, *etc*, ou a ele ser emputada outras representações como lugar do atraso, do arcaico e ultrapassado.

Partilhando da noção do rural, não como característica, ou qualidade, mas como espaço físico e de vida, é preciso “considerar o habitante desse lugar como um cidadão pleno, em todos os níveis, material, cultural e político” Wanderley (2001, p. 40). Para a autora,

Este mundo rural se move em um espaço específico, o espaço rural, entendido em sua dupla face. Em primeiro lugar, enquanto um espaço físico diferenciado. Faz-se, aqui, referência à construção social do espaço rural, resultante especialmente da ocupação do território, das formas de dominação social que tem como base material a estrutura de posse e uso da terra e outros recursos naturais, como a água, da conservação e uso social das paisagens naturais e construídas e das relações campo-cidade. Em segundo lugar, enquanto um lugar de vida, isto é, lugar onde se vive (particularidades do modo de vida e referência ‘identitária’) e lugar de onde se vê e se vive o mundo (a cidadania do homem rural e sua inserção na sociedade nacional) Wanderley (2001, p. 32).

Por um longo período prevaleceu sobre o rural uma valoração negativa, remetendo ou lhe imputando um sentido de atrasado, de natural, em virtude da relação com o passado, como lugar da tradição e da memória coletiva. Mas, desde o século XX, constatam-se novas percepções sobre o rural ou o que ficou conhecido como Renascimento do Rural Kaiser (1990) ou novas ruralidades. Elementos que sempre existiram, foram atualizados, ressignificados (atualização das práticas e dos símbolos do mundo rural).

O pressuposto que trago é de que mesmo diante da implementação, garantia e reconhecimento da necessidade da educação do campo as hierarquias que configuram a relação campo e cidade nas ações formativas, educativas e na sociabilidade desses espaços escolares não foram superadas, tendo o Estado assumido essa implementação sem romper com as dualidades de formação que marcam a história da educação para as populações do campo reproduzindo assim, ainda que sob outras dinâmicas, lugares de poder que colocam o cidadão do campo diante de uma cidadania limitada, ou uma subcidadania Souza (2003), não criando oportunidades efetivas de escolhas para essas pessoas, mas aprofundando o caminho de ter que ficar no campo, enfrentando diversas desigualdades ou sair e permanecer na periferia do sistema, à margem e excluídas.

Num país rico como o Brasil, mas, de população pobre, uma vez que 80% dessa população é pobre, Souza (2003) explica que a construção social da subcidadania se reproduz cotidianamente por meio da formação do “*habitus* precário”. O argumento central do autor é que o que faz com que tenhamos avaliações distintas no mundo e a partir destas moldamos nossos comportamentos é o componente moral traduzido no *habitus*. Para Souza (2022) a subcidadania é a condição política e social dos integrantes da ralé brasileira pessoas intencionalmente deixadas à margem da sociedade.

Os estudos e a vasta produção de Bourdieu (1997; 1998) colocam em evidência que a sustentação do mundo social se baseia em hierarquias e disputas por posições e que temos a dimensão do mundo social e simbólico. Tais hierarquias produzidas pelas relações de poder operam mediante as dinâmicas próprias de cada campo e das disputas por posição nos mesmos. No caso das relações entre espaço rural e urbano há processos de desigualdade social que colocam o urbano acima do rural. No debate que compõe a discussão e atuação da Educação do campo estão diversos atores e interesses e Bourdieu ajuda a refletir sobre a posição e os discursos desses atores, as tensões, quebras e negociações estabelecidas entre os que estão nesse espaço social. As disputas e os discursos em torno da Educação do Campo, agenciados pela política pública, pelos movimentos sociais do campo e pelos atores envolvidos na efetivação da mesma não se referem somente a Educação, mas também a temas como reforma agrária, agricultura familiar, estratégias que fomentam o desenvolvimento rural, a reprodução social, a sucessão geracional, as relações de gênero e a juventude rural, ou seja, temas que circundam o imaginário e o cotidiano das populações rurais.

A partir das indicações de Bourdieu (1997; 1998), sobretudo sobre as hierarquias sociais e violência simbólica que encobrem formas de reprodução das desigualdades sociais, penso ser interessante olhar para a proposta de Educação do Campo buscando as relações entre diferentes dimensões nas quais as hierarquias sociais e as formas de resistência se revelam. A insistente reivindicação dos que defendem a educação do campo com o marcador de sua anunciada especificidade a partir da preposição “do” campo e não “no” campo, que a distingue semântica e conceitualmente da Educação Rural expressa uma dimensão política que envolve disputas e relações de poder presentes nesse campo. É preciso estar atento para o significado social e hierárquico que estabelece o debate campo/cidade, educação do campo e da cidade.

É possível que o apelo à sensibilização da diferença quando acionado como uso provisório para gerar espaço de igualdade real aponte para possibilidades, mas quando usado de modo essencialista dificulte reflexões mais críticas acerca das políticas públicas e da sua avaliação para possíveis estratégias mais criativas e efetivas de educação para as populações rurais.

Nesse sentido objetivamos analisar como formas, símbolos e ações expressam as hierarquias sociais que envolvem a relação do mundo rural com a sociedade moderna, através da experiência de educação do campo no município de Campina Grande-PB.

Para embasar esse estudo nos situamos num quadro analítico que parte do debate sobre Colonialidade e Eurocentrismo¹² uma vez que a visão colonialista europeia conforma um lugar social referenciado como arcaico ao rural em detrimento do urbano moderno, exercendo-se uma dominação material e simbólica de um sobre o outro. A reflexão sobre hierarquias sociais é outro pilar da tese no sentido de evidenciar distinções, diferenças e estigmas como marcas da dominação de um cosmo urbano sobre o cosmo rural, ou seja, uma espécie de modernidade-colonialidade. Outra categoria de análise trata-se da Educação enquanto fenômeno social e Política Pública, ou seja, um processo de formação humana e escolar na vida dos atores sociais.

Analizamos com Bourdieu (1997; 1998; 2018) e autores que tratam do tema da colonialidade Dussel (2005); Mignolo (1996; 2005); Quijano (1992; 2005); Castro-Gómez (2005) como a experiência da escola multisseriada permite pensar na hierarquia do mundo social produzindo hierarquia e classificação, pensando as relações de poder e a produção e domesticação do imaginário sobre rural.

Tomando como base esses pressupostos apontamos os seguintes questionamentos: Como a suposta dicotomia rural urbana organiza a maneira como os indivíduos e grupos atuam e no espaço rural? Como tem sido planejada e implementada as políticas de educação formal para as populações rurais desde ao final do século XX? Como a relação rural urbana aparece na atuação e narrativas dos interlocutores dessa pesquisa? Como formas, símbolos e ações expressam as hierarquias sociais na experiência da escola multisseriada da educação do campo no município de Campina Grande-PB?

Seguindo o delineamento qualitativo para a metodologia dessa pesquisa combinamos reflexões teóricas, revisão bibliográfica e documental com pesquisa de campo inspirada pela análise situacional Van Velsen, (1967), prezando pela compreensão de que todo recorte é situado numa escolha teórico-metodológica e de interesses que desembocam em resultados modelados a partir dessas escolhas.

As inquietações que fazem nascer a construção dessa tese se formam a partir de traços da memória advindos de minha atuação profissional, desde 2008, como supervisora de escolas rurais no município de Campina Grande PB, aliada a minha atuação pessoal em um cenário que fomentou as pautas políticas referidas a Educação para as populações do campo no Brasil e que, estavam postas desde o final da década de 1990 ganhando espaço, fôlego e notoriedade. As memórias refletidas a partir do conjunto de demandas por uma educação cidadã com direitos

¹² Para esse debate nos apoiaremos em Dussel (2005); Mignolo (1996; 2005); Quijano (1992; 2005); Castro-Gómez (2005);

iguais para quem vive no campo, ou na cidade, potencializaram as questões dessa pesquisa. Buscando demonstrar como as hierarquias do mundo social incidem sobre classificações e formas de atuação nos espaços rurais que reforçam estereótipos, lógicas de poder, práticas e papéis subalternizados, sendo a escola situada em área rural multisseriada um elemento representativo dessa dinâmica.

Dialogando com a antropologia social britânica optou-se por uma abordagem ancorada na perspectiva processual. Inspirada na análise situacional, a partir das contribuições de pesquisadores como Fortes e Pritchard (1981), Gluckman (1940) e Van Velsen (1967) percebi que esse tipo de abordagem traz contribuições aos desafios da pesquisa sobre Educação do Campo. A intenção é compreender processos sem a ilusão de justificá-los ou criticá-los, mas apresentar as uniformidades da Educação do campo de Campina Grande sem negligenciar as suas particularidades e perceber o papel que os símbolos assumem na manutenção ou enfrentamento das hierarquias sociais, bem como olhar para as situações sociais como espaço de conflitos, não aderindo ao discurso de harmonia.

Visualizar a complexidade traduzida nos detalhes que compõem as relações nas sociedades analisadas por Fortes e Pritchard (1981), instiga-me a refletir sobre o olhar da ação pública orientada para a educação do campo, para o rural e sua relação com o urbano sem pretensões de enquadrar aquele numa lista de características opostas ao urbano. Com base nesse pressuposto, realizar uma análise a partir de determinadas situações sociais pareceu-me algo novo e interessante ao deparar-me com os eventos descritos e considerados pelo Gluckman (1940) no texto intitulado “Análise de uma situação social na Zululândia moderna”. Como ele afirma uma “situação social é, em algumas ocasiões, o comportamento de indivíduos como membros de uma comunidade, analisado e comparado com seu comportamento em outras ocasiões” (*Idem*, 1940, p 252). Desse modo, o autor narra eventos como a viagem até Nogoma, o café da manhã com o veterinário do governo, a inauguração da ponte e a reunião da magistratura priorizando tais situações sociais como exemplares para seu argumento em torno do “equilíbrio da estrutura social da Zululândia” Glucksmann (1940).

A investigação trilhada por Gluckman (1940) trata de um contexto de características rurais sob influência da “modernização/colonização” fazendo uma descrição pertinente das hierarquias e posições que circulam num ambiente marcado por tais influências. Baseado nessa reflexão, ao pensar na Educação para as populações rurais, penso o mundo rural como espaço social marcado por embates decorrentes da modernização, da luta por recursos, acesso a políticas públicas, entre outros, que mobilizam interesses diversos e que afloram como possibilidade de olhar para os sujeitos que lá estão, sem desejar encontrar filiações discursivas

ou práticas sociais únicas e compartimentadas. Campina Grande, município onde está situada minha pesquisa, possui fluxo intenso entre urbano e rural configurando redes que se estendem até o espaço da educação. Assim sendo, minha proposta é priorizar os diferentes encontros produzidos nesses espaços.

J. Van Velsen (1967) em um texto que trata da análise situacional e o método de estudo de caso detalhado, explica que esse método “se refere à coleta efetuada pelo etnógrafo de um tipo especial de informações detalhadas, mas também implica o modo específico em que a informação é usada na análise, sobretudo a tentativa de incorporar o conflito como ‘normal’ em lugar de parte ‘anormal’ do processo social” Van Velsen (1967, p. 438). Remete-me ao que o Gluckman (1940) fez na análise sobre a inauguração da ponte e de uma certa quebra na fantasia de harmonia a ser encontrada em nossas unidades de análise dando espaço ao conflito como parte do processo social. Van Velsen (1967) explica que esse modo de fazer pesquisa de campo deslocando a ênfase do estudo das sociedades como um todo para segmentos delas vai ganhando aceitação.

Tratando dos erros que os antropólogos cometem, Van Velsen (1967) destaca que as declarações dos informantes devem ser tratadas com cuidado, fazendo distinções entre as avaliações do próprio povo estudado e a do pesquisador sendo crítico em relação aos dados dos informantes sobre eventos ou condições passadas. Ressalta que “o etnógrafo que desejar registrar histórias de casos terá de complementar suas próprias observações com outros tipos de fontes” (IDEM, 1967, p. 460). Lembra ainda que o estudo de caso detalhado exige nível maior de complexidade não contemplado por modelos que não acolhem as mudanças e variações presentes em sociedades instáveis e não homogêneas. Por fim, destaco a passagem na qual o autor expressa a necessidade de indicar quem são os informantes de histórias específicas como estratégia para situar o leitor nos casos e no seu contexto social.

O foco em situações sociais com a pretensão de apreender as dinâmicas fenomenológicas exige olhar para o caso como parte do processo social e não ilustração para generalizações. Perceber isso me trouxe alívio quanto a uma preocupação que tenho desde o início do doutorado, em relação ao número de escolas rurais de Campina Grande, ficava em dúvida sobre o que teria que incluir no meu estudo para poder dizer algo legítimo sobre a Educação do Campo no município de Campina Grande. Essa dúvida era alimentada por uma ideia um tanto positivista de pesquisa e de validação dos resultados de uma investigação. Ao confrontar-me com essa nova perspectiva experimentei a sensação de estar mais livre para delinear a trajetória da pesquisa, a partir da quebra de certos aprisionamentos. Essa referência guiou minha forma de olhar para uma escola multisseriada do campo como exemplar de uma

situação social para analisar dinâmicas que produzem e reproduzem hierarquias sociais entre o urbano e o rural. Juntando a outras fontes de informações como documentos, dados e indicadores educacionais, a observação direta e a memória dos informantes entrevistados junto às memórias de minha trajetória pessoal na educação do campo em Campina Grande desde 2008.

Para entender os processos de hierarquização e o efeito de estigmatização da educação do campo, buscamos aspectos explícitos e implícitos que traduzem hierarquias sociais que podem ser expressas pelas hierarquias simbólicas e as hierarquias materiais e sociais nos contextos da subcidadania que apresentamos na parte da análise.

Além do uso da memória e da minha própria prática como recurso metodológico trabalhamos com a pesquisa documental, priorizando documentos oficiais da Política Pública de Educação em diferentes escalas (municipal, estadual e federal). Nas reflexões dos temas citados consideramos documentos que regem a modalidade da educação do campo no Brasil, entre eles a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1 de 3 de abril de 2002) e as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB nº 2) além de outros referenciais da Política Nacional de Educação do Campo; os documentos no nível estadual consultados foram aqueles de base de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o censo escolar; e, dentre os documentos locais utilizamos propostas de formação continuada da SEDUC para educadores de escolas do campo; relatórios da coordenação de educação do campo, documentos orientadores como a proposta curricular complementar do município de Campina Grande; informações cedidas pela SEDUC e Secretaria de Agricultura do município de Campina Grande (SEAGRI) mediante formulários de pesquisa; Plano diretor da Secretaria de Planejamento (SEPLAN); Lei Orgânica do Município; Projeto político pedagógico da escola analisada, entre outros.

De maneira sistemática a pesquisa de campo foi realizada com ênfase em técnicas como observação direta e entrevistas com atores chave e que ocupam diferentes posições na dinâmica geral da Política Pública de Educação do Campo em Campina Grande (gestores, educadores, funcionários, pais e comunidade, que detalhamos no quadro 4 mais adiante.

Interessou perceber que tipo de escola e de experiência de escolarização aparece pelas observações diretas realizadas em momentos de formações desenvolvidas com os educadores pela Secretaria de educação, analisando dados e indicadores educacionais das escolas em nível nacional e municipal (dados estatísticos educacionais e socioeconômicos) e pelas observações

diretas na escola multisseriada escolhida no recorte empírico. Juntar esse material as entrevistas semiestruturadas tendo como interlocutores atores sociais em diferentes posições no campo das políticas públicas de educação do campo de Campina Grande ajudou a entender o fenômeno social, a partir da perspectiva de alguns indivíduos e de suas concepções sobre a relação rural/urbano e sobre a política de educação do campo.

A pesquisa de campo com inspiração na análise situacional se desenhou por meio das observações diretas nas formações da SEDUC e, também em uma escola municipal de um dos três distritos rurais de Campina Grande (Catolé de Boa Vista, São José da Mata e Galante). Para apresentar os distritos em sua diversidade buscamos informações junto à Secretaria de Agricultura do município gerando como material de pesquisa formulários no qual solicitamos informações para uma caracterização dos mesmos e na tentativa de identificar o mais expressivo em termos de representatividade populacional.

A observação direta em eventos denominados de formações pedagógicas, consistem em encontros periódicos mensais desenvolvidas com os profissionais da educação durante o ano de 2022, alinhada a alguns indicadores educacionais que retratam a realidade das escolas municipais urbanas e rurais evidenciaram hierarquias sociais. Nesses espaços buscamos apreender e registrar em diário de campo como as manifestações de preocupação com a educação do campo aparecem para quem vivencia as práticas e para os mediadores da Secretaria de Educação (SEDUC); como esses atores socializam e problematizam a realidade do público das escolas do campo; como se dá a inclusão da educação do campo nos encontros de formações gerais organizados pela SEDUC; os detalhes e materiais utilizados nesses encontros; e perceber as visões do rural reproduzidas e enfatizadas nesses espaços e pelos diferentes atores.

Para a observação direta no contexto da escola, tratamos mais diretamente de uma Escola no distrito de Catolé de Boa Vista e, indiretamente, de outros dois distritos Galante e São José da Mata. Utilizamos dois critérios de diferenciação para fazer a escolha da escola para a análise situacional: 1. Distância da sede administrativa do município e 2. Oferta de etapas de educação básica pela rede municipal. Considerando o distrito mais distante da sede administrativa do município que é no centro de Campina Grande (São José da Mata fica a 12 km; Galante fica a 22 km e Catolé fica a 24 km) priorizamos olhar para as escolas mais distantes que geralmente se enquadram no universo das escolas de pequeno porte (menos de 50 matrículas) e que, estando dentro do território de cidadania queremos ver a visibilidade de suas demandas e a atenção que recebem em termos de acesso a políticas públicas, bem como o interesse dos educadores em atuar nessas localidades, em virtude da mobilidade de acesso, do funcionamento em multiano/multisseriação e das marcas de um rural como lugar do residual e

de estigmatização pois é recorrente ouvir de educadores que atuam nessas escolas, que os profissionais das escolas regulares localizadas em áreas menos remotas se consideram numa posição “melhor” que eles.

O outro critério, oferta de etapas de educação básica pela rede municipal em cada distrito se justifica por observar onde há mais oferta de educação infantil, ensino fundamental nos anos iniciais e finais conforme quadro abaixo,

Tabela 1 - Estabelecimentos escolares municipais por distrito

DISTRITO	CRECHES	Nº DE ESCOLAS REGULARES ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	Nº DE ESCOLAS MULTIANO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	Nº DE ESCOLAS REGULAR DE ANOS FINAIS	TOTAL
São José da Mata	2	5	4	1	12
Galante	1	2	6	1	10
Catolé de Boa Vista	0	2	4	0	6

Fonte: Secretaria de Educação (SEDUC, 2023), elaborado pela autora.

A partir dos dois critérios que utilizamos o distrito de Catolé de Boa Vista foi o que melhor atendeu a nossa proposta de análise situacional e a escola mais distante, com menos de 50 matrículas e funcionando no formato multisseriado/multiano é a Escola Municipal Almirante Tamandaré, localizada no sítio Logradouro e possui 45 estudantes matriculados da educação infantil ao 5º ano. A escola fundada na década de 1950 se situa nas terras do assentamento José Antônio Eufrozino e por isso nesse trabalho optamos por chamar a escola de Escola do Assentamento.

As observações ocorreram entre os meses de maio e junho de 2023 todas as segundas-feiras, quando fizemos o percurso até à escola juntos aos educadores.

Os interlocutores para a realização de entrevistas foram atores envolvidos nas ações da política pública de educação do campo na posição de quem atua (gestores, educadores, funcionários) e de quem acessa (pais, comunidade), com um roteiro semi-estruturado com 3 temas gerais: concepção/classificação do rural; escola e escolarização no campo; política pública de educação do campo. As entrevistas foram agendadas nos dias de pesquisa de campo sempre no primeiro horário da manhã, ou conforme disponibilidade dos interlocutores.

Quadro 2 - Interlocutores das entrevistas

Nº	OCUPAÇÃO	ESCOLARIDADE	RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO	LOCAL DE ORIGEM	IDENTIFICAÇÃO NO TEXTO
1	Diretora escolar	Graduação e Pós-graduação	Gestão na escola	Campo	Interlocutora 1 – diretora escolar; entrevista realizada em 08/05/2023
2	Auxiliar de serviços gerais e agricultora	Ensino fundamental incompleto	Funcionária da escola	Campo	Interlocutora 2 – funcionária da escola; entrevista realizada em 15/05/2023
3	Professora	Graduação e Pós-graduação	Professora 1º ao 3º ano	Cidade	Interlocutora 3 – professora da escola; entrevista realizada em 22/05/2023
4	Mãe de aluno e agricultora presidente da associação comunitária do Assentamento	Ensino médio incompleto	Mãe de dois estudantes da escola	Cidade	Interlocutora 4 – mãe de aluno; entrevista realizada em 05/06/2023
5	Assessora pedagógica educação do campo	Graduação e Pós-graduação	Equipe pedagógica SEDUC	Cidade	Interlocutora 5 – assessora pedagógica educação do campo SEDUC; entrevista realizada em 29/05/2023
6	Coordenador da educação do campo	Graduação e Pós-graduação	Gestão na SEDUC	Campo	Interlocutor 6 – coordenador da educação do campo SEDUC; entrevista realizada em 30/06/2023
7	Supervisora escolar	Graduação e Pós-graduação	Equipe pedagógica escola	Cidade	Interlocutor 7 – supervisora da escola; entrevista realizada em 08/06/2023
8	Ex Assessora pedagógica da SEDUC Campina Grande por 9 anos. Atualmente é coordenadora pedagógica de educação do campo em Remígio PB.	Graduação e Pós-graduação	Ex assessora pedagógica SEDUC, membro da UNCME (União Nacional dos conselhos municipais da educação) e da RESAB (Rede de Educação do Semiárido brasileiro) ministrou diversas formações para o público de educadores da educação do campo de Campina Grande.	Cidade	Interlocutora 8 – ex-assessora pedagógica SEDUC; entrevista realizada em 18/06/2023.

9	Diretora técnico pedagógica	Graduação e Pós-graduação	Coordenadora geral da equipe Pedagógica na SEDUC	Cidade	Interlocutora 9 – diretora técnico pedagógica SEDUC; entrevista realizada em 21/06/2023;
10	Secretário de Educação	Graduação e Pós-graduação	Gestor da SEDUC	Cidade	Interlocutor 10 – secretário de educação municipal; entrevista realizada em 28/06/2023.

Fonte: Respostas apresentadas pelos interlocutores da pesquisa, 2023.

Para prezar o anonimato dos interlocutores realizamos codificação chamando-os de Interlocutores e o numeral da sequência da entrevista. Assim, temos interlocutores de 1 a 10. Nosso esquema de análise se constituiu pela interpretação de aspectos que traduzem relações hierárquicas entre campo e cidade a partir da experiência da escola do campo no município de Campina Grande PB selecionada para o estudo de caso. A partir das evidências das relações hierárquicas que aparecem nos seguintes itens: 1. Indicadores educacionais; 2. Observações nas formações e escola; 3. Entrevistas e 4. Documentos (a nível federal e local) agrupamos a análise nas dimensões: hierarquias simbólicas, hierarquias materiais e sociais.

O corpus de evidências se institui por meio de indicadores educacionais e sociais, documentos das Políticas Públicas de Educação do Campo, notas do diário de campo sobre observações realizadas nos encontros formativos com educadores e na escola multisseriada/multiano analisada e excertos das entrevistas com os interlocutores. Hierarquias e formas de classificação estigmatizantes se expressam nas pelejas (batalhas, lutas, dificuldades) anuais relatadas pelos interlocutores dessa pesquisa e registradas pelas observações de campo como: transporte, estradas, fechamento de escolas, recursos, manutenção do prédio escolar, profissionais (psicóloga, cuidadora, porteiro), imposição da multisseriação, pandemia e seus efeitos, conclusão da educação básica, refeitório, quadra, currículo, carga horária. Tal cenário é parte de uma cultura em que a presença ausente do Estado é naturalizada por meio de um processo socializador que produz e reproduz desigualdades socioeducacionais entre campo e cidade, mas que encontra no movimento de luta pela Política Pública de educação do campo enfrentamentos e possibilidade de mudança, difundindo formas de ser e de estar no mundo que rompam com o lugar da inferioridade/subalternidade produzidos pelo estigma social.

Com relação a estrutura da tese, após a Introdução que situa o objeto de estudo e as questões de pesquisa o primeiro capítulo traz reflexões teóricas e conceituais sobre os grandes temas que estão na base do que configura a dicotomia rural e urbano, entendendo este como o quadro de referência a partir do qual analisarei a educação do campo. Assim, o debate se fez a

partir do tema da colonialidade, considerando a narrativa da vocação das atividades econômicas que conformam o espaço rural e urbano, bem como as representações eurocêntricas sobre o campo como espaço subalterno à cidade. Tratamos então da atualização de símbolos e práticas do espaço rural, ou seja, das novas ruralidades, levantando aspectos das velhas e novas questões agrárias do Brasil. Ao final do capítulo situamos aspectos da ocupação do espaço e características socioeconômicas da Paraíba e do município de Campina Grande relevantes para compreender a implementação de ações orientadas para a educação do campo.

O segundo capítulo trata do debate teórico sobre a Educação, enquanto uma dimensão formativa, cultural que desempenha importante papel social, as disputas em torno do que seja a educação e dos processos formativos. Bem como sobre políticas públicas educacionais, fazendo o levantamento das principais ações e políticas públicas de educação do campo em curso do Brasil, Paraíba e Campina Grande a partir do final da década de 1990.

No terceiro capítulo iniciamos à análise situacional com foco na análise das hierarquias simbólicas e nos contextos da produção da subcidadania, trazendo elementos dos sentidos do rural a partir das percepções, sentimentos de afetividade, estereótipos e preconceitos narrados pelos interlocutores.

O quarto capítulo desdobra a análise situacional para a dimensão das hierarquias materiais e sociais num quadro de imagens da educação do campo em Campina Grande, da precarização da infraestrutura das escolas, da dimensão legal/pedagógica evidenciada nas relações de poder expressas no currículo e na autopercepção dos interlocutores da escola do campo.

O capítulo em tela se adensa com o anterior trazendo as evidências das hierarquias sociais que envolvem a relação do mundo rural com a sociedade moderna, através da educação do campo.

Por fim, apresentamos as considerações finais, um momento de sistematização das impressões pessoais da autora no diálogo com o objeto, realçando que o contexto das escolas do campo associado às formas como o rural é pensado e traduzido no processo de implementação da política reforça hierarquias e desigualdades sistêmicas do campo educacional, salientando esquecimentos, abandonos e uma ideia de subcidadania, diametralmente oposta aos esforços e ao cotidiano daqueles que vivem e fazem as escolas do campo.

2 DICOTOMIA RURAL E URBANO: DOMINAÇÃO, HIERARQUIA E PODER NO ESPAÇO RURAL

2.1 Colonialidade, territorialização: a narrativa da vocação das atividades econômicas e as novas ruralidades

A história do Brasil é marcada pelo movimento colonizador europeu e seus distintos recursos de violência para responder aos interesses econômicos da metrópole portuguesa, tornando o Brasil, nas palavras de Moraes (2008, p. 64) “um anexo territorial do território metropolitano, uma adição de espaço à economia do país colonizador”.

Desde então foi se estabelecendo o cenário de concentração fundiária gerador de questões agrárias no Brasil a partir do uso, posse e propriedade da terra e dos conflitos em virtude da negação de direitos aos povos do campo, das águas e das florestas. A formação histórica de imensos latifúndios desde as doações de sesmarias evidencia o cenário de exclusão social que se faz presente no espaço rural do país. A monocultura, o trabalho escravo e a concentração de grandes extensões de terra formam as condições históricas de ocupação da terra no Brasil e mesmo depois da quebra do pacto colonial as marcas do sistema colonial persistiram Vianna (2013). A colonização do interior do Brasil tem suas particularidades uma vez que os sertões em comparação com o litoral passaram a representar as áreas distantes e não civilizadas “criou-se, assim, uma dicotomia entre o espaço considerado civilizado e aquele considerado selvagem” Silva (2010, p. 114).

Para além da colonização em sua dimensão territorial temos a influência do eurocentrismo na dimensão da subjetividade, que por sua vez influencia o nosso cotidiano até os dias atuais. Como o termo sugere eurocentrismo refere-se a uma visão de mundo orientada pela compreensão da Europa, sua cultura, práticas sociais, economia, linguagens, formação histórica como central e superior e por isso referência a constituição de sociedades modernas. Assim, pensamos que o eurocentrismo implicou uma forte influência sobre as ideias que associam moderno a cidade/urbano e o arcaico ao campo/rural.

Para De David (2017, p. 29) a modernidade significou o rompimento com a forma de pensamento medieval e as mudanças nas relações capitalistas de produção “‘inaugurando’ o domínio do pensamento reflexivo como forma de compreensão dos fatos sociais – da realidade, portanto. O Iluminismo é o período e o movimento que marca o predomínio da razão como única e verdadeira forma de chegar ao conhecimento”. Dessa forma teria sido a industrialização e a urbanização uma tendência de substituição do mundo rural e agrícola. Esse mundo urbano,

industrial, moderno, iria substituir o mundo estruturado pelas crenças e ideologias religiosas, esse novo mundo que acredita no desenvolvimento econômico como forma de erradicar a pobreza e no progresso científico e tecnológico como vetores capazes de promover o bem-estar geral, dirimindo o problema das desigualdades sociais e promovendo a melhoria das condições de vida da população.

Essa lógica eurocêntrica de modernidade passou a operar como sinônimo de desenvolvimento, assim foram sendo priorizados investimentos, ações e políticas direcionadas ao espaço urbano por meio de diferentes processos cujo horizonte era modernização, industrialização e expansão dos centros urbanos. No Brasil, a urbanização com pouco e/ou sem planejamento tem início com a abolição da escravatura e se intensificou na década de 30 do século XX. A mudança do campo para a cidade, foi moldando a subalternidade, o silêncio, a desvalorização do mundo e do trabalho rural, a negação da condição humana, bem como da precarização da educação.

Nas últimas décadas do século XX emergem estudos que se colocam como alternativas ao pensamento eurocêntrico colonial na América Latina que denunciam a permanente atualização do que chamamos de colonialidade. Destacamos as contribuições de Dussel (2005); Mignolo (1996; 2005); Quijano (1992; 2005); Castro-Gómez (2005); entre outros. Esses pesquisadores têm mostrado como a Europa fabricou a sua posição de centro a partir da narrativa de uma história mundial, iniciada no século XV com a mercantilização seguida pelas revoluções industriais que a permitiram acumular riquezas, superioridade, conhecimentos, experiência. Assim instituindo sobre os grupos sociais e as culturas já existentes, começando pela América Latina, por meio das imposições trajadas de conquista, uma posição periférica na história mundial Dussel (2005).

Nesse sentido Dussel (2005) nos convida a pensar no Mito da Modernidade que faz associar Europa como centro da universalidade-mundialidade e sinônimo de Modernidade enquanto ideia de emancipação e saída da imaturidade pela razão. É uma invenção histórica justamente porque segundo Dussel (2005) não haveria uma história mundial até século XV e sim histórias justapostas e isoladas de povos diversos as quais foram recorrentemente invisibilizadas.

O mito poderia ser assim descrito: 1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica). 2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral. 3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (e, de fato, um desenvolvimento unilinear e europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”). 4. Como o bárbaro se opõe ao processo

civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial). 5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera). 6. Para o moderno, o bárbaro tem uma culpa (por opor-se ao processo civilizador) que permite a 'Modernidade' apresentar-se não apenas como inocente, mas como 'emancipadora' dessa 'culpa' de suas próprias vítimas. 7. Por último, e pelo caráter 'civilizatório' da 'Modernidade', interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da 'modernização' dos outros povos 'atrasados' (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera Dussel (2005, p. 29).

Essa perspectiva da modernidade como um mito abre espaço para compreender que a auto aclamação da superioridade europeia é em sua origem violenta e excludente. E pensando nos efeitos desse processo Castro-Gómez (2005) chama atenção para a emergência das diferenças largamente reprimidas pela modernidade eurocêntrica ele diz “A modernidade é uma máquina geradora de alteridades que, em nome da razão e do humanismo, exclui de seu imaginário a hibridez, a multiplicidade, a ambiguidade e a contingência das formas de vida concretas” (Idem, p. 80).

Nos estudos sobre o espaço rural e a educação para as populações do campo entendemos ser fundamental observar que o paradigma eurocêntrico de modernidade tem sido referência para a dicotomia rural e urbano.

Na pesquisa que fundamenta esta tese existe o compromisso com a reflexão crítica sobre o legado da dicotomia rural e urbano que continua marcando interpretações sobre os espaços, atuação das pessoas neles e das políticas públicas. Uma vez que sobre os povos do campo, em sua diversidade e pluralidade, frequentemente recai um estigma social que classifica como atrasadas suas formas de vida e de trabalho, também nomeadas como rústicas, primitivas, arcaicas, superadas, resultando em situações de subjugação e até preconceito.

Como afirma Mignolo (2005) o legado colonial é variado e indica que a expansão colonial e imperial ocidental não foi somente econômica e religiosa, mas sobretudo educativa e intelectual, produzindo por meio de mecanismos coloniais os agentes subalternos e suprimindo a produção de conhecimentos. Nas palavras dele,

Tanto el proyecto de exportación que caracterizó la misión civilizadora, como el proyecto de importación de las burguesías locales, fueron resultado del pacto 'de asumir como imagen propia lo que no era más que un reflejo de la visión europa del mundo.' En la medida en que el mundo, desde 1500, fue distribuido entre occidentales y orientales, entre cristianos y salvajes o caníbales, entre primitivos os bárbaros y civilizados, entre habitantes del Primer o del Tercer Mundo, el espacio geográfico fue marcado también por localizaciones epistemológicas, y los conocimientos

comenzaron a circular y a exportarse o a importarse, como el oro en el siglo XVI o la coca cola en el siglo XX Mignolo (2005, p. 9).

Mignolo nos convida a pensar nas dicotomias que estão na origem da separação nós e os outro geradoras também de hierarquias epistemológicas que se expressam na divisão geográfica do conhecimento que ele chamou de geopolítica do conhecimento¹³ e no legado colonial que continua a marcar interpretações e atuação no mundo social. A noção de Walter Mignolo (2003) sobre o pensamento de fronteira que afirma o pensamento que foi negado pela modernidade e redefine as formas dominantes de conhecimento do ponto de vista da racionalidade não-eurocêntrica é uma possibilidade aos saberes que foram subalternizados.

Aníbal Quijano um dos expoentes dentro da abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós Coloniais argumenta que Modernidade, Capitalismo e América Latina nasceram juntos em 1492 com o processo de invasão das Américas empreendida pela Europa. Quijano (1992) explica a partir do conceito de Padrão Colonial de Poder a estrutura lógica da dominação colonial envolvendo as esferas do controle econômico e do controle da autoridade, envolvendo o conhecimento e a subjetividade. Esse controle do conhecimento Quijano chamou de colonialidade do saber e faz parte do tripé do padrão colonial (colonialidade do ser, do saber e do poder) e estão na raiz das medidas de controle social e cultural até hoje presentes. A dominação política, social e cultural dos europeus sobre as colônias foi produzida por meio de construções intersubjetivas a partir da repressão de crenças, ideias, imagens, modos de significação, símbolos e conhecimentos que não serviam à dominação colonial. Convertendo a cultura europeia como a referência cultural universal e aspiração para o desenvolvimento.

En America Latina, la represión cultural y la colonización del imaginario, fueron acompañadas de un masivo y gigantesco exterminio de los indígenas, principalmente por su uso como mana de obra desechable, además de la violencia de la conquista y de las enfermedades. La escala de ese exterminio (si se considera que entre el área azteca-maya-caribe y el área tawantinsuyana fueron exterminados alrededor de 35 millones de habitantes, en un periodo menor de 50 años) fue tan vasta que implicó no solamente una gran catástrofe demográfica, sino la destrucción de la sociedad y de la cultura. Entre la represión cultural y el genocidio masivo, llevaron a que las pre vías altas culturas de America fueran convertidas en subculturas campesinas iletradas, condenadas a la oralidad. Esto es, despojadas de patrones propios de expresión formalizada y objetivada, intelectual y plástica o visual. En adelante, los sobrevivientes no tendrían otros modos de expresión intelectual o plástica formalizada y objetivada, sino a través de los patrones culturales de los dominantes, aun si subvirtiendo los en ciertos casos, para transmitir otras necesidades de expresión.

¹³ Para aprofundar a questão ver “A Geopolítica do Conhecimento e a Diferença Colonial Mignolo (2020), e “A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: Modernidade, império e colonialidade Maldonado-Torres (2020).

America Latina es, sin duda, el caso extremo de la colonización cultural por Europa Quijano (1992, p. 13).

De acordo com as investigações de Quijano (1992) subalternizar as culturas anteriormente existentes na América Latina seria efeito e base de sustentação da colonialidade por isso sua permanente atualização mesmo com o fim do colonialismo.

O pensamento decolonial ou o padrão de poder colonial/moderno/eurocêntrico é fundamental para compreender as relações de poder e para a investigação na nossa realidade histórico social. A colonialidade do poder produz implicações na classificação social e relações intersubjetivas sobre o espaço rural. Nas palavras de Germaná (2020, p.17) “o grande mérito de Quijano foi mostrar o poder como forma mais perversa de controle da existência social na medida em que dominação/exploração atravessa todas as relações sociais e estrutura em padrões de poder”.

Urbanizar-se está na dinâmica do capitalismo e partilhar dos padrões culturais hegemônicos constituiu-se, por esse processo, marcas da racionalidade e modernidade europeia e sinônimo de desenvolvimento e civilização. Para Quijano (1992, p. 18)

la historia fuera concebida como un continuum evolutivo desde lo primitivo a lo civilizado; de lo tradicional a lo moderno; de lo salvaje a lo racional; del precapitalismo al capitalismo, etc. Y que Europa se pensara a si misma como espejo del futuro de todas las demas sociedades y culturas; como el modo avanzado de la historia de toda la especie. Lo que no deja de ser sorprendente, de todos modos, es que Europa lograra imponer ese espejismo a la pñctica totalidad de la culturas que colonizo. Y mucho mas, que semejante quimera sea aun hoy tan atractiva y para tantos.

Como o autor alerta é curioso constatar que a idealização da Europa como cultura espelho se faz atraente ainda. Um exemplo disso pode ser observado no sonho da maioria das pessoas quando o assunto é fazer uma viagem internacional ou mesmo o sonho de morar em outro país a referência são países europeus ou mesmo o norte das Américas pela fantasia de desenvolvimento, prosperidade e globalização.

Nesse sentido, a noção de violência simbólica de Pierre Bourdieu nos ajuda a entender. Bourdieu a partir dos seus primeiros estudos de campo sobre os Cabíla¹⁴, depois no Béarn ou mesmo na França, chama atenção para dinâmicas que envolvem o mundo social que é atravessado por hierarquias e processos de dominação. Ele se desafia a pesquisar a dimensão

¹⁴ BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

simbólica do poder e afirma que “por razões evidentes, os bens simbólicos são espontaneamente alocados, pelas dicotomias comuns (material/espiritual, corpo/espírito etc), no pólo espiritual e, assim, frequentemente considerados como fora do alcance de uma análise científica” Bourdieu (1997, p. 157).

O sociólogo buscou pensar a prática social e demonstra como esta é complexa, pois constituída por diferentes elementos. Por isso, sua pesquisa priorizava a intersecção da dimensão econômica e simbólica ou a relação entre o que ele nomeou como estruturas mentais e objetivas. Diferentes elementos e negociações que potencializam deslocamentos e transformações no mundo social. Nesse sentido, Bourdieu chama atenção não apenas dos elementos em si, mas dos processos socioculturais e simbólicos que compõem o que ele denominou de campos que são atravessados, em alguma medida, pelas mediações de capitais e de seus *habitués*.

Os estudos de Bourdieu na Argélia consideram o contexto colonial fundado em relações de força e choques de padrões de tempo/espço que geram impactos na estrutura social e na subjetividade, valores e práticas. Em a “Economia dos bens simbólicos”, Bourdieu (1997), explicita a mecânica que envolve as trocas simbólicas num processo que ele chama de “alquimia simbólica” no qual se dissimula a verdade da prática mantendo velada a dominação simbólica que ela opera e sua função social. No cerne da argumentação do autor o conceito de *habitus* que é como um sistema aberto de disposições para a ação adquiridas a partir das experiências sociais vividas pelo indivíduo de modo relacional a posição do indivíduo num campo e ao seu conjunto de capitais. Segundo Bourdieu (1997), o *habitus* é um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (p. 191).

Ademais, explicita como a dominação opera destacando,

Para que uma troca simbólica funcione, é preciso que ambas as partes tenham categorias de percepção e de avaliação idênticas. Isso vale também para os atos de dominação simbólica que, como vemos claramente no caso da dominação masculina, são exercidos com a cumplicidade objetiva dos dominados, na medida em que, para que tal forma de dominação se instaure, é preciso que o dominado aplique aos atos do dominante (e a todo seu ser) estruturas de percepção que sejam as mesmas que as que o dominante utiliza para produzir tais atos Bourdieu (1997 p. 168).

Desse modo trata-se de um compartilhamento seguido de incorporação de determinado código social que engendra a dinâmica que envolve estruturas mentais e objetivas. O *habitus*, em alguns aspectos, ele oferece certo código de leitura para os sujeitos que fazem parte da

mecânica do campo, mas ele também oferece certos mecanismos de “naturalização” desta mecânica. Para que a dominação aconteça, além dos códigos de leituras é preciso que as relações estabelecidas pareçam naturais, quando na verdade elas são produzidas social e culturalmente.

Os estudos e a vasta produção de Bourdieu colocam em evidência minúcias que sustentam o mundo social baseado em hierarquias e disputas por posições e que tanto o mundo social, quanto o simbólico caminham juntos. Tais hierarquias produzidas pelas relações de poder operam mediante as dinâmicas próprias de cada campo e das disputas por posição nos mesmos. No caso das relações entre espaço rural e urbano há processos de desigualdade social que coloca o urbano acima do rural e que se sustenta a partir da colonialidade. A partir das indicações de Bourdieu, acerca de como a violência simbólica encobre formas de reprodução das desigualdades sociais, penso ser interessante olhar como a preocupação com a educação do campo aparece para quem vivencia as práticas e para os mediadores das ações da política pública, como esses atores socializam e problematizam a realidade do público das escolas do campo, as visões do rural reproduzidas e enfatizadas pelos diferentes atores.

Outra chave de interpretação da opressão colonial interessante é a crítica social de Fanon (1968) que é associada à análise da condição de sujeição psíquica experimentada pelos povos colonizados. Para ele, o colonialismo é um fator causador de sofrimento tanto social quanto psíquico. Na obra “Os condenados da terra” propõe uma leitura a partir do paradigma decolonial. O processo de dominação que impõe de cima para baixo e às custas de violência o sistema-mundo eurocêntrico provoca a subjugação, a invisibilização e a desumanização tendo como efeito o sofrimento psíquico e isso demanda de nós o fortalecimento de epistemologias de resistência e da emancipação das consciências como o autor alerta “se queremos que a humanidade avance, se queremos levar a humanidade a um nível diferente daquele onde a Europa a expôs, então temos de inventar, temos de descobrir” Fanon (1968, p. 275).

A heranças coloniais em nosso país também pode ser observada pela dimensão educacional ou da colonialidade do saber.

A Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias Mignolo (2005 p. 3).

Para ilustrar podemos citar os processos, cujo o objetivo era promover a interiorização do ensino médio profissionalizante e das universidades no Brasil que são bem recentes. Na

história da educação do Brasil essas instituições se concentravam nas capitais ou como possibilidade para famílias que podiam enviar seus filhos para estudar nos grandes centros, negando o direito ao ensino superior as populações das áreas interioranas e o direito a produzir conhecimento. Tal exclusão não se refere somente à terra, como ressalta Torres (2018) os constantes processos de disputas territoriais vão provocando também o silenciamento epistêmico daqueles que não se enquadram no padrão da modernidade colonial. Nas palavras da autora,

(...) heranças da colonização que reverberam na oferta de educação escolarizada oferecida nos territórios campestres, tendo como primado o distanciamento das vivências e reais desejos dos povos campestres. Esses processos ocorreram/ocorrem devido ao fato de que os conhecimentos desses povos, bem como dos demais povos subalternizados pela lógica colonial, foram postos à margem das políticas educacionais Torres (2018, p. 31).

O que Torres (2018) indica é o lugar subalterno ao qual foram relegados o campo e sua população produzido pela propagação dos ideários da modernidade. A autora apoiada em Mignolo (1996) destaca a lógica da geopolítica do conhecimento, centrado nas narrativas eurocêntricas, o que forjou padrões de validação de conhecimento científico e de verdades universais em detrimento de outros conhecimentos. A autora explica que,

Os saberes e os costumes da vida no campo não poderiam estar presentes nos conhecimentos que circulavam nas escolas, já que o modelo hegemônico se sustentou na racionalidade científica europeia-patriarcal-branca-cristã-urbana-industrial, inviabilizando e negando outras epistemes. Da mesma forma, a cultura e as vivências desses povos ocupam lugar inferior diante da exacerbação dos benefícios da vida em centros urbanos Torres (2018 p. 3).

Frente ao saber “legítimo” que possui prestígio social, o trabalho cotidiano dos povos do campo que tem valor é negado enquanto episteme inferiorizando o trabalho campestre, reduzindo-o a um trabalho braçal de pouca significação para a construção de conhecimentos científicos e de alguma validade social. Enquadrando as populações do campo do lado sempre inferior dos binômios superiores/inferiores; centro/periferia; urbanos/rurais etc., Torres (2018).

Para Torres (2018) o poder da lógica colonial está na sua plasticidade, ou seja, na sua habilidade de atualizar-se, de moldar-se nessa criação do estereótipo inferior inclusive pelo esforço de torná-lo natural para ter aceitação passiva de quem vive no campo.

A colonialidade, ao condicionar as relações intersubjetivas entre os indivíduos, sustenta e aperfeiçoa a ideia de raças e a distinção valorativa entre elas. A sutileza da colonialidade se dá no seu poder de manipulação, justificação e naturalização de um padrão de poder hegemônico, que perpassa desde a esfera do poder econômico até a das relações mais simples de convivência entre os povos Torres (2018, p. 5).

No romance “Torto Arado”, Vieira Junior (2019) se valendo da linguagem literária narra uma ficção que muito nos sugere sobre a realidade de nosso país calcada na servidão ligada ao local de origem, à raça, às atividades rurais (agrícolas, pecuárias), os conflitos ligados à terra e as populações que nela vivem e trabalham. Torto Arado fala de um passado que não nos abandona e “da gente forte que atravessou um oceano, que foi separada de sua terra, que deixou para trás sonhos e forjou no desterro uma vida nova e iluminada. Gente que atravessou tudo, suportando a crueldade que lhes foi imposta” (p. 261).

O passado escravagista legou a situações de marginalização de homens e mulheres escravizados, que agora libertos, mas desqualificados para o trabalho urbano foram jogados a própria sorte nas cidades, ou submetidos a trabalhos precários, análogos à escravidão. Situação que se aprofundou pela ausência de políticas públicas desenhando um cenário de opressão e subjugação histórica, que se perpetua nas formas de preconceito consubstanciada na imagem do campo como lugar do atraso. Martins (2004, p. 35) explica,

Esse é um preconceito histórico que herdamos do trabalho rural na escravidão. O trabalho na roça, no tempo do cativo, foi amplamente depreciado porque associado à pessoa do cativo. O trabalho agrícola se tornou uma marca de inferioridade social.

No Brasil o processo de colonização e de colonialidade estão na origem dos silenciamentos impostos aos escravizados, subjugados e desumanizados gerados pelo etnocentrismo e eurocentrismo em sua dinâmica e matriz de poder que articula dimensões econômicas, étnicas, de gênero, de conhecimento e outros. Isso demonstra como o racismo é um elemento central no processo de acumulação capitalista e como o universo rural foi sendo associado a espaço de trabalho e cultura inferiores ao urbano. Pela lente do padrão colonial de poder Quijano (1992) o racismo seria estruturador da produção de acúmulo de capital pois sustenta a ideia de raça como categoria epistêmica da modernidade “justificando” a subalternização via processo de racialização por serem inferiores na sua natureza material ontológica e não por serem vítimas da violência de um conflito de poder.

Durante o Encontro da Rede de Estudos Rurais realizado em 2021, os pesquisadores Guedes, Wolford, e Castro numa mesa redonda sobre desenvolvimento e transformações agrárias nos ofereceram um viés de interpretação das transformações no espaço rural contemporâneo a partir da referência a *Plantation*¹⁵ colonial. Para Guedes (2021) esse modelo

¹⁵ A *plantation* foi uma forma de organização agrária utilizada nas colônias europeias que associava grandes extensões de terra, produção para exportação e trabalho escravo Delgado (2012).

marcado pelas características das monoculturas, ocupação de grandes extensões de terras, produção de mercadorias destinadas à exportação e ancorada na mão de obra escrava fundado na hierarquia de raça e cultura criou um modelo de disciplinamento dos corpos, de servidão, de controle que afetou grupos étnico-raciais específicos e numa dimensão territorial rural. Para ele é possível ler o contexto contemporâneo de dominação e crescimento do agronegócio a partir dessa mesma lente. Para Wolford (2021) entender a dinâmica econômica, ecológica, cultural da época moderna exige entender o papel fundamental da *plantation* que se atualiza pela produção em grande escala de monoculturas e do trabalho escravo sob novos formatos como assalariados, trabalhadores marginalizados e menos protegidos. A autora destaca que a *plantation* criou divisões bem marcadas entre desenvolvidos e em desenvolvimento, colonizadores e colonizados, brancos e não brancos, proprietários e sem terras, urbanos e camponeses. Ancorada no pensamento de Mintz (1986) a pesquisadora afirma que a *plantation* na América Latina garantiu os recursos materiais e o modelo de controle do trabalhador para o nascimento das cidades e indústria na Europa. Wolford (2022, p. 23) argumenta que a vida moderna tem se estruturado pela dinâmica da agricultura de *plantation* e que há um “impulso mortal por áreas cada vez maiores, orientadas pela produção eficiente e em larga escala e justificadas por uma ideologia disfarçada de razão universal”.

A *plantation* está na base da nossa economia, cultura, governo, poder e relações sociais produzindo e reproduzindo violência, racismo e desigualdades afirma Castro (2021), por isso as dinâmicas coloniais marcam e estruturam as dinâmicas agrárias até hoje. Diante dessas considerações vemos que as hierarquias que marcam o espaço rural e urbano são tributárias dessa lógica moderna da *plantation* colonial atualizadas nas novas formas do capital de apropriar-se do lucro.

A atribuição de sentido do que é rural e urbano, tradicionalmente, se deu em função das atividades econômicas desenvolvidas nesses espaços. O rural visto exclusivamente como espaço econômico das atividades agropecuárias, que envolvem a agricultura, a extração vegetal e criação animal e o urbano como o lugar das oportunidades e atividades tipicamente urbanas, ou seja, as atividades não-agropecuárias dos setores de serviços e de bens Alentejano (2003).

Sorokin, Zimmerman e Galpin (1981) no clássico texto sobre as diferenças fundamentais entre o espaço rural e o urbano apontam que as principais características do rural são: ocupação agrícola, trabalho ao ar livre, tamanho menor das comunidades, densidade

populacional menor, população mais homogênea em termos psicossociais, menos estratificada e complexa, menos mobilidade e dinamismo, maior índice de migração e menor integração social, porém relações pessoais mais íntimas. Para Solari (1979) o que caracteriza o rural é a ocupação da população ligada à atividade agrícola ainda que outras características como o ambiental, o populacional e o tipo de mobilidade apareçam, a dimensão da ocupação possui centralidade para esse autor.

Na literatura até meados do final do século XX o rural esteve ligado à produção agrícola, baixa densidade populacional e mobilidade social, contato direto com a natureza através da agricultura. Novos conceitos e imagens do rural a partir das novas atividades que ali surgem ou se integram são expressão da industrialização e da urbanização, mas também do movimento de busca por cidadania no campo. Esse novo rural se caracteriza por apresentar crescimento de atividades não agrícolas e transferência de atividades urbanas e industriais para o campo, demandando uma interpretação de rural como categoria espacial e sociológica e não limitada as atividades econômicas. É o que Carmo (2009) ressalta ao recomendar uma leitura integradora do espaço rural identificando dinâmicas de penetração/apropriação dos fatores de urbanização a partir de cada contexto local e regional.

Tratando dos elementos que marcam o Brasil até o século XIX como uma civilização agrária Wanderley (2009) destaca

o poder local exercido por uma elite, vinculada à propriedade concentrada da terra e o tratamento desqualificador que esta elite mantinha em relação aos não proprietários. Se a elite latifundiária se sentia, frequentemente, acima da lei, na medida em que a lei se confundia com o próprio poder local, os não proprietários eram ignorados como sujeitos de direitos, as políticas para o meio rural pouco levavam em conta a melhoria de suas condições materiais de vida e nem sequer eram reconhecidos como trabalhadores (p. 62).

A partir dos anos 1970, no Brasil, começa a se alterar o cenário com a urbanização e industrialização do país invertendo o fluxo crescente populacional para os espaços urbanos. Isso não significa que o país se urbanizou de forma homogênea e cabe lembrar que “a urbanização ocorrida no Brasil, gerou uma gama de pequenos municípios pouco ‘urbanos’; os setores industriais e de serviços permanecem ainda fortemente concentrados nas grandes cidades, apesar do movimento significativo de interiorização”. (*Idem*, p. 63).

A atividade agrícola tem uma centralidade no meio rural devido as atividades associadas à produção agrícola (pecuária, silvicultura, extrativismo etc). Muito em função dos usos e ocupações desses espaços. Essas unidades de produção agrícolas foram cada vez mais se

diversificando e desenvolvendo atividades não diretamente agrícolas como parte de um processo de diversificação produtiva nestes espaços Schneider (2000).

Veiga (2006) argumenta a partir de três elementos acionados pela dimensão ambiental da globalização para tornar as áreas rurais cada vez mais valiosas à qualidade da vida são a conservação do patrimônio natural, o aproveitamento econômico das decorrentes amenidades, e a exploração de novas fontes de energia. Isso explicaria segundo o autor a conservação de um rural “remoto”, ou “profundo” admitindo várias atividades econômicas de baixo impacto junto a um rural mais “acessível” a partir de diferentes combinações socioeconômicas.

Em territórios rurais dos mais dinâmicos, predominam atividades do setor terciário, especialmente serviços que atraem rendas geradas pela produtividade de outros lugares. Assim, maior dinamismo rural em sociedades avançadas se baseia em atividades voltadas a segundas residências, aposentados, esportistas radicais, congressistas, turistas e estudantes. E o que mais gera emprego são arranjos locais de saúde, cultura, educação, esportes e inúmeros outros tipos de recreação ou turismo Veiga (2006, p. 334).

Para Eli da Veiga (2006) não se trata de um renascimento e sim do nascimento de uma “forte atração pelos espaços rurais em todas as sociedades mais desenvolvidas” essas novas dinâmicas seriam efeitos da globalização contemporânea atuando sobre os destinos das áreas rurais pela dimensão econômica e ambiental.

Sob a perspectiva de Froehlich (2002, p. 1),

são as preocupações ambientais de nossa época que dotam o espaço e o mundo rural de um interesse renovado e estratégico na atualidade. A questão ambiental, vinculada a uma problemática reemergente da natureza, coloca-se como uma espécie de matriz de reformatação de sentidos para o rural contemporâneo. Daí a proliferação de novas atividades e novas funções, para além do agrícola-alimentar, que passam a ser atribuídas ao rural.

Pontuamos dois aspectos relacionados à questão ambiental: um, que se refere aos efeitos socioambientais que muito têm preocupado; e o outro a pauta da valorização do rural pela vertente da natureza. No primeiro aspecto Vieira (2020) abordando particularidades e expressões da “questão ambiental” no Brasil, na atualidade compreende que,

as problemáticas que melhor ilustram as expressões da “questão ambiental” no Brasil, escolhidas como destaque aqui por se tratar de situações eminentemente urgentes nas pautas dos movimentos ambientalistas e outras organizações que se ocupam com a luta pelo acesso e usufruto de um meio ambiente equilibrado e saudável de forma equânime, a saber: o processo de desterritorialização de povos e comunidades tradicionais; o aquecimento global; a privatização das águas; e o desmonte da legislação referente ao licenciamento ambiental no Brasil Vieira (2020, p. 148).

A crescente preocupação/valorização da natureza se coloca como valor em contraposição ao estilo de vida urbano-industrial até então supervalorizado. Essa valorização da natureza pode ser percebida no aumento da procura e oferta de atividades turísticas e de lazer em espaços abertos e com variados recursos naturais e nos processos de produção agrícola ecológica/sustentável.

Essa atualização valorativa dos espaços rurais adquire evidência na dimensão cultural. Carneiro (1998) aponta para o resgate da memória cultural, que se expressa na valorização das brincadeiras, das festas, dos jogos, de matriz folk ou ‘camponesa’; ou, na própria esfera produtiva rural, a valorização do trabalho artesanal (vinho colonial, gêneros alimentícios beneficiados em geral, peças de artesanato etc.) e das condições de trabalho tradicionais (mão-de-obra familiar, tração animal, carro-de-boi, transporte a cavalo etc.).

Nesses termos, a abordagem da nova ruralidade gera uma ruptura no paradigma clássico de explicação do rural, imputando a esse, novas significações que não o limitam a atividades ligadas ao agrário ou agrícola. A emergência do conceito de nova ruralidade parte da negação da visão do rural como lugar do atraso, do agrícola, em oposição à cidade como lugar por excelência do moderno e do cidadão. Essa perspectiva contribui com a educação do campo, uma vez que se recusa a olhar a cidade como espaço que se constitui pela complementação e interdependências entre o urbano e o rural. Concebendo o campo como um território e não apenas como um espaço de produção, como destacou Cruz (2019, p. 26), “o novo rural é múltiplo com muitas funções e numerosas atividades”.

A ressignificação do espaço rural se expressa ainda pela valorização da sua proximidade com a natureza assim,

A especificidade do rural na produção material da vida e na vivência do social com suas subjetividades e sensibilidades rurais não poderia ser entendida se não levarmos em conta a proximidade, ou mesmo unificação, com a natureza. No contexto do pensamento ecológico e lutas ambientalistas o rural experimenta uma ressignificação sociopolítica Moreira (2019, p. 26).

Considerando as ruralidades contemporâneas é possível dar conta desse processo de revalorização do campo a partir das dinâmicas de multifuncionalidade e múltiplas interações que ela mobiliza. As novas ruralidades possibilitam a educação do campo apreender o cenário de um rural em transformação que anunciam trocas cada vez mais constantes entre atores e espaços, urbano e rural sem que com isso se assista a perda de suas características distintivas.

Como destaca Carneiro (2008),

As transformações provocadas pela intensificação das trocas entre universos culturais distintos (*grosso modo*, os “urbanos” e os “rurais”) não resultam, necessariamente, na descaracterização de um sistema cultural e social, tido como “original” ou “autêntico”, sobretudo por aqueles que vão à busca de uma autenticidade. Mudanças nos hábitos, na maneira de se relacionar com os outros e com a natureza, e na percepção do mundo, se expressam de maneira irregular e diversificada, segundo os interesses e a posição social dos atores, o que não implica, necessariamente, uma ruptura decisiva no tempo nem no espaço (p. 33).

Pensando a conexão entre as ruralidades e o paradigma da educação do campo, percebe-se que para a educação do campo esse é reconhecido como território educativo, espaço social e cultural dinâmico, de produção de vida, de trabalho, de cultura, de saberes, de valores, como espaço social onde vivem cidadãos e cidadãs Arroyo; Fernandes (1999). Para os autores não é a localização que define as orientações filosóficas e didático pedagógicas da escola, ou os princípios norteadores da educação do campo e sim a defesa do reconhecimento desse espaço na sociedade mais ampla, portanto um território imaterial onde os que habitam precisam ser incluídos e dotados de potencialidades para construir conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico. O discurso da educação do campo parece se alinhar ao das novas ruralidades no sentido de que é o sentimento de pertencimento que atribui e nutre um valor distinto ao espaço rural para os indivíduos e grupos que o habitam. Analisar o direito e a qualidade da educação para essas populações, nos mobiliza a interpretar o rural assumindo suas transformações e fluxos nas dinâmicas contemporâneas.

2.2 O rural e as questões agrárias no Brasil

Nessa sessão o fio condutor do debate são os vetores que atuam para que a pobreza, a desigualdade e a exclusão continuem a fazer dos espaços rurais no Brasil, um não lugar de cidadania. O não enfrentamento da questão agrária corrobora para a produção de estigmas que reafirmam o rural como um mundo a parte, os quais funcionam como recurso simbólico legitimando a seletividade na oferta, na qualidade e no acesso às políticas públicas, traduzindo-se no não reconhecimento dos direitos das populações do campo e das políticas voltadas para uma maioria representada pelos agricultores familiares, assentados da reforma agrária, povos e comunidades tradicionais, extrativistas, quilombolas, povos indígenas, entre outros.

Em grande medida esse cenário resulta do modelo histórico concentrador de crescimento agrícola pela opção do predomínio da produção em grande escala, elevado índice

de mecanização e baixa absorção de mão-de-obra, resultando no aumento do êxodo rural, mais desigualdade social e econômica, concentração de renda, de terras e de poder.

As atuais dimensões das questões agrárias em nosso país podem ser compreendidas a partir da herança do período colonial brasileiro. O projeto colonizador e de ocupação da coroa Portuguesa revelou a sua opção no século XVI pela criação das Capitânicas Hereditárias e pela utilização do sistema de divisão da terra em sesmarias como a origem do modelo da estrutura fundiária brasileira em grandes propriedades. A raiz da distribuição e ocupação desigual de terra foi iniciada com a colonização portuguesa do Brasil.

Costa (1985) lembra que a concessão de uma capitania no Brasil era reservada àqueles a quem o monarca considerava justo oferecer uma espécie de recompensa pelos serviços prestados à Coroa assim percebe-se que os homens que se aventuraram a vir para o Brasil eram indivíduos com algum prestígio social, que tinham seus méritos reconhecidos pelo rei através da concessão de uma capitania. As sesmarias eram concessões a colonos para ocupar produtivamente parte dessas capitânicas.

Conforme Secreto (2007), pode parecer evidente que há uma injustiça na origem da propriedade da terra no Brasil, que pode ser definida como uma injustiça de origem perpetuada e que

A tradição institucionalista, e não só ela, remonta esta injustiça às capitânicas hereditárias e às sesmarias coloniais, fazendo predominar nesta interpretação a ideia (*sic*) de continuidade e de “herança colonial”. A consequência (*sic*) mais imediata desta interpretação é a naturalização da grande propriedade, outra é considerar os problemas com que o Brasil inicia sua vida independente, como o escravismo e a grande propriedade, como estranhos e impostos, e não como opções políticas e econômicas entre um conjunto de opções. Secreto (2007, p. 12).

A autora argumenta que há uma reedição da injustiça atualizada em cada um dos “momentos decisivos”, como no fim do domínio colonial em 1822 significava também o fim desse sistema de distribuição de terra e a implementação de outras relações sociais e de acesso à aquela. Com a lei de terras, em 1850 muda a forma de propriedade da terra, consagrando a possibilidade de compra da propriedade privada e não a democratização do acesso à terra.

A questão agrária, segundo Fernandes (2008, p. 74), é um “problema estrutural do capitalismo”, que causa desigualdades. Os conflitos fazem parte da questão agrária devido às relações de exclusão, expropriação, desigualdades causadas pelo capital desde a instituição dos grandes latifúndios brasileiros. Concentração fundiária está na base da questão agrária brasileira, mas não se resume a ela uma vez que tem sido travada o que Mitidiero Jr (2011, p.

6) destacou sobre o processo de assentamento de famílias “dois momentos umbilicalmente interligados, que são: a luta pela terra seguida pela luta na terra”.

Para Ferreira (1990) a estrutura fundiária do Brasil não foi o resultado de forças da natureza, ou sobrenaturais, mas, sim resultado das relações de poder prevaletentes ao longo da nossa formação histórica, resultou do conjunto de decisões (e omissões) do poder público, quer a nível nacional, quer à níveis locais. Resultando assim numa estrutura fundiária marcada pela desigualdade que se mantém por vários séculos.

Estudando uma região do Nordeste semiárido, Maia (2013) confirma que o período entre o fim do regime sesmrial (1822) e a instituição de uma nova legislação (Lei de terras 1850) foi um período sem nenhum tipo de normatização e regulamentação da terra, a posse tornou-se a única forma de aquisição o que fez crescer o número de posseiros, de grandes propriedades, e marca a formação das oligarquias rurais no Brasil e principalmente no Nordeste Maia (2013).

Conforme Mitidiero Jr (2008, p. 10) é

histórica a forma como a estrutura fundiária está organizada no Brasil, baseada na ilimitada concentração de terra nas mãos de grandes proprietários rurais em detrimento de uma massa de camponeses que se encontram excluídos da possibilidade de possuírem terra para o trabalho e reprodução de sua família.

Sobre os condicionantes da disputa agrária no Brasil, Sauer (2017, p. 377) afirma que

No Brasil, a questão agrária é constantemente reeditada e ganha atualidade devido às disputas territoriais, resultados das alianças entre capital e terra e da concentração fundiária, de um lado, e das mobilizações e lutas por terra a essa concentração, de outro. Essas disputas por terra têm também condicionantes externos, especialmente a demanda internacional por *commodities* agrícolas e não agrícolas (minério, madeira, água), mas também recursos verdes e possibilidades de ganhos via mecanismos preservacionistas de mercado ou na sobre-exploração dos recursos naturais. Essa demanda, associada à histórica concentração e a um modelo monocultor e agroexportador, é o motor econômico do acirramento dos embates políticos por terra e de violações de direitos territoriais.

Brum (2013) chama atenção para os ciclos e subciclos econômicos do Brasil entre 1500 e 1930 que ele lista como os ciclos do Pau Brasil, do gado, do açúcar, do fumo, do ouro, do diamante, do algodão, do café, da borracha e do cacau.

Em diferentes momentos as crises nesses ciclos projetaram saídas a partir de outros investimentos. Por exemplo, o que Furtado (2003) informa sobre a crise de 1929 do setor cafeeiro brasileiro, que, ao entrar em “colapso” provocou ruptura econômica e criou condições para o início de um novo modelo de desenvolvimento voltado para o mercado interno, ou seja,

baseado em um crescimento voltado para o nascimento e o fortalecimento da indústria nacional, movimento que durou até o final dos anos 1970.

As crises que provocaram o declínio dos ciclos econômicos da cana de açúcar e do café são aspectos que impulsionaram a industrialização, provocando a mudança do centro dinâmico da economia e provocando deslocamento populacional do campo para as cidades. E borrou a imagem de uma “vocação natural” do Brasil para a produção agrícola, pecuária e de possuidor de recursos minerais, reduzindo a importância econômica dos espaços rurais, tornando a urbanização o foco de prestígio e desejo.

Como consequências do deslocamento do campo para a cidade com a crise do café e da cana de açúcar temos a aceleração do êxodo rural.

O êxodo rural intenso originado pela industrialização na década de 1930 causou a marginalização dos trabalhadores rurais, que foram para a cidade em busca de melhores condições de vida, entretanto, se depararam com desemprego, com o subemprego, com a mais valia, com as periferias marginalizadas dos grandes centros urbanos. Os trabalhadores rurais foram explorados e colocados à margem desde a colonização brasileira Rocha; Cabral (2016, p. 79).

Assim a população rural que migrava para as cidades ficava sujeita aos trabalhos urbanos precários, marginalizadas nas periferias dos grandes centros urbanos e compondo a reserva de mão-de-obra urbana sem as condições técnicas e profissionais de concorrer a postos de trabalho de maior prestígio e estabilidade.

O autor destaca condicionantes internos e externos que mantêm atual a disputa por terra no Brasil. No cerne da questão agrária estão as disputas pela posse, uso e propriedade da terra integradas na luta por reforma agrária que conforme interpretação de Ferrante e Barone (2017) significa o conjunto das lutas pela conquista e pela manutenção da terra por parte de distintos grupos sociais marginalizados política e economicamente, além de políticas públicas, projetos e ações oficiais ligadas ou implementadas como desdobramento dessa luta.

Nos anos finais do século XX, no Brasil e em diversos países da América Latina, se assistiu às maiores expressões da disputa política por reforma agrária tendo sido um movimento fundamental para a organização do paradigma da educação do campo, enquanto projeto pedagógico e política pública.

Alguns dos primeiros movimentos camponeses no Brasil que travaram batalha questionando a lógica desigual promovida pelos latifúndios foram: a união dos lavradores e trabalhadores agrícolas do Brasil (ULTAB 1954 – Rio e São Paulo); as ligas camponesas (1955 -Pernambuco e Paraíba) e o movimento dos agricultores sem-terra (MASTER 1950 - Rio Grande do Sul). Entre esses primeiros movimentos a preocupação com a educação escolar para

as populações rurais não aparecia como uma demanda central, porém já estava em curso um processo educativo e coletivo com o objetivo de formar um pensamento crítico acerca da realidade injusta e opressora, o que sem dúvida contribuiu para qualificar o repertório das reivindicações voltado à inclusão social das populações dos campos.

Esses momentos podem ser identificados como desobediência civil e desobediência epistêmica que Torres explica apoiada em Mignolo (2008) que é uma forma diferente de pensar formas de produzir conhecimento sobre e no campo, tendo como sujeitos enunciadores homens e mulheres camponeses/as. É desobediência pois se nega a seguir modelos metodológicos de produção, validação e circulação do conhecimento científico, que durante muito tempo se pretendeu universal e neutro, negando epistemologias e legitimando os lugares, os sujeitos e os grupos sociais capazes de produzi-lo colocando em evidência sujeitos e cosmovisões outrora negadas. Os autores sinalizam que esses processos promovem transformações legais e práticas e no sentido disso,

Significou pensar a partir da fronteira na resistência à homogeneização cultural e epistêmica, pois ao tomar como referência a cidade (o Nós, o urbano, o civilizado), são negados os saberes desses povos (os Outros, os rurais, os selvagens) e toda forma de conhecimento que não fosse propedêutica Torres; Silva (2017, p. 14).

Acerca das categorias que começaram a ser utilizadas no debate político para designar os trabalhadores do campo, Sérvolo (2001) destaca que foi a partir dos anos 50 que os trabalhadores do campo emergiram no cenário político, lutando pela terra e identificavam-se como “lavradores”, “trabalhadores agrícolas” e depois como “camponeses” destacando o papel central do Partido Comunista Brasileiro, das Ligas Camponesas e da Igreja Católica na emergência desses novos atores e de formas organizativas.

Se nos anos 60/70 a marca dos conflitos fundiários foi a luta de “posseiros”, “rendeiros” e “foreiros”, resistindo à expulsão da terra, no final dos anos 70 e início dos 80 surgiram novos espaços de confronto, trazidos por novos segmentos de expropriados, principalmente no sul do país, coração do processo de modernização agrícola. É nesse quadro que emergiram os ‘sem-terra’, fruto do processo de pauperização ou expropriação de segmentos de trabalhadores que antes tinham acesso à terra na condição de pequenos proprietários ou arrendatários. Passando a demandar terra na sua região de origem e negando-se a se inserir nos projetos de colonização abertos, durante o regime militar, nas áreas de fronteira Sérvolo (2001, p. 107).

O rural com cidadania é bandeira de luta desde a década de 60 no Brasil, segundo Azevedo (2006, p. 65), “a luta pela reforma agrária iniciou, concretamente, a partir dos anos de 1960, e vem atravessando décadas, sem que se tenha nenhuma definição e nenhuma operacionalização política consistente para resolver a questão da propriedade privada”.

O clima de contestação que foi se estabelecendo a partir da década de 1960 animado também pelos discursos das reformas de base foi suprimido com o advento da ditadura militar no Brasil (1964-1985).

Uma marca do período entre as décadas de 1960 e 1980 foi a “Revolução Verde”, que recebeu esse nome devido à inserção de novas tecnologias para a agricultura e significou o marco para a modernização agrícola nos países subdesenvolvidos. As novas tecnologias de manejo do solo e de novas formas de cultivar e irrigar adaptados aos climas do Brasil, assim como os aprimoramentos genéticos foram processos que favoreceram os grandes latifundiários. A soja e outras “commodities” minerais e agropecuárias de interesse comercial mundial com a revolução verde foram impulsionados pelo forte investimento em modernização da agricultura.

Graziano da Silva (1998) chamou de industrialização da agricultura brasileira esse processo que introduziu mudanças qualitativas na base técnica que já vinha sendo impulsionado por políticas governamentais desde a segunda metade dos anos 1940 tendo sua culminância nos anos 1970 e 1980, articulando indústrias que produziam para a agricultura (insumos, máquinas, equipamentos), a agricultura moderna e agroindústrias processadoras. O autor lembra que até 1985 menos de 10% dos estabelecimentos agropecuários brasileiros estariam integrados a essa moderna maneira de produzir, caracterizando o caráter excludente dessa modernização, que gerou diferenciações e desigualdades diversas. Assim, explica o autor,

Desenha-se uma polarização crescente: de um lado, uma perda gradativa do papel produtivo dos segmentos mais pobres de pequenos produtores, de modo a converter a terra que possuem em mero local de moradia ou, quando muito, produção para autoconsumo da família; de outro, uma tecnificação crescente dos produtores familiares integrados aos complexos agroindustriais, aliando um patrimônio imobilizado cada vez maior a menores níveis de autonomia na organização de seu próprio processo produtivo. Ou seja, de um lado, um segmento de empresas familiares relativamente prósperas e bastante tecnificadas, que tende a ser mais estável e a ‘imobilizar-se’ através dos contratos de integração em distintos ramos de atividades; de outro, uma contínua recriação/destruição em todos os cantos do país de pequenos produtores pauperizados, pouco tecnificados e não integrados aos CAIs [complexos agroindustriais] Graziano da Silva (1998, p. 167).

De acordo com Delgado (2010), nos anos 1970 o governo promoveu um processo de modernização no campo limitando o rural ao agrícola, produzindo transformações socioeconômicas que muito custaram aos trabalhadores rurais e favoreceram as elites agrárias, agrícolas e agroindustriais.

Essa modernização no Brasil, dos anos 1970 aos anos 1990, foi relacionada basicamente à implementação de um modelo produtivo hegemônico baseado no produtivismo, na mecanização e quimificação (uso de fertilizantes, agrotóxicos e sementes selecionadas), porém

não se consolidando como modernização institucional no aspecto dos direitos sociais como saúde e educação, e, assim, não impactando na redução das desigualdades sociais e inclusão das populações do campo.

Gomes (2005) explica que esta modernização em curso manteve inalterada a estrutura fundiária e recebeu críticas às suas ações e pacotes tecnológicos por parte de movimentos e instituições que apoiavam a pequena produção rural Gomes (2005, p. 65).

Conforme Maia (2013), na segunda metade do século XX, a propriedade latifundiária vai perdendo sua hegemonia. Esse fenômeno é impulsionado pela organização da luta por ampliação dos direitos trabalhistas e por reforma agrária. Nesse cenário surgiram algumas importantes organizações como: em 1963, a Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura (CONTAG); em 1975, a Comissão Pastoral da Terra; em 1983, a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Foi junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), surgido em 1984, que se produziu uma nova identidade política, a dos “sem terra”, mobilizando ações diversas e ocupações de terra que despontaram em desapropriações e assentamentos. Logo o MST consolidou-se como principal porta-voz da luta por terra no Brasil Servolo (2001).

As alterações no campo brasileiro envolvendo modernização tecnológica, quimificação e mecanização acirrou o intenso processo de diferenciação social e econômica, além de precarização do trabalho no campo, realidade que se mantém ao longo das décadas, produzindo agricultores proprietários de pequenos lotes de terra e grande número de trabalhadores rurais sem acesso à terra. Como alternativa, muitos migraram para as cidades ou se organizaram, com apoio dos movimentos sociais e sindicais e se reapropriaram de formas de luta desenvolvidas nos anos 1960, realizando ocupações e acampamentos para pressionar o Estado pela reforma agrária.

Diferente do Brasil, na Europa desde o século XVIII a reforma agrária como alternativa para enfrentar a questão agrária foi encaminhada levando à democratização do acesso à terra Almeida; Sardagna (2002). Essa tendência seguiu por outros continentes inclusive na América Latina.

No Brasil a Reforma Agrária se tornou objeto de previsão em nível constitucional na década de 1980, no contexto de luta pela redemocratização do país e na convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte que resultou na conhecida Constituição Cidadã, promulgada em 1988 possibilitando à ampliação legal de diferentes direitos do cidadão, a criação de esferas públicas e a redefinição do padrão de relações entre Estado e sociedade civil momento em que se reinscreve no debate a pauta da luta pela terra associada a novas reivindicações, como a educação.

Foi com a Constituição de 1988 definindo a função social da terra que mudou o estatuto da propriedade fundiária, o que foi um importante conquista referente ao direito a terra, nos artigos que tratam da desapropriação de terras para fins de reforma agrária, caso o imóvel rural que não esteja cumprindo com a função social, e no artigo que trata da definição de quando a função social é cumprida. Esse fato fez com que parte da Igreja, inspirada pela Teologia da Libertação, por meio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), atuasse em defesa dos camponeses e sem-terra. Diferentes movimentos sociais juntaram sua energia de luta como a CPT, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Atingidos por Barragens, o Movimento de Mulheres Camponesas, a Via Campesina, o Movimento Quilombola, entre outros. De acordo com Souza (2012, p. 750) “mediadores desses movimentos foram as Comunidades Eclesiais de Base, a Comissão Pastoral da Terra e, nos últimos anos, os pesquisadores das universidades públicas têm sido mediadores, parceiros e assessores fundamentais no avanço do debate e das políticas sociais”.

Sem terra, assentados, pequenos produtores, produtores tecnificados, segmento integrado a agroindústria, agricultores familiares eram alguns dos novos atores sociais que lutavam por direitos sociais no campo brasileiro a partir da segunda metade do século XX. Servolo (2001) lembra dos novos temas que se impuseram ao sindicalismo, entre eles gênero, geração, envelhecimento, aposentadoria.

Grandes manifestações nacionais marcaram esse período levando a Brasília milhares de trabalhadores de diferentes pontos do país para encontros e apresentação de demandas ao governo federal. Mobilizações como Gritos da Terra, Marcha dos Sem-Terra, Marcha das Margaridas, ocupações do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e de prédios públicos, mobilizações indígenas marcam o cenário político nacional resultando em políticas que marcaram os anos 90 e o início dos anos 2000.

Em resposta à pressão dos trabalhadores do campo por direitos sociais e em meio a muitos conflitos o Estado brasileiro em diferentes momentos atuou ampliando as formas de integração da população rural num contexto de redistribuição da propriedade fundiária mediante os assentamentos da Reforma agrária Bergamasco; Blanc-Pamard; Chonchol (1997). De acordo com Sauer (2010) a quantidade de assentamentos de reforma agrária cresceu bastante em quantidade entre os anos de 1995 e 2002, governos do presidente Fernando Henrique Cardoso. Este fator se justifica porque os anos de 1990 foram marcados por conflitos agrários, que se intensificaram a partir da primeira gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso. Este governo deu início a uma série de ações voltadas para reforma agrária e os conflitos do campo. Foram criados programas de acesso à terra com o intuito de reduzir os conflitos

existentes e combater a pobreza rural. O Banco Mundial por sua vez aliou-se ao governo brasileiro, pois tinha interesse em financiar programas de diminuição da pobreza, para cumprir sua “missão social”, Sauer (2010, p. 100).

Cabe destacar a grande expectativa da população do campo por uma política de reforma agrária mais efetiva nas gestões do Partido dos Trabalhadores (PT) no Brasil. Carter (2010) expôs como a esperança de Reforma Agrária se transformou em frustração em função de alguns avanços e inúmeros retrocessos, mesmo que os presidentes da República se mostrassem publicamente favoráveis à Reforma Agrária. Para esse pesquisador ficaram claras as características desses governos, por implementaram uma política focada em

(1) repartir terras sob pressão social; (2) constituir assentamentos através de um processo jurídico e administrativo lento e complicado; (3) guardar distância diante das violações frequentes de direitos humanos no campo e a ampla impunidade judicial; (4) favorecer uma distribuição residual de terras, feita em lugares distantes e de forma dispersa; e (5) oferecer escasso apoio aos assentamentos, ou facilitá-los apenas em função da pressão dos movimentos sociais. Carter, (2010, p. 291).

A frustração se expressa na não alteração da estrutura jurídica para promover a reforma agrária pela pressão dos setores do agronegócio e do ruralismo, mesmo que o número de famílias assentadas e a área dos projetos de assentamento tenham sido superiores aos do governo FHC. Além disso foi no governo Lula¹⁶ que,

observou-se no período um maior apoio governamental ao pequeno produtor, especialmente com a ampliação das compras institucionais, através do PAA e do Pnae. Esses programas permitem ao agricultor familiar fornecer, a preços justos, sua produção para escolas, creches, hospitais, presídios, programas de distribuição de alimentos para famílias carentes. A principal crítica a essas políticas de apoio à agricultura familiar é que seguem o PCA, isto é, são políticas que procuram integrar o campesinato à lógica do mercado Cabral, (2021, p. 124).

Uma outra importante iniciativa foi a política territorial de desenvolvimento rural implementada no início dos anos 2000, no âmbito do Programa de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais (Pronat) e do Programa Territórios da Cidadania (PTC), a partir da implementação dos Colegiados Territoriais como mecanismos de governança e gestão social. A abordagem territorial como estratégia para a promoção do desenvolvimento rural

¹⁶ Inclusive a institucionalização de grupos de estudo e pesquisa como o Observatório de Políticas Públicas para a Agricultura (Oppa) e o Núcleo de Estudos sobre Agricultura e Desenvolvimento (Nead) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) ancorados no apoio de órgãos como a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO). O objetivo era a avaliação de políticas, programas e ações governamentais ou para a formulação e a implementação de novos programas. Essa dinâmica sofreu alterações a partir de 2016 com o governo Temer, Maluf e Flexor, (2017).

sustentável foi executada pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial do Ministério de Desenvolvimento Agrário (SDT/MDA). A finalidade dessa abordagem segundo Delgado e Rocha (2017, p.138) foi

(i) o estímulo à organização territorial por meio do reconhecimento e da institucionalização de territórios rurais e sua incorporação ao Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais (Pronat); (ii) o apoio ao funcionamento de colegiados territoriais como espaços de participação e de gestão social; e (iii) a articulação institucional com órgãos e entes federados visando ampliar o acesso às políticas públicas.

Os autores demonstram que a política territorial de desenvolvimento rural no Brasil representou uma inovação institucional importante no campo das políticas públicas por ter o território como unidade de planejamento, rompendo a ideia restrita de um mero espaço físico ou administrativo e o reconhecendo como um espaço de relações e interações sociais, econômicas, culturais, ambientais com perfil identitário diverso e marcado por conflitos e desigualdades internas. Assim a noção de território supera também a divisão espaço urbano ou rural para projetar em seu planejamento uma concepção mais ampla de espaço social que considera a intersetorialidade e a heterogeneidade desses espaços. Além de fomentar a institucionalização de espaços de participação social, o protagonismo dos atores locais e a valorização das características de cada território. Para os autores apesar da dimensão inovadora da abordagem territorial essa também se caracteriza como uma política pública “incompleta” em função de carecer de força política e de instrumentos institucionais e de um marco jurídico para os territórios recém-criados.

Uma série ampla e diversificada de políticas e programas voltadas aos grupos excluídos dos espaços rurais fizeram diferença para o desenvolvimento rural e combate à pobreza. Favareto (2017) nomeou como o pacote de políticas do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), baseado na ampliação crescente de recursos para o Programa Nacional de fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), na maior oferta de assistência técnica, na retomada de programas de compras públicas como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Combinados a outras ações como a ampliação das aposentadorias, pensões e auxílios para as populações rurais, programas de transferência de renda como o Bolsa Família e a garantia safra, cisternas, bolsa verde, auxílio defeso, Favareto, (2017).

A partir de 2016, com o governo golpista do presidente Michel Temer (MDB), após o golpe que leva ao impeachment da presidente Dilma Roussef (PT), o MDA foi extinto e muitas ações progressivamente desmanteladas intensificando as disputas e o redesenho das políticas para o campo. Segundo Favareto (2017) o governo Temer pode significar o fim de um ciclo nas formas de conceber o desenvolvimento e a intervenção pública nos espaços rurais do Brasil.

Abrindo-se assim muitas incertezas que colocaram em risco conquistas e oportunidades das populações do campo forças e populações do campo que vinham sendo acessadas através das políticas públicas implementadas e consolidada principalmente pelo MDA. Todo esse cenário pouco auspicioso para as populações do campo e da cidade atinge os direitos de cidadania, a postos de trabalho, à terra, saúde, educação e habitação, configurando e/ou atualizando as questões agrárias contemporâneas o que se refletiu no aumento dos conflitos no campo.

Com Jair Bolsonaro (PL) na presidência da República desde 2018, apoiado por setores dominantes e conservadores da sociedade ficou evidente o cumprimento de promessas que implicaram em retrocessos no campo da conquista de direitos e da democracia, um cenário que já era prenunciado nos discursos de campanha, tais como: criminalização dos movimentos sociais, apoio ao uso da violência pelos latifundiários sob o argumento de defesa da propriedade privada, retirada de direitos trabalhistas e a extinção da justiça do trabalho, fim da demarcação de terras indígenas e quilombolas e afrouxamento da fiscalização e da legislação ambiental e de exploração mineral Cabral, (2021).

Refletindo sobre a abordagem teórica e metodológica dos processos de desmonte de políticas públicas na América Latina Sabourin (2020) assinala que no Brasil o desmonte mais pesado durante o governo Temer se deu sobre as políticas sociais de saúde e educação. Já no governo Bolsonaro o autor destaca um alto grau de desmantelamento simbólico e cortes sobre as políticas agrícolas e de desenvolvimento rural como a política nacional de agroecologia e produção orgânica, de apoio às comunidades indígenas e aos povos tradicionais Sabourin, (2020).

Atualmente estamos diante de novas questões que acentuam a questão agrária e que hoje representam uma ameaça ao planeta. O avanço e a apropriação da natureza tem sido uma preocupação mundial e para alguns estudiosos a apropriação da natureza de forma privada e mercadológica pode ser um dos refúgios momentâneos para esse capital, que está sempre buscando ampliar as possibilidades de lucro em outras esferas da exploração de recursos naturais Ramos Filho, Mitidiero Junior e Santos, (2016).

A política industrial de expansão da indústria extrativa mineral é mais uma expressão dessas novas questões agrárias que resulta na ampliação dos conflitos socioambientais. Conforme Santos (2012) o projeto neoextrativista envolve toda a América Latina, a exemplo das novas frentes de expansão/expropriação do território. No Brasil está centrado na indústria extrativa mineral, tendo o “boom” das commodities de 2003 e 2008 como elemento explicativo, elevando o preço do alumínio, do cobre, do ouro, da prata, do minério de ferro, do petróleo, do carvão e do chumbo. Contando com investimentos do Estado e de empresas esse setor cresce e aprofunda o cenário de expropriação da terra, desigualdades social e ambiental. Assim,

considerando o desenvolvimento da ocupação do território nacional – sobretudo na Amazônia, a expansão da indústria extrativa mineral tem ampliado, fundamentalmente, o conflito socioambiental de base territorial. Populações urbanas e rurais, tradicionais e indígenas, dentre outros grupos afetados, têm tido seus direitos tradicionais desrespeitados recorrentemente, sob a proteção de um Estado cujas bases econômicas estão estruturalmente atadas ao projeto neoextrativista, Santos, (2012, p. 79)

Esse tipo de atividade demanda um intenso acesso e uso de água e terra, além da violação de direitos humanos e trabalhistas.

Barcelos (2021, p. 64) explica que a expansão da Mineração “foi acompanhada e fez ressurgir formas renovadas de acumulação primitiva: expulsões, cercamentos, concentração da terra, formação de zonas exclusivas, novos latifúndios, espaços bloqueados, reassentamentos compulsórios, expropriação e degradação ambiental”. O autor então elucida que a agenda da mineração se mostrou uma verdadeira corrida por terras que exige cada vez mais áreas para a instalação das estruturas necessárias e sua expansão inclusive isolando e excluindo a população que esteja em seu caminho. O pesquisador conclui que “a formação do latifúndio minero-exportador impôs distintos ajustes espaciais que complexificou a questão agrária local e regional, permitindo reconfigurar as relações tão violentas quanto as do processo de colonização, Barcelos, (2021, p. 84).

Milanez (2017) ajuda a entender os impactos socioambientais da mineração a começar pelas mudanças da paisagem uma vez que a principal forma de extração mineral no Brasil ocorre por meio das minas a céu aberto o que exige o desmatamento e retirada do solo fértil para a perfuração e escavação da terra. Esse processo além de modificar a paisagem altera o microclima, a fauna, a flora e a dinâmica hidrológica segundo o autor.

São os impactos sobre comunidades que vêm estimulando o aumento do número de estudos e alertas sobre conflitos entre atividades mineradoras e comunidades, o que vem crescendo consideravelmente no país. Os aspectos ambientais são possíveis estabelecer uma

interlocução com a colonialidade da natureza, na qual esta é compreendida majoritariamente como fonte de recursos, fruto de uma visão eurocêntrica e moderna, nas margens do sistema capitalista.

Similar à atividade de mineração temos o mercado de madeira que avança promovendo desmatamento, degradação florestal desafiando e exigindo ações cada vez mais efetivas direcionadas ao planejamento das formas de uso, proteção e conservação das florestas brasileiras.

Maluf e Flexor (2017) organizam uma coletânea de debates com artigos que possuem temáticas as quais consideramos recentes acerca do debate agrário no Brasil no cenário atual, organizamos no quadro que segue as principais temáticas:

Quadro 3 - As questões que envolvem o rural do Brasil no século XXI

Os dilemas da propriedade da terra, seus usos e modos de gestão que atualmente sofrem o aumento do controle sobre os recursos fundiários por estrangeiros situando o país no comércio mundial de commodities agrícolas e gerando impactos de diferentes naturezas para as populações do campo. Os principais investidores dessa ação são Estados, empresas estatais e capital privado.
A dualidade do envolvimento do Estado na ordenação dos espaços rurais tanto no incentivo as cadeias de commodities agrícolas como a soja, quanto a agricultura de produção familiar. Segundo Wesz Jr e Grisa (2017) inclusive alterando a dinâmica de programas como o Pronaf/ Pronaf Agroindústria ampliando a inserção de grupos como as grandes cooperativas, associações e outras organizações jurídicas de maior porte.
A ação coletiva de parlamentares organizados na bancada ruralista do Congresso Nacional, uma coalizão política estratégica na formulação de políticas públicas no Brasil. Defendem agricultura tecnicamente modernizada e ao mesmo tempo mantém padrões de conduta conservadores. Opção clara por um projeto de desenvolvimento agrário e rural voltado para uma minoria em detrimento da maioria representada pelos agricultores familiares, assentados da reforma agrária, povos e comunidades tradicionais, extrativistas, quilombolas, povos indígenas, entre outros.
Políticas públicas relacionadas ao Sistema alimentar que envolvem abastecimento, segurança alimentar e nutricional e preços dos alimentos;
O tema das novas biotecnologias no mundo e no Brasil com suas repercussões no sistema agroalimentar e agricultura familiar;
As novas demandas de políticas públicas para o meio rural brasileiro e latino-americano, demandas estas que não têm a questão do apoio à produção agropecuária como foco, por exemplo as Políticas públicas para a juventude no Brasil demanda por direitos abrangentes;
Os dilemas enfrentados pela ampliação da esfera de atuação do Estado e sua base legal nas políticas para comunidades remanescentes de quilombos no Brasil, povos indígenas e comunidades tradicionais;
A pressão exercida pelos movimentos sociais pela agricultura familiar de base agroecológica e sua integração nas políticas públicas e a necessária associação das ações na área da saúde e na promoção de modelos sustentáveis de produção de alimentos saudáveis.

Fonte: Maluf, Flexor, (2017).

Os temas indicam que a questão agrária no Brasil, a partir dos anos 1990, se desdobra em questões agrárias mais complexas por envolver problemáticas antigas como a concentração de terra, a persistente violência no campo, a exploração do trabalho, mas, também novas, como o agronegócio, produção de commodities, a internacionalização da agricultura brasileira, a insegurança alimentar, a implantação de usinas para geração de energias (eólicas e fotovoltaicas), ou seja, conflitos que corroboram para o aprofundamento e atualização da concentração fundiária e da pobreza no meio rural. Frente a essas atualizações das questões pontuamos a necessidade e o direito à educação para as populações do campo, que também demanda reflexões e mudanças.

2.3 A Paraíba e o Município de Campina Grande: ocupação do espaço e características socioeconômicas

A história da ocupação da Paraíba segue as marcas da colonização e dos interesses comerciais de Portugal sobretudo na produção açucareira nos engenhos da cana de açúcar que ocupavam o litoral e a zona da mata. Essa ocupação se deu ancorada em conflitos e nas diversas violências contra a população nativa, os indígenas potiguaras, tabajaras, cariris e os tarairiús. É isso que ressaltam Gurjão e Lima (2021, p. 45), indicando que as populações indígenas que habitavam o estado no século XVI foram a “maior vítima da colonização, foi perseguida, reduzida ao cativeiro, massacrada, enfim, principalmente por resistir à sujeição, por querer preservar sua liberdade”. Cabe destacar o longo período de combate entre portugueses e indígenas organizados que lutaram fortemente contra a subjugação imposta pelos colonizadores, durando onze anos para que a conquista da Paraíba se efetivasse.

Nesse cenário têm início as práticas educativas destinadas a esses grupos, através da atuação das ordens religiosas Jesuítas, presentes em maior escala. Também se registra a presença dos Franciscanos, Beneditinos e Carmelitas em suas ações missionárias que pregavam o cristianismo, alfabetizavam e ensinavam ofícios aos indígenas que se convertiam e se tornavam cristãos novos, mas, especialmente em mão de obra que trabalhava inclusive na construção de colégios, mosteiros e conventos para os colonizadores. Assim,

Nesse processo de ‘recrutamento’ da mão de obra indígena, os principais agentes foram as ordens religiosas. A pretexto de catequizá-los, foram os religiosos que conseguiram domesticar os índios, fazendo-os aliados dos portugueses; deixando-os aptos a exercerem as atividades necessárias à colonização Gurjão e Lima, (2021, p. 48).

Depois de criada a Capitania Real da Paraíba¹⁷ que deu origem ao Estado iniciou-se o processo de doação das *sesmarias* para ocupação das terras da colônia, através do desenvolvimento de estratégias produtivas agrícolas e pecuária, usando mão de obra escravizada nos engenhos e mão de obra livre na pecuária envolvendo brancos, pobres, mamelucos, cafuzos e índios.

Gurjão e Lima (2021) destacam algo fundamental que é a existência nos engenhos de “além da mão de obra escrava, outros tipos de trabalhadores que recebiam salário por tarefas prestadas. Assim, nas moendas, os senhores pagavam irrisoriamente, aos chamados “oficiais de soldada”, constituídas de mestres do açúcar, banqueiros, purgadores, caxeiros, feitores-mor” Gurjão; Lima, (2021, p. 61).

Conforme Panta e Moreira (2014) o espaço agrário paraibano foi organizado sob o sistema de *plantation* a partir da implantação dos engenhos de cana-de-açúcar no final do século XVI, explorando o trabalho indígena sob forma escrava e depois os africanos escravizados para produção de monoculturas para a exportação, destacadamente a cana de açúcar.

Assim o espaço agrário paraibano se conformou pelos interesses de uma classe minoritária que dominou terras, mão-de-obra, e crédito, seja por meio dos engenhos ou usinas e destilarias, promovendo espoliação, expropriação da força de trabalho e violência. Como resistência continuamente presente, tivemos as lutas indígenas, quilombolas, as Ligas camponesas e os movimentos sociais que conseguiram pela luta, alterar o cenário de concentração fundiária e de poder.

Moreira e Targino (1997), tratando do processo de estruturação e organização do espaço rural no estado da Paraíba, enquanto espaço de exploração, expõem a dupla face desse processo que gerou riqueza sob a forma de açúcar, gado, algodão, café, sisal, álcool, ao mesmo tempo, que resultou em aumento da pobreza, através de relações de trabalho pré-capitalistas, representada pela figura dos escravos, moradores, foreiros, parceiros e bóias-frias.

Na esteira da ‘modernidade’, assiste-se também o avanço da organização dos trabalhadores que propiciou várias conquistas seja através da luta do pequeno produtor por crédito, seja através da luta dos posseiros e moradores pelo direito de permanecer na terra, ou ainda, através da luta dos assalariados por melhores condições de salário, de trabalho e de vida. Nessa luta, não foram poucos os que tomaram: Nego Fuba, Pedro Teixeira, Zé de Lela, Bila, Paulo Gomes, Margarida. Se alguns tomaram, se outros não suportaram as pressões e deixaram o campo, a história dos movimentos

¹⁷ “Quando o rei de Portugal criou as capitanias hereditárias, não existia entre elas a capitania da Paraíba. O território que, aproximadamente, corresponde à atual Paraíba era ocupado pela capitania de Itamaracá, cujo donatário não teve condições de tomar conta, deixando-a praticamente inexplorada, dominada pelos índios e frequentada pelos franceses, que, ‘amigos’ dos índios, vinham constantemente buscar pau-brasil” Gurjão, Lima, (2021 p. 33).

sociais, recuperada pelos autores, mostra que a resistência de muitos engendrou algumas conquistas: desapropriação/aquisição de terras palco de conflitos, garantia de observância da legislação trabalhista e melhoria de algumas condições de trabalho Moreira; Targino; (1997, p. 20).

Sobre a organização do espaço agrário paraibano os autores afirmam que desde o início da colonização portuguesa ele tem se constituído em um espaço de exploração, marcado por um processo de subordinação aos interesses do capital, antes mercantil, metropolitano e depois ao capital industrial e financeiro, que não têm como finalidade o atendimento das necessidades básicas da maioria da população. As primeiras sesmarias concedidas na Paraíba foram nas várzeas dos rios Paraíba, Jaguaribe, Una, Tibiri e Gramame a partir de 1586 para plantar cana, criar gado ou cultivar lavouras de subsistência. O estado foi então sendo conformado em regiões caracterizadas pela produção do Litoral Açucareiro ou Zona da Mata, do Sertão Pecuarista-Cotonicultor e do Agreste Policultor-Pecuarista Moreira; Targino, (1997).

A violência esteve presente no processo de submissão do espaço paraibano à dominação colonial se expressando no massacre da população nativa em princípio no litoral e depois com a penetração do processo de colonização em direção ao interior. Moreira e Targino (1997, p.37) lembram que “a reação do indígena sertanejo à sua transformação em cativo e pela defesa de suas terras deu origem à chamada Guerra dos Bárbaros ou Confederação dos Cariris. Esta se estendeu pelos sertões do Nordeste de 1680 a 1730”.

Esses autores explicam que a evolução da atividade canavieira teve influência também na ocupação e no povoamento do Sertão e do Agreste pela separação da produção canavieira e da pecuária.

Daí resultou uma divisão regional do trabalho: a Zona da Mata voltou-se para a produção do açúcar e o interior (Agreste e Sertão), para a produção do gado e de gêneros alimentícios. A retração da economia açucareira na segunda metade do século XVII contribuiu significativamente para o povoamento do Agreste, por liberar mão-de-obra e forçar a migração em direção ao interior. Desse modo, a organização inicial do espaço agrário paraibano teve como suporte a atividade canavieira (no Litoral) e as atividades pecuária e policultora no Agreste e no Sertão. Moreira; Targino, (1997, p. 40)

Na Paraíba, o trabalho escravo também constituiu o suporte da atividade açucareira, porém não de forma majoritária, uma vez que os senhores de engenho não podiam adquirir mão-de-obra escrava suficiente pelo alto valor dessa força de trabalho. Isso facilitou a entrada de lavradores camponeses no interior de suas terras e do famoso sistema de morada que substituiu aos poucos o trabalho escravo Andrade, (1986). Moradores de condição ou agregados eram camponeses sem terra que trabalhavam em total subordinação ao engenho e em troca

recebiam do proprietário fundiário a autorização de habitar na propriedade, ocupar um pedaço de terra (os sítios) e nele cultivar uma roça.

A produção de alimentos para autoabastecimento era prática realizada pelos escravos e foi pelo morador e suas famílias, sendo que a “pequena produção e a pequena propriedade camponesa teriam nascido, assim, nos interstícios da grande propriedade monocultora, ou seja, nas ‘brechas’ do sistema canavieiro e a ele subordinada” Moreira e Targino, (1997, p. 69).

As usinas instaladas a partir da primeira metade do século XX, provocaram mudanças na organização da produção e do trabalho, no litoral paraibano, porém aprofundando a situação da concentração de terras e a expulsão de moradores, foreiros e lavradores em função da disputa pelas terras que estavam cedidas a estes. Algumas oligarquias rurais do estado da Paraíba surgiram da compra de terras das usinas por grupos familiares que detinham com isso poder político e econômico regional, usinas que contaram com diferentes incentivos governamentais Moreira e Targino, (1997).

Nesse contexto irrompem diversas manifestações dos trabalhadores expulsos de suas terras e transformados em meros assalariados da cana. Na Paraíba destacam-se as Ligas Camponesas “que tiveram por bandeira inicial de luta a extinção do cambão e a defesa dos sítios, ampliando-se para a defesa da reforma agrária, em plena vigência da Usina” Moreira e Targino, (1997, p. 84).

A ocupação e povoamento do Sertão da Paraíba se intensificou a partir do desenvolvimento da grande exploração canavieira na Zona da Mata, que para sua expansão direcionou para o interior à criação de gado. Nessa ocupação, perfazendo o caminho do gado pelos leitos dos rios, destacou-se a figura do colonizador branco que foi, no final do século XVII e início do século XVIII, espalhando currais pelo interior do Sertão. Essa prática reforçou o domínio latifundiário por meio de fazendas de gado.

É fundamental registrar o que os estudos realizados por Nunes (2017) em sua tese de doutorado apontaram, ao contestar generalizações em torno do processo de ocupação do semiárido nordestino e da formação de grupos sociais na região dos Sertões da Borborema. A tradição historiográfica de narrar a história sob o prisma da dualidade latifundiário/trabalhadores sem acesso à terra invisibilizou a presença do que Nunes (2017) chamou de grupos intermediários de pequenos proprietários cultivadores autônomos que se apossaram de áreas desocupadas, ou eram descendentes de outros atores pobres que conquistaram terra a partir da compra ou advieram de grupos de grandes proprietários não descendentes dos sesmeiros.

Nunes (2017) demonstra através de ampla investigação histórica e sociológica que o semiárido por um período foi muito atraente não só para os criadores de gado, mas também para um leque bastante amplo de atores como comerciantes, cultivadores livres, escravos fugidos, profissionais liberais, ex-escravos, indígenas e caboclos “assimilados” ou “aculturados”, almocreves, tropeiros, caixeiros etc. Uma atividade econômica que tornou essa região atraente foi a cultura do algodão, tendo ela ampla valorização e produção.

Isso aponta para a pluriatividade como característica da pequena produção, ou da agricultura familiar e de cultivadores que ocuparam a região, facilitando aparecimento de áreas minifundistas nessa região. Para o pesquisador,

Se num primeiro momento o sertão atraiu criadores de gado para fundarem grandes currais e fazendas sob o manto do sistema de sesmarias e aforamento destas e num segundo momento atraiu cultivadores/processadores de algodão que puderam adquirir terras e em alguns casos se tornarem grandes proprietários de terras num processo que envolveu a substituição da elite política e econômica constituinte da “Civilização do Couro”, o certo é que desde sempre existiram estratos intermediários responsáveis pelo comércio e transporte de mercadorias, por atividade especializadas ou relacionadas com o serviço público (compondo uma baixa burocracia) e que estes grupos também foram fundamentais na sedimentação da estrutura social (caracterizada pela mobilidade) ora descrita, e no processo de mudança da estrutura fundiária inicialmente tão concentrada Nunes, (2017, p. 389).

Assim cabe destaque para o papel da produção de lavouras e culturas alimentares como elemento da ocupação dos Sertões nordestinos bem como “do comércio realizado entre o litoral e o Sertão nordestino, a partir da produção e da troca de bens primários e de subsistência, além do comércio do gado e do algodão” Maia, Gomes e Nunes, (2020, p. 59).

Nos fins do século XVIII e ao longo do século XIX, em função da crescente demanda internacional, um novo elemento entra em cena na economia paraibana o algodão que foi se firmando com a presença da cana de açúcar, porém se expandindo em direção ao Sertão e se consorciando ao gado e à policultura. De acordo com Moreira e Targino (1997), conformou-se o trinômio – algodão, pecuária e policultura de subsistência, marco da organização do espaço agrário sertanejo paraibano até a segunda metade do século XX. A pequena produção de alimentos estava ligada à necessidade de abastecimento dos vaqueiros, baseada principalmente nas culturas do feijão e do milho no interior das fazendas e currais.

Em se tratando do Agreste os autores destacam que é uma região policultor-pecuarista ocupando uma posição entre o Litoral úmido e as Mesorregiões semiáridas da Borborema e do Sertão. “Trata-se de uma área fortemente diversificada, tanto no que se refere aos aspectos naturais quanto ao uso da terra, às relações de trabalho e ao potencial econômico” Moreira e Targino, (1997, p, 106). Eles destacam que,

Contribuiu também para a ocupação do Agreste o surgimento de currais e de pontos de pouso, para gado e vaqueiros oriundos da região sertaneja quando dos longos percursos em direção ao Litoral. Algumas cidades agrestinas daí se originaram e tiveram sua dinâmica relacionada às feiras de gado que ali se desenvolveram. O núcleo de povoamento de Itabaiana no Agreste Baixo e a cidade de Campina Grande são dois bons exemplos desse processo. A agricultura de subsistência complementada pelo criatório (voltado para o autoconsumo) foram o suporte do processo inicial de organização do espaço agrário agrestino. Moreira e Targino, (1997, p. 108).

O Brejo Paraibano de clima úmido e solos férteis possuía condições favoráveis ao desenvolvimento da agricultura e por isso o processo inicial de ocupação do espaço regional esteve relacionado à atividade de subsistência. Prevalciam como práticas de trabalho o trabalho escravo, o trabalho assalariado (que depois da escravidão dominou ainda que em condições de semiescravidão), por meio dos moradores e parceiros e o trabalho familiar. O senhor de Engenho no Brejo detinha o poder político e econômico.

É importante ressaltar que entre as quatro Mesorregiões do Estado, é no Agreste onde a pequena produção possui maior importância relativa tanto econômica como social. Com efeito, é nesta região onde se encontram os mais baixos índices de concentração fundiária do Estado. Com certeza, o peso da pequena produção no contexto da organização do espaço agrestino foi um dos fatores responsáveis pelo adensamento populacional dessa região, em particular, na zona rural Moreira e Targino, (1997, p. 131).

Com o processo de modernização da agricultura, que na Paraíba, ainda que tenham sido experimentados apenas lampejos, ocorreu a partir de 1970, culturas alimentares e matérias-primas foram substituídas pela ampliação da cana-de-açúcar e pasto plantado. Os trabalhadores rurais resistiram à forma excludente desse processo que aprofundava a desigualdade e a pobreza no campo. Daí que surgem as iniciativas organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), pela Comissão Pastoral da Terra e outros atores (individuais e coletivos), adotando como estratégia a ocupação de áreas improdutivas. Essa ação foi apoiada por uma ala progressista da Igreja Católica que aderiu a luta dos pobres, apoiando a ação pastoral da CPT e os movimentos sociais populares, a ação sindical e lutando por cidadania. Moreira e Targino (1997) acenam que o saldo desse processo foi positivo para os trabalhadores, refletindo-se no crescimento dos imóveis adquiridos e/ou desapropriados para criação de assentamentos rurais em áreas de atuação da CPT.

Na Paraíba, a violência no campo tem assumido, ao longo do tempo, as mais diversas formas: despejos, destruições de casa e de lavouras, prisões arbitrárias, torturas e assassinatos. Nas áreas de conflito, nas greves dos canavieiros, dezenas de homens, mulheres e crianças foram espancados e feridos a bala. Várias lideranças perderam sua vida, vítimas da mão armada do latifúndio no nosso Estado. Moreira e Targino, (1997, p. 426).

Na Paraíba, como no Brasil, a violência se configurou como marca do legado colonial que se expressa duplamente seja explicitamente sobre os corpos e/ou implicitamente sobre as mentes.

Juntando dados do índice de GINI, dado importante para medir a concentração de terras segundo os Censos Agropecuários temos,

Em 1985 o índice de GINI era de 0,857, em 1995/96 de 0,856, em 2006 de 0,854 e em 2017 de 0,867. Embora a variação não seja grande, enquanto os Censos vinham apontando uma singelíssima redução (é até forçoso chamar de redução) da concentração fundiária de 1985 a 2006, o índice do Censo 2017 significou aumento da concentração fundiária, saindo da constante zero oito ponto cinco e saltando para zero oito ponto seis. Mitidiero Junior, (2022 p. 120).

O autor, examinando o censo agropecuário 2017, conclui que em todo o Brasil os pequenos produtores, entre estes os agricultores familiares, são a maioria em número de estabelecimentos (93,49%), porém ocupam percentualmente 28,20% da área total de até 200 hectares, ou seja, uma quantidade menor se comparado aos grandes e médios produtores/proprietários de terras, Mitidiero Junior, (2022). Esse dado evidencia o drama ainda atual da desigualdade social e dos constrangimentos que as populações do campo enfrentam sob o avanço das contradições econômicas e sociais desse modelo de desenvolvimento embasado nos interesses do grande capital e no latifúndio.

Contudo, Maia e Gomes (2020) fazendo uma comparação entre os Censos agropecuários de 1960 e 2006 observam que, na Paraíba, a área total dos estabelecimentos que medem até 100 hectares passou por uma mudança substancial de 34% para 39% o que se mantém com o Censo de 2017. Para as autoras uma ilustração desse fato é o processo de fragmentação da estrutura fundiária que ocorre desde os anos 1960 na região que elas estudam e chamam de Sertões da Borborema, consolidando a agricultura familiar e demonstrando seu potencial produtivo a partir de diversas estratégias de inclusão social e econômica. Vale destacar que,

O caráter marcadamente assimétrico de distribuição de terras no semiárido nordestino e o vagaroso processo de desconcentração destas, permite que alguns estudiosos, continuem a definir esse espaço como lugar do latifúndio e da tradição. Todavia queremos ressaltar que a grande propriedade não parece ser mais o elemento estruturante fundamental que organiza as relações sociais nesta região. É importante reconhecer também que ela não desapareceu e que, em certas regiões, resiste como elemento definidor de sua paisagem fundiária, mesmo após três décadas da chamada crise do sistema latifúndio/algodão/pecuária/moradia. Maia; Gomes, (2019, p. 161).

O que concluem Maia e Gomes (2019; 2020) é que esse processo de minifundiarização de algumas regiões paraibanas se deu pela emergência de novas dinâmicas sociais, econômicas e produtivas, pela atuação do movimento sindical, dos movimentos sociais e de outros da sociedade civil, bem como pela atuação do Estado e a implementação de políticas públicas voltadas para a agricultura familiar. Os estabelecimentos que atuam com a agricultura familiar demonstram possuir viabilidade econômica, empregando pessoas que estavam excluídas ou inseridas precariamente no mercado de trabalho, além de permitirem o aumento do nível de renda e da ampliação da oferta de alimentos.

Uma evidência de que falta terra para atender as necessidades da agricultura familiar na Paraíba, seguindo a tendência de outros estados do Brasil, é que no estado da PB para a agricultura familiar são contabilizados 125.489 estabelecimentos, enquanto para os estabelecimentos não familiares 37.729. E como área da agricultura familiar 1.441.215 hectares contra 1.983.326 de hectares de área da agricultura não familiar (IBGE, 2017). O que revela que temos mais estabelecimentos ocupados por pequenos produtores, porém com reduzida extensão de terras.

Moreira e Targino (1997) indicam que a porção norte da Microrregião de Campina Grande é uma área de forte expressão da policultura alimentar e comercial, inclusive por ter uma atividade criatória também expressiva. O histórico da estrutura fundiária na Paraíba demonstra que no compartimento da Borborema um histórico de lutas e conquistas fez dessa microrregião um espaço social diferenciado, com uma população rural e municípios rurais expressivos.

Ainda sobre a Microrregião de Campina Grande, Gomes, Matias e Paulino (2015) atestam que predomina uma grande quantidade de minifúndios, cujas terras são exploradas por agricultores familiares que sobrevivem da exploração agropecuária através do plantio de hortifrutigranjeiros e da criação de bovinos, suínos e pequenos animais.

Conforme Andrade (1982) é consenso que o Brasil é, ao mesmo tempo, o país do latifúndio e do minifúndio¹⁸ tendo sido este último complemento do primeiro e da necessidade de um tipo particular de capitalismo que insiste em manter uma reserva de trabalhadores ao seu dispor e em condições semi-feudais.

¹⁸ “Seriam considerados como minifúndios aquelas propriedades ou imóveis rurais de dimensões inferiores a um módulo e como latifúndios aquelas superiores a um módulo, mas não paradoxalmente exploradas, ou aquelas que tivessem mais de seiscentos módulos”. Andrade, (1982 p. 90).

No entanto alterações no cenário agrário do Estado passam a ser visibilizadas, notadamente com a intensificação da luta pela terra, a partir de finais da década de 1980, tais lutas conduziram a alterações frente a um conjunto de políticas públicas. Nos anos 1990 emergem políticas que possibilitam a melhoria do nível de vida das populações rurais envolvendo, infra-estrutura (distribuição de energia, acesso à água, organização dos transportes) e direitos sociais (bolsa-alimentação, renda mínima, educação, saúde, entre outras) Cunha, Silva e Nunes, (2008).

Conforme os autores citados,

A decadência do latifúndio baseado no sistema algodão-pecuária, ao mesmo tempo que expulsou do campo milhares de famílias de moradores e arrendatários, forçou também a esforços de modernização do grande proprietário rural, em grande medida financiados com recursos públicos via SUDENE e Banco do Nordeste. A complexificação e ampliação da atuação do poder público na região promoveram a inserção de agentes de mediação muito diversificados, combinados com a crescente atuação de representantes de organizações não-governamentais. Do ponto de vista das populações rurais mais pobres, muitas conversões políticas e identitárias foram produzidas ao longo das duas últimas décadas, destacando-se as famílias de trabalhadores rurais sem-terra/assentados e dos agricultores familiares, reconhecidos em termos de políticas públicas. Cunha, Silva e Nunes, (2008, p. 82).

A Paraíba é um estado formado por 223 municípios e apresenta em 2024 uma população projetada, conforme projeção da população do IBGE, de 4.117.682 habitantes e uma área total de 56.467,24 km². De acordo com último Censo do IBGE - 2022, a população era de 3.974.495 habitantes a população é formada, em sua maioria, por pardos, seguido pelos brancos, pelos negros, pelos amarelos ou indígenas, e os sem declaração (IBGE, 2010, 2021). Quando olhamos para a população segundo a raça ou a cor na Paraíba temos que 72% se declararam negros e 28% não negros, seguindo a tendência do Brasil e do Nordeste, ou seja, com a maior parte população parda e preta.

Conforme o anuário estatístico de agricultura familiar de 2022 o Nordeste tem 48,3% da população rural do Brasil (que possui 14% da população em situação domiciliar rural). A Área da unidade territorial da Paraíba em 2022 é de 56.467,242 km² sendo que área urbanizada Área urbanizada de 680,32 km² o que demonstra que é um estado com maior extensão territorial rural.

O estado tem aproximadamente 90% de seu território inserido no semiárido nordestino. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divide o estado da Paraíba em quatro mesorregiões e vinte e três microrregiões conforme imagens abaixo.

Mapa 1 - Estado da Paraíba, Brasil

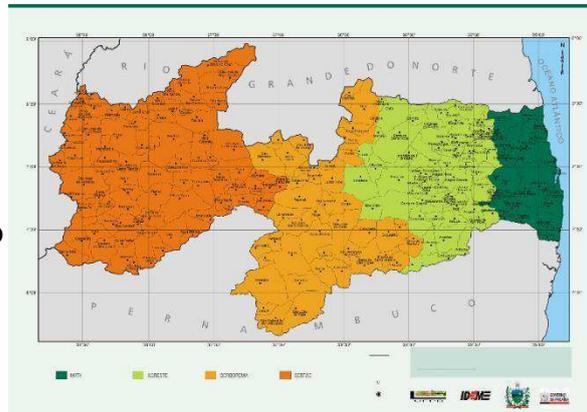


Fonte: IBGE/CIDADES, 2022

Mapa 2 - Mesorregiões Geográficas da Paraíba

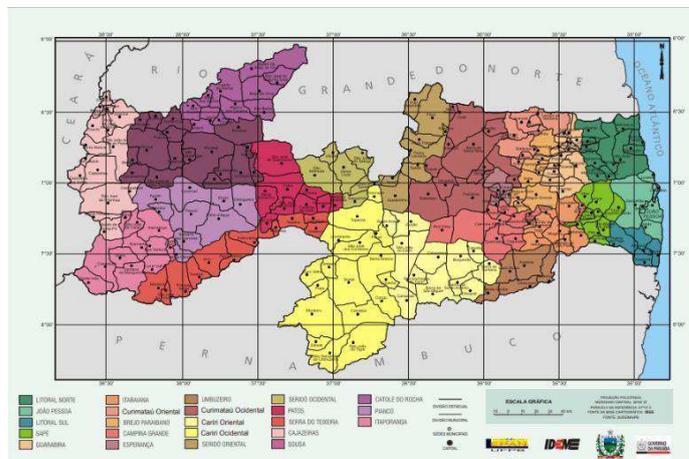
Fonte: IBGE/ GOVERNO

Mapa 3 -
geográficas da



DA PARAIBA

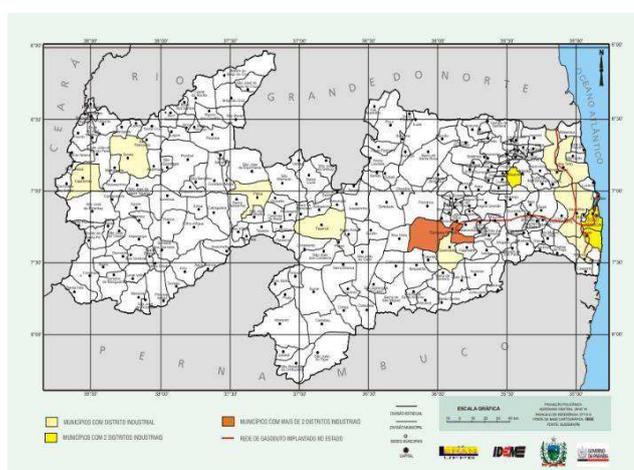
Microrregiões
Paraíba



Fonte: IBGE/ GOVERNO DA PARAIBA

Quanto aos municípios Paraibanos com distritos industriais temos: Cajazeiras, Souza, Patos, Taperoá, Queimadas, Mamanguape, Rio Tinto, Santa Rita e Alhandra. Os municípios de João Pessoa, Conde e Guarabira possuem dois distritos industriais. Campina Grande aparece como a cidade que tem mais de dois distritos industriais, sendo considerada um dos principais polos industriais da Região Nordeste (mapa 4).

Mapa 4 - Distritos Industriais da Paraíba



Fonte: IBGE/ GOVERNO DA PARAIBA

A economia paraibana se baseia na agricultura, na pecuária de caprinos, nas indústrias alimentícia, têxtil, de couro, de calçados, metalúrgica e sucroalcooleira, se destacando ainda no turismo. Na agricultura se destacam principalmente a cana-de-açúcar, abacaxi, banana, mandioca, feijão, milho (IBGE CIDADES, 2022).

A dimensão territorial como estratégia para pensar o desenvolvimento rural ganha espaço na América Latina desde o final dos anos 1990 e início dos anos 2000, passando a levar em conta a heterogeneidade social dos espaços. O Território da Borborema foi reconhecido nos anos 2000 através do Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais (PRONAT) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e pelo Programa Territórios da Cidadania¹⁹ (PTC), está localizado no semiárido brasileiro e abrange um universo

¹⁹ O Programa Territórios da Cidadania foi criado em 2008 e está voltado para à melhoria das condições de vida, de acesso a bens e serviços públicos e a oportunidades de inclusão social e econômica das populações que vivem no interior do País. É uma estratégia de desenvolvimento regional sustentável com objetivo de levar o desenvolvimento econômico e universalizar os programas básicos de cidadania através do Governo Federal em parceria com governos estaduais, municipais e a sociedade.

total de 21 municípios com grande participação da agricultura familiar, assentados da reforma agrária, pescadores artesanais etc, Kato, Delgado e Romano, (2022).

O estado da Paraíba possui sete Territórios Rurais e da Cidadania, abarcando 118 dos 223 municípios paraibanos, tendo a seguinte distribuição: Território do Borborema²⁰, com 21 municípios; Território de Cariri Ocidental, com 17 municípios; Território de Cariri Oriental, com 14 municípios; Território de Curimataú, com 10 municípios; Território do Médio Sertão, com 24 municípios; Território da Zona da Mata Norte, com 19 municípios; e Território da Zona da Mata Sul, com 13 municípios.

Destaca-se também no Território da Borborema segundo os autores citados o movimento de renovação dos sindicatos rurais que, em parcerias com ONGs, com destaque para a Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa (AS-PTA) e o Programa de Tecnologias Adaptadas para as Comunidades (PATAC) passaram a questionar o padrão convencional de produção agrícola (tecnificada e com alto uso de insumos químicos) e a promover um modelo alternativo de desenvolvimento rural de base agroecológica. Inclusive estabelecendo relações com políticas públicas e conquistando ações importantes como a construção de cisternas e políticas intersetoriais que contribuiu para o fortalecimento de uma agricultura familiar de base agroecológica no Território. Quanto à concentração fundiária nessa região temos que,

Segundo o Censo Agropecuário 2017 do IBGE, existiam 18.464 estabelecimentos agropecuários no território, sendo 72 % de agricultores familiares. Entretanto, os agricultores patronais concentravam 56,2 % das terras, o que indica uma grande concentração fundiária. A comercialização dos produtos agropecuários e agroindustriais é um fator fundamental para o desenvolvimento territorial, com destaque para a forte presença de uma agricultura familiar agroecológica, fomentada sobretudo pelas iniciativas do Polo Sindical. Kato, Delgado e Romano, (2022. p. 70).

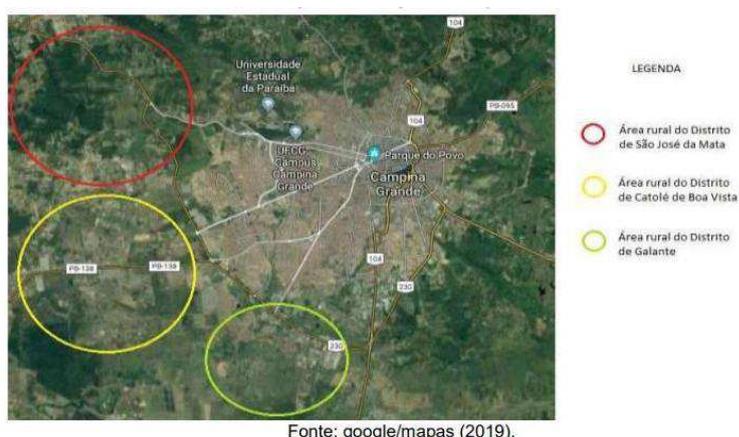
Dessa forma o Território da Borborema segue, sob diversos aspectos uma tendência contrária a outros territórios paraibanos e até de outros estados do Brasil, apontando para um processo cada vez mais crescente de minifundiarização, com forte presença da agricultura familiar e com uma produção direcionada para a agricultura de base agroecológica. Tem sido forte a articulação dos atores aqui já citados que fazem do território expressivo na produção e

²⁰ O Território da Borborema é composto por 21 municípios da Paraíba que são: Casserengue, Solânea, Borborema, Arara, Serraria, Pilões, Areia, Remígio, Algodão de Jandaíra, Esperança, Areial, Alagoa Nova, São Sebastião de Lagoa de Roça, Montadas, Matinhas, Lagoa Seca, Puxinanã, Massaranduba, Serra Redonda, Campina Grande e Queimadas.

comercialização de frutas como tangerina, laranja, limão, banana, abacate, jaca e jabuticaba e as grandes lavouras de milho, feijão preto, batata-inglesa e fava. Kato, Delgado; Romano, (2022).

Adentrando para o espaço microsociológico da pesquisa, destacamos que o município de Campina Grande-PB²¹, está localizado no semiárido paraibano é integrante do território da Borborema possui, conforme dados do IBGE 2010 uma população de 385.213 mil habitantes, destes, 18.004 residiam na área rural e 367.209 na área urbana. A população estimada em 2021 segundo o IBGE é de 413.830 pessoas. Dados do observatório de Campina Grande indicam que, segundo o critério de raça ou cor 1,20% da população se declara amarela; 43,83% branca; 0,15% indígena; 49,08% parda e 5,74% preta (CAMPINA GRANDE, 2022). O município tem uma área territorial de 591.658 Km² e possui três distritos: Galante, São José da Mata e Catolé de Boa Vista (mapa 1). A cidade tem uma história desenhada em torno da sua posição de ligação entre litoral e sertão sendo ponto de pouso para o gado e conseqüentemente de comercialização.

Mapa 5 - Cidade de Campina Grande com destaque para as áreas de distritos rurais



Fonte: google/maps (2019).

Fonte: Google/maps, 2019.

Estudando a estrutura de distribuição de terras no município de Campina Grande entre 1840 e 1905, Vianna (2013) demonstrou que uma característica da região foi a co-presença junto aos grandes proprietários de uma grande quantidade de propriedades de médio e pequeno valor. E que a exploração do trabalho escravo foi um dos parâmetros da riqueza e do poder da sociedade campinense sendo o trabalho escravo largamente empregado na pecuária, na cultura

²¹ Surgiu como aldeamento de índios Ariús (cariris) em 1 de dezembro de 1697, tendo um processo de povoamento lento passando a ser freguesia em 1769, vila em 1790 e elevada à categoria de cidade em 11 de outubro de 1864. A família dos Oliveira Ledo ganhou preeminência na ocupação das terras do sertão e agreste paraibano e de acordo com Vianna (2013) desde 1665 tem-se notícia de sesmarias concedidas a esta família na parte central do planalto da Borborema. Vianna, (2013).

de alimentos e algodoeira ao longo do século XIX, mesmo entre os que não possuíam terra, mas possuía mão de obra escrava.

A incipiente industrialização do município de Campina Grande no início no século XIX foi impulsionada pela modernização no beneficiamento do algodão, momento em que uma parte dos grandes proprietários do município conseguiu empreender e ter sucesso financeiro com isso Vianna, (2013). Foi com o crescimento da cultura algodoeira e a chegada da ferrovia à cidade, em 1907, para transportar o algodão comercializado que a cidade ficou conhecida como a Liverpool Brasileira, alimentando uma imagem de Capital do Trabalho. “O pouso para os tropeiros; depois, com a maior Feira de gado e de cereais; posteriormente, com o crescimento da cultura algodoeira” Campina Grande, (2022, p. 15) atividades que contribuíram com o crescimento do demográfico e urbanístico do município. Esse apogeu e declínio da economia algodoeira se deu entre o final do século XIX até a meados do século XX quando Campina Grande passa a experimentar avanços de modernização.

Com o declínio do sistema escravagista,

Reforçaram-se, na região, as formas de trabalho livre praticamente não assalariado, como o de moradores de parceria ou de condição. Os trabalhadores livres, convivendo com o trabalho escravo até 1888, e formando sempre um grande contingente populacional sem-terra ou com pouca terra, e sem outras opções de trabalho, submeterem-se a formas de trabalho livre não assalariados que se cristalizaram solidamente na região. O fim da escravidão e a transformação das estruturas coloniais criou e baseou-se em formas de trabalho livre sui-generis, que até hoje se reproduzem. Vianna, (2013, p 248).

Moreira (1997) mapeou os conflitos por terra que ocorreram na Paraíba entre os anos de 1970 e 1990 no livro “Por um pedaço de chão”. Com esse recorte temporal, a autora traz à tona o contexto estadual dos conflitos agrários que estavam ocorrendo por todo o Brasil, destacando que, diferentemente de outros momentos da história, nesse momento os conflitos agrários recebiam apoio da imprensa, da igreja católica, de intelectuais e de representantes da sociedade civil engajados na pauta dos trabalhadores rurais sem terra. Sua luta na Paraíba, como prefaciou no livro de Moreira o arcebispo emérito do Estado a época Dom José Maria Pires, demonstrava a indignação pelos constrangimentos e sofrimentos aos quais os atores desses conflitos estavam submetidos. Denunciavam a fome e o abandono pela destruição de suas casas e plantações ou pela negação de um pedaço de chão, os maus tratos, prisões, agressões e até morte, bem como as humilhações morais que os associavam a criminosos, desordeiros, invasores e perturbadores da ordem. Sua manifestação era não-violenta e marcada por ocupações de terras e espaços públicos.

Moreira (1997) reúne informações de 6 (seis) conflitos²² vivenciados em Campina Grande sendo eles:

- 1- Fazenda Codorna /Paus brancos, que possuía 120,2 hectares – 1988. Lutaram 65 famílias de trabalhadores sem-terra, que foram assentados com recursos do Fundo de terras e do governo do Estado;
- 2- Fazenda Santa Cruz, que possuía 409,2 hectares – 1988. Nesta, 62 famílias de arrendatários questionaram a tentativa de expulsão, o que levou à desapropriação dela, somente em 1995;
- 3- Fazenda Boa Esperança, que possuía 484,0 hectares – 1992. Nela, 58 famílias sem-terra acamparam;
- 4- Fazenda Serrotão. Em 1986 as 42 famílias de arrendatários entraram em conflito pela disputa da terra;
- 5- Fazenda Salgadinho, com 75,0 hectares e 52 famílias envolvidas no conflito;
- 6- Fazenda Ramada ou Bodocongó, com 450,0 hectares. Em 1980 tinha 153 famílias de arrendatários no conflito. Moreira, (1997).

Depois disso outros conflitos resultaram na conquista de novos assentamentos, sendo que atualmente Campina Grande possui 6 assentamentos que são: Quebra Quilos (São José da Mata); José Antônio Eufrozino, Venâncio Tomé de Araújo, Vitória e Pequeno Richard (Catolé de Boa Vista) e Santa Cruz (Galante). No site do INCRA atualizado em dezembro de 2022, na lista de assentamentos criados e reconhecidos pelo órgão não consta o Quebra-Quilos, pois esse assentamento se localiza no sítio Olho D'água, entre Boa Vista e Campina Grande, estando para o INCRA na lista dos assentamentos de Boa Vista.

Hoje Campina Grande é o segundo maior centro econômico do Estado, caracterizando-se como entreposto distribuidor para diversas cidades da Paraíba e do Nordeste. As atividades econômicas mais importantes no município são o comércio, a indústria de transformação, a administração pública e a educação de nível superior, tanto pública (o município sedia duas universidades, sendo uma estadual e outra federal além do instituto federal de Educação) quanto privada. Possui também dois importantes polos tecnológicos, nas áreas de couro e calçados e

²² A cidade foi palco de diferentes revoltas que demonstravam a insatisfação dos pobres com a desigualdade social uma delas foi a insurreição dos “Quebra-Quilos” que em novembro de 1874 promoveu invasões a cidade em dia de feira e a quebra dos “pesos” (caixas de madeira de um e cinco litros de capacidade), fornecidos pelo poder público e utilizados pelos feirantes, e os jogaram no Açude Velho.

de tecnologia da informação além de se destacar no setor de informática e desenvolvimento de *softwares*. O valor do Produto Interno Bruto (PIB) municipal passou de R\$ 12.959,44 em 2010, para R\$ 23.210,44, em 2019 (IBGE CIDADES, 2022). Chega a 2.431 o número de estabelecimentos agropecuários no município em tela, destes 1.689 são produtores pretos e pardos. O número de pessoas ocupadas em estabelecimentos agropecuários é de 6.148, destes com laço de parentesco com o produtor é de 5.123 pessoas enquanto 1.025 são ocupadas sem laço de parentesco com o produtor conforme o censo agropecuário de 2017 (IBGE, 2017).

Recente documento elaborado pela Secretaria de Educação Municipal ressalta o olhar sobre a cidade a partir de seu potencial tecnológico

Campina Grande obteve o recente título de instituição brasileira que mais depositou registros de patentes junto ao Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI), exportando profissionais de tecnologia da informática para trabalhar em empresas como Microsoft e Google, atraem investimentos de multinacionais em projetos de pesquisa e é referência regional na área de tecnologia. Da mesma forma, o curso de Engenharia Elétrica também tem o seu reconhecimento internacional, com conceito 7, o máximo para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e equivalendo a padrões internacionais de excelência. Isso tudo faz de Campina Grande um exportador de tecnologias e mão de obra qualificada, impulsionando, portanto, o desenvolvimento do município. Campina Grande, (2022. p. 4)

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Campina Grande, registrado em 2010, foi de 0,720. Esse índice situa o município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799), de acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Constituem o IDH três pilares: saúde, educação e renda. De acordo com o PNUD, em Campina Grande de 2000 a 2010, o pilar que mais cresceu em termos absolutos foi o da educação, com crescimento de 0,187, seguida por longevidade e renda.

Os índices de renda e pobreza demonstram, segundo dados socioeconômicos municipal do Observatório Campina Grande, uma diminuição da desigualdade em Campina Grande, nas últimas três décadas em função do crescimento na renda per capita média dos habitantes de Campina Grande de 1991 a 2010. A proporção de pessoas com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 70,00, que revela o índice de extrema pobreza, passou de 20,36%, em 1991 para 5,02%, em 2010, em Campina Grande. Ainda assim a população vulnerável a pobreza na Paraíba era de 53,65% em 2010 e em Campina Grande de 40,74% o que pode ter se aprofundado com a pandemia de covid-19, desde o ano de 2020, Observatório Campina Grande, (2022).

Por muito tempo se olhou o Nordeste como região pobre em função de sua parte geográfica árida e seca, o que não explica a pobreza dessa região. Como argumenta Vianna (2013),

Muito mais do que aos elementos físicos, a pobreza da região sempre se deveu a fatores econômicos, políticos e sociais. Dir-se-ia mesmo, ao contrário, que este conjunto de fatores é que agravava a dureza dos elementos físicos. Fatores econômicos (dependência do mercado externo e dificuldades de desenvolvimento do mercado interno), políticos – nos privilégios dados a outras regiões, em detrimento do Nordeste (transferência de mão-de-obra, política fiscal), e sociais – o peso da escravidão (e a forma pela qual se passou aqui do trabalho escravo ao trabalho livre), são suficientes para explicar, sem necessidade de recorrer à seca, a pobreza da região Vianna, (2013, p. 43)

Sobre a pobreza de algumas regiões do Brasil, citamos a pesquisa realizada pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede PENSSAN), segundo a qual, em 2022, 33,1 milhões de pessoas não têm o que comer. Isso representa que mais da metade (58,7%) da população brasileira convive com a insegurança alimentar em algum grau – leve, moderado ou grave (fome). Os destaques da pesquisa são para as regiões Norte (71,6%) e Nordeste (68%) como as mais impactadas pela insegurança alimentar. E destaca ainda que é no campo que se passa mais fome, já que nas áreas rurais, a insegurança alimentar (em todos os níveis) esteve presente em mais de 60% dos domicílios. Destes, 18,6% das famílias convivem com a insegurança alimentar grave (fome), valor maior do que a média nacional. E até quem produz alimento está pagando um preço alto: a fome atingiu 21,8% dos lares de agricultores familiares e pequenos produtores. A pobreza das populações rurais associada ao desmonte das políticas de apoio às populações do campo, da floresta e das águas, seguem impondo escassez. Penssan, (2022).

A pobreza do nosso país que se expressa mais forte no Nordeste, na Paraíba também pode ser vista em Campina Grande apesar da propagação dessa cidade como moderna que começa como aldeamento, se torna vila e então uma cidade que logo se torna grande metrópole. A passagem de uma Campina Grande agrária para moderna que seguia os caminhos do progresso nacional dos anos 1950, inclusive defendendo a educação em muitos momentos como possibilidade transformadora não ocorre de maneira linear e sem exclusões. No terceiro capítulo traçaremos uma discussão mais detalhada dos aspectos políticos, sociais e educacionais de Campina Grande.

3 EDUCAÇÃO COMO PROCESSO SOCIAL, EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO

3.1 Educação, educação escolar e educação do campo

O objetivo dessa tese é problematizar como formas, símbolos e ações expressam as hierarquias sociais que envolvem a relação do mundo rural com a sociedade moderna, através da educação do campo, que demanda um esforço de refletir sobre a educação e educação na sua dimensão escolar.

Tematizar a educação remete diretamente ao pensamento de um antropólogo e educador brasileiro para quem a educação é dimensão da cultura e sua razão de ser é o desenvolvimento humano, que emancipa e transforma pessoas em seres conscientes e colaborativos para lidar com os desafios contemporâneos. Pensar educação a partir de Brandão (1995) se explica pela nossa posição de pensar que vivemos num mundo de uma pluralidade de culturas ou seja de modos de ser. Assim o que temos, como anuncia o autor, são educações no plural e vai muito além da ideia da época moderna de educação como escolarização. Nessa perspectiva,

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (...) Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece (...); o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. Brandão, (1995, p. 7).

Para o autor o que nos constitui humanos é o fato de sermos aprendentes ou seres do aprendizado. Na sua concepção a educação é um processo permanente e que se dá ao longo de toda a vida. Assim a educação é uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam. Entre tantas outras invenções de sua cultura, é uma parte dos processos de socialização Brandão, (1995). É pela educação então que ocorrem as trocas simbólicas, dos padrões de cultura e das relações de poder. Assim entendemos a educação como processo social que se dá na dimensão da consciência, mas também do corpo. O autor explica assim,

Nas aldeias, dos grupos tribais mais simples, todas as relações entre a criança e a natureza, guiadas de mais longe ou mais perto pela presença de adultos conhecedores, são situações de aprendizagem. A criança vê, entende, imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer a coisa. São também situações de aprendizagem aquelas em que as pessoas do grupo trocam bens materiais entre si ou trocam serviços e significados: na turma de caçada, no barco de pesca, no canto da

cozinha da palhoça, na lavoura familiar ou comunitária de mandioca, nos grupos de brincadeiras de meninos e meninas, nas cerimônias religiosas. Brandão, (1995, p. 18).

Educação nessa perspectiva de situações do aprender cotidiano implica que tudo o que é importante para um grupo existe como forma de saber e como modo de ensinar. Para Brandão (1995, p. 10) “a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos”. A educação no segmento institucional escolar é parte importante da educação, mas não dá conta da multiplicidade do que seja educar.

Paulo Freire (1967; 1987; 2000; 2007) é outra grande referência para essa tese, posta sua evidência teórica reconhecida em seu título de patrono da Educação Brasileira, sendo Freire um dos pensadores mais admiráveis mundialmente e por sua posição social de intérprete dos problemas nacionais e regionais a partir de uma visão anticolonialista e a favor da libertação dos povos oprimidos.

Freire (1987; 1991) defendeu um movimento de educação popular comprometido com a conscientização e compreensão das estruturas sociais em seus modos de dominação e violência. Por isso foi acusado de subversão pelos grupos que golpearam o movimento de democratização cultural que se iniciava no Brasil dos anos 1960, tendo que se exilar fora do país.

O sentido da educação em Freire decorre da necessidade humana de mudança em virtude da incompletude do ser humano. Para ele, a educação é uma especificidade humana e ato de intervenção no mundo. O autor afirma que os humanos se educam em comunhão, a partir da realidade: “Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Freire, (1987, p. 79). Daí decorre sua defesa de que a “educação é um ato de amor” estabelecido pela relação interativa entre pessoas. Por isso, configura-se como potência em direção a transformação da realidade.

Para Freire (idem) é através do diálogo que as relações sociais se estabelecem na sociedade. Ele defende uma prática educativo-crítica na qual as condições de “verdadeira aprendizagem” fazem com que os educandos se transformem ao longo do processo, assumindo-se como seres sociais e históricos, Freire, (2007). Em sua trajetória, destacou que a educação não é em si libertadora ou emancipadora, podendo, ao contrário ser uma educação que silencia, subalterniza e é alienante. Para o autor, uma educação como prática de liberdade só se faz possível numa sociedade de condições sociais, políticas e econômicas coerentes com uma

existência em liberdade, Freire, (1967). Defendendo uma prática educativa dialética com a realidade, Freire se destacou por sua proposta de educação popular que envolvia escolarização e formação da consciência política.

Para Freire, educação e sociedade precisam ser analisados de modo relacional. Ele afirma “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. Freire, (1967, p. 35). Sobre sua perspectiva de educação ele sugere uma

Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. Freire, (1967, p. 36).

Uma passagem emblemática da obra de Freire (2000, p. 67) é sem dúvida a afirmação de que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Apesar da proposta educativa de Freire se configurar na direção da transformação social, o autor não atribui à educação o caráter redentor e salvacionista, mas reconhece seu potencial em direção à construção de uma sociedade livre/emancipada, renunciando as concepções que enquadram a educação como “simplesmente reprodutora da ideologia dominante”. Freire, (2007, p. 112). Ele diz:

Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reaccionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta. Freire, (2007, p. 109).

A pedagogia do oprimido de Freire (1987) trata do dilema dos oprimidos e da libertação da opressão como o nascimento de um homem novo, a partir do processo de superação da contradição opressor-oprimido, ou seja, a libertação de todos e não somente dos oprimidos.

Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora. [...] Não basta saber-se numa relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico – descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria, (Hegel) para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizemos, que se entreguem à práxis libertadora. Freire, (1987, p. 19).

Destaca-se a ideia de Freire de que a ação muda ao passo que há conscientização, mas, também, seu destaque à necessária transformação da realidade objetiva cabendo aos homens

(oprimidos) a tarefa histórica de transformar a realidade opressora em processo de permanente libertação.

Em suas andanças teórico práticas Paulo Freire se comprometeu e viveu uma pedagogia da liberdade focada na alfabetização e conscientização das massas, fazendo isso por meio da escuta, da valorização das histórias e do diálogo. A proposta dos círculos de cultura, do vocabulário popular e da interferência direta do povo na estrutura do programa de alfabetização, da presença de um coordenador que não se julga professor, se justifica pelo compromisso com uma pedagogia que respeita a liberdade dos educandos. Um conjunto de palavras carregadas de significação e história que abre possibilidades de discussão acerca do que ela representa para cada indivíduo, para que a aprendizagem da língua caminhe junto à conscientização de sua realidade. Uma pedagogia para homens livres, em que educação significa um ato político. Educação como prática da liberdade, algo que se torna um desafio ainda mais no tempo presente.

Diante da multiplicidade de sentidos e dimensões formativas do termo Educação, ao tratar de sua dimensão escolar chegamos na definição legal preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB nº 9.394/96, que diz que a educação “deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). A educação escolar é então parte importante do processo de socialização humana.

Sobre a instituição escolar, trazemos alguns elementos do pensamento de Gramsci (1991), em defesa de uma escola unitária, com sentido humanista, destinada a desenvolver em cada sujeito uma cultura geral, bem como de educar para a vida. Gramsci atribui uma dupla função à escola, numa perspectiva dialética: a de conservação e a de superação das estruturas capitalistas. Para o autor, a organização da cultura e da escola reproduz ideologicamente a divisão social existente entre dominantes e dominados. A escola é um aparato especializado na educação, mas esse papel pedagógico de reprodução da dominação e da hegemonia é cumprido juntamente em conjunto com outras instituições que compõem o aparato cultural da hegemonia: igrejas, jornais, sindicatos, indústria cultural, etc. Gramsci (1991) apontou que a escola está voltada para a reprodução da divisão social do trabalho, que gera as classes sociais antagônicas, ou seja, a escola contribui para a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre os simples e os cultos, entre os subalternos e dirigentes, entre dominantes e dominados no contexto das relações sociais capitalistas.

Para Gramsci (1991) a educação, também pode se tornar um dos processos articuladores na promoção de uma nova cultura que auxilia na necessária elevação cultural dos sujeitos para uma mudança no mundo dos homens, visando a emancipação humana. Para este teórico os principais agentes dessas transformações seriam os intelectuais e a escola um dos seus instrumentos mais importantes para a construção da nova cultura. Sua proposta é de uma escola unitária de formação humanista, ricos de noções concretas, de caráter desinteressado, guardando ao termo desinteressado o sentido de se contrapor “a interesse imediato e utilitário” Nosellan, (2010, p. 170), na qual a formação das crianças se fundamente nas primeiras noções de ciências naturais e nas noções de direitos e deveres do cidadão, tendo em vista a formação de um sujeito emancipado, livre de pensamentos impregnados de folclore, Gramsci, (1991).

Nessa proposta Gramsciana a escola e a vida social tendem a se confundir na criação de uma nova sociabilidade humana que supere a cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual e onde trabalho e cultura se complementam Del Roio, (2018). Reflexões sobre o processo social educativo vivenciado no espaço escolar exige que sejam consideradas as mediações entre projetos de educação, hegemônicos e politicamente alternativos, e as disputas na realidade escolar, nas quais se materializam aqueles projetos.

Além de Freire temos como referência para pensar educação a perspectiva da sociologia da educação de Pierre Bourdieu (2014; 2018), uma vez que estamos tratando de hierarquias simbólicas, materiais e sociais como expressão de violência simbólica na educação do campo. Considerando a teoria dos campos de Bourdieu e o campo como espaço no qual as posições dos agentes sociais são estruturadas e disputadas conforme o nível de seu capital ou poder simbólico, no campo da educação escolar temos lutas simbólicas e diferentes graus de poder revelados nas posições que os agentes sociais ocupam nele.

Bourdieu e Passeron (2014) se dedicaram à elaboração de dois estudos de grande impacto sobre a sociologia da educação: um, intitulado “Os herdeiros: os estudantes e a cultura”; o outro, “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”. São pesquisas referente ao sistema escolar da França, mas relacionam-se a diversos outros contextos, quando se quer entender como a instituição escolar é representativa da reprodução social. Os autores apontam que a escola não é neutra, justa ou promove igualdade de oportunidades, pois a transmissão de determinados conhecimentos é desigual, explicam, também, a cultura da classe dominante e como ela se mantém, favorecendo a quem, por herança cultural, já é privilegiado. A sociologia da educação de Bourdieu e Passeron (2014; 2018) considera que são as estratégias escolares que asseguram a transmissão de um patrimônio e a preservação de posições sociais nas sociedades contemporâneas.

O ponto central para entender os dois teóricos franceses quando o assunto é educação está no conceito de capital cultural (cultura acumulada). Para eles, as desigualdades culturais entre os indivíduos das diferentes classes sociais são invisibilizadas nos currículos do ensino escolhidos, nos métodos, técnicas e critérios de avaliação no reconhecimento do que é legítimo e, portanto, eleito como saber universal. As ações pedagógicas são consideradas violências simbólicas, ao impor, de forma arbitrária, modos culturais selecionados em função de um grupo excluindo outros.

Bourdieu (2007) chama o processo de imposição dissimulada de um arbitrário cultural de violência simbólica, que coloca a cultura dominante como superior e reconhecidamente legítima. Se propaga por meio de discursos, posturas, posicionamentos pois o campo simbólico é constituído por maneiras de ver e de pensar.

Ressaltamos que os sistemas simbólicos dominantes ou legítimos de uma sociedade são aqueles construídos e operados pelos grupos que conseguiram se colocar em posição dominante. Assim a escola teria uma postura indiferente com a diferença privilegiando, de forma dissimulada, quem por sua herança cultural já é privilegiado, exercendo um papel determinante na distribuição do capital cultural. O aparato escolar produz eliminação e exclusão, segundo Bourdieu e Passeron (2014) e estabelece hierarquias social e escolar ao valorizar e exigir dos estudantes determinadas habilidades que são desigualmente distribuídas nos processos socializadores desde a infância.

As reflexões de Bourdieu sobre desigualdades escolares afinou seu olhar sobre o papel da escola como instrumento oculto de dominação, reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Bourdieu explica que é por meio do *habitus* que se excluem os membros das classes dominadas na instituição escolar, reiterando o peso da origem social sobre os destinos escolares, uma vez que os indivíduos não estão posicionados igualmente no campo educacional para disputar posições na hierarquia social. E aqueles com maior capital cultural continuam a ter acessos mais ampliados a instituições de prestígio e maior rendimento no mercado de trabalho garantindo assim o ciclo de dominação por meio da herança social. Desse modo, Bourdieu (2014) ratifica que o maior efeito da violência simbólica exercida pela escola nas camadas dominadas é o reconhecimento, por parte dos membros dessa camada, da superioridade e legitimidade da cultura dominante. Esse reconhecimento se traduziria numa desvalorização do saber e do saber fazer das classes dominantes, Bourdieu, (2014).

Segundo Bourdieu (1998, p. 53),

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Nessa perspectiva da relação entre origem social e desempenho escolar, Bourdieu chama atenção para a origem geográfica do aluno no desempenho escolar. Na realidade empírica que ele analisou percebeu que habitantes de Paris, por terem mais acesso às manifestações culturais valorizadas pela cultura dominante e por possuírem maior capital econômico tinham escores mais altos na escola do que habitantes do interior.

Bourdieu e Passeron a partir da obra “Os herdeiros” propõem a prática de uma “pedagogia racional” capaz de considerar os fatores reais que condicionam as desigualdades de desempenho na educação escolar. Os autores explicam que o maior número possível de estudantes tenha acesso a todas as formas de cultura “[...] desde a frequência aos museus até o manejo de noções e técnicas econômicas e a consciência política”, Bourdieu, Passeron, (2018, p. 78), passando pelas artes e literatura.

Sobre a relação entre cultura e origem social dos estudantes eles afirmam,

A cegueira às desigualdades sociais condena e autoriza a explicar todas as desigualdades, particularmente em matéria de sucesso escolar, como desigualdades naturais, desigualdades de dons. Atitude idêntica está na lógica de um sistema que, repousando sobre o postulado da igualdade formal de todos os alunos, condição de seu funcionamento, não pode reconhecer outras desigualdades que aquelas provenientes dos dons individuais Bourdieu e Passeron, (2018, p. 92).

Aprendemos com essa sociologia da educação que o fracasso escolar não é falta de dons, mas, sim consequência direta da atmosfera cultural da família e falta de informação sobre as coisas da escola para o jogo social. Isso gera segundo os autores sentimento de ser desse jeito por natureza. Para os teóricos a pedagogia racional está para ser inventada e possibilitaria aos estudantes das classes desfavorecidas superar suas desvantagens, não podendo ser confundida com pedagogias cujos fundamentos são psicológicos ignorando as diferenças sociais.

Os autores explicam,

Na ausência de uma pedagogia racional que coloque tudo em prática para neutralizar metodicamente e continuamente, da escola maternal à universidade, a ação dos fatores sociais de desigualdade cultural, a vontade política de oferecer a todos chances iguais diante do ensino não consegue vencer as desigualdades reais, ainda que se arme de todos os meios institucionais e econômicos; e, reciprocamente, uma pedagogia realmente racional, isto é, fundada numa sociologia das desigualdades culturais, sem dúvida contribuiria para reduzir as desigualdades diante da escola e da cultura, mas somente poderá concretizar-se efetivamente se forem oferecidas todas as condições de uma democratização real do recrutamento dos mestres e dos alunos, a começar pela instauração de uma pedagogia racional, Bourdieu, Passeron, (2018p. 101).

Em conformidade com essa proposta, é na educação escolar onde os mais desfavorecidos podem adquirir os conhecimentos e hábitos de pensamento exigidos pela educação atual em nossas sociedades quando não dispostos no meio familiar, racionalmente adquiridos, através de uma aprendizagem metódica, em prejuízo do que é abandonado geralmente à sorte dos privilégios sociais e encara suas desvantagens como destino pessoal.

As críticas aos postulados da sociologia da educação de Bourdieu e Passeron foram intensas, algumas acusando-os equivocadamente de serem críticos reprodutivistas, que não enxergavam potência transformadora na escola. As pesquisas empreendidas pelos sociólogos se comprometiam exatamente com o contrário, ou seja, em desvelar a falácia do discurso de neutralidade e democratização, a partir da escola que era preciso encarar para criar as estratégias reais de superação e mobilidade social. Mas concordamos que existem diferenças significativas no modo como cada escola e ou professor participa desse processo de reprodução social e que os estudos de Bourdieu e Passeron têm limites na demonstração desse aspecto.

Bell Hooks, em diálogo direto com o pensamento de Paulo Freire, desafia o sistema de educação bancária e sua perspectiva que coloca os estudantes como passivos consumidores num processo de transmissão, memorização e armazenamento de informações no qual são os professores as autoridades do saber. A autora diante do cargo de docente colocou em prática os princípios da educação como prática da liberdade partilhando com o grupo de estudantes um processo de consciência e engajamento crítico numa perspectiva de aprendizagem holística do ser humano e, portanto, não reforçadora dos sistemas de dominação existentes. Foi assim que Bell Hooks teorizou sobre a pedagogia engajada, uma pedagogia progressiva e holística mais complexa e exigente que a pedagogia crítica e convencional.

Em seu livro, “Ensinando a transgredir”, ela detalha todos os desafios que é tentar esse caminho na universidade, excessivamente preocupada com conhecimento livresco, enfrentar os obstáculos de uma pedagogia transformadora fundada no respeito pelo multiculturalismo Bell Hooks, (2013). Dentre esses desafios está a formação dos professores. Diante do desafio do multiculturalismo ela explica,

Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social num processo pedagógico, nós, como professores – em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade -, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar. Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos

escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. [...] aprendemos a ensinar imitando esse modelo. Como consequência, muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois têm medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas. Os educadores têm de reconhecer que qualquer esforço para transformar as instituições de maneira a refletir um ponto de vista multicultural deve levar em consideração o medo dos professores quando se lhes pede que mudem de paradigma. É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais. Hooks, (2023, p. 51- 52)

Na pedagogia engajada como prática de liberdade, proposta por Hooks, prevalecem valores que se distanciam da imperiosa economização neoliberal, prevalecem o cultivo do pensamento crítico, da liberdade, da igualdade racial e de gênero, da democracia. A valorização do coletivo e dos sentimentos para a aprendizagem, bem como do reconhecimento da importância do humor, da imaginação, das singularidades e da pluralidade dos pensamentos e seu compartilhamento.

Lahire (1997) pesquisando sobre o sucesso escolar em meios populares parte da interação com Bourdieu, porém promove desdobramentos na sua teoria ao considerar as dimensões individuais das práticas sociais para explicar sucesso ou fracasso escolar.

Em sua pesquisa Lahire (1997) evidencia que a omissão parental é um mito. Ele demonstra, com base em evidências empíricas que não é esse o elemento que explica o fracasso escolar, tendo em vista os vários casos de sucesso escolar em meios populares em diferentes configurações familiares.

Nosso estudo revela claramente a profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma ‘omissão’ ou uma ‘negligência’ dos pais. Quase todos os que investigamos, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos ‘sair-se’ melhor do que eles. Aliás, é importante destacar que os pais, ao exprimir seus desejos quanto ao futuro profissional dos filhos, tendem, freqüentemente, a desconsiderar-se profissionalmente, a ‘confessar’ a indignidade de suas tarefas: almejam para sua progênie um trabalho menos cansativo, menos sujo, menos mal-remunerado, mais valorizador que o deles Lahire, (1997, p. 334).

Por considerar família e escola como redes de interdependência estruturadas por formatos específicos de relações sociais, Lahire (1997) explica que a ausência física dos pais do espaço escolar não permite que seja interpretada como indiferença, no tocante a relação com assuntos de escola em geral e, da escolaridade da criança em particular, nem do seu fracasso. Há o que ele chama de diferenças secundárias para entender sucesso e fracasso escolar em

meios populares, mesmo diante de variáveis objetivas comuns como os baixos níveis de escolaridade e de renda das famílias cujos filhos apresentam resultados escolares bastante diferentes.

A referência ao Lahire nessa tese, se associa ao desafio de não engessar o olhar para a interpretação de elementos simbólicos, sociais e materiais que envolvem as desigualdades educacionais presentes na escola do campo.

Nesse sentido da escola do campo, passamos a tratar do início da educação escolar para a população rural, no Brasil do século XX, na qual a problemática da terra ganha relevância (modernização, expansão agrícola latifundiária).

Concomitantemente aos anseios pelo fortalecimento de uma política agrária, surge a preocupação com as escolas e com a instrução para os trabalhadores rurais. O fortalecimento da agricultura começa a ser pensado agregado à educação formal, pois se entendia que os avanços pretendidos seriam advindos do processo de modernização agrícola e os trabalhadores deveriam saber os conhecimentos básicos para lidar com as máquinas e as demais tecnologias. Atrelada à necessidade de aperfeiçoamento da mão de obra, a educação assume ainda um papel equalizador das desigualdades sociais Torres, Lemos, (2012, p. 8).

Foi a partir da década de 1920 que a educação rural começou a ocupar espaço mais enfático na problemática educacional em nosso país no conjunto do discurso por desenvolvimento social. Dessa forma,

o trabalhador que durante muito tempo foi visto como não merecedor da educação oferecida na cidade, vê-se obrigado a estudar. Passa então a frequentar classes improvisadas, mantidas pelos senhores da terra, sob a regência de uma pessoa que não necessariamente deveria ser professor (a). Além disso, o ensino ofertado sob os moldes da educação urbana apresentava-se distante e desconectado da vida cotidiana, negando os saberes desses povos e toda forma de conhecimento que não fosse propedêutica. Nesse sentido, a educação, o ensino e a escola no campo tornam-se novos espaços de negação do povo e da cultura campesina, criando outros modos de silenciamento através do conhecimento científico de caráter instrumental. O que, de acordo com os Estudos Pós-Coloniais, delineia um exemplo concreto de materialização da colonialidade Torre e Lemos, (2012, p. 8).

Assim a colonialidade se faz por meio de diferentes processos de violência simbólica que vai reforçando hierarquias sociais e as desigualdades no campo educacional.

Um marco importante da educação enquanto direito social se dá no contexto da nossa Constituição Federal (CF) de 1988, em seu capítulo terceiro que dispõe sobre a Educação, salientando no artigo 205 que a “Educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Em se tratando do artigo 208, o dever do Estado para com a

Educação será efetivado mediante a garantia de “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso em sua idade própria” (Idem, 1988).

A educação como processo de socialização da cultura da vida, pressupõe a garantia da presença dos sujeitos das aprendizagens na escola. Desse modo, qualidade social da educação escolar envolve a permanência do indivíduo em processo de escolarização, não só com a redução da evasão, mas também da repetência e da distorção idade/ano/série. Para assegurar o acesso ao Ensino Fundamental, como direito público subjetivo, no seu artigo 5º, a LDB instituiu medidas que se interpenetram ou complementam, estabelecendo que, para exigir o cumprimento pelo Estado desse ensino obrigatório, qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, podem acionar o poder público (BRASIL, 1996).

Por meio do artigo 28 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 deixou claro que,

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

A LDB pressupõe uma compreensão ampla de educação enquanto processo formativo que se desenvolve em diferentes espaços sociais. No âmbito da Educação para as populações do campo destaca-se a valorização e caracterização do campo e das práticas educativas desenvolvidas, demonstrando os desafios a serem enfrentados na construção de políticas educacionais que valorizem o campo e suas diversidades culturais, promovam a produção e troca de saberes e garantam acesso, permanência e qualidade na oferta da escolarização.

Para os pesquisadores que estudam a educação do campo, essa proposta é protagonizada pelos trabalhadores rurais e suas organizações, tendo em vista influenciar a política de educação a partir dos interesses das populações do campo. A agenda dos movimentos sociais do campo incluía demandas como, acesso à terra e à água, reforma agrária, direito ao trabalho, à cultura, à educação contextualizada, à soberania alimentar, ao território Caldart, (2012). Mais do que se referir a um modo de ensinar, a Educação do Campo faz referência às diversas práticas

educativas vivenciadas e desenvolvidas entre e com os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pescadores, caçaras, ribeirinhos e extrativistas (BRASIL, 2002).

A Educação do Campo enquanto elaboração política e pedagógica tem seu marco inicial em 1998 com a I Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” e, se coloca como alternativa a educação, que até então era dispensada às populações rurais e teria sido gestada a partir das propostas de educação popular advindas dos movimentos sociais do campo, comprometidos com um projeto de desenvolvimento para o campo. Baseada nos interesses dos camponeses, sensíveis aos dilemas dos que vivem no meio rural, incluindo a questão da luta pelo acesso à terra, a valorização das diversas identidades, a educação emancipatória e outras demandas e valores sociais. Tudo isso atrelado a um projeto de desenvolvimento, baseado na sustentabilidade ambiental, agricultura familiar e camponesa que amplie o acesso à cidadania no espaço rural. Assim, se coloca como proposta alternativa às ações de educação rural diferindo dela e dos seus pressupostos que estariam atrelados aos interesses ruralistas²³.

As ações e políticas públicas de educação para as populações do campo no Brasil, que foram sendo construídas na tensão entre os interesses em disputa no Estado brasileiro, passam a ser desenhadas, tendo como fundamento a Constituição Federal de 1988, a qual expressa que a educação é um direito de todos e para todos. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a qual reconhece no artigo 28 a necessidade de adequar a política educacional às peculiaridades da vida no campo, Brasil, (1996). Foi em meados dos anos 2000, nos governos dos presidentes do Partido dos Trabalhadores (PT) Luís Inácio Lula da Silva (2003 - 2011) e Dilma Rousseff (2011 - 2016) que começa a ganhar força a organização de um aparato institucional em nível nacional por meio da criação de diversas ações e políticas públicas direcionadas a diferentes etapas da educação para os povos do campo. Destaca-se a criação em 2004 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI²⁴ com uma coordenação de Educação do Campo.

²³ De acordo com Ribeiro (2012) a educação rural se refere a existência de uma escola na qual é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, nenhuma tentativa de adequar a escola situada em área rural às características da população atendida. Os interesses atrelados a educação rural ou ruralista se vinculam a oferta de conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples desprovida de conteúdo político.

²⁴ De acordo com o MEC a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) competia o planejamento, orientação e coordenação, em articulação com os sistemas de ensino da implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial. A SECADI foi extinta em 2019 como uma das primeiras ações do governo Bolsonaro, mas, já vinha desde 2016, quando Michel Temer (MDB) ocupava interinamente o cargo de Presidente da República, enfrentando um processo de desmonte tendo ele exonerado 23 pessoas que atuavam no órgão.

As diversas mobilizações sobre o tema alavancaram o debate nacional repercutindo na organização de eventos nacionais, fóruns e seminários estaduais, ampliando a incidência sobre a agenda das políticas educacionais para o campo com aprovação de ações como: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA²⁵); as diretrizes²⁶ operacionais e complementares para a educação do campo; o decreto que instituiu a política de Educação do Campo²⁷; o PDDE campo²⁸; o Projovem campo - Saberes da Terra²⁹; o Procampo³⁰ direcionado a ampliação da oferta de ensino superior em licenciaturas em educação do campo; e o Pronacampo³¹. No município de Campina Grande quando se encerrou o Programa Escola Ativa em 2012 havia um anúncio de que as formações para docentes que atuavam em escolas do campo de organização multisseriada receberiam apoio de uma das ações do Pronacampo que era o Escola da Terra. O Projeto/Ação Escola da Terra consiste em uma proposta de apoio à efetivação do direito à educação dos povos do campo e quilombolas, buscando atender às reivindicações históricas procedentes dessas populações por meio de formação para os educadores e material didático para os municípios que fizeram adesão (ESCOLA DA TERRA/MEC, 2012).

Em 2010, foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) espaço que congrega diferentes atores ligados à luta pela educação do campo com o objetivo de fortalecer a autonomia, o debate, a elaboração e, sobretudo, a consolidação de políticas públicas voltadas

²⁵ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) criado em 16 de abril de 1998, e em 2010 assumida como política pública de Educação do Campo, instituída pelo Decreto n.º 7.352, de 04 de novembro de 2010. Seu objetivo é desenvolver projetos educacionais de caráter formal, a serem executados por instituições de ensino, para beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA), do Crédito Fundiário, e dos projetos feitos pelos órgãos estaduais, desde que reconhecidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

²⁶ Resolução CNE/CEB n.º 1, de 03 de abril de 2002 que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002); e a Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008).

²⁷ O decreto, n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, define a concepção do Estado sobre a modalidade de educação do campo (a população do campo tem direito a uma Educação que contemple as especificidades da vida na zona rural).

²⁸ PDDE Campo teve o objetivo de destinar recursos financeiros de custeio e de capital às escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tinham estudantes matriculados na educação básica a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino.

²⁹ O Projovem Campo Saberes da Terra destina-se à escolarização de jovens agricultores/as em nível fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrada à qualificação social e profissional.

³⁰ Os projetos piloto começaram em 2006 na UFBA, UFS, UFMG e UnB. Em 2007 já eram 31 universidades com oferta de turmas do PROCAMPO e em 2012 essa oferta envolvia 42 universidades. Atualmente funcionam turmas em mais de 30 universidades ofertando cursos de licenciatura e graduações.

³¹ Criado em 2013 o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, consistiu em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo. Tendo como eixos I - Gestão e Práticas Pedagógicas; II - Formação de Professores; III - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e IV - Infraestrutura Física e Tecnológica.

para a educação no campo. Outra ação foi a instituição em 2006 do Observatório de Educação tendo como um de seus núcleos de estudo e pesquisa o eixo temático Educação do Campo e a criação de diversos observatórios regionais e locais de Educação do campo.

Essas iniciativas contribuíram para a ampliação de oportunidades de escolarização garantindo financiamento para oferta de cursos de graduação, cursos profissionalizantes, de educação de jovens e adultos e outros. Financiamentos para melhoria da infraestrutura das escolas de educação básica localizadas no campo, bem como o crescimento do interesse acadêmico pelo tema da educação do campo em função do fomento às pesquisas, surgimento de grupos de estudo, projetos para formação de educadores, publicações, debates e eventos.

O aparato legal na política educacional e as diferentes ações de institucionalização desse debate evidenciaram um avanço significativo no que se refere à normatização da Educação do Campo para assegurar uma escola com qualidade no campo. As expectativas com todas essas ações eram:

- manutenção de uma escola de qualidade nas comunidades rurais, enquanto responsabilidade do poder público;
- reconhecimento e respeito à diversidade da organização do trabalho escolar, ao tempo e espaço pedagógico;
- necessidade de uma organização curricular que articule os conhecimentos da base comum nacional à realidade social na qual se insere as escolas;
- instituição de uma política de formação inicial e continuada dos profissionais da Educação do Campo;
- participação da comunidade escolar e dos movimentos sociais na construção do Projeto Político Pedagógico das Escolas, valorizando a diversidade cultural, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico das diferentes áreas das ciências, os princípios éticos da solidariedade e da colaboração;
- formulação de políticas de financiamento da Educação Básica, que regule a especificidade do campo no atendimento às exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios, condições de deslocamento e remuneração e condições de trabalho dignas para seus profissionais;
- construção de um projeto institucional com a participação da comunidade escolar e consolidação de parcerias entre os sistemas educacionais e as demandas provenientes dos movimentos sociais.
- implementação das normas em cada Município e/ou Estado, conforme resultados dos Seminários Estaduais de Educação. Silva, (2009, p. 68).

Todo esse movimento se pretende como contestador das contradições sociais que se expressam na própria insuficiência de oferta de escola no campo ou na sua histórica marca de reduzida qualidade em relação à escola da cidade. Busca-se romper com a visão estigmatizadora sobre o campo em relação à cidade, indicando as necessárias mudanças na direção de um espaço rural e de uma escola igualmente cidadã.

Marschner (2011, p. 41) lembra que “a educação do campo é caudatária de um amplo processo de ressignificação do rural – como espaço social historicamente subalternizado - em

campo, como um espaço pedagógico”. O pesquisador ressalta que a reinvenção de rural em campo incide no contexto da linguagem e do imaginário ressignificando as representações sobre o espaço e atores que compõem o universo rural.

Desde cedo o que aprendemos sobre os espaços urbano e rural esteve atrelado a história eurocêntrica em sua visão que valorizava a cidade como o “moderno” e o campo como o “atraso”. O que se pretende com esse movimento da Educação do campo é reparar o silenciamento presente no modelo de educação urbano cêntrico que ignora os significados da vida camponesa, seus saberes e valores. A própria trajetória da humanidade se fez acompanhada do mundo agrário, foram sociedades de base camponesa que criaram a escrita como conhecemos hoje. Não faz sentido contar uma história e manter os camponeses e seus ancestrais invisibilizados, ou secundarizados.

O movimento de educação do campo é uma expressão da resistência, denuncia e desobediência epistêmica e civil do olhar estigmatizante que ainda hoje temos presente sobre as populações camponesas sustentado nessa crença urbano cêntrica/moderna.

2.1 Inferiorização e hierarquias: a educação para populações do campo

A inferioridade da educação para as populações do campo pode ser analisada pela ótica do estigma³² a partir do conceito proposto por Goffman (2008) cientista social norte americano que definiu como uma marca ou atributo negativo que, numa relação social, imputa a determinados indivíduos ou grupos valorização depreciativa ou “a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena” (idem, p. 7).

Vale destacar que autores como Goffman (2008), Becker (1963)³³ Elias e Scotson (2000)³⁴ etc utilizam estigma para descrever processos de longo prazo em outros objetos analisando a construção social de estigmas como instrumento de dominação. Esses autores investiram em pesquisas que duraram anos analisando os mecanismos e processos de estigmatização a partir de hierarquias sociais na relação superioridade/inferioridade de determinados grupos ou indivíduos. Por isso nosso esforço de entender a característica

³² O termo estigma fora criado na Grécia Antiga “para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada; especialmente em lugares públicos” Goffman, (2008, p. 5).

³³ Becker, Howard S. 2008 [1963]. *Outsiders. Estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar. 232pp.

³⁴ ELIAS, Norbert.; SCOTSON, John. L. *Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro; Ed. Zahar, 2000.

sociológica do estigma social sobre o espaço rural a partir da educação do campo se inspira nos autores citados.

Assim o estigma está relacionado com a identidade social dos sujeitos e dos grupos sociais uma vez que, segundo Goffman (2008, p. 11) “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias” nas relações com outras pessoas baseamo-nos em preconceções ou expectativas normativas do que o indivíduo deveria ser. Esse processo entre a expectativa de atributos e o que o indivíduo apresenta ou é na realidade, Goffman (2008) entende como expressão de suas duas identidades a identidade social virtual e a identidade social real. A identidade social real está relacionada ao conjunto de categorias e atributos que uma pessoa comprova possuir e a identidade virtual é o conjunto de categorias e atributos exigidos quanto ao que o estranho deveria ser.

O autor observa que o estigmatizado costuma ter:

um atributo que *o torna diferente de outros* que se encontram em uma categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável [...] assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando seu efeito de descrédito é muito grande e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real, Goffman, (2008, p. 12).

Dessa forma, o processo de estigmatização ocorre a partir de relações sociais onde há discrepâncias entre os atributos reais e os estereótipos criados pelos que se consideram “normais”, ou seja, em posição de prestígio e não de estigma. Trata-se de um processo que ocorre como “natural” inclusive sendo imperceptível como prática objetiva, porém é um processo social que se forma a partir de práticas subjetivas coletivas e individuais de classificação e atuação no mundo social.

O autor cita três “tipos-ideias” de estigma: 1. abominações do corpo, como as diversas deformidades físicas; 2. culpas de caráter individual, como: vontade fraca, desonestidade, crenças falsas; e 3. estigmas tribais de raça, nação e religião que podem ser transmitidos pela linguagem. Para ele a mesma característica sociológica se apresenta nas três tipologias

um indivíduo que poderia ser facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que se pode impor atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto, Goffman, (2008, p. 14).

A característica sociológica do estigma se expressa também em outros tipos de estigma como o estigma social sobre o espaço rural em tela nessa tese. Na imposição de que se cumpra

as expectativas das normas que atuam sobre a interação social é que se produz a perspectiva de normais e estigmatizados, Goffman, (2008).

O autor expõe que no processo de estigmatização podemos perceber dois grupos de indivíduos de acordo com seu estereótipo: o desacreditado que possui característica distintiva já conhecida e evidente e o desacreditável que também possui características distintas, mas nem sempre conhecidas ou perceptíveis. E como reações dos indivíduos desacreditados Goffman (2008) destaca a angústia, vergonha, inferioridade e dos desacreditáveis o medo e a tentativa de mascarar, confundir, encobrir seu estigma com o medo de serem descobertos.

No caso em tela, ou seja, escolas do campo, alunos da educação do campo, professores inseridos na educação do campo, o estigma recai sob as duas perspectivas a depender da situação social, porém a estigmatização de tipo desacreditável é mais comum quando as características distintivas passam a ser conhecidas em algum momento nas interações desqualificando aquele espaço social e as pessoas de acordo com os contextos históricos, culturais e institucionais. O estigma seria estabelecido quando são dadas identidades virtuais às pessoas e ao espaço rural. Considerando que o território de origem ou de vida resume a personalidade dos atores. A Educação para as populações do campo teria o status deteriorado pela marca de sua inferioridade.

Tradicionalmente se associou quem é oriundo do espaço rural como caipira bem no sentido definido por Câmara Cascudo (2002, p 42) como “homem ou mulher de pouca instrução, que não mora em centros urbanos. Trabalhador rural, de beira-rio ou beira-mar ou de sertão. É também chamado de caboclo, jeca tatu, matuto, roceiro”. O sentido pejorativo acompanha essa caracterização estigmatizada dos indivíduos que formavam os primeiros povoados brasileiros marcados pelo que Goffman (2008) chamou de “termos específicos do estigma”. De acordo com o Dicionário Michaelis Online, caipira pode ser definido como:

1. Que vive no interior, fora dos centros urbanos; que vive no campo ou na roça; caboclo, capiau, jeca-tatu, matuto, roceiro, sertanejo, sitiano;
2. Que é rude, de pouca instrução, afastado do convívio social ou que leva uma vida de hábitos e modos rústicos;
3. Próprio de ou típico de caipira;
4. Que é tímido, acanhado, envergonhado;
5. Relativo à festa junina Michaelis, (2022).

Em 1914 no jornal O Estado de São Paulo uma coletânea de contos de Monteiro Lobato retratou “o atraso” da vida interiorana e a tendência ao progresso evidenciada nas grandes cidades. De acordo com Martins (1975), a figura do Jeca Tatu, criada por Monteiro Lobato, seria a melhor descrição do estereótipo do caipira. O personagem Jeca Tatu também chamado de caboclo era descrito como um ser tímido, apático aos acontecimentos que se davam fora de

seu espaço de vida ressaltando a simpatia pelo que se passava na Europa nesse período de modernidade.

É comum em nosso dia a dia perceber as representações pejorativas com quem tem origem social no espaço rural. Corriqueiramente ouvimos expressões como: “ele é bobinho”, “é matuto, mas é gente boa”, “é porque é da roça”. Ouvi comentários desse tipo ao longo da realização dessa pesquisa. Um professor universitário me contou que alunas de Campina Grande, no ano de 2022, foram estudar em Recife e as chamaram de matutas pois vinham do interior se referindo a Campina Grande como centro de industrialização inferior a capital Pernambucana. Em uma situação que vivi no ano de 2022 voltando da secretaria de educação me dirigi ao ponto de ônibus na avenida Floriano Peixoto no centro da cidade. Se aproximou de mim uma mulher idosa, branca e comentou que estava achando estranha a atitude de um homem com uma bolsa que por ali passava com semblante de assustado e já havia pedido informações a várias pessoas. Logo o homem encontrou outro homem mais jovem que usava um chapéu de couro, se cumprimentaram e seguiram. A mulher então virou-se na minha direção com expressão de alívio e disse: “Ah, é gente da roca. Aí quando chega na cidade fica assustadinho”. Outro comentário ouvi de uma assistente social que atuava junto comigo numa secretaria de educação de uma cidade próxima a Campina Grande uma cidade pequena do cariri. Chamou a atenção o que ela comentava sobre a novela que estava sendo exibida por um canal de TV cujo nome era Pantanal. Ela dizia não ter gostado da trama pois se passava dentro “dos matos” ressaltando que ela gostava de novela moderna, urbana que se aproximava da realidade dela. Destaco que o município que ela reside tem contingente populacional mais expressivo no campo, bem como o número de escolas sendo essa assistente social profissional que atua em escolas de localização no campo. Sua fala demonstra uma identificação e sentimento de pertencimento com o que diz ser moderno ou urbano.

Conversando com um rapaz que atuava na campanha eleitoral de 2022 ao governo do estado da Paraíba perguntei quantas ações teriam realizado em sítios e comunidades rurais. Ele respondeu que não sabia dizer, mas que foram poucas, que quase não acontecem. Achei esse elemento um indicador de como as hierarquias sociais entre rural e urbano se expressam nesse campo eleitoral. Esse mesmo rapaz serviu ao exército brasileiro por 8 (oito) anos e comentou que no quartel entravam muitos homens oriundos de espaços rurais e que geralmente ocupavam funções no subtenência pois tinham mais conhecimentos relacionados a manejo de bomba d'água, capinagem, motosserras. Afirmou que eram mais “desinformados” para assuntos relacionados a tecnologia por exemplo.

Já em 2023 ouvi um relato muito emblemático dos estereótipos que se nutrem sobre quem é do interior. Durante as férias fomos a praia e o esposo de uma prima contou que certa vez foram a praia com as duas filhas mais velhas dele já adolescentes e o filho pequeno deles todos nasceram na capital paraibana e já tinham contato com o mar desde a infância. As meninas foram a praia usando biquíni e uma roupa por cima e estavam maquiadas e com os cabelos arrumados pois tinha a intenção de fazer umas fotos. A certa altura do dia as meninas decidiram entrar no mar. Porém uma delas sentia dificuldade em pisar nos sargaços e pedras da beira do mar e ficou num vai e vem sem coragem de avançar em direção a água. A outra irmã a encorajava e ria da situação. Um casal que observava a cena perguntou ao pai delas se a família era do sertão julgando pelo conjunto do comportamento das meninas que elas não tinham hábitos de ir à praia. Denotando que quem vem do “sertão” apresenta esses comportamentos de pouca familiaridade com o mar.

Tais representações inferiorizadas sobre quem tem origem no campo também se expressam por exemplo pela existência de uma escola na localidade do campo, na área rural, porém sucateada ou que impõe o modelo multisseriado, muitas vezes, sem os investimentos que a organização do ensino através da estratégia com turma multisseriada demanda, ou mesmo na naturalização com a possibilidade de a escola ser fechada a qualquer momento a depender da demanda administrativa. A educação pública em geral carrega um histórico de lutas em variadas frentes pela qualidade social num quadro geral a escola localizada no espaço rural se encontra no que podemos chamar da falta dentro da falta enfrentando múltiplos desafios na busca por qualidade. Como evidências desse argumento podemos olhar para as assimetrias educacionais em alguns indicadores como analfabetismo; distorção idade-série; índices de evasão e repetência; oferta de diferentes etapas da educação básica; acesso a recursos didáticos e tecnológicos, entre outros que demonstram o desfavorecimento da educação no campo em relação à educação urbana e que apesar dos avanços há um longo caminho a ser percorrido para a garantia do direito educacional aos cidadãos do campo.

3.2 Assimetrias na educação para as populações rurais: políticas e indicadores educacionais

As assimetrias educacionais entre campo e cidade reforçam o nosso argumento. Com a realização do I Censo da Reforma Agrária do Brasil, realizado em 1996, ficou evidenciado o quanto era expressiva a desigualdade educacional em todos os níveis da educação para as

populações do campo beneficiárias da política de reforma agrária³⁵. Assim como o alto índice de analfabetismo a época 30% dos beneficiários da reforma agrária eram analfabetos.

Analisando alguns indicadores educacionais no final do ano de 2010, Molina, Montenegro e Oliveira (2010) destacam que a Educação do Campo concentrava os piores indicadores em diversos aspectos como qualificação dos docentes; distorção idade-série; índices de evasão e repetência; acesso a recursos didáticos e tecnológicos, entre outros. Favareto em 2014 discorre que temos desafios de duas ordens, o primeiro, de expandir a oferta de educação formal, sobretudo no ensino médio e, o segundo, melhorar o ambiente educacional ofertado aos jovens rurais incluindo ciência e tecnologia, aproximando as escolas de ensino fundamental e médio das redes de ciência e tecnologia. Isso considerando e avaliando o espaço rural, as políticas públicas gerais e educacionais pelo viés das novas ruralidades. A perspectiva das novas ruralidades nos ajuda a entender os processos de mudança no espaço rural problematizando a visão clássica, que restringe o campo ao agrário ou agrícola, enxerga a cidade como o *locus* da cidadania, restando ao Campo políticas compensatórias e a inação do Estado. Favareto (2014, p. 1159) nos ajuda a pensar quando problematiza que,

Fixar o homem no campo é uma ideia tão autoritária quanto estimular o êxodo e o abandono das regiões rurais, vendo apenas nas metrópoles o lugar de realização do futuro. O crucial é que ser ou não agricultor seja uma opção destes jovens, um exercício das suas liberdades individuais, e não uma condenação por restrições (seja para uma ou outra opção).

Para contribuir com as reflexões que tem reforçado a proposta dessa tese, trazemos alguns indicadores educacionais que evidenciam o cenário da educação para as populações do campo no Brasil, na Paraíba e em Campina Grande considerando os últimos 30 anos período que compreende o marco temporal que propomos analisar na tese. Ainda que vejamos melhorias quando analisamos os indicadores em longo prazo, os dados atualmente disponíveis sobre a situação educacional revelam forte disparidade ao compararmos as realidades do campo e da cidade em um mesmo município. De toda maneira, o reconhecimento de direitos de populações tradicionais é algo significativo resultante e resultado do movimento por uma educação do campo.

A partir dos dados dos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010 (Tabela 1) constatamos que a população rural no Brasil, na Paraíba e em Campina Grande se mantém expressiva o que contradiz as teses sobre o fim e/ou o esvaziamento dos espaços rurais. No

³⁵ Ver em Atlas dos beneficiários da reforma agrária de Maria Beatriz de Albuquerque, David Philippe Waniez e Violette Brustlein. Estudos avançados (11) 31, 1997.

geral, a Paraíba está perdendo população na área Rural, o que não acontece com relação ao município de Campina Grande.

Ainda com a ressalva de adotar uma metodologia de pesquisa distinta daquela que é utilizada pelo IBGE para realização dos Censos, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD³⁶ do terceiro trimestre de 2022 informou que a população total no Brasil nesse período

Tabela 2 - População nos censos demográficos por situação de domicílios

Unidade geográfica	Ano x situação de domicílio								
	1991			2000			2010		
	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
Brasil	146.917.459	110.875.826	36.041.633	169.590.693	137.755.500	31.835.143	190.755.907	160.925.792	29.830.000
Paraíba	3.200.677	2.051.576	1.149.101	3.439.344	2.443.590	995.754	3.766.528	2.838.678	927.850
Campina Grande	21.713*	305.438	16.274	354.546	336.681	17.865	385.213	367.209	18.004

*nesse cálculo retirei a população que residia em Boa Vista PB à época distrito de Campina Grande;

Fonte: Censo Demográfico IBGE/Sinopse preliminar do censo demográfico da Paraíba 1991 (IBGE) – Elaborada pela autora

é de 214.312 mil pessoas sendo 104.735 mil pessoas homens e 109.576 mil pessoas mulheres. Para o Censo demográfico de 2020, ainda em elaboração pelo IBGE, a instituição propôs uma nova tipologia para a caracterização dos espaços urbanos e rurais brasileiros o que caracterizaria uma redução na população urbana do Brasil de 84,4% para 76%. Isso se explica porque estariam sendo considerados mais critérios para a metodologia de produção desse dado como densidade

³⁶ De acordo com o IBGE a PNAD “visa acompanhar as flutuações trimestrais e a evolução, no curto, médio e longo prazos, da força de trabalho, e outras informações necessárias para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do País. Para atender a tais objetivos, a pesquisa foi planejada para produzir indicadores trimestrais sobre a força de trabalho e indicadores anuais sobre temas suplementares permanentes, como educação, investigados em um trimestre específico ou aplicados em uma parte da amostra a cada trimestre e acumulados para gerar resultados anuais. Tem como unidade de investigação o domicílio”. IBGE, (2021).

demográfica, localização em relação aos principais centros urbanos e tamanho da população classificando os municípios em cinco tipos: urbano, intermediário adjacente, intermediário remoto, rural adjacente e rural remoto. Assim a maior parte dos municípios brasileiros (60,4%) são classificados como predominantemente rurais, reunindo, no entanto, apenas 17% da população. Com essa nova metodologia o Nordeste é a região que possui a menor porcentagem de pessoas (59,3%) em municípios urbanos, com quase 1/3 (29,5%) da população vivendo em 1.236 municípios rurais (68,9%). IBGE, (2022).

Para observar a oferta da educação escolar no campo, começamos pelo número de estabelecimentos escolares de educação básica (Tabela 2). De acordo com o censo da educação básica, em 2020 o Brasil possuía 179.533 escolas de educação básica. Desse total, a rede municipal é responsável por aproximadamente dois terços das escolas (60,1%), seguida da rede privada (22,9%). As escolas de pequeno porte (até 50 matrículas) são mais encontradas nas regiões Norte (36,9%) e Nordeste (25,4%) e prioritariamente em áreas rurais. Essas escolas de pequeno porte geralmente funcionam a partir da organização multisseriada (mais de uma turma/ano/série para um mesmo professor) e são alvos contínuos de ameaças de fechamento ou nucleação em função de justificativas baseadas na sua “inviabilidade econômica”.

Tabela 3 - Estabelecimentos de educação básica segundo a localização

Unidade geográfica	Ano e localização					
	2010		2020		2023	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Brasil	115.551	79.388	125.130	54.403	125.589	52.757
Paraíba	2.879	3.478	2.916	1.891	2.917	1.806
Campina Grande	317	49	330	35	325	35

Fonte: Censo escolar INEP - Elaborado pela autora

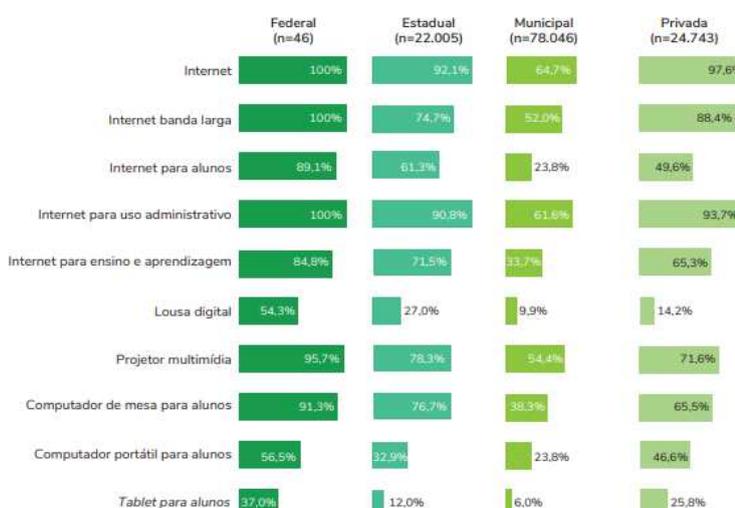
Na Paraíba em 2020 tínhamos 4.807 estabelecimentos de educação básica sendo 2.916 na área urbana e 1.891 na área rural (dependência administrativa: 1 federal, 74 estaduais, 1.810 municipais e 6 privadas). Campina Grande no total possui 365 estabelecimentos de educação escolar sendo 330 urbanas e 35 rurais (7 estaduais e 28 municipais). Chama atenção que a Paraíba tenha quase 40% das escolas localizadas em área rural.

Se observarmos a diminuição do número de estabelecimentos de ensino da educação básica no meio rural, ao longo dos últimos 10 anos temos que: no Brasil foram fechadas 24.985;

na Paraíba 1.587 escolas; e em Campina Grande 14 escolas do campo foram fechadas entre 2010 e 2020. É possível também que algumas escolas não tenham sido fechadas, mas sim nucleadas a outras maiores. O fechamento ou nucleação de escolas impõe as populações do campo usuárias, o uso do transporte escolar como fundamental para acesso a escolarização.

Apesar de possuir o maior número de escolas do ensino fundamental, a rede municipal é a que menos dispõe de recursos tecnológicos, como lousa digital (9,9%), projetor multimídia (54,4%), computador de mesa (38,3%) ou portátil (23,8%) e internet disponível para uso dos estudantes (23,8%). É importante considerar que a grande maioria das escolas rurais são municipais e esse quadro de poucos recursos tecnológicos e digitais é uma realidade das escolas e da maioria da população que vive no campo o que sugere que nesse momento de aulas remotas, em função da pandemia da covid 19, devem ter enfrentado grandes desafios e aprofundamento das desigualdades de acesso a escola.

Figura 1 - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental segundo a dependência administrativa – Brasil 2020



Fonte: Censo escolar 2020 - Elaborado por Deep/Inep

A disponibilidade de recursos tecnológicos nas escolas de ensino médio é maior do que nas do ensino fundamental (INEP, 2020).

No Brasil ainda persiste um alto índice de analfabetismo sendo este mais presente entre os residentes em áreas rurais. De acordo com os dados da PNAD a taxa de analfabetismo³⁷ das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo e grupo de idade no ano de 2019 foi de 6,6%. O

³⁷ A taxa de analfabetismo é o percentual de pessoas de determinada faixa etária que não sabe ler e escrever um recado ou bilhete simples no idioma que conhece no total de pessoas dessa mesma faixa etária (IBGE).

Nordeste concentra a maior quantidade de analfabetos do Brasil, já a Paraíba é o quarto estado do Brasil com a maior taxa de analfabetismo (16,1%), ficando atrás apenas do Maranhão (16,3%), Piauí (16,6%) e Alagoas (17,2%).

Segundo o relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas³⁸ do Plano Nacional da Educação (PNE), publicado no ano de 2020, a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade do País foi de 93,4% sendo que essa taxa entre os residentes nas áreas rurais manteve-se menor (82,9%) que a dos residentes nas áreas urbanas (95,1%) (PNAD/IBGE, 2019). Em Campina Grande a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, segundo o IBGE cidades, em 2000 era de 17,1% e em 2010 de 11,7%.

Observando a Taxa de rendimento escolar³⁹ no Brasil, Paraíba e Campina Grande em 2019 (tabela 3) temos que quanto a aprovação não há muita diferença nos indicadores. Quanto a reprovação, em nível nacional no ensino fundamental, a maior incidência está nas áreas rurais enquanto no ensino médio nas áreas urbanas. Aqui vale destacar que a oferta de turmas de ensino médio no campo é bastante reduzida. A Paraíba e o município de Campina Grande seguem o padrão nacional tendo mais reprovação nas turmas de escolas situadas no campo.

Tabela 4 - Oferta de Ensino Médio – número de estabelecimentos por localização

Local	URBANO	RURAL
BRASIL	17.656	2.951
PARAIBA	439	45
CAMPINA GRANDE	39	7

A reprovação é um indicador muito sério uma vez que carrega um sentido de fracasso implicando na criança, adolescente ou jovem do campo o sentimento de discriminação ao ser reprovado agregando mais elementos para sua desistência da trajetória escolar. Não tendo muitas perspectivas no âmbito escolar, o casamento acontece geralmente mais cedo gerando

³⁸ A Meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído em 2014, determinou a erradicação do analfabetismo no país até o fim da vigência do plano, em 2024, desafio a ser superado, tendo em vista as taxas mais elevadas no Nordeste e Norte e a tendência de estabilização no Centro-Sul.

³⁹ “As taxas de rendimento escolar são informações produzidas anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio dos dados coletados pelo Censo Escolar da Educação Básica, e são fundamentais para a verificação e o acompanhamento dos dados da escola e do município. Além disso, as taxas de rendimento são variáveis incorporadas ao cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador de qualidade educacional produzido e divulgado a cada dois anos pelo Inep, que congrega as informações de desempenho dos estudantes nos testes padronizados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) com as informações de rendimento escolar (aprovação)”. Brasil, Inep, (2020).

dificuldades de outras ordens para conciliar as responsabilidades pelo grupo familiar com os estudos.

Estudiosos das sociedades camponesas evidenciam a centralidade da família como instituição estrutural para a manutenção do seu modo de vida. Conforme Shanin (2005) uma característica dos grupos que vivem no campo é a dinâmica familiar do estabelecimento rural. Neves (2009) anuncia que o camponês se refere a forma de produção e de vida que se fundamenta na gestão e no trabalho familiar. Os estudos realizados por Wanderley definem o campesinato como uma forma social de produção, modo de vida e cultura baseado no caráter familiar. Ter a família como pilar de reprodução social legou a muitas gerações o casamento como que um destino inevitável e natural no campo.

Sobre o abandono escolar, no Brasil o ensino médio lidera os índices e estão mais concentrados no espaço rural. A Paraíba apresenta certo equilíbrio no percentual de abandono tanto nas áreas rurais, quanto urbanas e, em Campina Grande no ensino fundamental temos uma taxa de abandono maior na área urbana e no ensino médio esse abandono é mais presente no rural.

Tabela 5 - Rendimento escolar segundo a unidade geográfica e a localização em 2019

Unidade geográfica	Etapa	2019					
		Aprovação		Reprovação		Abandono	
		Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Brasil	Ensino fundamental	93,4	89,1	5,6	8,6	1,0	2,3
	Ensino médio	86,1	85,8	9,2	7,5	4,7	6,7
Paraíba	Ensino fundamental	88,8	88,2	8,9	9,5	2,3	2,3
	Ensino médio	83,3	82,7	10,4	10,9	6,3	6,4
Campina Grande	Ensino fundamental	91,5	88,7	7,0	9,8	1,5	1,5
	Ensino médio	84,3	81,1	9,8	10,3	5,9	8,6

Fonte: INEP - Elaborado pela autora

Outro indicador importante é o da Distorção idade série (tabela 4) e a sequência elevada de distorção está nas áreas rurais. A distorção idade-série é a proporção de alunos com dois ou mais anos de atraso escolar. No Brasil, a criança deve ingressar no 1º ano do Ensino

Fundamental aos seis anos de idade, permanecendo até o 9º ano, com a expectativa de que conclua os estudos nesta etapa até quatorze anos de idade. No Ensino Médio, o aluno deve ingressar aos quinze anos no 1º ano médio, permanecendo até o 3ª (ou 4ª) anos até os dezessete (ou dezoito) anos. Esse indicador é mais um fator que conduz à evasão escolar, pelo constrangimento de estudar numa turma com alunos mais novos, isto faz com que se comprometam mais ainda as condições já difíceis de escolarização nas áreas rurais, além de ser outro aspecto que produz e evidencia estigmas.

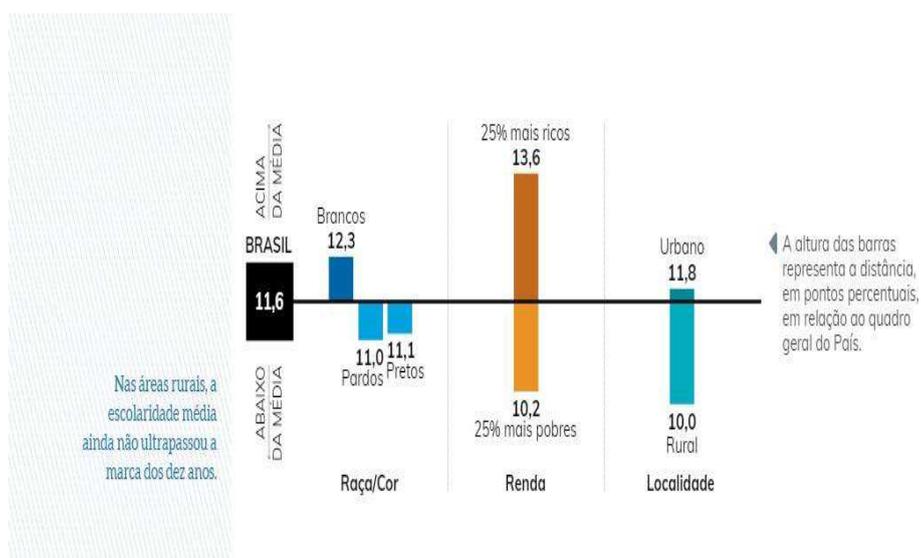
Tabela 6 - Distorção idade série Brasil, Nordeste, Paraíba e Campina Grande segundo localização

Unidade geográfica	ANO							
	2010				2020			
	Ensino fundamental		Ensino médio		Ensino fundamental		Ensino médio	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Brasil	21,3	36,1	34,2	45,1	14,3	23,6	25,6	37,1
Nordeste	30,9	37,5	46,2	54,3	19,5	22,8	31,8	38,6
Paraíba	33,6	38	41,5	52	21,8	22,8	30,6	38,4
Campina Grande	32,1	35,7	34	57,8	20,0	25,2	25,8	41,6

Fonte: MEC/INEP/DEEP – Elaborado pela autora

Os dados mostram como no campo, nas áreas rurais constata-se a maior taxa de distorção idade/série tanto no ensino fundamental quanto no médio. A dinâmica da vida no campo, ou seja, a interdependência entre os espaços (casa, roçado, curral, etc), além da necessidade de iniciar-se na vida do trabalho parecem ser situações que historicamente justificam os índices de reprovação, evasão, migração, êxodo e outros fatores que implicam nesses resultados. As taxas de escolarização se mantêm maiores em áreas urbanas e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais. Quanto a escolaridade que corresponde à média de anos de estudo da população de 18 a 29 anos, vejamos esse dado no Brasil de 2012 a 2019.

Figura 2 - Média de anos de estudo da população de 18 a 29 anos – Brasil 2019



Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação.

Esse dado refere-se a faixa etária de 18 a 29 anos etapa pós educação básica. Aqui ficou demonstrado que em 2012 a diferença entre a média de estudos da população rural e o total da população era alta sendo mais de 2 anos de diferença. Em 2019 reduziu para 1,6. Ainda assim a média de anos estudados pela população rural (10,0) se mantém abaixo da média nacional (11,6).

Vale ressaltar que existem outras expressões de escolarização no campo que não estão no escopo deste trabalho, mas que merecem ser citadas como aquelas desenvolvidas nos Centro de Formação Familiar por Alternância - CEFFAS⁴⁰ e seus diferentes tipos de iniciativas como as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFR) e as Escolas Comunitárias Rurais (ECOR's), Silva, (2009).

Os indicadores permitem refletir sobre um movimento de expulsão progressiva do estudante do campo da escolarização formal. No início da vida escolar o estudante tem a escola dos anos iniciais na comunidade ou próximo a ela, depois para ter acesso aos anos finais do fundamental ou ao ensino médio precisa, muitas vezes, fazer uso do transporte escolar e para o ensino superior do transporte particular ou ir morar na cidade. A Educação de jovens e adultos, que se apresenta como possibilidade bastante acessada por quem vive na área urbana por se realizar no turno da noite, não é ofertada com regularidade na área rural. Assim o estudante do

⁴⁰ De acordo com Silva (2009, p. 159) “O CEFFAS é uma associação de caráter comunitário, constituída de famílias, profissionais e entidades que buscam resolver os problemas de promoção e desenvolvimento do campo, articulando educação e formação, com base em valores da participação, da cidadania, da sustentabilidade e solidariedade”.

campo convive com uma dupla subalternização da possibilidade de escolarização. A oferta de ensino médio no campo não é suficiente para o contingente de matrículas do ensino fundamental isso decorre de uma histórica opção pelo investimento na educação elementar como suficiente para as populações do campo. A figura 3 indica que a subalternização tem ainda um caráter interseccional, pois as assimetrias têm um recorte de raça, renda e territorialidade.

Com isso vemos que mesmo diante do reconhecimento do direito à educação, assegurado constitucionalmente aos cidadãos, portanto um direito que deve ser extensivo às populações do campo, os dados acima expressam um quadro de desigualdades educacionais, de cerceamento de oportunidades, de distintas relações hierárquicas, as quais se configuram no fechamento de escolas do campo, assistimos a negação dessas escolas nos planos de investimento dos entes federativos, o analfabetismo que no Brasil permanece mais acentuado na área rural do que na área urbana, etc. Como afirmaram Molina, Montenegro e Oliveira (2010, p. 182) “Essa privação desencadeia diferentes prejuízos, não só para seu desenvolvimento integral, como para as possíveis contribuições que poderiam trazer às suas famílias e comunidades”. Afinal a educação é um elemento central para entender as desigualdades sociais no Brasil e a produção de barreiras simbólicas que hierarquizam e criam distinções entre grupos e pessoas. Acessar e concluir o ensino superior, por exemplo, pode significar acesso a melhores ocupações profissionais em termos de prestígio, remuneração e estabilidade.

Quando olhamos para a situação da saúde no campo brasileiro são encontrados os maiores índices de mortalidade infantil, falta de saneamento, água potável, insalubridade e de analfabetismo, Brasil, (2018). Toda essa situação da educação, saúde e outros direitos das populações do campo no país vem sendo denunciada por diferentes atores engajados na defesa da redução das intensas desigualdades, precariedade e insuficiência da rede de ensino e direito à educação escolar, nos diferentes níveis, no meio rural.

A dicotomia rural/urbano, a partir da qual se classifica o mundo urbano como superior ao rural produz um processo de estigmatização. Esta pesquisa tem como foco refletir acerca dos estigmas sociais sobre o espaço rural, produzindo classificações e formas de atuação de pessoas no e sobre o espaço rural, tendo a educação papel permanente e recorrente em "enquadrar" as populações do campo.

A rede que agencia o debate em torno da educação do campo (movimentos sociais, poder executivo e legislativo, universidades, organizações sociais, comunidades rurais, etc) em nível nacional é bem articulada ainda que com variações dessas forças em cada contexto local. O que percebo é que na experiência do município de Campina Grande - PB, por meio da observação a partir do meu recorte de atuação no sistema municipal de educação desde o ano

de 2008, essa rede não aparece no cenário de modo articulado e operando como atores, parecendo expressar menos energia que em outras realidades. Ficando a cargo das Secretarias de Educação estadual e municipal, o papel quase monocrático de deliberar sobre as ações de educação formal para as populações do campo.

4 ANÁLISE SITUACIONAL: HIERARQUIAS SIMBÓLICAS EM CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE CAMPINA GRANDE

4.1 Memórias de trajetória profissional da pesquisadora em escolas do campo de Campina Grande – PB

Era um dia comum de aula na turma de terceiro ano do ensino médio de uma escola estadual do interior do cariri paraibano numa cidade com cerca de 4 mil habitantes quando a professora da área de conhecimento Ciências e suas tecnologias, do componente curricular Física, ouvia a turma sobre suas aspirações profissionais. Era ano do processo vestibular, a professora nos indagava sobre os cursos que pretendíamos indicar para tentar a vaga em uma das universidades públicas de Campina Grande. Eu estava lá entre aqueles que sonhavam com cursos como arquitetura, administração, ciências sociais e outros. Me lembro de um livro da biblioteca da escola tipo um dicionário que explicava sobre as profissões, a formação exigida, as funções que esse profissional desempenharia entre outras informações. Passei dias consultando e anotando os cursos e profissões que me interessavam, sonhando com a escolha da carreira profissional. Voltando a professora de Física após ouvir nossos desejos e dúvidas verbalizou um comentário que não saiu da minha memória desde então. Em tom tirânico e direto ela disse, que nós precisávamos olhar para nossa realidade de estudantes de escola pública de uma cidade pequena e optar por cursos possíveis como, Pedagogia e as Licenciaturas diversas. Para mim as palavras dela ressoaram como um enorme balde de água fria em vésperas de fazermos nossas escolhas, pois me convidava a olhar para essa decisão a partir de outro ângulo que não o do desejo, do entusiasmo ou de como eu me via, enquanto uma profissional. No fundo o seu comentário escancarava para nós a realidade social de nosso lugar no mundo para competir no mercado profissional.

Após algumas leituras sobre a área da pedagogia me interessou a possibilidade de atuação como supervisora educacional vertente dessa profissão que assume uma posição de mediação junto aos professores na organização de sua prática docente. Então naquele ano de

2002 eu prestei vestibular para pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba e Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande. Fui aprovada em ambos, mas, segui cursando pedagogia pela possibilidade de ser um curso noturno no qual eu podia trabalhar durante o dia na minha cidade de interior e seguir no transporte dos estudantes universitários todas as noites para Campina Grande retornando para casa ao final das aulas. No ano de 2007 às vésperas de concluir o curso prestei concurso para a prefeitura de Campina Grande que abria vagas para professores, supervisores, orientadores e assistentes sociais educacionais na área urbana e rural. Eu escolhi tentar uma das 6 vagas para supervisora educacional no turno manhã para a área rural tendo obtido a aprovação em quarto lugar. Em março de 2008 eu ingressei na função após a convocação da Secretaria de Educação (SEDUC), iniciando a trajetória como supervisora educacional em escolas do campo de Campina Grande.

Olhando para essa história percebo o elemento da violência simbólica e do estigma que envolve um estudante de escola pública de um município de interior diante do campo universitário com os seus jogos e lógicas de poder. Escolher o curso de pedagogia, que recebia em sua grande maioria pessoas de outros municípios do interior nas proximidades de Campina Grande foi algo confortável para o que eu imagino que teria que enfrentar em outros cursos de maior prestígio social. Os estigmas sociais sobre municípios do interior ou mesmo sobre o espaço rural produzem classificações e formas de atuação. A estigmatização é um processo de marcar pessoas que não estão dentro dos padrões estabelecidos produzindo um descrédito na vida dessa pessoa que se sobrepõe às suas qualidades que ficam esquecidas em função do estigma Goffman, (2008). Estigmatização pode ser compreendida ainda como uma manifestação da colonialidade do ser. Esse processo se dá principalmente pela construção social dos estereótipos que são como rótulos atribuídos a sujeitos ou grupos mesmo antes de conhecê-los. Esse trecho sobre minha história pessoal ilustram a ação dos mecanismos de eliminação Bourdieu, (1998) gerando a estigmatização que recaía sobre nós.

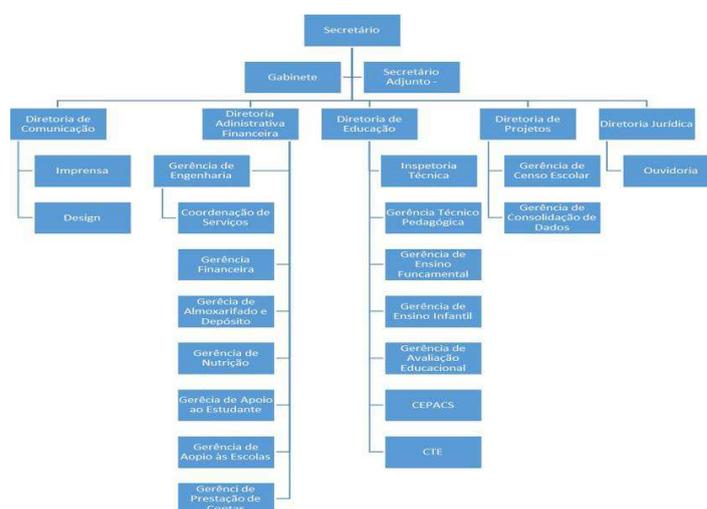
No que se refere a educação em Campina Grande, município no qual prestei concurso público assim que conclui a graduação, a rede escolar é formada por instituições públicas municipais, estaduais e federais e, também, por instituições privadas, abrangendo da educação infantil até a pós-graduação. O município conta com três instituições de educação superior públicas: a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB),

além de diversas instituições de educação superior privadas, escolas de ensino técnico profissionalizante públicas e privadas⁴¹, entre outras.

O Sistema Municipal de Ensino (SME)⁴² de Campina Grande foi criado pela Lei Municipal nº 3.771/1999, que, entre outros, reafirma o princípio da gestão escolar democrática, já prevista na LDB 9.394/1996. O Conselho Municipal de Educação (CME) foi criado em 1984, por meio da Lei nº 1.240, de 30 de julho de 1984, antes mesmo da institucionalização do Sistema Municipal de Ensino.

Conforme dados do Censo 2022, o Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande possui 149 escolas, sendo 121 urbanas e 28 rurais, que oferecem educação infantil e ensino fundamental incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 39 creches, sendo 36 na zona urbana e 3 na zona rural. As creches e escolas urbanas e rurais são geridas numa estrutura administrativa e pedagógica da SEDUC organizadas em diferentes diretorias e gerencias como ilustrado na figura 4.

Figura 3 - Organograma SEDUC



Fonte: SEDUC, 2024.

⁴¹ Além do IFPB, a oferta do ensino profissionalizante em nível médio acontece por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), do Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), do Centro de Tecnologia do Couro e do Calçado, do Laboratório de Vestuário, do Centro de Ensino Profissionalizante Antônio Carvalho de Sousa (CEPACS) e da Escola Técnica Redentorista. Araújo, (2011).

⁴² O SME de Campina Grande é constituído pela Secretaria Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Educação (CME), o Conselho Municipal de Alimentação Escolar (CAE), o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb (CACS), as instituições de ensino fundamental, as instituições de educação infantil, da educação profissional e educação especial mantidas pelo poder público, as instituições de educação infantil criadas e mantidas pelas iniciativas privadas e órgãos integrantes do sistema municipal de bibliotecas. Campina Grande, (1999b).

A opção no concurso público pela atuação em escolas rurais convida a problematizar o olhar estigmatizado sobre o espaço rural que eu carregava muito por conta da construção do *habitus*, saber social por mim incorporado. A representação que eu carregava das escolas rurais de Campina Grande é que eram tranquilas, menores, simples, alimentando uma visão bucólica e idílica do rural e de escolas em espaços sem conflitos ou com menos conflitos que aquelas do espaço urbano. Imaginava também que não estavam distantes da cidade, que as escolas ficavam nas sedes dos distritos.

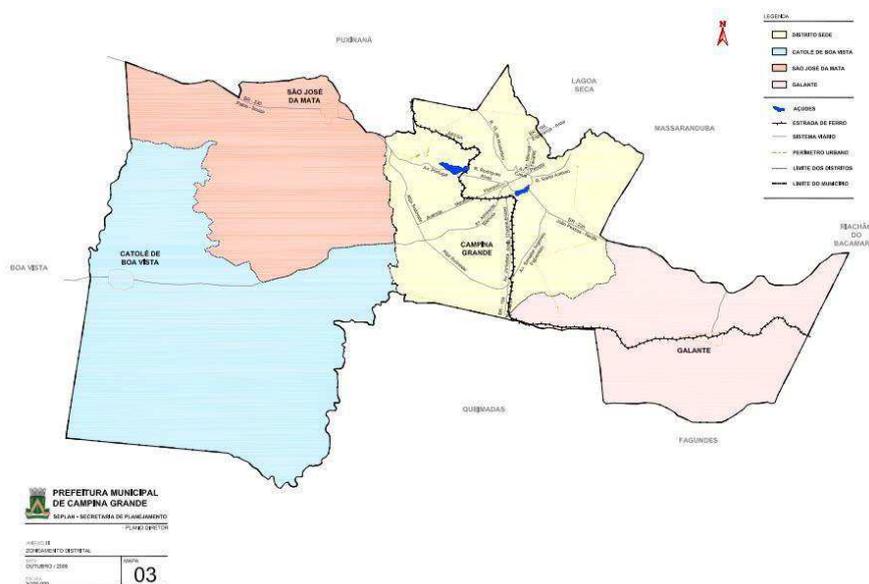
O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE,2018)⁴³ define zona urbana como toda sede de município (cidade) e de distrito (vila) seguindo seu status institucional, ou seja, as leis municipais que determinam as zonas urbanas e rurais, e quando não existem, outros documentos são utilizados nesse processo.

Dessa forma a divisão territorial em Campina Grande segundo a Secretaria de Planejamento do município (2001) se organiza em 3 distritos, além da sede, são eles: Catolé de Boa Vista, Galante e São José da Mata. De acordo com a Lei orgânica do município (1990) para ser distrito precisa ter população superior a 1.500 habitantes, mais de 400 eleitores e sede com pelo menos 100 moradias, escola pública, unidade de saúde e cemitério;

O zoneamento distrital de Campina Grande pode ser observado no mapa abaixo,

⁴³ O fenômeno da urbanização e a interrelação com as áreas rurais trazem desafios para a produção de informações estatísticas que sejam aderentes à realidade do Território Nacional, por isso o IBGE foi ao longo dos anos investindo na geração de recortes territoriais alternativos. Dessa forma a Base Territorial do IBGE para 2022 ampliou-se passando a diferenciar e qualificar as áreas urbanas e as áreas rurais a partir de critérios administrativos (identificação de cidades e vilas), morfológicos (identificação da dispersão e aglomeração de edificações), e funcionais (presença de comércios, serviços e atividades agropecuárias). IBGE, (2023).

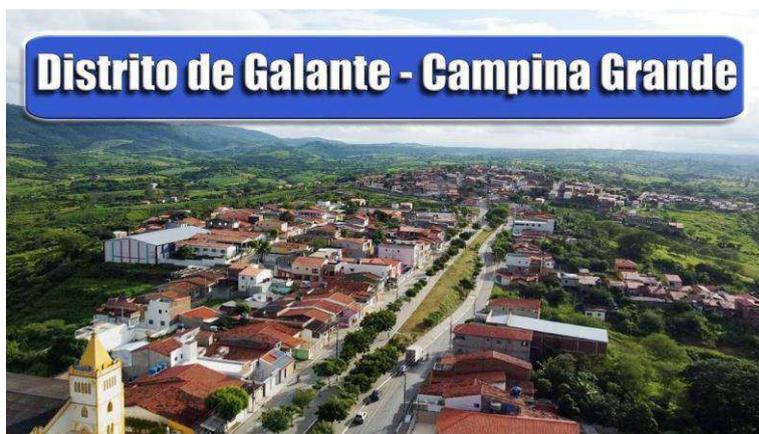
Mapa 6 - Zoneamento distrital de Campina Grande



Fonte: Plano diretor da Secretaria de Planejamento (SEPLAN) Prefeitura Municipal de Campina Grande PB, 2021.

Eu não sabia nada sobre a história do distrito de Galante localizado a leste de Campina Grande para onde fui inicialmente encaminhada logo que passei no concurso, a impressão que eu tinha após conhecer os três distritos de Campina Grande era que aquele espaço era o mais rural de todos.

Figura 4 - Imagem aérea do distrito de Galante, Campina Grande.



Fonte: Takeshi Kobayashi publicada no canal @TakeshiKobayashi, 2022.

A paisagem bucólica, vegetação mais presente e um maior contingente de famílias ligadas à agricultura o clima mais fresco e agradável. Galante está situada a 18 km do centro

de Campina Grande a extremo leste da cidade e sob a Serra de Bodopitá. Ao lado da entrada para o distrito passa a BR 230. Possui uma movimentação ligada ao turismo rural sobretudo na opção de restaurantes regionais. Eu ouvia nas escolas muitos comentários e convites para conhecer o mês junino e como era animada a experiência que envolvia o trem do forró⁴⁴.

As figuras abaixo trazem detalhes das comunidades rurais que compõem cada distrito, ao longo da tese vou me referir a algumas comunidades dos distritos.

Mapa 7 - Recorte do mapa territorial de Campina Grande para visualização do distrito de Catolé de Boa Vista



Fonte: IBGE, 2022.

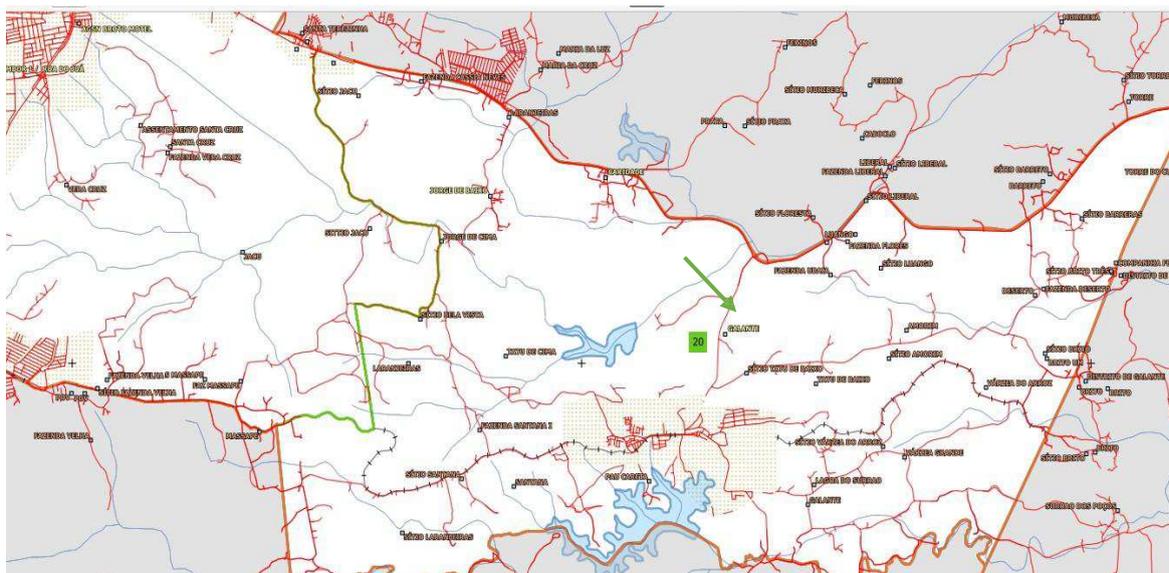
⁴⁴ Expresso Forrozeiro, trata-se de um trem com espaço para 800 passageiros que parte da estação velha em [Campina Grande](#) em direção ao distrito, o trajeto até o distrito dura em média duas horas e é animado por diversos trios de [forró](#). Em Galante, os turistas são recebidos por quadrilhas juninas e durante o dia, pode-se encontrar diversos restaurantes de comidas típicas, ilhas de forró e diversas atrações locais e regionais no Mercado Público e no Palco Principal da festa.

Mapa 8 - Recorte do mapa territorial do Município de Campina Grande para visualização dos distritos de São José da Mata



Fonte: IBGE, 2022.

Mapa 9 - Recorte do mapa territorial de Campina Grande para visualização dos distritos de Galante



Fonte: IBGE, 2022.

No movimento das primeiras visitas às escolas eu me surpreendia com algumas estruturas físicas como a Escola José Gomes Filho no sítio Massapê em Galante, apesar de antigo o prédio era muito espaçoso e tinha uma rica área arborizada com plantas frutíferas e recorrentemente me eram doados limões galegos. No mesmo distrito me impactou negativamente a estrutura das escolas: Mercês Campos no sítio Amorim e a escola Manoel Martins no sítio Jorge ambas, pequenas, sem acessibilidade e em péssimas condições à época. Além dessas, atuava também em escolas nas comunidades rurais, Brito, Deserto, Santana, Lagoa do Surrão e Várzea do Arroz.

Eu não tinha a mínima clareza que para atuar em escolas junto a populações do campo seria necessária a disposição para a escuta, validação e troca de saberes com aqueles para onde eu me direcionava, na condição de supervisora educacional. A formação em pedagogia tinha me mobilizado para desenvolver uma prática reflexiva e respeitosa, mas eu era culturalmente surda, Martins, (2005) quanto aos processos interativos com aquelas comunidades pensando de forma limitada os assuntos somente da escola. O fato de ter onze escolas para acompanhar também não gerava muitas possibilidades de aproximação qualitativa com as comunidades. Assim como Freire (1991) demonstrou na prática dos círculos de cultura é por meio do diálogo sobre os contextos de cada realidade social que se realiza uma prática educativa que respeita as diversidades. Logo,

As demandas de educação no campo são culturalmente mais complexas do que na cidade, o que se choca com a ideologia educacional que considera simples o mundo rural, quando de fato não o é e será cada vez menos. De modo que a educação rural deveria perder o qualificativo rural para ser apenas educação e educação do diálogo com a diversidade cultural, as peculiaridades sociais, e não só do trabalho. [...] O campo deixou de ser o passado para ser o contemporâneo e sua diferença deixou de ser o atraso para ser o singular e diferente num mundo de diferentes e do direito à diferença. Martins, (2005, p. 33).

No acompanhamento pedagógico àquelas onze escolas em Galante eu reproduzia a lógica imputada pelos agentes urbanos da Secretaria de Educação (me incluindo entre estes). A atribuição das decisões sobre as práticas e sugestões de vivências⁴⁵, que deveriam ocorrer no espaço rural eram orientadas, imaginando um rural homogêneo para Campina Grande sem escuta de quem vive esse espaço rural. Vejo isso como expressão do estigma sobre o espaço rural e suas populações. O silenciamento cultural dos povos do campo se materializa na

⁴⁵ Nós, os supervisores, mediávamos o desenvolvimento das ações do Programa Escola Ativa e por isso nos reuníamos uma vez por semana na SEDUC junto as coordenadoras do programa para compartilhar o acompanhamento e deliberar sobre as ações que envolviam acompanhamento e formação para os professores.

indisponibilidade para a escuta de conhecimentos que não sejam propedêuticos como alertou Torres e Lemos (2012).

Em 2010 me despedi da comunidade escolar de Galante ao ser transferida⁴⁶ para o distrito de Catolé de Boa Vista localizado ao Sul do município de Campina Grande. Senti o impacto logo na primeira viagem o clima mais seco, a escassez hídrica, vegetação do tipo mais cactácea, muitos arbustos e espinhos, percursos mais longos e de chão de terra e pedregoso⁴⁷. O distrito está situado a 26 km oeste do centro de Campina Grande e tem como marca de sua vegetação a transição do agreste para o sertão, caracterizado pela presença da Caatinga.

Figura 5 - Imagem do distrito Catolé de Boa Vista, Campina Grande.



Fonte: Canal Oxente Paraíba, 2021.

Foto 1 - Distrito Catolé de Boa Vista com vista para o muro da escola municipal do distrito

⁴⁶ Essa transferência foi a pedido da coordenação pois nossa companheira de trabalho que atuava naquele distrito foi assassinada vítima de feminicídio.

⁴⁷ Em 2015 ocorreu a inauguração da pavimentação da rodovia PB-138, que liga a alça Sudoeste ao Distrito de Catolé de Boa Vista a Campina Grande com extensão de 18 quilômetros, era uma obra esperada e anteriormente prometida aos moradores do distrito.



Fonte: arquivo da pesquisa de campo,

2023

Algumas escolas passavam por reformas as escolas tinham um quantitativo maior de crianças nas quais pulsava uma maior energia política nos governos e colegiados estudantis que era um elemento do Programa Escola Ativa, envolvendo a representação estudantil. Destaco meu receio duplo na mudança para o distrito. Por um lado, pelo que eu tinha ouvido sobre a presença dos assentamentos na região e por não compreender bem a época o que significava a luta que envolvia as famílias assentadas e a própria constituição do espaço social - assentamento. As coordenadoras relatavam de uma reunião com a comunidade atendida na Escola Almirante Tamandaré, em que os pais levaram seus instrumentos de trabalho pois voltavam das atividades na agricultura e reivindicavam a melhoria do prédio escolar, destacando que sabiam dos seus direitos. Por outro lado, meu receio era assumir a função e ocupar o lugar de uma pessoa tão querida por todos.

Aos poucos fui me sentindo mais segura e buscando sempre o engajamento com os profissionais das escolas e os estudantes das comunidades por onde passei que foram: Salgadinho, Boi Velho, Logradouro, Queimada da Ema, São Pedro de baixo, Várzea do Capim e a sede do distrito Catolé de Boa Vista. Foi nesse contexto que a inquietação da dificuldade de acessar a comunidade e suas histórias se colocou para mim. As nove escolas por onde eu caminhava não dialogavam com outros atores envolvidos nas lutas políticas daquele distrito. Os atores dos assentamentos, grupos, associações, sindicatos locais eram completamente desconhecidos de mim e invisibilizados no currículo das escolas. Quando sai de licença para o mestrado em 2012 levei comigo as inquietações e curiosidades. E enquanto estava no processo do mestrado fui convidada para alguns momentos de formação com o grupo de professores das escolas do campo.

Após retornar da licença do mestrado me encaminharam ao distrito de São José da Mata, situado a oeste do município de Campina Grande, esse aparentava ter uma presença maior de serviços e estruturas urbanas, as escolas possuíam uma proximidade com a BR 230, com as

áreas residenciais e, também, por ser o distrito com maior número de habitantes e área territorial. Localizado a 15 km do centro de Campina Grande, possui uma mata rica em biodiversidade tendo um trecho da vegetação declarada área de preservação permanente. A vegetação também é rica em samambaias e bromélias, que dividem espaço com plantas nativas, flamboyants e ipês, que colorem a paisagem na época de chuvas da região.

Havia maior mobilidade para os deslocamentos isso porque as escolas que atuei ficavam uma as margens da BR na localidade Bosque, outra na sede do distrito e outra no Sítio Tamborera a mais distante. Porém existem outras no distrito, porém mais distantes da sede e certamente nas quais a experiência sensorial com a diversidade de paisagens e vegetação seja melhor contemplada. Há indícios de gerações de remanescentes de quilombos na comunidade de Campo de Angola nesse distrito. A paisagem do distrito com mais prédios e serviços, com fluxos contínuos por ser atravessada pela BR que interliga Campina Grande a cidades do Cariri e do Sertão, o agito do distrito se refletia nas escolas por onde andei. Não foi longa minha trajetória nesse distrito.

Figura 6 - Imagem do distrito São José da Mata



Fonte: Portal férias, 2023.

Foto 2 - Imagem da entrada do distrito São José da Mata



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

Até esse momento eu ainda mantinha uma visão estereotipada sobre as crianças que viviam nessas áreas rurais, porém não mais como antes, ou seja, aquele imaginário de que são mais inocentes, rústicas, atrasadas, simples e receptivas.

Para melhor caracterização dos distritos em sua área rural tentamos buscar informações junto à Secretaria de Agricultura (SEAGRI), através de um formulário e de uma visita a secretaria. Essa interação foi positiva do ponto de vista da devolutiva das informações no formulário após algumas solicitações. Porém ao manejar os dados foram percebidas algumas lacunas, por exemplo, em relação a população dos distritos e até mesmo divergências em algumas informações, a saber, o número de assentamentos. Como recurso buscamos ampliar os dados utilizando a base de dados do IBGE e outras fontes. Abaixo apresentamos um quadro que situa o distrito quanto a população

Tabela 7 - Caracterização dos distritos de Campina Grande

Recorte municipal	População (2010)	Número de escolas municipais regulares	Número de escolas municipais multisseriadas/multiano	Número de Creches	Número de escolas estaduais
Sede Municipal Campina Grande	367.209	121	-	36	46
	7.936				

Distrito Galante			3	6	1	2
	Área urbana	Área rural				
	5.195	2.741				
Distrito São José da Mata	13.068		6	4	2	1
	Área urbana	Área rural				
	6.760	6.308				
Distrito Catolé de Boa Vista	4.217		2	4	-	3
	Área urbana	Área rural				
	172	4.045				

Fontes: IBGE, 2010; QEDu dados educacionais, 2022; Elaborado pela autora.

É possível perceber que o distrito de São José da Mata é o mais expressivo em termos de população. Assim como constatamos que em Galante a maior parte da população se concentra na área urbanizada, ou seja, na sede do distrito. Já Catolé tem situação oposta uma vez que a população se concentra mais nas áreas rurais. A SEDUC ancorada nessa característica da baixa densidade populacional na sede do distrito de Catolé argumenta que esse é o motivo pelo qual não se constrói uma creche no distrito, o qual dos três é o único que não possui creche. Catolé também é o distrito com menor número de instituições educacionais, uma vez que são 12 em Galante, 13 em São José da Mata que também conta com escola privada e apenas 8 escolas no distrito de Catolé.

Por outras informações que a SEDUC forneceu temos que escolas municipais com oferta de anos finais são duas em Galante e uma em São José da Mata, ou seja, no distrito de Catolé não há oferta de anos finais pela rede municipal somente pela estadual. Galante tendo duas escolas de anos finais tem conseguido encaminhar mais estudantes para o ensino médio no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) em Campina Grande como relatou a aluna que participou da mesa dialógica no Seminário Municipal de educação do campo. A educação de jovens e adultos é reduzida a 1 escola com 18 matrículas no distrito de São José da Mata. As aulas de

educação física acontecem em todas as escolas da rede desde que a gestão municipal pactuou acordo com o instituto Alpargatas que mantém os insumos para essa oferta acontecer.

Um dado que impacta é o de fechamento de escolas que afeta diretamente aquelas de pequeno porte. Segundo a coordenação das escolas do campo foram nucleadas 14 escolas⁴⁸ (4 em Galante, 4 em Catolé, 5 em São José da Mata e 1 rural de Campina Grande) gradativamente de 2010 até os dias de hoje. Assim em 2010 tínhamos 39 escolas do campo, em 2020 eram apenas 28 escolas e em 2023 temos 25. Sentimos muito quando uma escola é nucleada pois isso representa aos poucos seu fechamento, como exemplo a E.M Ana Nery do distrito de Catolé tinha um ótimo prédio escolar que hoje encontra-se consumida pela poeira e abandono numa comunidade que era participativa e interessada pela escola, mas que se viu sem condições de lutar para manter o funcionamento em consequência da matrícula no ano de 2019. Nessa comunidade as mães argumentavam todos os anos junto a SEDUC para não fechar a escola sensibilizando as famílias para matricularem seus filhos na escola até que em 2018 terminaram o ano com 28 estudantes. Porém para 2019 a matrícula ficou em 13 alunos o que serviu de argumento para a nucleação com a escola da sede do distrito tendo os alunos dessa comunidade que depender do transporte escolar para chegar à escola no distrito.

No entanto vale ressaltar que não defendemos a escola do cai não cai, Arroyo, (1999) aquela que vive a falta dentro da falta e a todo custo se mantém funcionando. Defendemos uma escola de qualidade independente do quantitativo de matrículas. Em alguns contextos nuclear nem sempre é algo negativo a depender das condições materiais e humanas em que essa escola funciona e dos interesses da comunidade. Esse não era o caso da escola que ilustramos, pois essa tinha um ótimo prédio escolar, duas professoras, supervisora, diretora, merendeira e auxiliar de serviços gerais do quadro efetivo, recursos e materiais didáticos em ótimo estado de conservação e quantidade além de estudantes e famílias participativas. Nessa escola prevaleceu o interesse da gestão municipal sob o único argumento do quantitativo de alunos configurando uma violência simbólica pois já havia sido sancionada a Lei 12. 960 de 2014 que determinava que o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas deveria ser precedido de manifestação do Conselho Municipal de Educação, que deveria considerar a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

⁴⁸ Em Galante foram nucleadas: E.M Amélio Aranha Montenegro; E.M Manoel Martins Lopes da Silveira; E.M Professor Ariel; E.M Victor Mendes (fui supervisora em 3 destas). Em Catolé foram nucleadas: E.M Ana Nery; E.M Agostinho Gonzaga de Albuquerque; E.M Severino José de Souza; E.M Maria Augusta (fui supervisora em todas). Em São José da Mata foram nucleadas: E.M Inácio Gomes de Maria; E.M José Gomes Avelino; E.M Pinheiro Guedes; E.M Jose Leão dos Santos e E.M Maria do Carmo (fui supervisora em uma delas).

Continuando a trilha das minhas memórias profissionais junto a escolas do campo de Campina Grande, após o retorno do mestrado em 2016 eu trazia com mais força o discurso da educação do campo e o compromisso em manter uma certa unidade das instituições educacionais do campo de Campina Grande. Eu defendia e reivindicava isso nos espaços formativos que partilhava estando, ora ao lado dos profissionais que atuavam nas escolas, ora ao lado daqueles que atuavam na SEDUC. As formações que propomos e que realizamos traziam temas muitas vezes que enquadravam o rural em um cenário limitado ou homogêneo. Ou que remetiam a laços de pertencimento e valorização do rural. Um rural homogêneo pode ser observado pelas pautas formativas como pode-se ver na figura 8.

De forma ilustrativa cito o objetivo descrito no material de formação para educadores das escolas do campo que em 2016 era: “Discutir temáticas relacionadas à Educação Do e No Campo e suas particularidades, buscando o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais significativa, participativa, inclusiva e contextualizada com os princípios da Educação do Campo”. Campina Grande, (2016). A proposta das formações se desenhava em torno dos seguintes temas (figura 8),

Figura 7 - Cronograma das Formações propostas em 2016

CRONOGRAMA	
1º Encontro de Formação DIA: 15/04/2016 - Sexta-feira HORA: 8h às 11h – 14h às 17h LOCAL: Sala 2 do CTE	TEMA: Alfabetização na Perspectiva do Letramento no Contexto da Educação do Campo. FORMADOR (A): Ana Lúcia –PNAIC
2º Encontro de Formação DIA: 21/05/2016 - Sábado HORA: 8h às 11h LOCAL: Sala 2 do CTE	TEMA: A Avaliação na Educação Especial. FORMADOR (A): Iara Morais Gomes
3º Encontro de Formação DIA: 29/07/2016 - Sexta-feira HORA: 8h às 11h – 14h às 17h LOCAL: Sala 2 do CTE	TEMA: O marco legal: Organização da Educação Nacional e Educação do Campo. FORMADOR(A): Rialma Suelly
4º Encontro de Formação DIA: 19/08/2016 - Sexta-feira HORA: 8h às 11h – 14h às 17h LOCAL: Sala 2 do CTE	TEMA: A Educação Do e No Campo e o Ensino de História Afro Brasileira. FORMADOR (A): Margarete (Falta confirmação)
5º Encontro de Formação DIA: 16/09/2016 - Sexta-feira HORA: 8h às 11h – 14h às 17h LOCAL: Sala 2 do CTE	TEMA: A sustentabilidade no Semiárido Brasileiro: conhecendo o campo de Campina Grande FORMADOR (A): Daniel Duarte - INSA
6º Encontro de Formação DIA: 21/10/2016 - Sexta-feira HORA: 8h às 11h – 14h às 17h LOCAL: Sala 2 do CTE	TEMA: Agricultura Familiar e Camponesa na Educação do Campo FORMADOR (A): Uma pessoa <u>dos Movimentos Sociais</u>
7º Encontro de Formação DIA: 18/11/2016 - Sexta-feira HORA: 8h às 11h – 14h às 17h LOCAL: Sala 2 do CTE	TEMA: As Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação no Contexto da Educação do Campo FORMADOR (A): Antônia Maria de Oliveira-NTE
8º Encontro de Formação DIA: 09/12/2016 - Sexta-feira HORA: 8h às 11h – 14h às 17h LOCAL: Sala 2 do CTE	TEMA: O currículo escolar e a construção do projeto político pedagógico para uma educação contextualizada no campo FORMADOR (A): Rosilda e Rilma Suelly

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. 2016

No ano de 2017, o coordenador solicitou que eu realizasse uma oficina com os educadores para tratar dos temas específicos para a educação do campo a serem incluídos nas alterações curriculares que se faziam necessárias em função do movimento em torno da Base Nacional Comum Curricular BNCC.

Essa formação buscou discutir conteúdos socioculturais para a educação infantil e o ensino fundamental que chamamos de temas integradores que sistematizamos a partir de contribuições dos educadores, da consulta a materiais didáticos e de outros referenciais teóricos. Os temas foram: **identidade pessoal e social** (A família e sua relação com a terra; Nossa Comunidade: moradores do campo; modos de viver, memórias e história; as populações do campo. Comunidade: aspectos socioeconômicos e culturais; Minha comunidade no meu Estado e país: aspectos geográficos) **Terra, trabalho e renda** (O trabalho da família; Ocupações da minha família: as riquezas e dificuldades do campo; Na comunidade: agricultura familiar e uso de recursos naturais; Conhecendo o campo de Campina Grande; Principais produtos agrícolas produzidos no nosso estado, município e comunidade); **Relação campo – cidade, sustentabilidade, meio ambiente e saúde** (Cuidando da natureza: sementes de uma escola sustentável; Cuidando da terra e mobilizando a escola: a comida da natureza a mesa; Flora e fauna da comunidade: a importância de conhecer e preservar; Água, fonte de vida; A agroecologia e segurança alimentar; Interdependência campo-cidade; Riquezas naturais do nosso campo: degradação e uso sustentável; Água, escassez, fontes alternativas e desenvolvimento rural); **Cultura e Cidadania** (Costumes e festejos da minha comunidade; Conhecer e cuidar do meu lugar: manifestações culturais da comunidade; Organização política do município e Cidadania no campo; Conquistas dos povos do campo; Reforma agrária e movimentos sociais); **Organização política, movimentos sociais e Cidadania** (Organização política do município e Cidadania no campo; Organizações sociais ligadas à luta dos povos do campo e suas conquistas; Questão agrária e êxodo rural: um problema social do Brasil; As novas tecnologias da informação e da comunicação no campo).

São temas abrangentes e que abrem espaço para o diálogo sobre questões e desafios que atingem as populações do campo. Porém ainda era um esforço que não ouvia as populações do campo em suas singularidades e realizado a partir de um núcleo de educadores. Ressalto que nem assim há garantias de que esses temas se tornaram efetivos nas práticas escolares uma vez que eu me ausentei de licença para o doutorado e não tive notícias dos desdobramentos dessa

ação. Ao retornar à atuação profissional junto a supervisão educacional em 2023 constatei que esses temas não foram acolhidos na proposta curricular complementar do município (CAMPINA GRANDE, 2022), nem seguem como orientações para as formações com os educadores.

No documento da proposta de formação para os educadores em 2018, elaborado durante a minha passagem na equipe de coordenação das escolas do campo, o objetivo era “Promover a formação de educadores/as do campo na perspectiva de valorização do campo e da educação nas suas múltiplas implicações de forma a serem capazes de construir práticas educativas pedagógicas contextualizadas no âmbito das classes multisseriadas e regulares das unidades educacionais do campo de Campina Grande-PB”. Vejamos o cronograma com as propostas de formação (figura 9).

Figura 8 - Cronograma e temas de formações ano 2018

6. CRONOGRAMA E TEMAS FORMAÇÕES

Nº	Data	Tema da Formação	Formador (a)
1	24 de Março	Currículo diversificado: Educação e convivência no campo	Coordenação da Educação do Campo
2	28 de Abril	Meio ambiente e diversidade cultural: conhecendo nossas raízes e nossa história.	Equipe supervisores da Educação do Campo
3	26 de Maio	Refletindo sobre Educação contextualizada para a convivência com o semiárido	Parceiro UFCG/ Rede de Educação do Campo da Borborema
4	14 de Julho	Direitos Humanos: é preciso conhecer e vivenciar	Equipe supervisores da Educação do Campo
5	18 de Agosto	Agroecologia, agricultura familiar e sustentabilidade no campo	Parceiro Rede de Educação do Campo da Borborema
6	20 de Outubro	Cidadania e Saúde: cuidando do bem-estar coletivo	Equipe supervisores da Educação do Campo
7	24 de Novembro	Oficina de Educação Contextualizada: conhecendo tecnologias sociais de convivência com o Semiárido desenvolvidas no campo de Campina Grande	Parceiro INSA

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2018.

Dessas 7 formações a primeira e segunda aconteceram conforme foi o planejado as demais não foram realizadas contando com os parceiros de formação descritos na figura 9 Sendo realizadas outras formações mediadas pelos supervisores das escolas do campo multisseriadas. Existia por parte dos atores sociais que ocupavam cargos de gestão em outras pastas na SEDUC pouca disposição para a realização das parcerias institucionais e para cumprir essa agenda formativa. Assim os diálogos interinstitucionais para articular possibilidades de datas e outros detalhes como deslocamento, hospedagem, com os mediadores para esses encontros não aconteceram.

Em uma dessas formações que a própria equipe organizava pensamos o meio ambiente e a diversidade, a partir dos Umbuzeiros presentes nos distritos e próximos às escolas. Os educadores enviaram fotos desses umbuzeiros que estavam em época de floração e, portanto, exuberantes. Os educadores foram recepcionados com a degustação de Umbuzada e ao som da música “Umbuzeiro sagrado”. As fotos dos umbuzeiros próximos às escolas serviram de reflexão sobre a importância do Umbuzeiro para o Semiárido e para o debate sobre o tema integrador do bimestre que era Meio Ambiente e Diversidade Cultural: conhecendo nossas raízes e nossa história. Essa vivência se desdobrou nas escolas em passeios ao ar livre para localizar umbuzeiros, observações, conversas e pesquisas sobre o fruto do umbuzeiro, descrições, pinturas, desenhos sobre o ambiente entre outras atividades. Tais práticas indicam uma estratégia de valorização da relação com a natureza como marcador distintivo da vida no campo.

A nossa intenção nesse momento a frente da coordenação de educação do campo era construir um inventário da realidade rural de Campina Grande. A partir do levantamento (quantitativo e / ou qualitativo) e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais do entorno das escolas e suas comunidades. Ao sair de licença em julho de 2018 para me preparar para a seleção de doutorado em Ciências Sociais as propostas ficaram pelo caminho.

Ocorreram quatro seminários de educação do campo em nível municipal o primeiro em 2015 que eu não participei pois estava de licença maternidade, o segundo foi em 2017 participei estando na mesa de diálogo falando sobre os desafios e possibilidades da educação do campo em Campina Grande, a partir do recorte da minha dissertação de mestrado. O terceiro aconteceu em 2019, quando participei como ouvinte e já pesquisadora do tema, inserida no curso de doutorado. O quarto seminário aconteceu em 2023 e eu novamente participei como convidada da mesa levantando uma discussão sobre como é diverso o campo de Campina Grande o que demanda a nós educadores e de quem faz a gestão dessa modalidade de ensino, a perspectiva intercultural de educação que acolha e valorize a diversidade de modos de vida e conhecimentos de sua população.

Esse breve relato buscou demonstrar a estrutura em pensar de fora para dentro as temáticas formativas o que é também uma tradição da própria pedagogia e faz parte do *modus operandi* das formações ofertadas pela Secretaria de Educação do município de Campina Grande pelo menos desde que eu entrei na rede.

Ao me encontrar com a Sociologia carregando as crenças e representações do mundo rural teve início um percurso de desconstrução daquela imagem de um rural idealizado, tomado pela paisagem bucólica e, ao mesmo tempo começa a construção de um olhar mais dinâmico

sobre o mundo rural. Isso ficou visível para mim quando em 2022 a atual coordenação da educação do campo, assumida por duas assesoras pedagógicas⁴⁹, e que me convidaram para pensar, planejar e participar junto o IV Seminário Municipal de Educação do Campo, o que exigiu uma posição pessoal diante da proposta inicial sugerida pela equipe. A assessora me falou que seria algo relacionado a importância e valorização da agricultura familiar pois queriam tratar de um tema que ajudasse a desconstruir a ideia de que “para se dar bem na vida é preciso ir embora do campo” (assessora) e fazer crescer o sentimento de pertencimento e de possibilidades de prosperidade no seu lugar. Eu concordei ser interessante pensar na valorização do campo, mas provoqueei sobre o quanto desconhecemos o campo/espacos rurais do município de Campina Grande ao pensar de modo homogêneo que todas as famílias dos nossos estudantes vivem da agricultura familiar. Nesse diálogo ela reconheceu que percebe isso mesmo, que em Galante a gestora de uma das escolas da sede do distrito havia comentado que a maioria dos pais dessa escola possuíam vínculo empregatício em Campina Grande, onde passavam o dia e voltavam a noite para o distrito. Fiquei de elaborar uma sugestão que apresento na figura 10,

Figura 9 - Proposta para o Seminário Municipal de Educação do Campo 2022

**EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CAMPINA GRANDE: O QUE TEMOS A
DIALOGAR?**

Simony Araujo de Moraes¹

REFLETINDO

Desde a década de 1980, uma multiplicidade de leituras sobre o mundo rural contemporâneo se fazem emergentes em função do reconhecimento de fenômenos cujas dinâmicas revelam novas sociabilidades no campo para além do então chamado mundo agrícola. A diversidade de olhares e interpretações produzidos pelas ciências sociais se vinculam ao que tem sido nomeado como ruralidades contemporâneas.

No âmbito da Educação para as populações do campo destaca-se a valorização e caracterização do campo e das práticas educativas desenvolvidas, demonstrando os desafios a serem enfrentados na construção de políticas educacionais que valorizem o campo e suas diversidades culturais, promovam a produção e troca de saberes e garantam acesso, permanência e qualidade na oferta de escolarização.

O desafio de quem estuda e atua na Educação do Campo é conhecer as potencialidades e desafios do campo/espaco rural onde está inserida no nosso caso o município de Campina Grande localizado no Semiárido Brasileiro, no Estado da Paraíba no território da Borborema, nos distritos municipais de Galante, Catolé de Boa Vista e São José da Mata e das práticas educativas desenvolvidas nas escolas do campo.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. 2022

⁴⁹ Elas me informaram que essa é a nomenclatura atualmente usada a partir da função para a qual foram contratadas. Ambas concluíram o curso de pedagogia pela UFCG e fizeram uma disciplina com área de aprofundamento em Educação do campo. Segundo elas a SEDUC pediu sugestão de nomes para compor essa coordenação a uma professora da universidade que sugeriu o nome delas. Uma das assessoras além de pedagoga é graduada pela UEPB em agroecologia e já atuou numa conhecida ONG em nossa região a Articulação semiárido brasileiro (ASA Brasil).

Marcamos algumas reuniões em que pensamos e refletimos a importância da abordagem territorial para validação das heterogeneidades sociais dos espaços com seus empregos agrícolas ou não, da articulação dos setores agrícolas, industrial e de serviços, dos vínculos rurais e urbanos e da importância das institucionalidades para os arranjos de desenvolvimento rural. O tema para o Seminário de Educação do campo ficou “Escolas, Famílias e comunidades: dialogando com os desafios da Educação do campo de Campina Grande” o evento estava agendado para acontecer em 26 de novembro de 2022 das 8h às 11h no Teatro Rosil Cavalcanti. Na programação estava prevista uma parte cultural com o coral do distrito de Galante e uma mesa dialógica com representação de um estudante (Distrito de São José da Mata), um professor (Distrito de São José da Mata), família e comunidade (distrito de Catolé de Boa Vista) e da comunidade acadêmica (eu e outra convidada).

Ao alcançar uma relação mais próxima com as duas Assessoras pedagógicas da Educação do Campo da SEDUC falamos sobre assuntos dos bastidores, as dificuldades, as demandas outras que a SEDUC as impõe dificultando que o acompanhamento as escolas do campo aconteçam mais efetivamente, entre essas dificuldades destacamos a garantia do transporte, uma vez que as escolas ficam distantes uma da outra e fora das sedes dos distritos.

Diante da não disponibilização pela Seduc do lanche e banner solicitados para o evento resolvemos financiar a confecção do banner, porém não ficou pronto a tempo, porque o setor de design da secretaria não entregou a arte do evento quando ainda faltavam cinco dias para a abertura do mesmo. Na semana do Seminário de Educação do campo a Seduc recrutou todas as equipes ligadas ao pedagógico para uma imersão formativa que estava sendo realizada em parceria com o Instituto Gesto parceiro da secretaria no projeto de recomposição das aprendizagens já citado aqui. Esse evento presencial acontecia em um momento de retorno ao alerta de casos de covid19 no Brasil e na Paraíba. Recebi uma ligação da coordenadora me informando sobre a sugestão da secretária adjunta de educação do município por cancelar o Seminário de Educação do Campo uma vez que pessoas da equipe testaram positivo para a covid e do retorno da onda de casos. Conversamos sobre manter a proposta e realizar no início do próximo ano letivo. Contudo, outras formações na mesma semana ocorreram de forma presencial, ou online pelo canal de Youtube da Secretaria contando com apoio do Núcleo de Tecnologia Educacional para garantir uma transmissão de qualidade.

Destaca-se o avanço em pensar uma programação não restrita, em pensar o campo como espaço não somente agrícola, porém mantém-se o mesmo *módus operandi*, no sentido de refletir a educação para as populações do campo sem que a população do campo participe. Destaca-se também a falta de zelo da gestão Seduc com a organização e realização do Seminário de

Educação do Campo tendo essa secretaria realizado diversos outros seminários e eventos específicos ao longo do ano culminando com o cancelamento do evento para os profissionais da educação do campo enquanto adia ou realizava de forma online para os da cidade. Mais adiante eu discuto como foi a realização desse mesmo seminário na edição que aconteceu no ano de 2023, quando trago para análise notas do meu caderno de campo.

3.2 Cenários da pesquisa Etnográfica: as formações e a escola

As formações continuadas são marca forte da história da educação municipal de Campina Grande desde antes de iniciar nessa rede se ouvia na universidade falar das semanas pedagógicas com suas palestras e reflexões sobre temas importantes para os educadores, trazendo grandes nomes da educação a nível nacional para o evento, investindo em cursos de formação para os professores de acordo com os interesses e necessidades formativas da etapa em que estes atuavam. Quando eu assumi o concurso fui logo orientada pela coordenadora responsável pela pasta das escolas do campo a me matricular em um dos cursos de formação continuada oferecidos pela rede em parceria com o governo federal. Além destes, com a estrutura de recursos humanos disposta após o programa escola ativa, continuamente eram realizados formações e estudos para planejamentos do trabalho pedagógico com turmas multisseriadas envolvendo os educadores e nós os supervisores destas escolas.

Para a tese trago reflexões das formações que ocorreram no período de abril a novembro de 2022, na ocasião participei como pesquisadora de nove formações (quadro 8) desenvolvidas pela SEDUC como parte das formações mensalmente ofertadas. A SEDUC tem realizado em média por mês de 20 a 25 formações e/ou eventos⁵⁰ com os diferentes públicos profissionais da educação⁵¹ que atuam nas instituições de educação pública municipal de Campina Grande. Uma mudança significativa na estrutura dessa oferta de formações se deu desde que no município se ampliou de 25 para 30 horas a carga horária de quem é do quadro do magistério em função da adequação à Lei nº 11.738/2008 a lei do piso salarial do magistério. O que implicou numa postura reativa da SEDUC em exigir o cumprimento dessas 30 horas semanais dividida em

⁵⁰ Os eventos dispostos ao longo do ano são: Seminário Municipal de Educação (que ocorre no início do ano letivo para todos os profissionais da educação o que antes era chamado de Semana Pedagógica); Simpósio de educação infantil; Simpósio do ensino fundamental; Seminário de Educação Inclusiva; Seminário de educação do campo; Seminário de Educação ambiental; Semana dos Estudos afro-brasileiros conforme Calendário escolar da SEDUC;

⁵¹ As formações são oferecidas por grupos de profissionais assim organizados: Professores de educação infantil; Professores de 1º, 2º e 3º anos; Professores de 4º e 5º anos; Professores dos anos finais do ensino fundamental; Professores da Educação de Jovens e adultos; Professores de Educação física; Professores de sala de atendimento especializado e apoio escolar; Supervisores; Assistentes Sociais; Psicólogos; Professores, gestores e técnicos da educação do campo; Gestores escolares; presidentes de conselhos escolares; Secretários escolares.

tempo para sala de aula e tempo para atividades pedagógicas extra classe, para isso é necessário comprovar a frequência nas formações promovidas pela secretaria à noite ou no sábado. As formações aconteceram geralmente na sala anexa a SEDUC, no auditório do Centro Profissionalizante Antônio de Carvalho Souza (CEPACS) e no Centro de Tecnologia Educacional (CTE) nos turnos manhã, tarde ou noite. Para o público das escolas do campo após uma consulta sobre o melhor horário e local foram ofertadas formações nos distritos de Galante e São José da Mata uma vez ao mês a noite e aos sábados para o distrito de Catolé de Boa Vista que optou por não realizar a noite por acharem perigoso o trajeto até o distrito.

Quadro 4 - Formações que participei fazendo registros em diário de campo.

Data e hora	Público	Tema	Número de participantes
03/02/2022 8h (google meet)	Educadores que atuam na educação do campo	GT educação do campo no X Seminário municipal de Educação “Os temas contemporâneos transversais na BNCC e a educação do campo”	63
19/04/2022 14h	Técnicos que atuam na Educação infantil	Planejamento intencional e protagonismo infantil	64
20/04/2022 18h	Professores 1º e 2º anos	As competências linguísticas da alfabetização	55
26/04/2022 18h	Professores 3º ano	O diálogo entre componentes curriculares e sua contribuição para uma aprendizagem efetiva e significativa	28
11/05/2022 14h	Gestores e presidentes de conselhos escolares	Conselho escolar e suas funções	60
24/05/2022 ⁵² 8h	Educadores que atuam na educação do campo	Educação do campo Reflexões e práticas pedagógicas contextualizadas	40
23/07/2022 8h	Educadores que atuam na educação do campo	Agricultura familiar no contexto da Diversidade cultural	37
20 /08/2022 8h	Educadores que atuam na educação do campo	Concepções matemáticas no contexto da Educação do campo: sugestões e possibilidades	33
17/09/2022 8h	Educadores que atuam na educação do campo	Do planejamento pedagógico à avaliação somativa: focando nas habilidades priorizadas	50
22/10/2022 8h	Educadores que atuam na educação do campo	Do planejamento pedagógico à avaliação somativa: Mobilização de conhecimentos e Arranjos didáticos	37

⁵² A partir dessa data os encontros de formação passaram a acontecer nos distritos de Galante e São José da Mata (participavam em média 50 educadores) uma vez por vez no turno noite. Eu optei por participar dos encontros que eram ofertadas aos sábados pela manhã uma vez por mês para os educadores do distrito de Catolé de Boa Vista em Campina Grande.

Fonte: Elaborado pela autora – 2023.

A formação da Educação Infantil realizada em 19/04/2022 era a primeira presencial depois do isolamento decorrente da covid19, período no qual as formações ocorreram online. Essa primeira pós-pandemia teve como tema “Planejamento Intencional e Protagonismo Infantil” e contou com a presença e discurso do secretário de educação, da secretária adjunta, da diretora técnico pedagógica e outros atores de cargos de gerência na SEDUC. Nas outras formações que participei também teve a presença do secretário, de uma representação direta dele ou a justificativa pela ausência.

Foto 3 - Fotos da primeira formação presencial com educadores da educação infantil, 2022.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Em 2022 a coordenação das escolas do campo era ocupada por um professor que estava nessa função desde 2013, ele se afastou para licença e férias em abril do corrente ano. Antes de sua saída me informou que estava prevista uma formação para o dia 06 de abril com o tema “Convivência com o semiárido e educação do campo”, que seria realizada pelo google Meet porém não aconteceu. Ele tratou também sobre o seminário de educação do campo e me convidou para fazer parte da mesa do evento que estava previsto para final de abril. Adiaram a realização do seminário em função da transição das funções de coordenação.

Na primeira formação presencial do campo que aconteceu em 24 de maio de 2022 o secretário de educação do município não esteve presente, nem a secretária adjunta e nem foi apresentada publicamente nenhuma justificativa. A diretora técnico pedagógica foi quem representou a Secretaria e fez a acolhida com uma breve fala de abertura, apresentando as duas

assessoras que estariam responsáveis pela pasta da coordenação da educação do campo após o afastamento do antigo coordenador. Em seguida ausentou-se.

Foto 4 - Formação presencial para os educadores do campo, 2022.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A ausência de atores centrais da gestão da SEDUC apenas na formação da educação do campo sinaliza para um lugar de importância inferior no qual enquadram essa modalidade. Outra evidência foi a fala de uma gestora escolar que me interpelou assim “coloque aí na sua pesquisa que nós não temos mais atenção nenhuma nas escolas do campo. Nem representantes temos mais” (gestora escolar). O supervisor disse “essa gestão não se importa muito com o campo falta transporte, gasolina, etc” (supervisor). Ou seja, o não comparecimento de representantes da SEDUC a uma atividade de formação e planejamento promovida pela própria secretaria, aliada a falta de infraestrutura e de técnicos e lugares de escuta para os profissionais responsáveis pelas ações nas escolas de campo traduzem a atenção diferenciada, inferiorizada, menor que a educação do campo, a população assistida e as escolas do campo ocupam no rol de prioridades dos que coordenam a política de educação no município.

Na formação para 1º, 2º e 3º anos fui abordada logo na chegada pela fala da diretora técnico pedagógica que disse “aqui nem é do campo” ela queria dizer que essa formação não era específica da educação do campo, portanto não cabia a minha observação. Eu reiterei sobre a carta de anuência da SEDUC me autorizando realizar a pesquisa e que me interessava acompanhar os espaços formativos que a rede oferecia para os educadores de forma geral e, também, específica. Essa diretora técnico pedagógica gerencia o grupo dos técnicos (supervisores, orientadores, assistentes sociais e psicólogos educacionais) por isso está sempre divulgando as formações no grupo do whatsapp e solicitando que os técnicos encaminhem aos professores. Porém as formações específicas da educação do campo ela não divulga. De março a outubro ela só divulgou a penúltima que ocorreu em 17/09 e que juntava o público do campo

com o da cidade. É possível que isso esteja atrelado a uma forte compartimentalização das atribuições na SEDUC nas gerencias e coordenações. É comum ouvir falas que remetem aos nomes de quem procurar na SEDUC de acordo com as demandas, por exemplo: sobre os técnicos pedagogos procurar X; sobre educação infantil, Y, e assim segue-se com cada nível, ao mesmo tempo, é como se cada estágio/nível da educação tivesse um dono e só ele/ela fosse autorizado a responder pelo trabalho, esvaziando inclusive o sentido de equipe.

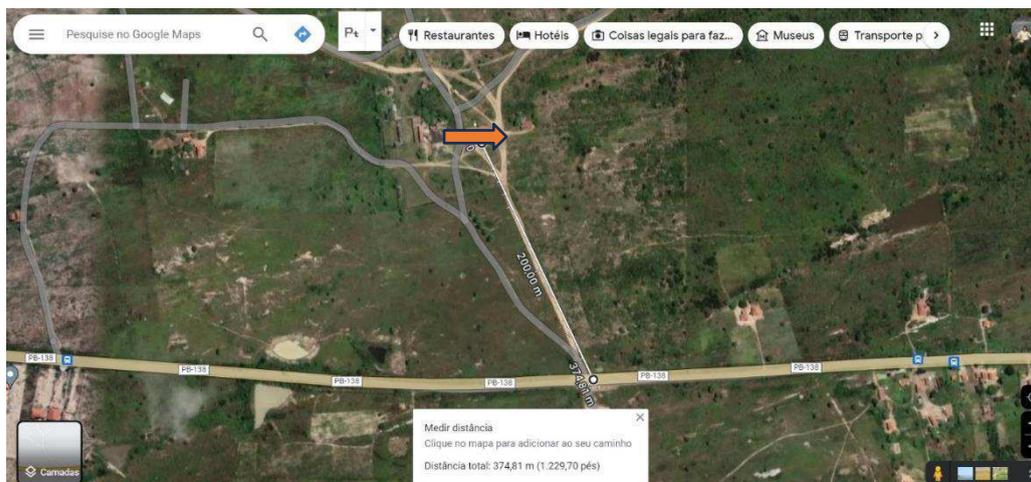
Na formação do 3º ano, ao final a formadora me disse “nem tem tantos professores do campo aqui” eu respondi que sim tinha uma. Percebi o desconhecimento de quem são os profissionais onde moram e a forte separação dos públicos da formação achando comum que os do campo participem somente do que for ofertado pela equipe da educação do campo.

A impressão é que há coisas que devem ser separadas, como a comunicação com as escolas, o gerenciamento dos problemas e demandas, os encontros formativos, e coisas a serem unificadas, como as pautas formativas conforme o mesmo plano geral e generalizante da rede (formação em temas como recomposição da aprendizagem, *continuum* curricular, arranjos didáticos, matemática e língua portuguesa no foco das formações).

Percebi também uma agenda muito extensa de formações e a recorrência do adiamento ou transferências de algumas inclusive o seminário de educação do campo. Chamaram a atenção as postagens oficiais da SEDUC no seu perfil oficial no Instagram de janeiro a abril 2022: apenas uma menção às escolas do campo, sobre a internet via satélite nas escolas que não tinham acesso ainda. No dia nacional da Caatinga, a SEDUC postou ações de uma creche e escola urbanas e nenhuma ação de escola do campo que se situa em meio à caatinga. O mesmo aconteceu no Seminário de Educação Ambiental nenhum convite para escolas do campo fazerem relato de experiência ou mesmo participação cultural. Tudo isso sugere a invisibilidade com que são tratadas as escolas do campo.

Após olhar para as formações que reuniam alguns educadores, foi o momento de adentrar o espaço da escola. A escola na qual se passa a nossa incursão etnográfica é uma escola municipal localizada no sítio Logradouro localizado a 19 km de Campina Grande, sendo o acesso a ela pela rodovia estadual PB 138, entrando por uns 370 metros de estrada de chão até a escola.

Mapa 10 - Vista aérea do acesso à escola pela PB 138.



Fonte: Google Maps, 2023.

Foto 5 - Placa indicativa da localização na BR 138.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Foto 6 - Escola da Pesquisa de campo, a Escola do Assentamento.



Fonte: PPP da escola, 2021.

A escola está situada em uma área de assentamento, porém a maioria das residências dos assentados fica distante mais de 4 km da escola. Por esse motivo os estudantes, em sua maioria, dependem do transporte escolar para ter acesso à escola.

Foto 7 - Alunos embarcando no ônibus escolar após a aula.



Fonte: Arquivos da pesquisa de campo

O entorno da escola não é muito povoado avistamos somente uma casa do lado esquerdo e uma casa grande do lado direito. A casa grande é chamada de casa sede servindo de espaço

de apoio para famílias que ainda não receberam o lote para morar (informação cedida pela interlocutora 4 – mãe de aluno; entrevista realizada em 05/06/2023) e mantém a estrutura de quando era da antiga fazenda com um grande pátio e um galpão. A estrutura física do prédio escolar se distingue das outras construções pela sua característica alongada.

O público de estudantes da escola em sua maioria mora no Assentamento José Antônio Eufrozino que foi criado em 2001 e é constituído por 101 famílias que convivem numa área de 3.144 hectares, segundo informações da presidente da associação. Sobre a origem do assentamento vejamos o que nos informam Miranda e Cunha (2013),

O assentamento José Antônio Eufrozino, localizado na porção semiárida do município de Campina Grande (PB), foi criado no ano de 2001, mediante a desapropriação das fazendas Monte Alegre, Castelo, Bonfim e Logradouro, ofertadas ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) pelo antigo proprietário. O processo de ocupação foi coordenado pelo MST e pela Federação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG). Miranda e Cunha, (2013, p. 370).

Sua localização é entre os distritos ficando parte em Catolé de Boa Vista e parte em São José da Mata. A auxiliar de serviços gerais da escola que também foi uma das interlocutoras nas entrevistas e reside no assentamento há 22 anos disse que “as casas são tudo afastada aqui, os filhos pequenos estudam todos aqui (nessa escola). Depois vão pro Estreito” (para a escola estadual de anos finais) (interlocutora 2 - funcionária da escola; entrevista realizada em 15/05/2023.) Sobre a fonte de renda das famílias do assentamento a merendeira e a mãe de um dos alunos, que é a presidente da associação, foram enfáticas em afirmar que não se vive somente da agricultura, muitos trabalham fora, geralmente os homens, em fábricas como Alpargatas, em empregos assalariados, no aterro sanitário, como pedreiro em Campina Grande, vendedores em lojas na área urbana, entre outras. Mas destacam que muitos fazem isso e também investem na produção pecuária com a “criação das vacas, galinhas, cabra, ovelha, porco que é de onde as famílias daqui do assentamento consegue a renda do mês” (interlocutora 4 – mãe de aluno; entrevista realizada em 05/06/2023), além claro da produção agrícola nos períodos de chuva.

Para situar a escola utilizamos como referência o Projeto Político da escola (PPP) documento de 25 páginas que apresenta a visão e missão pedagógica da escola inclusive mencionando a sua adequação aos princípios da educação do campo. Essa escola, que chamaremos de A Escola do assentamento, foi fundada em 1950 e,

Seu terreno foi doado por um fazendeiro chamado Manoel Varela e foi construída por Plínio Lemos, na época era prefeito de Campina Grande. A mesma está localizada no Sítio Logradouro e fica 20 km de Campina Grande. Esta escola teve como professor fundador José Amaro de Melo, que lecionou até 1957, onde teve que fechar a escola

por conta da seca que na época castigava o setor. Neste período a escola passou a ser depósito de agave e comida de animais. Em 1982 foi reaberta pela professora Maria Imaculada Albuquerque que permaneceu até 2002. A maioria dos nossos alunos pertence à classe menos favorecida economicamente da sociedade, por isso, possui pouco acesso às atividades esportivas, artísticas, culturais e de lazer. PPP da Escola, (2023).

No ano de 2009 a escola passou por reforma que ampliou o número de salas de aula e salas de secretaria e direção. Hoje a escola funciona no turno tarde e atende 7 turmas sob a organização multisseriada ou multiano devido ao número de alunos conforme quadro abaixo:

Tabela 8 - Funcionamento das turmas na Escola do Assentamento em 2023.

Turma	Professores*	Nº de alunos
Educação infantil (maternal, pre escolar 1 e 2)	1**	21
1º, 2º e 3º anos	1	16
3º***, 4º e 5º anos	1	13

Fonte: PPP da Escola

* o professor de educação física atende todas as turmas uma vez por semana na escola.

**em setembro chegou uma segunda professora pois já havia sido solicitado desde o início do ano em função do número de crianças de educação infantil numa só turma.

*** a equipe gestora e docente da escola decidiu por agrupar o terceiro ano por nível de aprendizagem deixando alguns estudantes junto com o grupo de primeiro e segundo ano e outros com o quarto e quintos anos.

Foto 8 - Sala de aula do 1º, 2º e 3º anos.



Fonte: Arquivos da pesquisa de campo, 2023.

Os estudantes da escola fazem parte de 3 comunidades beneficiadas com a rota do transporte escolar, que passa diariamente nos sítios Estreito, Logradouro I e Logradouro II e Assentamento José Antônio Eufrozino.

Na escola atuam treze servidores, alguns estão todos os dias na escola - 1 gestora escolar, 1 merendeira, 1 auxiliar de serviços gerais, 1 secretária e 3 professoras polivalentes⁵³ e há aqueles que atuam de uma a três vezes por semana na escola - 1 supervisora educacional, 2 vigias que se alternam no turno noite e finais de semana, 1 professor de educação física, 1 professor de capoeira e 1 nutricionista. Dos treze servidores apenas três são do quadro efetivo do município (a gestora, a supervisora e um dos vigias) os outros dez são contratados. Chama atenção o alto número de servidores contratados e a confirmação dos que atuam de que essa prática é comum desde a fundação da escola. Penso que isso sinaliza para traços hierárquicos distintivos, considerando que essas escolas são de pequeno porte multisseriadas/multiano e sistematicamente são colocadas num lugar de inferioridade e não procura pelos profissionais que se tornam efetivos na rede.

Com relação a estrutura física e o estado de conservação, o prédio escolar possui 3 salas de aula, 3 banheiros, 1 cozinha com dispensa, 1 secretaria, 1 sala de almoxarifado e 1 pátio coberto. A parte elétrica precisa de reparos e troca de lâmpadas conforme informou a secretaria escolar ao responder o questionário que lhe solicitei. Os projetos que a escola desenvolve são aqueles orientados pela SEDUC como Campina Educa 365 dias que tem a ver com a recomposição das aprendizagens e Campina de A a Z que se refere a alfabetização na idade certa. A escola tem conselho escolar com 4 membros que se reúnem umas quatro vezes ao longo do ano para deliberar sobre os recursos do Programa dinheiro direto na escola (PDDE). A escola recebe recursos do Governo Federal através do PDDE básico, conectado e primeira infância. É inclusive esse recurso que garante o acesso à internet via rede de fibra óptica.

A água para consumo na escola chega através de carro pipa enviado pela SEDUC, que também custeia o fornecimento de energia elétrica. A escola não possui rede de esgoto e o lixo é queimado pois não tem coleta de lixo que é algo que a diretora disse já ter solicitado até mesmo ao administrador do aterro sanitário localizado a menos de 3 km da escola.

A Escola do Assentamento depende administrativamente da Prefeitura Municipal de Campina Grande. É o município o ordenador das despesas com professores, servidores e estrutura física. E recebe os recursos dos programas federais Programa Nacional da Alimentação Escolar (PNAE), Programa Dinheiro direto na escola (PDDE), o PDDE Emergencial e Programa Educação Conectada provenientes do governo federal através do Conselho Escolar para o fornecimento e compra da merenda escolar e de material de expediente. Na parte pedagógica o PPP explicita que a escola segue as orientações dos

⁵³ Professor polivalente é como se chama o pedagogo que adquire conhecimentos básicos nas diferentes áreas para desenvolver um trabalho multidisciplinar na sala de aula dos anos iniciais da Educação Básica.

documentos norteadores como a BNCC e a proposta curricular do estado da Paraíba e a proposta complementar curricular de Campina Grande seguindo os temas dos Projetos bimestrais conforme indicação da SEDUC.

Além desses aspectos objetivos, a Escola do Assentamento num primeiro momento parece adormecida no meio de uma paisagem insólita prestes a fenecer, mas se demorar o olhar sobre ela logo nos damos conta de sua força e visibilidade que pulsa no desejo diário daqueles que a mantêm viva.

4.2 Afetividade e pertencimento nas percepções sobre o rural

O tópico aqui iniciado traz evidências a partir de instrumentos de coleta de dados como, anotações no diário de campo advindas das observações realizadas nos encontros formativos com educadores e na escola multiano, além das dez entrevistas realizadas com interlocutores da SEDUC e da Escola do assentamento.

Era uma tarde quente e de céu aberto de segunda-feira na Escola do Assentamento quando iniciei a pesquisa de campo. Em uma das salas de aula conversavam alguns estudantes que moram mais próximo da escola e não fazem uso do transporte escolar para chegar até a mesma. Conversavam sobre o cardápio que comeram no dia das mães em suas casas citando: galinha, lasanha, feijão. Na outra sala uma menina desenhava enquanto os meninos jogavam um jogo diferente usando cartas de um baralho. As 3 professoras, a diretora, a merendeira, a auxiliar de serviços gerais e a secretária da escola reagiram com receptividade e acolhimento a minha presença seguindo a rotina de suas atividades diárias na escola sem muita preocupação com a minha participação. Eu me sentia à vontade inclusive por já conhecer algumas e pela minha posição como uma delas, como parte dos profissionais que atuam na educação do campo no município de Campina Grande. Dessa forma o capital social que eu acumulei na função facilitou meu acesso ao campo de pesquisa. O ônibus escolar com os estudantes que vem do assentamento só chegara às 13h24 devido atrasos na rota. Ao descerem do ônibus as crianças demonstravam ânimo para a tarde na escola. Logo que acomodaram seus pertences em sala seguiram para o pátio onde as professoras conduziram a acolhida. Os pássaros cantavam perto da escola e na parte de traz perto da caixa d'água onde o mato estava grande e o espaço necessitando de cuidados. Era uma acolhida com diferentes estímulos sensoriais pois sentados no chão do pátio da escola os estudantes das três turmas ouviam as 3 leituras deleites que os colegas realizavam, ouvindo também o canto dos pássaros e do galo e o som de uma galinha que andava pela lateral da escola com alguns pintinhos. Era possível também sentir a brisa do

vento do campo que circulava livremente pelas grades que protegiam as paredes da escola sem muro. Os estudantes ouviam atentos e com alegria seus colegas com uma naturalidade que ficava perceptível que a prática era algo de longo tempo.

Foto 9 - Acolhida na escola, estudante da educação infantil realizando a leitura no pátio para os estudantes da escola.



Fonte: Arquivo da pesquisa de campo da pesquisadora, 2023.

Em torno das 13h40 um pai chegou para deixar sua filha na escola, vinham em uma motocicleta o pai desceu da moto conduzindo a criança o portão da escola e perguntou se podia falar com a professora pois ele queria explicar o motivo do atraso. Essa cena me remeteu a uma passagem na fala de duas interlocutoras na entrevista quando se referiram a questão da valorização que o docente sente atuando numa escola do campo. A interlocutora professora que já teve experiência na docência na área urbana em escolas particulares e na própria rede municipal disse “eu acho um local bom de trabalhar. Porque as pessoas te valorizam mais enquanto professor. Tanto a família quanto as crianças” (interlocutora 3 – professora da escola; entrevista realizada em 22/05/2023). Também nessa perspectiva falou a interlocutora que está na gestão pedagógica das escolas do campo, ela disse: “a gente observa também que na situação de escola, há uma tranquilidade maior até mesmo em relação a valores. Eu percebo que os alunos eles até tem mais respeito pelo educador e por todas as pessoas que fazem as instituições” (interlocutora 9 – diretora técnico pedagógica SEDUC; entrevista realizada em 21/06/2023). Era um pouco da minha visão idílica ao escolher prestar concurso para a área rural com a expectativa de estabelecer relações mais próximas e baseadas na simplicidade. Isso tem relação com o apego ao nosso lugar de atuação, de origem, ou de vida, aos vínculos afetivos que

estabelecemos a partir das redes sociais, ou seja, relações concretas que vinculam indivíduos a outros baseadas na proximidade que marcam a sociabilidade do modo de vida em comunidade.

Um outro espaço de observação em que fica perceptível a afetividade e o pertencimento nas concepções sobre o espaço rural são os encontros de formação específicos da educação do campo. Como percebi no primeiro encontro do ano para os educadores do campo que aconteceu durante a programação do X Seminário Municipal de Educação em 03 de fevereiro de 2022 evento ainda no formato online. O tema do GT da Educação do campo era “Os temas contemporâneos transversais na BNCC e a educação do campo”, estavam na sala do meet 63 pessoas⁵⁴. A mediadora do encontro era uma professora historiadora, posicionada nos movimentos sociais a um tempo e na SEDUC- Campina Grande e de outros municípios, membro da União Nacional dos dirigentes de Educação Municipal UNDIME, coordenadora estadual da proposta curricular do estado da Paraíba. Essa professora foi nossa interlocutora no curso da pesquisa. Os destaques da fala dela na situação social em tela foram para a educação e a educação do campo como direito social, ressaltando a importância da rede de parceiros para efetivar esse direito. Ressoou com força de sua fala de abertura que “o aluno do campo é portador de uma identidade e território de sentir” e a escola como espaço de vida e sociabilidade ligada ao campo e por vezes único espaço de representação do Estado na comunidade. O desdobramento da formação foi sobre a relação dos temas transversais contemporâneos⁵⁵ propostos pela BNCC com o trabalho das escolas do campo sobretudo quando o tema é meio ambiente e multiculturalismo.

Na interação com os interlocutores mediante as entrevistas os sentidos do que é o rural podem ser agrupados em quatro sendo: Rural bucólico quando aparece em seu sentido idílico sinônimo de lugar do bem viver, do descanso e da paz. Rural atrasado, quando a ideia remete a visão preconceituosa e dicotômica de campo oposto a cidade e por isso arcaico. Rural espaço de vida quando a percepção aponta para o rural enquanto espaço de vida ligado as atividades agrícolas e as novas ruralidades. Rural segmento municipal quando se refere ao espaço geográfico que compõe o município.

⁵⁴ Em 2022 o público que atua em escolas municipais de educação do campo em Campina Grande é em média 140 educadores sendo 19 gestores escolares, 84 professores e 37 técnicos distribuídos entre educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais nos três distritos.

⁵⁵ Temas transversais contemporâneos são Ciência e tecnologia; Multiculturalismo (Diversidade cultural; educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras); Cidadania e civismo (vida familiar e social; educação para o trânsito; educação em direitos humanos; direitos da criança e do adolescente; processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso); Saúde (saúde; educação alimentar e nutricional); Economia (trabalho; educação financeira; educação fiscal) Meio Ambiente (educação ambiental; educação para o consumo). Brasil, (2017).

Na análise que empreendemos sobre as narrativas dos interlocutores consideramos que o sentido de rural que carregamos depende das crenças internalizadas ao longo de processos socializadores, mas também dos interesses e forças sociais que mobilizam o discurso sobre o rural.

Referindo-se a uma ideia de Rural bucólico os interlocutores afirmaram que o rural é,

pra mim o rural é aquele espaço onde assim de forma até clichê, tem mais natureza animais, criação, plantação, camponeses (interlocutora 5 – assessora pedagógica educação do campo SEDUC; entrevista realizada em 29/05/2023).

O rural pra mim é uma categoria né, ela tem um estigma, [...] modos de vida, de fazer e de ser considerado diferente do urbano o rural carrega um certo preconceito estereótipo de um lugar diferente, diferente enquanto espaço de paisagem, diferente enquanto pessoas que o habitavam viver do campo era viver da agricultura da pecuária, e uma certa religiosidade inocente católica (interlocutora 8 – ex-assessora pedagógica SEDUC; entrevista realizada em 18/06/2023).

O rural, naturalmente remete a campo, a natureza, a produção de bons alimentos, de ar puro, de qualidade de vida, rural remete muito a isso dentro de uma concepção mais ampla. [...] (interlocutor 10 – secretário de educação municipal; entrevista realizada em 28/06/2023).

Esse rural do alimento e da natureza predomina entre os interlocutores “de fora”, ou seja, aqueles que mantêm vínculos formativos ou profissionais com o espaço rural e não de origem como os interlocutores 5, 8 e 10. Se destaca o relato da interlocutora 8 que classifica o espaço rural como uma categoria que carrega um estigma, um estereótipo do lugar diferente do homem agricultor ou pecuarista que possui uma característica forte de religiosidade católica. A compreensão dessa interlocutora chamou minha atenção por ela trazer esse aspecto do estigma e logo entendi a relação dessa sua percepção com a sua formação e atuação profissional uma vez que ela é professora de história, sociologia e filosofia além de atuar como orientadora e coordenadora pedagógica. Demonstrando o funcionamento do *habitus* e as disposições socialmente construídas estruturantes de práticas e ideologias do agente social (BOURDIEU). O Rural apareceu ainda como espaço de vida/agrícola,

O rural é minha casa [...] (interlocutora 1 – diretora escolar; entrevista realizada em 08/05/2023);

A zona rural é a pessoa ser agricultor, quando chover plantar (interlocutora 2 - funcionária da escola; entrevista realizada em 15/05/2023);

É sacrifício (risos) porque a gente que vive disso do meio rural e sobrevive né tira a renda, eu e meu esposo a gente nunca assinou a carteira, sempre trabalhou por conta própria dentro da nossa propriedade dentro do assentamento. é corrido é uma vida é bem sofrida né para quem vive realmente da atividade agrícola né. A gente vende queijo a gente vende carne também abate né boi e vende carne e vive dessa vida. Ele faz também entrega de água né tem de água também agora e a renda da gente é essa

tem dia que tem uma semana que que tem e a outra semana já é incerta (interlocutora 4 – mãe de aluno; entrevista realizada em 05/06/2023);

o rural para mim é como se fosse minhas raízes, porque eu continuo muito ligado com essas origens do campo, o rural para mim é o local de experiências, de vivências, relacionado ao contexto da agricultura familiar, das criações, relacionadas as criações de bodes, de cabras, de ovelhas, plantios de tomate, enfim, aquela agricultura que tá muito ligada a subsistência das famílias, da origem do campo em si. [...] (interlocutor 6 – coordenador da educação do campo SEDUC; entrevista realizada em 30/06/2023).

Para os interlocutores 1, 2, 4 e 6 o sentido de rural diverge de uma visão bucólica ou romântica, indicando que o rural é um espaço de trabalho intenso e de vida essa é uma marca desses interlocutores que possuem origem nesse espaço e que nele vive até hoje.

A interlocutora 8 – Ex assessora pedagógica da SEDUC diz que quando ela era criança e adolescente, que vivenciava as experiências no campo não via o rural como atraso, mas que isso mudou quando fez graduação em história e mestrado em sociologia foi que se deparou com leituras do rural enquanto espaço atrasado em relação ao urbano. Não é que ela carregue uma visão pessoal de rural como espaço do atraso, mas que por meio da formação sociológica passou a enxergar as relações de dominação entre rural e urbano.

Ao relatar o que representa o urbano para eles deixam mais explícito sua concepção sobre o rural vejamos,

O urbano é um lugar de você adquirir conhecimentos, observar o desenvolvimento e trazer aquela experiência ou aquela sua visão que você tinha de urbano para o rural. Porque aqui a gente tem o rural, mas um não vive sem o outro. Nós enquanto de origem rural precisamos do urbano assim como o urbano também precisa da gente. Tem a divisão porque tem características diferentes o modo de viver é diferente. O modo rural é mais tranquilo que o urbano. Mas é um complemento o que eu não encontro em um espaço eu busco no outro (interlocutora 1 – diretora escolar; entrevista realizada em 08/05/2023).

Eu vejo o urbano como aquele local receptor tanto da agricultura dos produtos produzidos lá no campo, como da mão de obra, então hoje nós temos no campo pouquíssimas pessoas que sobrevivem da agricultura, porque eles trabalham em fábricas no urbano, então o relacionamento campo urbano hoje estão muito mais entrelaçados do que antigamente. [...] então para mim o urbano é esse espaço de relacionamento, aonde o agricultor vem e busca ou trabalhar nas fábricas ou de buscar os produtos que ele necessita para a sobrevivência (interlocutor 6 – coordenador da educação do campo SEDUC; entrevista realizada em 30/06/2023).

O relato dos interlocutores 1 e 6 apontam para a ideia de interdependência entre os espaços urbano e rural reforçando os fluxos contínuos que eles mesmos vivenciam uma vez que são indivíduos que nasceram e vivem no espaço rural e mantêm vínculos com o espaço urbano diário pelas experiências de formação em nível de graduação e pós graduação e pela atuação na

educação do campo municipal. Se referem aos fluxos em busca ou na oferta de produtos, serviços e conhecimentos. A narrativa da interlocutora 1 que antes viu o rural como espaço de vida agora parece apontar para uma visão hierárquica de que no urbano está o conhecimento e o desenvolvimento que deve ser trazido para o rural. Não há uma contradição no que ela afirma seu discurso tem relação com sua posição social de alguém que é do campo e foi buscar se capacitar no urbano, fazendo cursos superiores de graduação e pós graduação, para poder escolher ficar ou sair do espaço rural. A menção que o interlocutor 6 faz a poucas pessoas sobreviverem somente da agricultura é uma realidade da maioria das famílias que vivem no campo de Campina Grande evidenciado em outros relatos e nos dados que coletamos junto a Secretaria de Agricultura e o IBGE.

Como explica uma interlocutora,

Não tem como viver exclusivamente só da agricultura é agricultura junto com a pecuária. Plantam no período de chuva e buscam outros meios para se manter. Mas o que eu acho interessante é que hoje com a facilidade do transporte as pessoas já não vão mais para os centros urbanos morar nas periferias, hoje em dia já tem oportunidade de ir trabalhar no centro urbano e voltar para o rural eu acho que isso é o que dá a característica de você continuar no seu lugar de origem (interlocutora 1 – diretora escolar; entrevista realizada em 08/05/2023).

Ainda sobre a interdependência campo/cidade outra interlocutora reforça “há uma relação entre os dois, de onde vem o alimento que a gente na cidade se alimenta vem do campo, de onde vem alguns recursos para o campo vem da cidade os maquinários, tem essa interlocução e essa interdependência um com outro” (interlocutora 5 – assessora pedagógica educação do campo SEDUC; entrevista realizada em 29/05/2023).

A definição de urbano para as interlocutoras da comunidade escolar e que vivem no assentamento denotam que para além do apego ao local de origem e aversão a agitação da vida no espaço urbano, constata-se uma exaltação das vantagens de viver no campo por exemplo, na pandemia em relação a alimentação para subsistência.

a cidade é boa para ir e voltar [...] eu acho ruim, muita zoadá, eu não iria nunca. Eu vou todos os sábados levar ovos da minha agricultura né, ovo, queijo, leite eu levo todos os sábados. Vou assim para a zona urbana de Campina eu só vou porque é obrigado a ir mas pra mim dizer que eu gosto da cidade não, se fosse para dizer vou morar eu não queria você podia me dar uma casa lá mobiliada mas eu não queria na cidade não. Porque eu sou acostumada no mato né (interlocutora 2 - funcionária da escola; entrevista realizada em 15/05/2023).

O urbano assim também não tem suas grandes vantagens. Assim porque como a gente que mora aqui a gente tem dificuldade de supermercado a gente tem que ir pra lá

recorrer médico essas coisas. A gente não tem aqui, a gente tem um posto de saúde mas não tem médico. Eu mesma só recorro a cidade com mais frequência agora quando as crianças adoecem aí eu tenho que recorrer a médico lá ou particular ou pelo SUS mesmo. Ou fazer uma compra, é essa a ida da gente na cidade. Mas não acho muita coisa não da cidade não. Lá também é dificultoso na pandemia a gente notou uma grande diferença porque a gente que mora no campo tinha muita gente passando necessidade na pandemia só que quem morava lá passou mais necessidade que a gente. Porque a gente aqui cria a galinha, a gente tinha uma galinha, tinha um ovo, tinha verdura. Quem plantava tinha em casa a gente não conseguiu passar tanta necessidade quanto o pessoal de lá (interlocutora 4 – mãe de aluno; entrevista realizada em 05/06/2023).

O que sentimos nos trechos das interlocutoras 2 e 4 é uma forte referência ao rural como superior ao urbano enfatizando sua posição de quem é de dentro e reconhece o valor do seu lugar.

Há também concepções que remontam ao urbano como centro do comércio, da tecnologia e local da agitação proferidos por interlocutores que não possuem origem no campo,

O urbano é a desordem (risos). O urbano pra mim a tecnologia é mais avançada, o acesso aos recursos é mais fácil, tem mais acesso a médicos porque aqui reclamam muito que não tem médico (interlocutora 3 – professora da escola; entrevista realizada em 22/05/2023).

Urbano para mim é um ambiente mais tumultuado, as construções são mais próximas, já no rural e no campo tem uma casinha e depois a não sei quantos quilômetros tem outra, aqui (no urbano) é todo mundo aglomerado morando um em cima do outro um do lado do outro muito barulho e trânsito. Mas dentro do urbano tem ruralidades como exemplo, moro em bodocongó perto do açude e de vez em quando passa um monte de boi para pastar bem pertinho de casa num terreno baldio, então tem essas ruralidades dentro de cidade [...] não tem um lugar que é 100% urbano e nem um que é 100% campo minha concepção é mais por esse ponto de vista (interlocutora 5 – assessora pedagógica educação do campo SEDUC; entrevista realizada em 29/05/2023).

Eu via (na sua infância rural) a cidade como o lugar da feira, um canto que tinha igreja e praça, das casas uma colada na outra, um aglomerado de casas e de pessoas com mais edifícios, muito carro, movimento, tinha cinema, comércio, pessoas andando muito apressadas, um comércio intenso, que a gente ia pra comprar roupas industrializadas ir as lojas, comprar móveis, eletro domésticos, então essa era a diferença pra mim [...] hoje eu acho que essa categoria urbana é muito acadêmica e que uma cidade grande de fato é muito mais complexa (do que as cidades pequenas quase rurais) do ponto de vista social, do ponto de vista educacional, do ponto de vista cultural (interlocutora 8 – ex assessora pedagógica SEDUC; entrevista realizada em 18/06/2023);

Urbano pra mim é aquela vivência de muito trabalho, de muita correria onde a gente nem respira o ar puro. Onde há uma concentração muito grande hoje na questão mesmo da sobrevivência, gerando até doenças né de cunho emocional, como é a questão do estresse, é onde você não tem uma boa qualidade de vida (interlocutora 9 – diretora técnico pedagógica SEDUC; entrevista realizada em 21/06/2023);

O urbano (pausa), de tudo que eu falei de positivo da zona rural o urbano é justamente um pouco do contrário né (risos). Geralmente é algo mais tumultuado, mas, em alguns aspectos mais complexos porque envolve uma mistura, um adensamento muito grande de pessoas e isso faz as grandes cidades, as grandes metrópoles e traz seus desafios como a própria violência que é mais presente na parte urbana das cidades (interlocutor 10 – secretário de educação municipal; entrevista realizada em 28/06/2023).

A maioria dos interlocutores relatam vivências experimentadas na infância no campo e geralmente na casa de avôs é uma geração que tem forte essa presença de familiares no espaço rural e falam com tom saudoso dessa época. A afetividade é expressa em graus variados entre aqueles que se sentem parte do lugar.

As experiências de criança foi muito pouco quando ia pra fazenda do meu avô materno, era uma vez na vida que a gente ia, em Esperança. mas quando eu entrei para prefeitura municipal de Campina Grande a princípio como professora da zona urbana fiquei a minha primeira experiência em sala de aula da rede, e foi na periferia na Ramadinha 1. Onde tinha muitas características rurais, porque era afastada, as famílias eram muito pobres e um pouco esquecida também pelas autoridades (interlocutora 7 – supervisora da escola; entrevista realizada em 08/06/2023);

Meu avô tinha um sítio eu sempre ia pra lá e na minha concepção ali era maravilhoso, um lugar de liberdade, é... onde eu tinha acesso à terra, onde eu tinha acesso a brincar, onde eu corria, onde eu mexia com a terra, entrava dentro dos roçados, então o que ficou na minha infância na minha adolescência, ir para o campo ir para o rural era muito mais o sinônimo de vida, [...] eu me lembro muito da fogueira das comidas típicas, a gente indo lá no roçado pra pegar o feijão verde, pra pegar as espigas de milho pra fazer as pamonhas as canjicas, então pra mim assim como pessoa eu tenho lembranças muito bonitas, muito afetivas com relação a frequentar esse espaço no campo (interlocutora 8 – ex assessora pedagógica SEDUC; entrevista realizada em 18/06/2023).

Minhas vivências são mais no campo profissional e mais remetidas a época de infância quando se viajava pras coisas de período junino mesmo aqui pra Lagoa Seca pertinho nada muito distante, no Ingá também que tinha familiares lá e ia passar as férias. Então muito desse contato, de contato com a natureza são essas as experiências que eu tive (interlocutor 10 – secretário de educação municipal; entrevista realizada em 28/06/2023).

Os trechos demonstram marcas de memória, construção de subjetividades atreladas ao território imaterial percorrido pelos interlocutores.

É possível ainda acessar o sentimento de pertencimento,

me identifico com cada família com a qual eu trabalho eu vejo em cada família um pouquinho também da minha história e da minha família também (interlocutora 1 – diretora escolar; entrevista realizada em 08/05/2023);

As coisas boas do campo é na época do inverno é bom a gente ter quando a gente planta que a gente lucra aí é muito bom. Quando a gente chega num roçado que a gente vê aquele rebanho de milho, que começa a quebrar e trazer para fazer pamonha é muito maravilhoso. Eu gosto (interlocutora 2 - funcionária da escola; entrevista realizada em 15/05/2023);

A minha relação com o campo é ligada desde o meu nascimento, estudei em escola do campo, multisseriada, [...] mesmo me formando em pedagogia pela UEPB eu nunca deixei de estar lá presente no campo, eu moro no campo, sempre trabalhei em escolas do campo e a coordenação, principalmente quando vim para exercer essa função de coordenador, foi justamente para trabalhar nas escolas, nas unidades educacionais do campo (interlocutor 6 – coordenador da educação do campo SEDUC; entrevista realizada em 30/06/2023).

A partir desses relatos percebemos como as práticas sociais expressam ideias e laços de pertencimento ao espaço, nesses casos, ao espaço rural. Aqui entendendo pertencimento como um sentido que potencializa a identidade com o espaço social, ou seja, que remete a um lugar físico com sentidos e significados simbólicos que identificam os indivíduos e que os potencializa para as disputas sociais. É possível dizer isso não somente fazendo referência aos trechos das entrevistas, mas, pelo meu conhecimento de memória da postura desses dois interlocutores em defesa das questões que envolvem as escolas do campo, inclusive porque são conhecedores do cotidiano de cada unidade educacional do campo de Campina Grande, das dificuldades enfrentadas nas classes multisseriadas, ou não.

A percepção de quem vive no campo de Campina Grande sobre a sua experiência em se tratando de benefícios e dificuldades que enxergam se resumem em apontar como benefício a “vida mais tranquila e as adversidades são a falta de políticas públicas voltadas para o campo” (interlocutora 1 – diretora escolar; entrevista realizada em 08/05/2023).

Um lugar bom porque calmo é o que relata a interlocutora 2 que vive no assentamento próximo à escola, indicando como dificuldades atualmente a violência, que é algo mais presente e a falta de chuvas, agravando ainda mais o acesso à água.

Para a interlocutora 4 – (mãe de aluno)

O bom é que é muito tranquilo no campo pra você criar seus filhos, pra você viver [...] poder criar seus filhos tudo brincando, correndo no quintal de casa. E a parte das dificuldades é que aqui a gente precisa de água, a gente precisa de assistência principalmente da secretaria de agricultura que esse ano a gente não teve muita. Transporte, transporte escolar, transporte pra poder se locomover pra outro lugar. se a gente não tiver um transportezinho próprio a gente não consegue, até quando uma criança adoce a gente tem a obrigação de ter nem que seja só pra ele funcionar só quando vá pra uma obrigação, necessidade. A questão da saúde também é muito precária no sítio, precária mesmo (interlocutora 4 – mãe de aluno; entrevista realizada em 05/06/2023).

A posição social de mãe explica a afiliação da sua narrativa ao relacionar o espaço rural à ideia de um lugar bom para criar os filhos, ao mesmo tempo, o reconhecimento de que o rural é um lugar precarizado, relegado a segundo plano no sentido da garantia de direitos, haja vista a necessidade de ter um transporte para atender a população em caso de necessidade, de adoecimento, ou de buscar ajuda para os filhos. O que se aproxima da fala da interlocutora 5 que diz,

os benefícios na minha concepção é estilo de vida, qualidade de vida, você vai ter um ar mais puro até a tranquilidade em relação a ruídos, poluição sonora poluição de modo geral. Você plantar e ver o crescimento daquela semente, pelo menos eu amo, traz um bem estar e ajuda na paciência acredito que as pessoas no urbano, as pessoas são muito imediatistas de ligar o botão e tá pronto de ligar e vir uma comida pronta, tem que ser tudo pronto. Então na minha concepção no campo tem a questão da espera da rotina do crescer, florescer e do desabrochar, então no fim eu acredito que é um incentivo maior ter paciência e ter um ritmo, mais tranquilo (interlocutora 5 – assessora pedagógica educação do campo SEDUC; entrevista realizada em 29/05/2023).

A visão em si é romantizada de campo como lugar da calma e da tranquilidade apesar da interlocutora reconhecer como desafios a questão hídrica e a insegurança como casos de assaltos.

Os benefícios são muitos, vão desde a produção da agricultura, sem os benefícios dessa agricultura produzidas lá no campo para suprir as feiras livres dos centros urbanos, praticamente não haveria alimentos nas mesas das famílias [...] lidar diretamente com a paz, a natureza, com a criação de animais, enfim, são muitos benefícios, inclusive até com a própria saúde, com ambientes naturais longe das fumaças, dos barulhos, enfim.

As dificuldades também são muitas, principalmente de acesso nesses períodos chuvosos, as dificuldades também de incentivo dos poderes públicos para as produções, principalmente de ajuda aos agricultores, é tanto que hoje a gente percebe que tá escasso a questão da agricultura, que não há incentivo por parte dos entes federados, não só municipal, mas estadual e federal (interlocutor 6 – coordenador da educação do campo SEDUC; entrevista realizada em 30/06/2023).

A interlocutora professora avalia que o benefício é a agricultura de subsistência sem riscos de agrotóxico. E as dificuldades ela foca na acessibilidade, principalmente quando não se tem meio de transporte próprio “eu fico pensando meu Deus se alguém adoecer de 2 horas da tarde ou de 3 horas só tem ônibus de 5h30 o posto de saúde ali mesmo só funciona

meio horário e ao final do horário se adoecer aqui não tem nenhum perto (ela se refere ao posto no distrito de Catolé de Boa Vista que só funciona de manhã até meio-dia) (interlocutora 3 – professora da escola; entrevista realizada em 22/05/2023).

A alimentação é um aspecto levantado pela interlocutora 8 que diz que no campo temos “comida melhor, uma comida fresquinha, podendo criar uma galinha e animais que você possa se alimentar, olhar a natureza eu acho que as pessoas da cidade sentem muita falta da natureza e ai elas querem sempre ter alguma coisa no campo” ela se refere a busca por restaurantes rurais para vivenciar experiências sensoriais e afetivas relacionadas a vida no campo como comer pratos como galinha de capoeira, bode e outros (interlocutora 8 – ex assessora pedagógica SEDUC; entrevista realizada em 18/06/2023).

Curiosa é a declaração do interlocutor 10,

Eu acho que dificuldades é mais de acesso a alguns serviços como é menos digamos assim povoado aí alguns equipamentos naturalmente acabam não sendo disponibilizados. A questão da locomoção muitas vezes pelas vias não serem calçadas, não são asfaltadas e exige uma manutenção maior especialmente em momentos de chuva. Então tem essas dificuldades. E os benefícios são aqueles que eu já te falei em relação a tranquilidade, a contato com a natureza, com o ar que você respira, a qualidade da alimentação (interlocutor 10 – secretário de educação municipal; entrevista realizada em 28/06/2023).

A falta de mobilidade e acesso a serviços básicos de infraestrutura, saúde entre outros direitos sociais citado como “naturalmente” ausentes remete a uma naturalização do esquecimento ou da ausência do Estado que em nada é natural e sim produção social a partir da hierarquia social entre urbano e rural. Algo próximo ao que Jessé Souza (2022) explica sobre os elementos que criam e recriam a ralé brasileira a partir da constituição do *habitus* precário ou “inadaptado às condições de trabalho em um mercado competitivo como o capitalista” (SOUZA, 2022, p. 39) infortúnio produzido intencionalmente pela opressão e humilhação social muitas vezes de forma institucional que precarizada confirma a marginalidade e a exclusão. A crença de que é “natural” que os serviços sociais no campo sejam menos acessados que na cidade se nutre na herança do pensamento marcado pela colonialidade que conforma uma representação de que o campo é espaço subalterno à cidade.

A Interlocutora 3 - professora afirma achar que as pessoas do campo não querem seguir profissões ligadas ao campo como a de veterinário para cuidar dos animais, ou seja, fazer curso superior para tomar conta da sua terra o que demonstra que eles querem voar para longe dali. É uma visão que enquadra a população do campo em um destino comprometido em se manter no campo.

A representação clássica e engessada de rural como espaço contemplativo ou modo particular de utilização do espaço de vida social como no pensamento de Williams e Kayser citados por Wanderley (2009) é uma reflexão semelhante as representações que estão presentes na política de educação do campo da SEDUC e na minha própria concepção de rural que foi se transformando um pouco depois do meu encontro com a sociologia rural.

Ao relato de minha experiência refletida acrescento novas percepções após retornar da licença do doutorado para atuar na supervisão momento que coincide com a ida a campo enquanto pesquisadora na dimensão da escola. Eleger como pesquisadora a escola multiano de anos iniciais e pequeno porte (menos de 50 matrículas), mais distante da sede administrativa do município ao mesmo tempo em que fui encaminhada para a supervisão educacional em uma escola com mais de 500 matrículas e da etapa do ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano) diferente da que eu sempre atuei localizada em área urbana por ser sede do distrito do outro lado da rota da Escola do Assentamento gerou um incômodo da profissional que não era sentido na pesquisadora e aquele desconforto que a princípio eu não entendia aos poucos foi ganhando clareza. Quatro anos afastada do cotidiano de escolas do campo o retorno foi um reencontro com o sentimento de pertencimento construído nas andanças pelas escolas de pequeno porte rurais multiano de Campina Grande. Na Escola do Assentamento meu sentimento era de familiaridade, de casa, de partilha, de proximidade. Algo parecido com o que os interlocutores “de dentro” relatam quando afirmam que não trocam seu lugar no campo pelo espaço urbano. Os laços afetuosos, as trocas com os colegas supervisores sobre a atuação e o acompanhamento numa escola de mesma etapa, o retorno ao pensamento inicial de quando prestei concurso público para escolas rurais, a beleza da paisagem natural eram elementos que me remetiam a pensar nas condições interdependentes que caracterizam o significado particular da experiência rural apontados por Carmo (2009) como a sensação de proximidade (física e social), o não anonimato, o uso das potencialidade das paisagens para fins lúdicos ou sensoriais entre outros elementos simbólicos que nutrem o espírito.

4.3 Preconceitos pelo lugar de origem, pela linguagem e valores

Esse tópico ilustra cenas de preconceito vivenciadas por quem é do campo, a partir de notas do diário de campo, acerca das observações realizadas nos encontros formativos com educadores, na Escola do Assentamento e a partir de situações relatadas pelos interlocutores nas entrevistas e também a partir de situações do cotidiano em que vi ou ouvi situações que remetem a preconceitos com relação ao espaço ou populações do campo.

Iniciando pela situação social partilhada na formação de uma manhã de sábado nublada e de chuva fina em 24 de maio de 2022 data em que estava marcada a primeira formação presencial para educadores do campo desde março de 2020 quando a pandemia de covid19 impôs o distanciamento social. Participaram do encontro 57 pessoas, todas dispostas em um círculo com cadeiras brancas delimitadas por folhas de bananeiras e tecido de chita ao centro com uns livros sobre educação do campo, um jarro com folhas de costela de adão, sementes de girassol, milho e instrumentos usados para plantar. Na entrada recebemos um marca texto com o poema “O girassol” de Vinicius de Moraes e um papel no formato folha para escrever uma palavra que para cada um representasse educação do campo. A fala de abertura foi proferida pela diretora técnico pedagógica que ressaltou a importância da formação específica para o campo e apresentou as duas novas assessoras pedagógicas que estarão à frente da coordenação desse segmento. A assessora fez as saudações iniciais, leu o poema e a pauta da formação, em seguida projetou fotos de situações vivenciadas nas escolas cujo tema era “O pulsar da educação do campo”. Convidou os participantes a expressar que palavra representa a educação do campo para eles e as palavras mais ditas foram: compromisso, dedicação, desafios, amor e superação.

Uma das formadoras da equipe da educação infantil da rede fez uma fala sobre a educação infantil em escolas do campo dando ênfase ao privilégio de um professor (a) atuar nessas escolas do campo, pois nelas as crianças têm contato com a natureza e espaços externos o que tem sido uma constante orientação da equipe para as creches e escolas. Após sua fala ela se ausentou da formação. Certamente essa formadora não conhece a Escola do Assentamento e sobre a falta do muro que dificulta a utilização do espaço externo de forma segura pelos estudantes. Falarei mais sobre esse dado no próximo capítulo.

De posse da condução do encontro a assessora da educação do campo voltou-se a discussão do tema que era “Reflexões e práticas pedagógicas contextualizadas”, iniciou a partir de alguns documentos normativos projetando em slides uma lista com vários deles e se detendo a alguns. Destacou o que diferencia a escola do campo da urbana afirmando ser a localização e o público atendido sendo DO campo a escola que atende público do campo e NO campo aquelas que atendem público do campo mesmo estando no perímetro urbano (exemplo disso é a Escola Municipal Mauro Luna localizada em Lagoa de Dentro, Campina Grande PB). Ela frisou bem que há uma especificidade na modalidade educação do campo que é trabalhar a identidade e a cultura das pessoas que lá vivem. Foi nesse momento que uma professora participante disse e ela repetiu que era preciso “desconstruir as visões de quem é do campo é bicho do mato”. Muitos cochichos podiam ser ouvidos entre professores que se viravam de suas cadeiras para comentar uns com os outros que isso era algo que acontecia muito. Uma

professora disse “as pessoas da cidade rotulam eles assim”. Uma supervisora disse “quando eles vêm para a cidade são marginalizados”. Temos aqui uma manifestação de incômodo, preocupação e visibilidade para um tema que por vezes passa invisibilizado no contexto de quem atua na educação e não conhece detalhes dos processos vividos por um estudante do campo.

A assessora então exclamou que era preciso desconstruir essa dicotomia na vida das crianças e da dualidade trabalho manual e trabalho intelectual e citou a frase “se o campo não planta a cidade não janta” que ouviu de um agricultor familiar quando trabalhava numa ONG. Finalizou essa parte destacando alguns movimentos sociais importantes para a luta por educação do campo como o MST, CPT, MAB, uma professora de São José da Mata que estava ao meu lado comentou que fez parte da CPT e do MST e que aquilo tinha tudo a ver com ela. A pauta seguia com orientações sobre o plano de ação que todas as escolas estavam elaborando para enviar a SEDUC com base nos resultados de avaliações diagnósticas. Termos socializados nos grupos ao refletir sobre as ações desses planos de ação como agrupamentos produtivos, plano de ação, projetos de leitura e escrita, contação de histórias e leitura deleite, jogos pedagógicos, avaliações diagnósticas e outros são práticas antigas para quem já tem mais de 10 anos nessa rede de educação como eu.

Após essa etapa ouvimos um relato de experiência de um professor e supervisor de uma escola do distrito de Catolé de Boa Vista o projeto “Lá no meu pé de Serra: o encanto dos cactos”. O professor disse que olhar para a realidade inspirou o projeto ao observar que as crianças não sabiam nomear os facheiros e cactos presentes no entorno da escola. Partiram em busca dos mandacarus e cardeiros que se apresentavam em maior quantidade para fazer fotos, desenhos de observação e buscar pela flor do mandacaru seu cheiro, aparência e textura. As crianças diziam que essa flor era “fedorenta” segundo o professor foi um trabalho de valorização da beleza dos cactos inclusive adquirindo literaturas sobre cactos (“Cacto Clovis”; “O cacto Frederico”; “O cacto que queria um abraço”). A palma era o mais conhecido deles por ser usada nas famílias na alimentação dos animais. O projeto continua segundo o professor se ampliando para as turmas maiores por exemplo no 1º e 2º ano apreciando as obras de Tarsila do Amaral com cactos. No 4º ano produzindo pesquisas e história em quadrinhos sobre a palma da plantação até o consumo animal entre outras.

Achei interessante o projeto e curioso não ter nenhum representante da educação infantil para ouvir o relato e nem a escola ser convidada no dia mundial da caatinga para apresentar sua experiência, enquanto uma creche e uma escola situada na área urbana fizeram apresentações e a SEDUC postou em sua página do *instagram*. Meu estranhamento com essa ausência de

atenção às práticas da escola do campo é por essa ação ser contraditória com o discurso de valorização do lugar, da comunidade e da cultura local tão proferido pelos agentes da SEDUC. Em Castro-Gômes (2005) ressoa uma possível explicação para isso quando o autor indica que a modernidade em nome da razão reprime do seu imaginário as diferenças e multiplicidade das formas de vidas concretas estigmatizadas como atrasadas, arcaicas, rústicas.

Ao final do relato a outra assessora da educação do campo apresentou práticas sugestivas voltadas a contextualização da educação do campo como a montagem de horta ou pomar na escola, o reconhecimento da fauna e flora local, a elaboração de um herbário ou portfólio, o resgate das receitas das famílias e de produtos da agricultura familiar local, um projeto de leitura com obras literárias que abordem o campo. Antes de encerrar dois comunicados foram proferidos pela responsável pela pasta da educação ambiental um sobre o projeto festas juninas sustentáveis dando sugestões para isso e o outro sobre o seminário de educação ambiental, que seria realizado em breve. O encontro foi encerrado por volta das 11h com a leitura de um texto final intitulado “Como você cultiva as sementes que a vida te dá”.

Nessa manhã a SEDUC representada pelas formadoras expressa ações (ausência da formadora da educação infantil durante a apresentação do relato de experiência) e inações (a não valorização desse relato para efeito de publicação no *Instagram* no dia da caatinga e nem no seminário de educação ambiental ou no simpósio de educação infantil) que apontam para a inferioridade com que foram enxergadas as práticas da escola do campo nessa situação.

Partindo para uma situação social, a partir de uma das entrevistas com os interlocutores quando consultados sobre situações vivenciadas de preconceito por eles ou com alguém do campo em função de sua origem rural os interlocutores relataram situações diversas vivenciadas por eles ou com outras pessoas. Vejamos o que a gestora escolar disse sobre situações de preconceito,

Eu mesma, quando eu sai ali do Rubens Dutra que é o estadual de Catolé eu fiz um teste e consegui meia bolsa no antigo Pio XI (escola privada de Campina Grande) quando nas primeiras semanas os professores perguntavam seu nome, de onde vem, escola de origem e quando eu disse a turma começou a vaiar porque eu vinha de dentro dos matos. Qualquer coisa dizia “Não é a bichinha do mato”. [...] Recentemente quando eu comecei fazer o curso de direito na UNESC que eu me apresentei e eu disse que era filha da zona rural e que tinha curso de ciências sociais e ciências políticas você acredita que tinha gente que do começo ao fim do curso tinha aquele estereotipo comigo de que eu não sabia de nada por eu ser da zona rural? [...] Eu sentia isso por meio da formação de grupos o meu grupo era com mais três meninas também de zona rural de Esperança, Barra de Santana e Casserengue. E em dia de apresentação do TCC a turma inteira ia assistir, mas no nosso apenas elas estavam (interlocutora 1 – diretora escolar; entrevista realizada em 08/05/2023).

A interlocutora destaca ainda que quando fez sua primeira graduação ciências sociais era bolsista Capes e foi apresentar trabalho em uma cidade do Sul e o professor mediador ao saber de onde elas eram demonstrou grande surpresa e disse que a imagem que tinha do interior do nordeste era de pessoas que não sabiam falar, mal-vestidas, banguelas. Ouvindo esse relato me recordei de situação semelhante que vivi em 2013 quando participei junto a duas colegas de um evento na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) em Foz do Iguaçu – PR e os professores que mediavam o GT em que apresentávamos o artigo aprovado ficou surpreso com o debate que estávamos propondo no artigo está sendo feito em uma universidade do interior da PB.

A imagem estereotipada que povoa o imaginário de muitas pessoas sobre um Nordeste pobre e sem desenvolvimento recai também naquilo que Quijano (1992) chama de colonialidade do saber que expõe a repressão cultural e colonização do imaginário como recurso que reforça as relações de saber/poder uma vez que atribui que a capacidade de mobilizar conhecimentos com valor para a ciência as instituições de ensino e pesquisa dos grandes centros e cidades com alto índice de urbanização e “desenvolvimento”. Inimaginando a presença desse valor naquilo que se faz nas universidades interioranas do interior do Nordeste como Campina Grande. Isso demonstra a atualidade da interpretação do que está no bojo da urbanização como espelho da modernidade e desenvolvimento.

Uma situação relatada pela interlocutora Mãe de estudantes da escola e que mora no Assentamento,

Eu vejo tem senhoras que vão daqui pra rua, aí elas humildes vão do jeitinho delas as pessoas tem um certo receio eu não sei se pelo jeito de se vestir, ou o modo de falar. Agora eu me lembrei de uma cena que eu vi. Uma colega minha mais nova que eu, ela tinha acho que 20 anos, ela saiu daqui de um sitiozinho aqui perto. Ela se separou do esposo e foi tentar a vida na cidade fazendo unha em gel. Aí ela conseguiu um trabalho num salão através de mim. Pouco tempo depois eu marquei hora no salão e fui pro salão quando eu cheguei lá a gente conversando, conversando, a dona do salão corrigindo o tempo todo a minha colega pelo modo de falar. Porque tem gente que fala bem né ela falou assim “barde” aí ela disse mulher fala assim tu falando com esse teu vocabulário, tu tão bonita e num sei o que ... já com preconceito. [...] Pronto as senhoras mesmo saem de limpar um terreiro, de limpar um mato, um roçado aí sai de chininho mesmo simples com a unha suja de terna de cozinhar no fogo de lenha as pessoas tem um certo receio sei lá, num sei porquê (interlocutora 4 – mãe de aluno; entrevista realizada em 05/06/2023).

O preconceito direcionado as senhoras do Assentamento que a interlocutora 4 percebe no fluxo das senhoras até a cidade remete ao imaginário de senso comum sobre ser jeca, matuto ao estigma que toma a parte pelo todo reduzindo essas senhoras ao rótulo de rural/matuta bem nos termos do que Goofman (2008) teoriza sobre estigma. Uma vez feita a leitura da imagem de que a pessoa veio do campo, pela sua forma de se comportar, vestir ou falar então lhe atribuem um carimbo e toda a avaliação vem daí hierarquizando e enquadrando essa população rural, geralmente em um lugar menor, inferiorizado.

Retomando a situação da amiga que atuava no salão de beleza a interlocutora 4 se vê diante de uma pergunta da dona do estabelecimento que a indagava, porque sua funcionária fala daquele jeito com tantos traços linguísticos de quem vem do sítio e a interlocutora não. A resposta foi que devia ser porque ela nasceu e se criou só dentro do sítio e não teria experimentado estar em outros lugares como ela que morou fora por muito tempo. Apesar de ser alguém que não está estabelecida no urbano, ou seja, é parte da comunidade rural, a interlocutora 4 faz um comentário baseado numa relação de poder entre urbano e rural e que marca a sua posição de nascida em área urbana e que morou na cidade inclusive em São Paulo por um período. Isso significa que morar fora algum tempo lhe adicionou um vocabulário melhor que o da amiga. Aqui temos uma ilustração de violência simbólica se manifestando no diferencial de poder entre o grupo social dos que compõem o núcleo urbano em detrimento do núcleo rural.

Vejamos outra situação que retrata uma experiência de preconceito pela origem social,

Sim, minha mãe nascida e criada em Taperoá, veio fazer o ensino médio aqui em Campina Grande na Prata, e veio morar com uma tia, e minha mãe nunca tinha saído de Taperoá, nunca tinha viajado naquele tempo não era popular televisão, e o jeito que ela falava era peculiar e quando ela chegou falando na prata o pessoal ficava rindo da forma dela falar, mais ela era tão ingênua que não se tocava que estavam zombando dela, então quando o povo perguntava Dilma tu fizesse as atividades todas, e ela respondia fiz tudinho, e eles ficavam repetindo, ai quando foi época de prova minha mãe era a melhor da turma, e começaram a babar ela pra ela passar cola, e ela não dava cola não, a partir disso eles passaram a respeitar ela, não pelo que ela era, mais pelo que ela tinha a oferecer (interlocutora 5 – assessora pedagógica educação do campo SEDUC; entrevista realizada em 29/05/2023).

Nós nordestinos convivemos desde muito tempo com o preconceito linguístico que nos desrespeita em nossas formas particulares de expressão e variações linguísticas. A situação narrada pela interlocutora 5 coloca em evidência esse preconceito numa escala interna dentro da própria região é possível que o preconceito se manifeste entre cidades mais urbanizadas para cidades mais interioranas. Assim, zombar diante da variedade linguística e regionalismos que fogem a norma culta expõe a opressão que se estabelece ao colocar a língua culta numa posição superior e correta.

O relato da interlocutora 7, que foi coordenadora das escolas do campo por mais de dez anos, revela detalhes do que ela sentia estando a frente dessa coordenação na secretaria de educação com especial destaque para o fato de alguns atores sociais que lá atuavam não acreditarem no potencial dos estudantes. Para ela as pessoas que vivem no campo

são batalhadores, que não são reconhecidos principalmente as crianças porque elas são vistas como crianças que não são capazes, de crianças que não aprendem, crianças que não sabem nada. E quando a gente passa a conviver com o campo a gente vê o potencial de nossas crianças e quando a rede municipal de Campina Grande passou a levar em consideração as escolas do campo nas avaliações da rede eles se surpreenderam, mas, se surpreenderam positivamente (interlocutora 7 – supervisora da escola; entrevista realizada em 08/06/2023).

A interlocutora narrou assim situações de preconceito que ela vivenciou,

Eu vivenciei assim, eles falavam ‘se der a gente leva pra zona rural’ (ela se refere a materiais), mas primeiro vamos pensar na zona urbana, e isso me machucava, eu falava mas por quê? Como coordenadora da zona rural eu conheço a realidade, as dificuldades e as deficiências que existem e eles tem o mesmo direito, como eu gritava sempre [...]. Outra vez diante de um bom resultado dos estudantes disseram mesmo assim ‘essa criança tá no 3º terceiro ano e ela já escreve assim, foi ela mesmo quem escreveu?’ respondi que foi ela sim e que eu poderia pedir para que ela escrevesse alí na frente deles, as pessoas desconfiavam achando que a gente estava ajudando eles (interlocutora 7 – supervisora da escola; entrevista realizada em 08/06/2023).

Sobre essa surpresa diante dos resultados de aprendizagem dos alunos do campo que a interlocutora 7 destacou em outra entrevista, também aparece quando a interlocutora 9 nos relata que, “quando nós trabalhamos com os resultados das avaliações do SAMA a gente constata que os resultados do campo eles são melhores (interlocutora 9 – diretora técnico pedagógica SEDUC; entrevista realizada em 21/06/2023). O espanto com que os agentes da SEDUC que não convivem com as populações do campo evidenciam se fundamenta no olhar estigmatizado sob os estudantes do campo presumindo que seu capital cultural seja inferior aos da cidade.

Voltando a interlocutora 7 que já foi coordenadora partilhou ainda que diante da parceria formulada pela rede de educação municipal de Campina Grande e o Instituto Alpargatas desde o ano 2005 na qual são distribuídos kits esportivos para as unidades educacionais ela questionou o secretário de educação à época sobre a não inclusão das escolas do campo na iniciativa e que algum tempo depois o programa em parceria com a alpargatas passou a contemplar todas as escolas da zona rural e acontece até hoje. O perfil de cobrança dessa interlocutora junto à Seduc certamente representava uma demanda em defesa dos direitos das escolas e populações do campo que se encorpava com as vozes de toda a equipe que atuava nas escolas e que passou a

congregar esforços pela ampliação do atendimento dos direitos de educação do campo em Campina Grande.

Em três relatos há uma semelhante indicação para o reconhecimento da existência do preconceito pela origem no espaço rural como algo do passado,

Antes sim, hoje não, hoje eu não vejo muito [...] antigamente eu vi muito inclusive presenciei preconceitos, ‘a esse aí é matuto, esse veio do campo’, inclusive em escolas onde eu estudei, por exemplo a gente era da cidade vinha aquelas meninas ou meninos do campo estudar, então a gente via que eles eram diferentes com relação a forma de vestir, a forma de falar, a timidez quando ia apresentar um trabalho, então eu ouvia muito dizendo assim, ‘a isso é matuto, esse aí é do sítio’ então esse do sítio, ele carregava um preconceito. Quando eu entrei pra trabalhar na educação em Remígio e depois em Campina Grande tem dois momentos diferentes, um que a gente via as escolas no campo muito precárias, aquilo que a cidade não queria mandava pro campo, comprava novo pra cidade e aqueles restos de mobiliários ia pro campo, eu cheguei a presenciar escola que cozinhava no carvão que cozinhava de lenha em Remígio. Eu vi escolas, que na verdade era quase casas, era uma sala de aula, uma pequena cozinha onde se fazia os alimentos e um pequeno banheiro, inclusive cheguei a presenciar banheiros fora do prédio, e com o tempo nesses 23 anos acho que muita coisa mudou, as escolas do campo hoje são construções mais estruturadas, os professores que atuam hoje no campo, nos concursos públicos não tem essa diferença entendeu (interlocutora 8 – ex assessora pedagógica SEDUC; entrevista realizada em 18/06/2023);

Sim, isso hoje tá bem menos presente, os maiores preconceitos que a gente ouvia se dava intra campo, pessoas de um determinado lugar que não se relacionavam bem com as pessoas de outra comunidade e passavam a chamar de “guardapa”, que significa uma pessoa boba, uma pessoa besta, isso de acordo com a linguagem dessa outra comunidade, e aí passavam a revidar “se a gente é guardapa, fulano é abastalhado por chamar os outros assim (interlocutor 6 – coordenador da educação do campo SEDUC; entrevista realizada em 30/06/2023).

sempre teve aquela brincadeira de que muitas vezes é travestida do apelido de matuto, né como a pessoa que é alheia as coisas, e não é. Já ouvi muito esse discurso de tratar como matuto, como aquilo mas isso mais quando eu era criança hoje eu não vejo mais tanto mas, reconheço que ainda existe (interlocutor 10 – secretário de educação municipal; entrevista realizada em 28/06/2023).

O interlocutor 6 é o único entre esses três que tem origem no campo e apesar da seu relato afirmar que essas situações de preconceito na atualidade não estão tão presentes, outra passagem de seu relato aponta para preconceitos atuais ao descrever as pessoas que vivem no campo “Eu descreveria como pessoas que tem seus saberes próprios, que muitas vezes não são bem valorizadas pelas pessoas que compõem ou fazem parte do urbano, mas são pessoas que apesar de não terem um nível de escolaridade alta, porém são donos de um saber próprio que são incontestáveis (interlocutor 6 – coordenador da educação do campo SEDUC; entrevista realizada em 30/06/2023).

Olhar para um indivíduo e pela sua forma de vestir, comportar, modo de falar ou outro atributo, conferir-lhe o rótulo de um cidadão rural dentro de um quadro de representação social que o associa a alguém limitado, simples e atrasado expressa os estigmas sociais alimentados pela visão eurocêntrica do padrão citadino de ser. Herança da colonização atualizada no e pelos processos de colonialidade e violência simbólica reproduzidos cotidianamente e que o discurso de que as situações de preconceito ficaram no passado é também sintoma.

5 ANÁLISE SITUACIONAL: HIERARQUIAS MATERIAIS E SOCIAIS CONTEXTOS DA PRODUÇÃO DA SUBCIDADANIA

Nesse capítulo apresentamos elementos que colocam em evidência a experiência da escola multisseriada como expressão das hierarquias que rodeiam o mundo social sob duas lentes, as hierarquias materiais e sociais e, as hierarquias que incluem a dimensão legal/pedagógica. Para tanto, apresentamos dois tópicos o primeiro trazendo imagens da educação do campo em Campina Grande situado no debate da infraestrutura e precarização da instituição escolar como indício do descumprimento dos padrões de infraestrutura básicos para o direito à educação. O segundo tópico deste capítulo coloca em pauta o mantra da dominação do urbano sobre o rural impresso na dimensão legal/pedagógica e os traços de colonialidade que salientam. O capítulo em tela se adensa com o anterior trazendo as evidências das hierarquias sociais que envolvem a relação do mundo rural com a sociedade moderna, através da educação do campo.

Nós educadores atuantes e amantes da educação básica, sobretudo aqueles com formação em pedagogia, formados na tradição do olhar idealizado de uma escola padrão somos convidados a repensar o imaginário que construímos ao longo dos cursos sobre a escola ideal quando diante das escolas reais. Eu tenho sido convidada a esse repensar desde o ano que iniciei como supervisora educacional em escolas municipais não somente de Campina Grande, mas também de outros dois municípios. A escola real se distancia da idealização em aspectos materiais, na relação didático pedagógica e, também, nos aspectos simbólicos.

Nomeamos como hierarquias materiais e sociais as cenas narradas e observadas ao longo da pesquisa de campo que expõem marcas da desigualdade social no aspecto infraestrutural de recursos materiais e humanos da escola, relacionados ao transporte escolar, às estradas rurais que ligam escola e comunidade e, ao acesso à água e abastecimento dos reservatórios. As hierarquias de natureza legal/pedagógica são evidenciadas nas situações

relacionadas aos documentos que orientam a prática pedagógica em escolas para populações rurais, a formação de professores organizada pela SEDUC e a questão do currículo, as parcerias institucionais estabelecidas pela escola, o tema da multisseriação, a tensão anual para recrutar estudantes, sob o risco do fechamento da escola, a oferta de etapas na escola, o olhar do poder público sobre a escola.

Com base na legislação educacional que rege a educação do campo,

o Poder Público considerando a magnitude e importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico. Brasil, (2008).

Dessa forma, a garantia do acesso à educação escolar é fundamental, mas não se sustenta se não estiver atrelada ao zelo pela permanência do estudante por toda a educação básica etapa obrigatória da educação em nosso país. O contexto de implementação da política pública de educação do campo nessa tese deixa evidente uma presença ausente do Estado. Ou seja, está presente no ordenamento jurídico como ente responsável pela oferta da educação inclusive com as ações de financiamento, mas, ausente no acompanhamento para corrigir as deficiências nos mecanismos de gestão para a efetivação do direito subjetivo à educação para as populações rurais produzindo e reproduzindo desigualdades estruturais.

4.1 - Imagens da educação do campo em Campina Grande: infraestrutura, precarização

Começamos esse tópico apresentando um pouco da representação que os interlocutores têm da escola e do seu papel na vida em sociedade quando indagados sobre o que pensam sobre o papel da educação e da escola na vida de quem vive no campo,

A instituição depois da família para a vida de uma pessoa do campo é a mais importante porque é ali que você começa a olhar o mundo com outros olhos. [...] Não é porque vive no campo que tem que ser só agricultor ou agricultora, não. Você pode ser agricultor e ter outra profissão ser um médico, um professor, um advogado, um engenheiro um veterinário, ser policial como muitos meninos aqui sonham. Mas primeiro tem que passar pela escolinha do campo (interlocutora 1 – diretora escolar; entrevista realizada em 08/05/2023).

É muito importante, e agora mais ainda que a gente sabe a dificuldade de arrumar um emprego por causa de estudo, de baixa escolaridade. É muito importante o estudo (interlocutora 4 – mãe de aluno; entrevista realizada em 05/06/2023).

eu acho o papel da escola no campo importantíssimo, porque dá condições para que as pessoas não abandonem o meio rural, mas pelo menos se qualificar melhor para tanto poder atender as suas necessidades tanto no perímetro urbano, nessas questões de trabalho em fábricas, participar de concursos em pé de igualdade com as pessoas da área urbana, bem próximo disso, essa importância da educação, da escola nos

espaços rurais (interlocutor 6 – coordenador da educação do campo SEDUC; entrevista realizada em 30/06/2023).

Eu acho que é um papel extremamente importante a escola no campo ela não é apenas uma escola ela é uma instituição social, onde ela agrega muitos saberes. É na escola que acontece a campanha de vacina, é na escola que o médico ia fazer uma consulta, é na escola que tinha as festas, São João numa escola do campo, ele não é um evento só da escola ele não é uma data comemorativa, ele é uma festa daquela comunidade daquela localidade (interlocutora 8 – ex assessora pedagógica SEDUC; entrevista realizada em 18/06/2023).

Essencial, eu acho que a educação no campo ela enfrenta esse desafio de universalização, as vezes a gente tem comunidades muito pequenas. Tem escolas nossas aqui na rede municipal que tem em torno de 15 alunos em toda a escola. E isso demanda claro investimentos desde a parte de vigilância, na parte de limpeza, na parte de merenda, na parte de logística de transportes. Mas a gente tem abraçado digamos assim essa causa (interlocutor 10 – secretário de educação municipal; entrevista realizada em 28/06/2023).

Universalizar o acesso à escola, ao banco de uma sala de aula é um dos objetivos explícitos da educação do campo como expressou o interlocutor 10 mas, também é responsabilidade dos Entes Federados de forma colaborativa planejar e executar o plano de acesso, permanência e o sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica (BRASIL, 2008). Vale destacar a centralidade do papel social da escola como espaço que garante as aprendizagens básicas para inserção do estudante no mundo do trabalho, seja ele um trabalho rural ou urbano, conforme assinalam os (interlocutores 1, 4, 6) mas também como instituição de referência para as interações e socialização na comunidade (interlocutora 8 – ex-assessora pedagógica SEDUC).

Conforme o artigo 7º das diretrizes da educação do campo,

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Brasil, (2002).

Ao questionar sobre como é ou deveria ser a escola para as populações rurais a interlocutora 1 – diretora escolar sinaliza com o sonho de uma escola contextualizada em sua organização curricular. Vejamos o relato dela,

Uma escola que não só vá trabalhar coisas do campo, porque a gente vive num mundo globalizado que as crianças do campo precisam saber o que acontece no mundo lá fora e no mundo urbano até mesmo quando eles forem fazer um concurso público não vão se deparar só com questões da educação do campo, mas eu acho que tem que ter algo diferente. E esse algo diferente seria uma escola com um modelo diferente também né

que trouxesse alguma coisa vamos dizer hortas nunca veio prá aqui, porque, primeiro que não temos muro, segundo que não temos água suficiente. Eu acho que seria muito bom para que eles pudessem perceber o que está na vivencia deles enquanto criança rural. E a gente ter realmente uma disciplina voltada para essa relação com a natureza algo a mais que ensinasse a eles como realmente produzir, mas que é necessário a forma de ensinar para que eles também tenham conhecimento do mundo lá fora é necessário porque eles não vivem só desse mundo então eles precisam ter conhecimento do outro mundo também como as escolas urbanas era para ter também né mas as vezes vê os meninos da zona rural como se fossem os bichinhos que não sabem de nada, que não tem conhecimento e nada (interlocutora 1 – diretora escolar; entrevista realizada em 08/05/2023).

O que a diretora aponta como a escola para a realidade rural é uma escola que para além do papel de garantir o desenvolvimento de habilidades cognitivas também preze pelas trocas simbólicas que não negue o mundo como um espaço de pluralidade de culturas a começar pela realidade onde os estudantes estão inseridos. Vai de encontro a concepção de educação de Brandão (1995) ou de educações no sentido amplo.

A mãe de um dos estudantes que diariamente acessa o espaço da Escola Municipal Almirante Tamandaré que fica localizada no assentamento José Antônio Eufrozino ao falar sobre a importância de ter uma escola no campo disse que “deveria ser bem especial porque as pessoas que moram no campo necessitam muito, muito do estudo” (interlocutora 4 – mãe de aluno; entrevista realizada em 05/06/2023). Ela completa que por vezes seu filho mais velho se encontra desmotivado para ir à escola e que ela conversa com ele, tentando estimulá-lo, falando sobre as facilidades para chegar à escola hoje e que na época que era aluna era só dificuldade: “eu digo a ele que eu ia a pé, sozinha, vendo a hora levar uma carreira de um boi, de até vim uma pessoa ruim fazer um mal”. Mas, a mãe diz que entende que a escola não é tão atrativa para eles e atribui à SEDUC a responsabilidade de melhorar o funcionamento da escola,

falta de incentivo mais da secretaria de educação. É o que eu digo toda vez, essa escola aqui faz tempo que pediu um muro pra essa escola, disseram que saiu a licitação num sei o que. Mas cadê o muro dessa escola? Cadê a segurança da escola pras crianças? As crianças aqui não têm onde jogar, não tem onde brincar. Você vê um pátio desse e não tem como eles brincarem eu fico até falando antes o professor (ela se refere ao professor de educação física) daqui levava eles pras brincar em algum canto, mas o negócio tá tão perigoso que ele fica até com medo. E se tivesse o muro tinha onde eles brincar. E foi doado o espaço pra fazer o muro, foi doado o espaço pra fazer se eles quisessem uma quadra de futebol. Mas o incentivo é muito pouco pra educação (interlocutora 4 – mãe de aluno; entrevista realizada em 05/06/2023).

A falta de incentivo a escola do assentamento denunciada por essa mãe revela a hierarquia social e escolar presentes impondo uma distribuição desigual dos bens simbólicos e materiais. Contudo é importante frisar que essa realidade da escassez de equipamentos de lazer não é apenas das escolas do campo pois também podem ser vistas em escolas públicas das

periferias e outras localidades urbanas. De todo modo o que a educação precisava é que essas distinções fossem enfrentadas pelo Estado provedor do direito à educação.

Apesar dessa situação, referindo-se às condições precárias do prédio da escola, relatada pela mãe de um aluno a funcionária da escola, que foi interlocutora nessa pesquisa e que atua na mesma escola há 16 anos se mostra satisfeita com a infraestrutura do prédio, analisando em perspectiva, é possível que a avaliação dela tenha relação com sua posição, enquanto alguém que viveu uma pior fase. Vejamos o que a funcionária afirma:

esse prédio não era assim ele era pequeno, não era nem parecido com esse. A sala era menor, a porta era para o outro lado, a cozinha era diferente e o banheiro só tinha um e era encostado a cozinha. Na época que eu trabalhei, eu era sozinha, eu era merendeira, era auxiliar, era tudo. Só eu sozinha e tinha duas professoras. Naquela época tinha muitos alunos. Não tinha água de torneira, era água de cisterna pegada com os braços, tudo isso eu fazia sozinha. Hoje tá um ouro minha filha para trabalhar. Eu sofri tanto aqui na minha vida só Jesus sabe. Tinha uma geladeira muito bem antiga. No tempo que a escola ficou nesse galpão aqui foi sofrência mesmo, passou quase um ano nessa reforma (interlocutora 2 - funcionária da escola; entrevista realizada em 15/05/2023).

A reforma da escola mudou a cara da escola como reforça a interlocutora 1 – diretora escolar, segundo ela a primeira construção da escola é da década de 1950 e que com a reforma em 2010 aumentaram o prédio em duas salas, melhoraram as instalações dos banheiros, aproveitando pouca coisa da estrutura anterior, o telhado foi todo reformado e fizeram de laje. Mas ela tem clareza das falhas que ficaram dessa reforma como a não construção do muro. Ela ainda citou o exemplo da outra escola em que também é diretora, localizada na sede do distrito, e afirma que lá também houve melhoria na infraestrutura física, porém não se preocuparam em ampliar as salas de aula, construíram somente uma secretaria e uma sala de leitura. Não pensaram em fazer uma área de lazer para que na hora do intervalo as crianças pudessem brincar, ou até mesmo uma quadra que desde 2015 batalham pela construção.

A interlocutora 1 – diretora escolar disse que esqueceram que a comunidade poderia crescer e não ampliaram as salas o que impede de matricular mais crianças. Em 2023 a escola recebeu autorização do conselho municipal de educação para abrir turma de maternal depois de muita reivindicação de algumas diretoras escolares, como a própria interlocutora 1, a qual afirma que as mães estão gostando do trabalho o que tem gerado a procura por outras mães para matricular as crianças, porém a escola não tem espaço físico para ampliar essa matrícula. Já a escola do assentamento que possui mais espaço, poderia ampliar as vagas de matrícula se abrisse em outro turno e se fossem feitos os reparos e adequações nas instalações.

As reformas pelas quais as duas escolas passaram não consideraram no projeto arquitetônico uma ampla alteração, inclusive da estrutura interna para oferecer uma escola

completa com salas de aula suficientes, banheiros adequados, quadra de esportes, biblioteca, sala de artes, pátios, sala de professores, área educacional infantil com brinquedos e jogos, cozinha, refeitório, área administrativa, sala pedagógica, sala multimídia, espaços de livre circulação arborizados, auditório, hortas, pomares entre outros, optando por fazer apenas reparos pontuais nas salas de aula, aumentar um banheiro etc. Essa opção expõe um pensamento estereotipado da escolinha rural cai não cai, Arroyo, (1999) cujo futuro próximo seja fechar e por isso não “merece” investimentos, benefícios que perdurem e que façam dessa escola um lugar de acolhimento, com qualidade que dê orgulho a população beneficiária. Outra dimensão da arquitetura escolar, que nem é objetivo aprofundar nessa tese, mas trago para refletir, é pensar em ambientes que despertem a sensibilidade e o senso cognitivo do indivíduo através dos cinco sentidos o que implica pensar no uso de cor, textura, formas e até no conforto ambiental. Bem como na relação do espaço físico com as práticas educativas, necessidades pedagógicas, os valores e costumes daqueles que utilizarão o espaço.

Ao adentrar a escola no primeiro momento meu olhar foi direcionado imediatamente para as questões infra estruturais que chamaram minha atenção. Uma volta na escola produziu um incomodo pelos portões necessitando de pintura, o mato crescendo na parte da frente e de trás da escola, caixas de tomada necessitando de reparos e adaptações, as cadeiras no hall de entrada apresentado ferrugem e extremidade do pé quebrado, calhas da lâmpada fluorescente tubular sem as lâmpadas ou com lâmpadas queimadas, porta do sanitário sem fechadura, banheiro sem água, vidro do basculante trincado, sala da diretoria sem lâmpada, entre outros problemas relacionados às instalações físicas. Relativizando um pouco o que meu olhar identificava restrito à precariedade, havia também certa fartura que aos poucos eu pude ir percebendo, como o afeto entre funcionárias e professoras, o sentimento de valorização que essas professoras relatavam sentir e advindo das crianças e famílias, a disposição e o engajamento dos estudantes para participar dos eventos escolares, a exemplo da homenagem que organizavam para o dia das mães ensaiando com afinco, depois para o São João, para a amostra literária, quando ensaiavam dramatizações entre outros momentos de partilha e construção presentes no cotidiano escolar. Foi pensando nisso e na fala de algumas interlocutoras, quando afirmaram não querer sair do campo para morar na cidade de jeito nenhum, refletindo sobre essa afirmação conclui que a riqueza, ou a precariedade pode se situar em locais diferentes da cultura e não me cabe enquadrar, atribuindo um sentido único ao que consideramos como pobreza, miséria para a comunidade escolar como por exemplo a aceitação do abandono.

Quadro 5 - Imagens das instalações físicas da escola do assentamento.

IMAGEM	DESCRIÇÃO
	<p>Parte da frente da escola com detalhe para o mato que cresce em frente a escola.</p>
	<p>Entrada da escola e a ausência do muro.</p>
	<p>Pátio coberto com caixas de tomadas quebradas.</p>
	<p>Bancos no hall de entrada apresentando ferrugem e com pé quebrado.</p>
	<p>Corredor lateral que dá acesso ao banheiro masculino a calha da lâmpada fluorescente tubular sem lâmpada.</p>

	<p>Porta do banheiro masculino com fechadura quebrada.</p>
	<p>Banheiro masculino</p>
	<p>Basculante da sala da turma 4º e 5º anos trincado.</p>
	<p>Corredor lateral que dá acesso as salas de aula e almoxarifado.</p>
	<p>Espaço atrás da escola com mato crescendo. Vemos na imagem a iniciativa de projeto de reuso de água que não deu certo (falarei dele mais adiante)</p>

	<p>Lateral da escola basculante quebrado na sala da educação infantil.</p>
	<p>Piso molhado no pátio após chuva.</p>

Fonte: Arquivo da pesquisa de campo da pesquisadora. 2023

Quando questionei a interlocutora 1 – diretora escolar sobre a situação do prédio escolar que me impactou na primeira visita à escola ela explicou que:

O PDDE nos dá liberdade de usar, de fazer pequenos reparos na escola mas o dinheiro vem pouco. Aí você fica entre ou material didático para o professor trabalhar o ano todo com a criança que precisa pois você não vai viver só de quadro e lápis precisa de cartolina, papel, tinta...aí ou eu faço isso ou eu compro fechadura, lâmpada. A prioridade daqui é material de limpeza, material didático e quando sobra um pouquinho de cada ano vamos ajeitando alguma coisa. Para capinar o mato tem que solicitar a secretaria aí a secretaria diz que tem uma parceria com a SESUMA, aí a SESUMA não vem. Aí eu não tenho quem faça. Um tempo desse ainda paguei umas pessoas, mas você tirar do seu dinheiro é complicado e tem que ter uma manutenção frequente. Quando eu entrei tinha uma equipe de manutenção das escolas do campo numa kombi branca e passavam nas escolas e capinavam o mato, ajeitavam parte hidráulica (cifão, caixa de descarga, torneira), troca de lâmpadas, tinha de tudo naquela kombi (interlocutora 1 – diretora escolar; entrevista realizada em 08/05/2023).

Considerando o não atendimento da SEDUC em relação aos reparos e manutenção do prédio a interlocutora revela como tem agido, contribuindo com recursos próprios para esses reparos ou fazendo uso do recurso do Programa dinheiro direto na escola que já é limitado aos gastos programados com material de expediente e didático.

O muro da escola, ou melhor a não existência do muro da escola foi um tema que apareceu com recorrência na fala dos interlocutores, em particular daqueles que estão no dia a dia da escola e da comunidade. Mesmo quando o assunto foi sobre os direitos estarem ou não sendo atendidos, a ausência do muro, simbolicamente algo que garantiria lazer, espaço para recreação veio à tona:

Quanto tempo a gente não luta para fazer o muro dessa escola que a gente pudesse até mesmo fazer alguma coisa voltada a educação do campo com essas crianças. Mas a

gente não pode fazer nada a escola é solta. Já solicitamos, o prefeito esteve aqui na entrega dos títulos de terra do povo eu fiz um ofício tamanho do mundo. O povo do INCRA disse que o terreno tá a disposição é só a prefeitura construir (interlocutora 1 – diretora escolar; entrevista realizada em 08/05/2023).

Aqui nem refeitório tem, que deveria ter duas mesinhas, ou uma mesinha servia, colocava uma turma depois outra é falta de planejamento, porque quando eles fizeram essa reforma, se tivesse feito uma ampliação na escola, ou se eles fizessem esse muro, que fizesse uma ampliação pra fazer o refeitório lá fora dava certo também (interlocutora 4 – mãe de aluno; entrevista realizada em 05/06/2023).

O lanche acontece às 15h e os estudantes recebem o prato com a alimentação escolar nas salas, onde lancham sob suas mesas, sempre fazem uma oração coletiva de agradecimento pelo alimento.

É pela ausência do muro que segundo a interlocutora 1 – diretora escolar não tem como deixar as crianças brincarem na área externa, ou fazer um lanche embaixo de uma árvore por temerem a insegurança, os animais que ficam a pastar perto da escola e também a movimentação de carros. “Uma vez por mês as meninas (professoras) pediram para levar eles ali para debaixo do pé de árvore de tardezinha já depois de 4 horas para eles fazerem umas atividades extrassala. Mas assim com todo cuidado” (interlocutora 1 – diretora escolar; entrevista realizada em 08/05/2023).

Limitados ao espaço interno da escola as crianças revezam cada turma uns 20 minutos desfrutando do espaço possível que é o pátio coberto onde foi colocado o brinquedo Playground. Brincam muito de pega-pega, usando o brinquedo como obstáculo para não ser pego na brincadeira. O espaço limitado para brincar e desfrutar da liberdade que a vida no campo oferece é uma contradição para uma escola localizada no campo onde imaginamos ser possível viver com liberdade.

Aqui novamente a angústia entre o ideal e o real nos corrói pelo que está previsto no artigo 7º das diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo que afirma,

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo. Brasil, (2008).

O acesso à internet se revelou fundamental ainda mais durante o período atípico na pandemia de covid 19 que atingiu o mundo todo. Os recursos para acessar as aulas virtuais eram

condição para interagir com a escola, para acessar as aulas, para tirar dúvidas, para agendar às atividades e conversas com as professoras, era mais que um recurso auxiliar, passou a ser meio principal de ensinar e de aprender. No Brasil, as escolas rurais tiveram mais dificuldade que as urbanas para oferecer o ensino remoto por falta de acesso à internet ou mesmo a falta do equipamento por parte das populações do campo. Na escola do assentamento a interlocutora 4 – mãe de aluno confirmou essa realidade:

A internet aqui é via rádio. Tinha dia que congestionava você não conseguia fazer nada a internet não prestava. Tinha dia que caía e passava dois, três dias sem internet. Acumulava atividade. As vezes fazia uma chamada de vídeo não tinha como atender porque a internet não prestava. Olhe era um caos. As professoras tentaram, a gente tentou como mãe ajudar foi estressante demais porque as crianças não queriam estudar, não levavam a sério, a gente não tem assim, não é preparada pra ensinar né ... a gente tentava, fazia o que podia, mas não era como as professoras. Aí pegava o material impresso que elas mandavam, pra gente colocar no caderno pra eles escrever. Mas se a gente deixasse eles escrever a gente não conseguia acompanhar as atividades aí a gente escrevia lá pra poder eles responder e era cansativo (interlocutora 4 – mãe de aluno; entrevista realizada em 05/06/2023).

A professora comentou que,

o início da pandemia foi mais um pouco complicado, mas com o passar dos dias, assim dos meses, os pais foram se apropriando da ideia de ser online. Alguns que não tinham realmente o aparelho celular em casa outros tinham para dividir para quatro, cinco alunos aí dividiam uma horinha pra cada. Mas com o passar do tempo eles se conscientizaram da importância de manter o contato. Quem não tinha o aparelho vinha na escola pegava uma apostila pra fazer em casa e tinha esse retorno (interlocutora 3 – professora da escola; entrevista realizada em 22/05/2023).

A interlocutora 2 - funcionária da escola que mora no assentamento confirmou que o sinal de internet não é bom, que não tem sinal de telefonia e que por falta de conexão seu filho perdeu uma entrevista de trabalho em uma fábrica na cidade. Com a pandemia as escolas foram investindo em recursos e contratação de serviços de internet de melhor alcance com recursos federais, ou próprios e as famílias continuaram suas peijas por melhorias nesse aspecto, inclusive quando a escola com suas aulas emergenciais remotas lhe exigia isso.

Quem está na gestão da SEDUC também reconhece os desafios com relação aos espaços físicos nas unidades,

a questão de estrutura, algumas escolas ainda possuem uma estrutura antiga e muitas vezes não comportam mais um grande número de estudantes, essa gestão tem tido essa preocupação, inclusive já há reformas previstas, a questão da escola municipal Mauro Luna é um exemplo, há também a proposta já de reforma para a escola Luiz Gil e tantas outras, no sentido de acolher melhor esses estudantes (interlocutora 9 – diretora técnico pedagógica SEDUC; entrevista realizada em 21/06/2023).

Não cita intenção de reforma ou reparos na escola do assentamento o que indica um distanciamento das limitações enfrentadas por quem diariamente partilha as experiências educacionais naquele espaço. Assim como o interlocutor 10 – secretário de educação que aponta para dois problemas centrais que são questão estrutural e de acesso as escolas não indicando a água como um grande desafio conforme veremos mais adiante nos relatos de quem é da escola e da comunidade.

Durante a entrevista perguntou-se ao gestor da SEDUC o que ele tinha a dizer da estrutura da Escola Almirante Tamandaré e ele demonstrou não está lembrando de qual escola eu falava e, na oportunidade, justificou que já tinha estado nessa escola, mas que como assumiu o cargo a pouco mais de dois anos não se recorda em detalhes de todas as escolas, até porque tenta se dividir entre as atividades administrativas na SEDUC e a visita às unidades educacionais. Ao final, ele disse que na verdade é preciso avançar muito na parte estrutural da rede e que isso leva para um outro debate que é o debate orçamentário. Eu insisti dizendo que essa escola tinha uma estrutura física bem longa e sem muro. O secretário disse:

Deixa eu te dizer, quando eu cheguei aqui tinha salas sem ventiladores, outras que não existiam lâmpada de LED eram só as fluorescentes e isso a gente foi vencendo essas etapas, outras se tinha um muro o muro tava perto de cair, então a gente teve que fazer essa intervenção. É como eu te disse a gente tem uma falha estrutural muito grande. As vezes a gente tem um terreno grande, mas pra construir e expandir a gente precisa de recursos. [...] A gente passou a entregar tênis que as crianças não tinham, mochila, caderno, calculadora, lápis, óculos de grau. A gente tá com um programa que é o olhar Campina que tá fazendo exame de vista. Claro que de modo gratuito e fazendo a entrega de óculos de grau. Só agora entre os meses de junho e julho a gente tá entregando mais 400 óculos de grau. A rede municipal de Campina Grande tem muitos problemas que a gente reconhece, mas que pra solucionar a gente precisa de mais investimentos. E aí entra nesse debate que eu te disse do orçamento (interlocutor 10 – secretário de educação municipal; entrevista realizada em 28/06/2023).

Na escola do assentamento as instalações são de lâmpadas fluorescentes tubulares, muitas estavam quebradas, demandando novas lâmpadas para a substituição, um alto investimento financeiro do recurso da escola que já é pouco afirmou a interlocutora gestora escolar. Em 13 de novembro quando voltei à escola percebi logo uma diferença, as grades estavam sendo pintadas por dois rapazes com farda da prefeitura e a diferença mais impressionante foi quando olhei para o teto e percebi que todas as antigas lâmpadas fluorescentes tubulares haviam sido trocadas por lâmpadas de LED. Logo quis saber quem financiou a troca e a diretora disse que foi com recursos do PDDE que pegou uma promoção de lâmpadas e gastou 280,00 reais do recurso. Essa ação deixa claro que o olhar de abandono por parte da SEDUC para a escola não é compartilhado por aqueles que fazem a escola viva e em funcionamento diário.

Quando o assunto foi o atendimento aos direitos sociais, o interlocutor 10 frisou, “eu acho que no Brasil nem o do campo nem da zona urbana são atendidos de modo integral, mas eu acredito que tem ocorrido sim avanços de respeito, de inclusão social, de cidadania mesmo”.

Campina conta com mais de 150 equipamentos de educação básica na rede pública municipal. Então lógico que ao longo do tempo a gente foi garantindo mais acesso do estudante à educação e agora a gente tá trabalhando dando passos importantes em relação não só ao acesso, mas trabalhando a qualidade. Como eu te falei a gente saiu de 8 escolas bilíngues e passou a ter 16 dessa duplicação que a gente fez basicamente a metade da duplicação foi destinada as escolas da zona rural. Então ter essa preocupação de equidade a educação ela deve buscar equidade em toda a sua rede e embora a distância da zona rural ela traga alguns desafios ela não pode de maneira alguma ficar privada da mesma qualidade que muitas vezes a escola que fica mais na região central da cidade possui. Então a gente tem encaminhado profissionais por exemplo psicólogos, assistentes sociais também pra zona rural (interlocutor 10 – secretário de educação municipal; entrevista realizada em 28/06/2023).

O ensino bilíngue que ele menciona é desenvolvido em 4 escolas do campo e em 12 da cidade. Três dos nossos interlocutores mencionaram o acesso a recursos como sinônimo de ampliação da qualidade, organizamos nesse quadro esses registros

Quadro 6 - Menção dos interlocutores a recursos adquiridos.

Quem disse	O que disse	Como disse
INTERLOCUTORA 9 – DIRETORA TÉCNICO PEDAGÓGICA SEDUC	Chromebooks	Atualmente nessa gestão há uma preocupação maior em atender até a questão mesmo dos chromebooks que o campo seja contemplado igualmente a cidade, também a questão da própria internet (interlocutora 9 – diretora técnico pedagógica SEDUC; entrevista realizada em 21/06/2023).
INTERLOCUTORA 3 – PROFESSORA DA ESCOLA	Chromebooks	O que tem na cidade já tem no campo já chegou os notebooks pra eles. Então estão abrindo meios pra que eles tenham acesso à educação justa (interlocutora 3 – professora da escola; entrevista realizada em 22/05/2023).
INTERLOCUTOR 10 – SECRETARIO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL	Inclusão digital	A inclusão digital que é muito importante, não só com internet, a gente sabe que boa parte das escolas da zona rural Brasil a dentro não possuem conectividade e falei de outro ponto importante que foi da própria disponibilização de laboratórios móveis de informática. Todas elas têm laboratório, ou seja, estão conectadas e tem equipamentos pra usar nessa conexão. (interlocutor 10 – secretário de educação municipal; entrevista realizada em 28/06/2023).
		E a expansão do próprio ensino bilíngue presente em que a gente também deixou claro aqui que tem nos três distritos da cidade então são

	Ensino bilíngue	diferenciais. (interlocutor 10 – secretário de educação municipal; entrevista realizada em 28/06/2023).
	Bibliotecas	nós estamos construindo também atualmente quatro bibliotecas as quatro primeiras bibliotecas setoriais da rede que vão servir as unidades nucleadas. Nós temos hoje 12 núcleos educacionais em Campina, onde são distribuídas nossas creches e escolas e a zona rural também vai tá contemplada com essas bibliotecas setoriais vai ser um outro passo. Eu chamo de Digiteca, porque ela vai ter o livro convencional, mas ela também vai ter equipamentos de robótica, vai ter leitor de livro digital, vai ter áudio book, então assim vai ser um passo bem interessante. E pelo menos quatro dessas bibliotecas já estão em construção na cidade (interlocutor 10 – secretário de educação municipal; entrevista realizada em 28/06/2023).
	Cinema	A cidade com um cinema exclusivo pra educação vai ser Campina Grande. isso faz parte de cidadania. Não tô lembrado agora aqui quem e que canta, mas tem uma música que diz assim “A gente não quer só comida, quer comida, diversão e arte” e a educação não se faz separada de cultura, não se faz educação separada de esportes. Então eu acho que vai ser um grande diferencial (interlocutor 10 – secretário de educação municipal; entrevista realizada em 28/06/2023).

Fonte: Entrevistas realizadas pela autora em maio de 2023.

Das ações destacadas duas estariam em funcionamento (chromebooks e ensino bilíngue) e duas estariam em fase de projeto e construção (bibliotecas e cinema). A professora, a diretora técnico pedagógica e o secretário de educação citam os chromebooks como símbolo de respeito ampliação na qualidade da educação ofertada ao campo. Foram as interações que percebi uma postura atenta a minha presença como pesquisadora do tema e colocando as palavras que pudessem reafirmar a ideia da equidade. Sem dúvida a inclusão digital é um desafio para as comunidades rurais e que é fundamental assegurar investimentos nesse sentido.

Quanto ao ensino bilíngue somente o interlocutor 10 – secretário de educação se refere a ele e quando perguntamos sobre os critérios para esse ensino nas escolas ele respondeu que, primeiro, foram consideradas as escolas do campo e depois, as escolas com maior número de alunos. Assim, a escolinha do assentamento nunca será uma unidade escolhida para a instalação desse tipo de ação. Me questiono se não deveria ser o contrário, se essas ações não deveriam

ser direcionadas exatamente para as escolas menores, aquelas menos vistas, e se esse tipo de ação pedagógica não seria uma estratégia para estimular a oferta e a presença da escola, bem como compensar as faltas de outros recursos e serviços.

Outro aspecto recorrente nos relatos dos entrevistados, mas também na observação na escola do assentamento refere-se aos recursos humanos, quando foi percebida a falta de profissionais solicitados pela comunidade escolar como psicólogo e apoio escolar que é o profissional encaminhado para apoiar o estudante com deficiência na rotina escolar. A interlocutora 4 – mãe de aluno destaca que: “a educação no campo é esquecida, é esquecida mesmo. A gente vê que eles não priorizam deveria priorizar. A gente pediu a psicóloga para conversar com as crianças também, aqui, pelo menos uma vez por semana”. E em outro momento da conversa ela completou que:

A gente precisa aqui também de uma psicóloga que venha acompanhar as crianças né. A nutricionista tá vindo, mas a psicóloga não tem e em todas as escolas, tem psicólogo. A gente tem criança aqui que tem autismo que não tem o acompanhamento na escola. A gente tinha cuidador (apoio escolar) aí ano passado cortaram e as crianças precisam principalmente os que tem autismo. A professora do pré precisa de uma pessoa pra auxiliar ela pra cuidar das crianças e tem criança autista lá na sala, tem criança que não consegue desenvolver (interlocutora 4 – mãe de aluno; entrevista realizada em 05/06/2023).

A secretaria nunca conseguiu, que uma equipe multi profissional, fosse fazer parte das escolas afastadas, o que a gente sente falta, claro que uma equipe multi profissional ia ajudar muito mais então a gente não tem cuidador que hoje o nome é apoio pedagógico lá na escola a gente tem 4 autistas e nenhum cuidador (interlocutora 7 – supervisora da escola; entrevista realizada em 08/06/2023).

A cobrança das escolas para que sejam contratados outros profissionais, além do supervisor ou orientador educacional é reconhecida como legítima pela SEDUC,

há nas escolas do campo em todas temos o técnico pedagogo claro que ainda a gente precisa melhorar, porque a gente entende também que todas as escolas precisam ser contempladas com psicólogos, na própria secretaria de educação já uma equipe mais focada, elas estão para atender o pedagógico do campo, para dar esse suporte, essas pessoas estão ligadas a minha diretoria eu sempre estou colocando pra elas, que elas precisam estar convivendo no campo, para conhecer melhor, sentir como é a realidade do campo, não adianta também estar aqui entre secretaria e o campo lá. Eu tenho sempre orientado para que elas estejam mais presentes lá nas unidades, convivendo, vendo de que forma elas podem estar colaborando, com parceria pra que essas escolas também tenham essa maior atenção, esse maior acompanhamento por parte da secretaria de educação (interlocutora 9 – diretora técnico pedagógica SEDUC; entrevista realizada em 21/06/2023).

O relato da interlocutora 9, vai muito no sentido de que não temos todos os profissionais na escola, porém temos uma equipe capacitada na SEDUC para dar assistência às escolas.

Inclusive demarcando bem que as duas assessoras pedagógicas foram contratadas pelo secretário de educação e foram indicadas pela Universidade Federal quando pediram indicação de alguém com estudos voltados para a educação do campo.

Curiosamente no mês de outubro de 2023 na reta de final do ano letivo a SEDUC encaminhou uma psicóloga escolar para atender a duas escolas do distrito de Catolé de Boa Vista a Escola Municipal Antônio Telha na sede e a Escola Municipal Manoel Joaquim de Aguiar escola com mais de 50 matrículas deixando de fora a Escola Almirante Tamandaré a escola do assentamento. Em contrapartida a SEDUC atendeu outra solicitação feita pela gestora da escola do assentamento, encaminhando uma segunda professora para a turma da educação infantil e uma profissional que participou da seleção para ocupar vaga de contrato como apoio escolar que assume a função de cuidadora de uma das crianças com deficiência matriculadas na escola. Ainda assim, a gestora demonstrou incômodo com o fato da psicóloga ser encaminhada para a outra escola e não para a escola do assentamento, uma vez que isso certamente iria gerar aborrecimento com os pais.

Passando a tratar do tema dos transportes e das estradas rurais, ou seja, estradas que ligam a escola à comunidade. Inicialmente nos orientamos pelo que preconiza o artigo 4º da resolução Nº 2 de abril de 2008, do Conselho Nacional de Educação, documento já citado nessa tese,

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo. Brasil, (2008).

Um aspecto a considerar quando o tema é transporte são os desafios que os estudantes enfrentam para chegar à escola. Nesse contexto, consideramos o depoimento da interlocutora 2 – funcionária da escola que residiu no campo a vida toda, quando fala sobre o contexto atual ter mais facilidades para estudar ela se refere a dar continuidade aos estudos em faculdades privadas, ou universidades públicas na área urbana ela pontua: “Eu acho que não tem mais dificuldade, porque hoje tem um transporte que passa aqui, passa bem uns dois ou três aqui” (interlocutora 2 - funcionária da escola; entrevista realizada em 15/05/2023) inclusive recorda que sua mãe contava que para ir até a cidade só havia uma opção que era no caminhão de um senhor e que quando tinha enchente nos riachos o carro passava e o povo atravessava agarrado um no outro. Depois da pavimentação da rodovia PB 138 a população que residia nas

comunidades rurais passou a ter mais opção de transporte público, contando com uma linha de ônibus da frota de transporte público e a oferta de transporte alternativo particular, que faz diariamente o percurso da sede do distrito Catolé de Boa Vista até o centro de Campina Grande, tendo como ponto de referência (embarque e desembarque) a feira central, local onde pessoas das comunidades rurais do citado distrito comercializam os produtos de origem agrícola e pecuária fruto do próprio trabalho, ao mesmo tempo, que compram os produtos que necessitam pra casa ou para suprir outras necessidades.

A Interlocutora 5 - Assessora pedagógica educação do campo SEDUC concorda que um dos desafios para a escolarização da população do campo é o acesso às instituições, o percurso pela estrada de chão muitas vezes percorrendo uma longa distância. Essa interlocutora relata que sua visão sobre as escolas do campo antes de atuar na SEDUC era distinta da que encontrou ao conhecer as escolas em comunidades rurais de Campina Grande “eu imaginava só aquela turminha, só aquela salinha multisseriada, as paredes caindo, minha visão era essa, porque eu não tinha nenhuma experiência em sala de aula no campo” (interlocutora 5 – assessora pedagógica educação do campo SEDUC; entrevista realizada em 29/05/2023). Foi interessante ouvir isso dela para entender melhor as lacunas com relação à realidade das escolas deixadas pelos cursos de formação e no caso específico dessa interlocutora, que passou por uma disciplina de aprofundamento em educação do campo em um contexto recente, gerando expectativas de que esse imaginário estereotipado sobre a escola situada em área rural já tivesse sido desconstruído.

Uma necessidade urgente apontada pela funcionária da escola e que também aparece nos relatos como cobrança da própria comunidade é a máquina para passar nas estradas e facilitar a mobilidade dos carros, ônibus escolar, motos, bicicletas etc. Essa funcionária da escola afirma que as cobranças são feitas diretamente ao secretário de agricultura e “ele não quer dar assistência para dentro do assentamento de nós. Passa na região por todo canto, mas na nossa não passa” (interlocutora 2 - funcionária da escola; entrevista realizada em 15/05/2023).

O cuidado com as estradas é um ponto fundamental quando falamos de direito a educação para populações do campo uma vez que faz parte da rotina de quem vive em áreas rurais o uso do transporte escolar. Sobre os trajetos feitos no transporte escolar o Art. 10 da Resolução nº 1 do CNE/MEC que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo deixa claro que,

O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade. Brasil, (2002).

Em 13 de novembro de 2023 fui acompanhar o percurso do transporte escolar da comunidade Logradouro e Assentamento José Antônio Eufrozino até a Escola Municipal Almirante Tamandaré. Me juntei ao motorista e a funcionária da escola responsável por acompanhar diariamente o embarque e desembarque dos estudantes. Em 2023 quando a SEDUC ampliou o atendimento da educação infantil nas escolas do campo que possuíam estrutura para atender crianças na faixa etária de 3 anos uma das condições era que no trajeto do ônibus escolar teria um adulto além do motorista responsável pela garantia da segurança no percurso. De acordo com a interlocutora 1 – diretora escolar a SEDUC se prontificou a contratar essa pessoa para acompanhar as crianças no transporte, mas, depois alegou não poder contratar deixando sob a responsabilidade da escola se organizara entre seus funcionários para atender essa exigência. A diretora escolar afirmou que foi a auxiliar de serviços gerais da escola que assumiu mais essa demanda de trabalho. O motorista do ônibus escolar chegou às 12h15 iniciamos a rota após eu me apresentar. Primeira parada que embarcou aluno foi ainda próximo à escola numa comunidade que segundo o motorista se chama Rajada.

Foto 10 - Estudante aguardando o transporte escolar para ir à escola.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora, 2023.

Durante o percurso o motorista foi relatando suas impressões e incômodos, ele disse que gostaria de ter um ônibus mais confortável com ar-condicionado para oferecer mais qualidade. E demonstrava indignação dizendo que sabia que lá (na garagem dos transportes da SEDUC) tinha ônibus melhores com ar condicionado e citou o Marruá Escolar que fora recentemente adquirido pela SEDUC e é o ideal para enfrentar deslocamentos em áreas rurais por ser um veículo 4X4. Segundo o motorista o veículo inicialmente foi encaminhado para a escola do sítio açude de dentro no distrito de Catolé de Boa Vista mesmo que também tem acesso difícil, porém nem tanto quanto esse do assentamento. Contudo, o Marruá não passou muito tempo nesse distrito e logo foi enviado para o distrito de Galante sob a justificativa de que não atendia a necessidade do número de alunos pois tem capacidade de transportar até 15 pessoas, sendo 13 estudantes (crianças e adolescentes), mais o motorista e um auxiliar. Diante da justificativa de que no Marruá não cabe o quantitativo de alunos da escola do assentamento o motorista explica que isso seria resolvido dividindo o embarque e desembarque em dois momentos que segundo ele daria certo considerando a localização das residências deixando os alunos que moram fora do assentamento na escola antes de seguir por dentro do assentamento. Para o motorista o veículo tá se perdendo no outro distrito pois tá fazendo uma rota noturna, o que não requer o uso do ar-condicionado, e em uma estrada que ele disse ser boa.

Eu pude vivenciar em apenas um dia o quão cansativo é a rota escolar dos estudantes do assentamento até a escola nesse horário de meio dia em pleno semiárido de Campina Grande sob um sol quente e com pouca ventilação natural. Eu seguia ouvindo o motorista e pensando em como pessoas como ele que são possuidoras de conhecimento sobre as necessidades locais não são ouvidas e consideradas quando decisões sobre o transporte escolar são tomadas a nível administrativo via SEDUC mesmo que tais decisões impactem diretamente o dia a dia deles. Esse é um aspecto da hierarquização que resulta no efeito de estigmatização pois consideram que essas pessoas não tem nada a contribuir. A auxiliar de serviços gerais que acompanha os estudantes na rota escolar tem uma certa idade e o motorista comentou que ela já sofre na coluna os impactos dessa rota diária por dentro do assentamento. Quando me viu ela disse “eita Simony agora tu vai ver o que é bom” (interlocutora 2 - funcionária da escola; entrevista realizada em 15/05/2023). se referindo ao acesso difícil que eles enfrentam todos os dias nessa rota.

Foto 11 - Mãe acompanhando os dois filhos até a estrada para embarque no transporte escolar.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora, 2023.

No percurso me chamou atenção alguns aspectos: as casas distantes umas das outras e com grande extensão de terras, algumas casas não tinha pessoas em idade escolar obrigatória que a escola atende (4 a 10 anos) mas tinha adultos o que me fez pensar que poderiam ser alunos do público da Educação de Jovens e Adultos (EJA). É uma rota longa quando adentra o assentamento José Antônio Eufrozino com trechos de estradas estreitas, com pedras e desníveis que faziam o ônibus balançar. A paisagem era seca, vegetação com plantas de pequeno e médio porte e bastante cactáceas, algarobas e poucas sombras, quase nenhuma árvore frutífera exceto um pé de acerola numa casa distante de onde embarcou 3 crianças no transporte escolar.

Foto 12 - Paisagem seca e com pouca sombra durante a rota do transporte escolar.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora, 2023.

Durante o trajeto passamos somente por um outro veículo num ponto que o motorista chama de corredor e é um trecho ruim em época de chuva, mas que segundo ele agora estava bom porque passaram a máquina recentemente depois que a comunidade pediu muito até mesmo ao secretário de agricultura municipal diretamente e depois que passou o tempo mais difícil com as chuvas.

Foto 13 - Trecho da rota escolar que o motorista chama de “O corredor”.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora, 2023.

Aos poucos as crianças embarcavam passamos num parque de vaquejada, ao lado de um rio e riacho, e próximo a um açude que chamam o açude grande dos sem-terra num trecho de solo massapê em que o ônibus tem dificuldade para fazer a volta.

Foto 14 - Ônibus escolar atravessando o rio no Assentamento.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora, 2023.

Foto 15 - O açude grande dos sem-terra.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora, 2023.

Por volta de 12h55 estávamos na metade da rota quando passamos num outro rio, que foi citado nas entrevistas, onde a comunidade batalha pela construção de uma passagem molhada a algum tempo.

Foto 16 - O rio no qual a comunidade solicita que seja feita uma passagem molhada.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora, 2023

A rota do transporte escolar foi concluída depois que fizemos parada em mais de 18 residências eram 13h20 e estávamos chegando à escola. Os alunos desembarcaram para a tarde de aula na escola do assentamento até o final da tarde a partir das 17h quando retornam às suas residências nesse mesmo trajeto. O motorista disse que quando entrega a última criança já é perto das 18h.

Foto 17 - Estudantes desembarcando do ônibus escolar.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora, 2023

Ao descer do veículo escolar eu só queria me sentar em um ambiente tranquilo e ventilado. Ao passo que me refrescava com um gole de água gelada pensava como deve ser

viver todos os dias ao longo de toda a experiência de escolarização esse contexto de peleja marcado pela presença parcial do direito à educação. Parcial pela presença ausente do Estado que oferta vaga na escola e transporte escolar, mas não acompanha os desafios diários que tornam essa oferta insuficiente quando consideramos aspectos fundamentais que impactam na permanência, no sucesso e na continuidade da trajetória escolar a partir das assimetrias presentes em cada realidade como essa que apresentamos da escola do assentamento. A escola deve tornar possível reduzir as desigualdades e hierarquias presentes no espaço social e os mecanismos de eliminação como alertou Bourdieu (1998) e não as naturalizar como um destino. Fracasso e estigmatização não deveriam ser elementos vividos no contexto educacional escolar.

Olhando por um outro ponto de vista e não o da peleja, eu pude sorrir um pouco junto aos estudantes, dos menores aos maiores, que pareciam gostar daquele encontro diário, não fizeram reclamações exceto sobre o calor, se divertiam com as chacoalhadas do ônibus despreocupados com os efeitos desse movimento sobre seus corpos cheios de energia para mais uma tarde na escola.

Foto 18 - Pesquisadora sorrindo sentada no ônibus junto aos estudantes.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora, 2023

Foto 19 - Chegada do transporte escolar às 17h para iniciar a rota de retorno dos estudantes às suas residências no assentamento José Antônio Eufrozino.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora, 2023

Ao ouvir o interlocutor 6 – coordenador da educação do campo com um longo período de atuação em posição de gestão dessa pasta na SEDUC e é residente na área rural ele corrobora com os desafios relacionados ao deslocamento destacando que:

o deslocamento é uma das principais dificuldades, na minha época a gente tinha que se deslocar a pé ou de bicicleta quem possuía. Andava 15 a 20 km de bicicleta, hoje em dia a gente tem o transporte escolar. Mesmo assim as rotas são longas, desgastantes, os estudantes passam muito tempo dentro dos ônibus, tanto para chegar a escola, como também no retorno (interlocutor 6 – coordenador da educação do campo SEDUC; entrevista realizada em 30/06/2023).

Os detalhes de quem diariamente necessita percorrer longas distâncias para não perder aula pode parecer comum a outros indivíduos e não exclusivo do cidadão que vive no campo, mas, certamente, essas idas e vindas em condições extremamente adversas são singularidades que denotam mais uma das assimetrias na gestão da educação pública e da educação do campo.

Quando questionamos a interlocutora 7 – supervisora escolar cuja origem provém da área urbana acerca dos desafios que um estudante do campo enfrenta no seu processo de escolarização nos deparamos com um discurso que não enxerga as dificuldades relatadas por quem vive na área rural, mesmo tendo atuado junto às escolas rurais de Campina Grande por mais de 10 anos na função de coordenação na SEDUC. Ela disse que “hoje em dia na realidade atual qualquer pessoa tem oportunidade [...] se ele quiser e aproveitar as oportunidades,

qualquer pessoa é capaz de aprender” (interlocutora 7 – supervisora da escola; entrevista realizada em 08/06/2023). Há uma diferença interessante de reflexão na percepção dos desafios para escolarização entre a interlocutora 7 – supervisora escolar e ex-coordenadora de educação do campo e o interlocutor 6- coordenador da educação do campo ambos tendo desempenhado as mesmas funções junto às escolas rurais de Campina Grande, porém a primeira de origem social no espaço urbano e o segundo no rural. Tal diferença ressalta a distância enorme que existe entre o universo de quem é parte da escola enquanto estudante, família que acessa o serviço, comunidade ou funcionários que acompanham de modo regular o cotidiano e seus inúmeros desafios e as equipes profissionais que integram os quadros administrativos e pedagógicos da SEDUC de modo técnico ou sem vinculação mais de perto com a sociabilidade de quem vive no campo desconhecendo ou não estando sensível aos desafios que lhes rodeiam.

Além disso, a fala da interlocutora 7 é carregada de uma percepção de que o sucesso escolar do indivíduo depende de seu empenho pessoal de forma natural na contramão do olhar sociológico que empreendemos a partir do que aprendemos com Bourdieu (2018) que as experiências subjetivas são consideradas como resultado das condições do espaço social em que os indivíduos se inserem. Dessa forma, a herança social garante o ciclo de dominação uma vez que quem possui mais capital cultural se encontra em vantagem na disputa por posições na hierarquia social.

Outro entrave com relação as condições de transporte apontado pela interlocutora 1- diretora escolar é que por se tratar de uma frota que já possui mais de 10 anos de uso, juntamente com as péssimas condições das estradas que circundam as comunidades rurais, nem sempre os ônibus apresentam boas condições, com frequência os motores apresentam problemas e quebram, vejamos o relato abaixo:

quanto mais ruim a estrada mais desgaste tem o transporte, aqui mesmo dentro do assentamento só a misericórdia divina. Tem lugar que o motorista passa porque bota primeiro Deus na frente, porque tem lugar aí que nem carroça de burro era para passar não, mas ou ele passa para pegar os meninos ou os meninos não tem condição de chegar a escola. Hoje mesmo quebrou um ônibus, semana passada quebrou outro (interlocutora 1 – diretora escolar; entrevista realizada em 08/05/2023).

A interlocutora 1 – diretora escolar reconhece a importância do transporte e afirma que sem dúvidas o transporte escolar mudou o cenário da vida educacional para a população do campo. Ela conta que estudou na escola situada na sede do distrito, mas que morava em frente à escola, enquanto isso as crianças que moravam longe andavam horas e horas para chegar, alguns vinham na carroça de burro ou de bicicleta. No seu depoimento, a mesma interlocutora destaca que quando tiveram acesso aos primeiros programas que asseguravam transporte

escolar, estes não eram os ônibus amarelinhos, do programa caminho da escola, eram de uma empresa contratada pela prefeitura para fazer o transporte dos alunos da zona rural e lembra que eram “ônibus caindo aos pedaços, tinha ônibus que não possuíam uma janela, que as portas para fechar tinham que ser amarradas com corda”(interlocutora 1 – diretora escolar; entrevista realizada em 08/05/2023). . Com a chegada do transporte escolar do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e Caminho da Escola criados em 2004 houve uma mudança significativa na frota de veículos escolares, garantindo segurança e qualidade ao transporte dos estudantes de todo o Brasil, incluindo o atendimento e o direito ao transporte escolar aos estudantes residentes em áreas rurais.

Atenta ao tempo de uso dos transportes a interlocutora 1- diretora escolar alerta,

mas isso também tem que ser pensado, a durabilidade desses ônibus, a vida útil desses ônibus, que é justamente o que causa transtornos. Enquanto eles (os ônibus), nos 4, 5 primeiros anos eram novos fazia uma manutenção e ele fazia a rota normal. Agora 7, 8, 9, 10 anos eles apresentam mais problemas.

Assim quando o ônibus quebra os estudantes ficam sem ir à escola pois, para muitos estudantes, o ônibus não é uma opção, mas a única possibilidade de deslocamento até a instituição de ensino, outros com menor nível de carência conseguem deixar seus filhos de moto, bicicleta. até que a SEDUC disponibilize um ônibus reserva, ou que o outro saia da oficina.

O depoimento mais revelador dessa situação de precariedade concernente à infraestrutura relacionada às escolas do campo foi proferido pela interlocutora 1, que por ser diretora de unidades escolares do campo e ter origem nas áreas rurais conhece bem as pelepas vividas no cotidiano dos estudantes, crianças e adolescentes. Ela disse que a escola Antônio Telha na sede do distrito de Catolé de Boa Vista chegou a ficar um mês sem aulas no ano passado (2022 retorno presencial pós pandemia), porque não havia transporte, estavam todos os ônibus em manutenção. Então, na qualidade de gestora ela agiu assim:

eu cheguei no secretário e disse: eu acho que no caso de emergência vocês podiam contratar, fazer um contrato justificando calamidade pública já que os ônibus estão todos quebrados e não dá tempo concertar tudo de uma vez. Então eu acho que o senhor poderia sugerir ao prefeito, a administração, a secretaria de finanças esse tipo de contrato emergencial temporário. É tanto que fizeram isso. E contrataram aqueles ônibus de viagem grande que não passavam em alguns trechos para o assentamento, mas aí fizeram a troca com ônibus do distrito de São José da Mata, onde o ônibus de viagem passava e o amarelinho de lá veio para cá. Mas para isso eu tive que interferir com o Ministério Público. As mães perguntaram se poderiam fazer a denúncia no MP eu disse que era um direito delas. Fizeram a denúncia e envolveram meu nome e o promotor pediu meu número para realmente conferir se toda aquela situação estava acontecendo e mandou marcar uma reunião via meet comigo e eu sei que eu conversei

muito com ele e ele perguntou se realmente o que as mães da escola tinham relatado era verdade, por quanto tempo isso vinha acontecendo e eu só fiz confirmar. Ele perguntou porque isso acontecia e eu disse que inclusive tinha dado a sugestão de fazer um contrato de transporte emergencial por um certo período até quando eles achassem a data prévia de quando os ônibus seriam concertados. Eu sei que na outra semana tinha ônibus aí rodando com menino aqui (interlocutora 1 – diretora escolar; entrevista realizada em 08/05/2023).

Toda essa situação relatada revela que a SEDUC planejou o retorno as atividades escolares de modo presencial após a pandemia, mas não priorizou a rota dos transportes escolares como algo fundamental a ser feita antes do planejamento de retorno para atender o direito dos estudantes que vivem em áreas rurais.

Há uma série de demandas que precisam ser planejadas com responsabilidade para garantir o direito à educação e o acesso a uma educação qualidade para as populações rurais. Uma das demandas necessárias é a manutenção da frota de veículos em bom estado de conservação, planejar as rotas considerando as distâncias e acessos a cada localidade, garantir o abastecimento dos veículos e disponibilizar motoristas, ter ônibus suficientes para fazer as rotas. Nesse último ponto temos um problema na escola do assentamento. A diretora escolar explica que o transporte que traz os alunos do assentamento faz duas rotas, passando primeiro para embarcar os estudantes do assentamento e desembarcando os mesmos na escola às 13h. Depois disso segue para fazer a rota no sítio Aragão para deixar estudantes numa outra escola do mesmo distrito Catolé de Boa Vista. No final da tarde por volta das 16h horas sai com os estudantes da outra escola para deixar em casa e chegar a tempo na escola do assentamento para deixá-los em casa. Sobre isso a diretora escolar ressalta:

Quer dizer são duas escolas extremas né, uma num canto outra noutra e o horário, alguém sai perdendo. E, infelizmente quem tá saindo perdendo são os alunos da outra escola que chegam mais tarde e saem mais cedo, isso já foi levado esse problema e a secretaria diz que é falta de ônibus, depois que era falta de motorista e até agora não se resolveu (interlocutora 1 – diretora escolar; entrevista realizada em 08/05/2023).

Quem corrobora com essa informação do ônibus fazer o atendimento em duas rotas é a interlocutora 2 – funcionária da escola que afirma: “o problema é o ônibus escolar dos meninos. Porque hoje mesmo eles estão estudando vindo num ônibus que é de outra rota, antigamente tinha o daqui e a rota daqui mesmo. Desde do ano passado que tá sem a rota daqui, aí roda mais e quebra muito” ela finaliza dizendo que isso poderia se resolver facilmente se o poder público tivesse interesse.

As interlocutoras 3, e 8 também pontuaram a questão do transporte como um problema que deveria receber mais atenção dos gestores públicos. A interlocutora 8 – ex assessora SEDUC, que passou anos na gerência do ensino fundamental na SEDUC assinala:

quando eu estava lá na gerência, a gente ainda tinha o problema do transporte eu acho que o transporte escolar ele ainda é o grande desafio porque quebra porque tem lugares que chove e não tem o acesso de estradas. Então eu acho que essa é uma das dificuldades que continua, o transporte ainda é uma grande dificuldade (interlocutora 8 – ex assessora pedagógica SEDUC; entrevista realizada em 18/06/2023).

O maior desafio para quem vive a escolarização no campo para a interlocutora 3 “é o do transporte. Essa acessibilidade se tiver um açude, um rio cheio pronto não tem como passar”, e completa que,

tem crianças que mora longe, hoje mesmo não veio uma porque tem um riacho no caminho e quando chove demais fica um lamaçal. Aí às vezes os pais para que eles venham pra escola tem que botar a criança numa carroça para atravessar o riacho e esperar o ônibus num outro ponto, porque não tem como o ônibus chegar lá, esse pra mim é um grande desafio muito grande e as crianças passam por isso desde pequenas. Porque eu tenho uma que tá no terceiro ano e a irmãzinha tá no pré e já tá vendo a dificuldade que é pra chegar aqui (interlocutora 3 – professora da escola; entrevista realizada em 22/05/2023).

Os aspectos que a interlocutora 3 – professora da escola destaca nos convida a imaginar como é para uma criança crescer vivenciando a dificuldade que é chegar na escola? Quais sentimentos e que interpretações elabora sobre a sua condição de cidadão que tem direito à escola? A professora aponta que uma solução seria a cada 6 meses, regularmente o poder público deveria fazer um trabalho de cuidar das estradas vicinais, especialmente às que ficam no trajeto entre as comunidades e às escolas rurais. “E esse é um problema que todo ano tá lá, pronto começou a chover agora, hoje já não veio aluno por conta disso” (interlocutora 3 – professora da escola; entrevista realizada em 22/05/2023).

Em um dos eventos de formação continuada para educadores, ocorrido em 23 de julho de 2022, uma professora interpelou diretamente um membro da gestão da SEDUC sobre o problema do transporte. Na ocasião participavam 37 pessoas e Agricultura familiar no contexto da Diversidade cultural foi o tema do encontro. A assessora disse que o tema dessa formação foi escolhido a partir da solicitação de alguns educadores, uma vez que nem todos os docentes têm aproximação com a realidade da agricultura familiar, inclusive ela e por isso pedia a colaboração daqueles que tem experiência no assunto.

Ao final do encontro a gerente de ensino fundamental fez uma fala de encerramento, sendo a ela direcionada uma pergunta feita por uma professora do distrito de Catolé de Boa Vista. A professora questionava o que a SEDUC estava fazendo para resolver a situação de alunos que não estão chegando às escolas devido à falta de transporte escolar e destacou que muitas vezes os professores chegam e os alunos não e como seriam realizadas reposições desses dias letivos. A gerente, representante da SEDUC disse que entendia e estava mapeando essas situações e que a SEDUC pensaria numa forma de remunerar o professor em virtude das reposições, uma vez que é direito do aluno, assim como garantir o ônibus para o trajeto dos alunos dessas comunidades até a escola como era o caso dessa escola de Queimada da Ema e que cada escola deveria fazer um plano de trabalho, indicando a possibilidade de reposição. Uma gestora pediu a palavra e bastante revoltada disse que coisas simples poderiam ser realizadas em parceria com outras secretarias para ajudar nessa questão dos ônibus por exemplo, fechar os buracos, passando a máquina em alguns trechos que ocasionam sempre os mesmos danos nos ônibus ou inviabilizam o percurso por um caminho mais curto o que facilitaria o acesso à escola. A gerente tentou argumentar, mas concordou que tem coisas que fogem ao controle da gestão da SEDUC.

O transporte escolar é um elemento fundamental para garantir a permanência dos alunos/as nas escolas do campo. O problema recorrente denunciado pela professora e reafirmado pela gestora indicam uma espécie de naturalização do descompromisso e da falta de direitos quando se trata das escolas do campo.

A mãe de um dos alunos/as matriculados em uma das escolas do campo traz detalhes da peleja com o transporte para ter acesso à escola:

o maior desafio é o transporte mesmo a gente tá sem rota, nossos filhos tão sem rota de ônibus. Tão vindo com ônibus emprestado. As vezes chega tarde demais em casa no meu caso a minha casa fica afastada um pouco da estrada se os meninos chegar tarde fica escuro pra ir pegar. Quando chove o acesso que é difícil aqui dentro assentamento, que a gente tem uma ponte aqui, a gente tem uma ponte não a gente tem um rio que quando chove ele fica cheio, a gente fica sem poder passar. A gente fica ilhado, o ano passado ele encheu, transbordou e levou uma pontezinha que tinha improvisada, as crianças passaram um monte de tempo sem vim pra escola. Às vezes quando dava pra vim passar de moto a gente vinha deixar. A gente não conseguia passar a pé, porque a gente ficava inseguro as crianças passar e a água levar porque tava muito forte. Se a secretaria, se as pessoas vissem a dificuldade que a gente tem aqui que a gente já recorreu sobre estradas a serem feitas, essa passagem molhada que a gente tenta a anos para ser feita aqui se tivesse sido feita era uma dificuldade a menos que tinha pra gente do campo. Já foi pedido em audiência pública, a gente já fez ofício, a gente já entregou ofício na mão do governador em João Pessoa, mas até agora nada. Falamos com o secretário de agricultura para fazer também ao menos uma ponte improvisada, mas que fosse segura pra poder passar, mas aí eles dizem, ah! pediu licitação para fazer não sei o que..., os anel que tem que botar, maquinário, agora a dificuldade é um óleo. Que eles gastaram tanto o óleo fazendo barreira pros, pras

peças que podiam fazer pros fazendeiros que a gente acabou ficando sem a máquina pra fazer a estrada pras crianças, que o ônibus precisa de manutenção porque ele quebra diariamente. Ele vive quebrando esse ônibus que faz a rota das crianças por causa das estradas (interlocutora 4 – mãe de aluno; entrevista realizada em 05/06/2023).

Percebe-se que a reivindicação da melhoria das estradas que dão acesso ao assentamento e a necessidade dessa ponte não é algo novo como relata a Interlocutora 4 – mãe de aluno, foram feitas inúmeras solicitações aos órgãos responsáveis e parece não haver interesse em resolver essa questão. Em um dia de chuva, durante a pesquisa de campo na escola do assentamento ouvi a gestora telefonar para a secretária da escola para que ela perguntasse a auxiliar de serviços gerais, que faz a rota escolar junto com o motorista para embarcar os alunos, por que o ônibus não havia passado na casa de um determinado aluno para buscá-lo? A secretaria respondeu que devido à chuva o trecho da casa dessa criança que é tipo massapê estava inviável para trafegar de carro, pois corria o risco de atolar o ônibus e não ter mais como transportar os outros estudantes. Nesse dia todos os estudantes chegaram atrasados na escola, pois o percurso feito pelos transportes fica mais lento, tanto na pista, quanto nas rotas dentro das próprias comunidades. Conversando com a secretaria sobre este problema da ponte ela afirmou que, “não resolvem o problema porque sabem que com a chuva tem que arrumar de novo”. Ela disse que a solução seria fazer algo com qualidade, duradouro, uma ponte, planejar, colocar brita etc. Em síntese, o correto seria cuidar das estradas para que oferecessem conforto e segurança aos passageiros, assim como, é pensado para o tráfego nas vias urbanas, afinal estamos tratando de cidadãos que pagam impostos e que estão acobertados juridicamente pela mesma constituição.

A maneira como esse tipo de assimetria é encarado pela comunidade ou mesmo pelos profissionais da escola e da gestão da SEDUC por vezes gera insatisfação e denúncia mas nem sempre é visto como uma violência que fere o direito à Educação. Confirmando que se trata de violência simbólica na qual se dissimula a verdade da prática social.

Outro dia, quando estava na escola por ocasião da pesquisa de campo, presenciei uma cena de reclamação que um pai veio fazer junto à gestora escolar. Ele reclamava e queria explicação sobre porquê o ônibus não estava chegando próximo a sua residência para buscar seu filho. A gestora argumentou que o ônibus era grande e não conseguia manobrar para o retorno no trecho que ele se referia. O pai discordou disse que dava para fazer a manobra sim e falava em tom de indignação, afirmando que essa secretaria, no caso a SEDUC, estava sendo muito irresponsável com as escolas que sabia que a culpa não era das pessoas da escola (dos funcionários/as) mas, sim, da prefeitura que para festa tinha bilhões, mas para a escola não havia recursos e afirmava repetidamente que iria procurar o ministério público caso não o

problema não fosse resolvido. O mês era junho e Campina Grande estava em clima de Maior São João do Mundo, talvez, por isso o pai tenha mencionado que a prefeitura tinha recursos para festa. A gestora ouviu com atenção e disse que no dia seguinte iria à SEDUC solicitar um ônibus de pequeno porte, que fosse mais adequado para o trajeto na comunidade.

O problema das estradas não é um problema específico, ou que afeta somente o distrito em que realizei a pesquisa de campo. A Interlocutora 5 - Assessora pedagógica educação do campo SEDUC traz a informação de que problema semelhante era vivenciado em outro distrito, quando afirma que, “o desafio é o acesso, a questão ali das estradas são estradas de chão de terra, de barro. A gente precisava fazer uma ação na escola, mas não tivemos acesso, nem as crianças estavam conseguindo ir pra escola, então é um entrave muito grande” (interlocutora 5 – assessora pedagógica educação do campo SEDUC; entrevista realizada em 29/05/2023). Esta Interlocutora estava se referindo a uma escola localizada no distrito de Galante, onde não foi possível realizar um aulão em um dia de sábado, aulão esse que aconteceu em todas as escolas no município, devido à impossibilidade dos profissionais e também dos estudantes chegarem à da escola.

Todos os interlocutores citaram o desafio do transporte escolar, tanto aqueles que atuam em nível da escola ou são membros da comunidade, quanto os que estão em funções de gestão na SEDUC, como identificamos no depoimento da interlocutora 9 – diretora técnico pedagógica SEDUC, “mesmo considerando as questões que hoje perpassam por transporte, que a gente sabe que existe a parceria com o governo federal, a gente sabe que é uma das questões mais difíceis, tem a questão da distância também” (interlocutora 9 – diretora técnico pedagógica SEDUC; entrevista realizada em 21/06/2023).

Vejamos o que narra o gestor da SEDUC sobre as dificuldades relacionadas ao transporte dos alunos/as:

É o transporte é um (desafio) especialmente em períodos de chuvas, as estradas das zonas rurais elas nunca são muito fáceis e no período de chuvas elas tem a sua diferença. Mas é como eu te disse a gente fez o maior investimento da história recentemente, o que representou um acréscimo de quase 30% da nossa frota foram 9 ônibus mas também teve um jeep, que tem uma capacidade menor, mas que entra, tem acesso a comunidades que ficariam mais remotas então a gente facilita. Eu tenho um conceito que diz assim a escola da zona rural ela começa quando o aluno ele coloca o primeiro pé dentro de um ônibus. A escola já começa ali, quando ele vai buscar o aluno na comunidade. A gente tem tido esse desafio mas também tem tido a alegria desse investimento que é significativo e temos pra buscar não interromper as aulas dessas crianças hoje também uma maior reserva de ônibus para que quando um quebra a gente possa substituir de imediato. Então a gente tem trabalhado dentro desse conceito e tem esses ônibus reserva, salvo engano são 7 (interlocutor 10 – secretário de educação municipal; entrevista realizada em 28/06/2023).

Não ter ônibus para chegar à escola não é um desafio, é um problema um descumprimento do dever, um desrespeito, quando se está falando de desigualdades estruturais, de reprodução de hierarquias e estigmas, não ter condições de chegar à escola, com tempo, tranquilidade etc. é um enorme problema, uma peça central na engrenagem transformadora que a educação pode ocupar na vida das populações do campo.

O estilo narrativo do interlocutor 10 – secretário de educação municipal segue um padrão de enaltecer as aquisições feitas em sua gestão na pasta da educação isso foi percebido durante a entrevista e também em eventos que participei ao longo dos dois últimos anos, nos quais esse mesmo gestor se fez presente, fazendo falas de abertura ou participando mais ativamente. Para confirmar essa informação vejamos dois momentos em que ele direciona a fala para citar as conquistas da administração:

(...) pra você ter uma ideia nesse primeiro semestre de 2023 foi feito o maior investimento na aquisição de ônibus escolares da história da cidade. Foram 9 ônibus adquiridos dos quais 8 com recursos próprios da prefeitura de Campina e 1 digamos meando o investimento junto ao ministério da educação e FNDE. Fora isso nós passamos a levar o ensino bilíngue da rede que antes só funcionava em Campina Grande na parte urbana e os três distritos de Campina passaram a contar, São José da Mata, Catolé de Boa Vista e o distrito de Galante com o ensino bilíngue. Porque a gente acredita nessa descentralização, investimento como eu falei no maternal que a gente duplicou o número de vagas dentro de um ano e a gente tem também elaborado um projeto, que tá na fase embrionária no setor de arquitetura e engenharia, de construir escolas modelos para o campo (interlocutor 10 – secretário de educação municipal; entrevista realizada em 28/06/2023). (...) nas conquistas que nós temos também, recentemente, além da expansão do bilíngue, de vagas pra educação infantil, é laboratório de informática em todas as escolas do campo hoje nós temos se você for na escola mais longínqua da nossa zona rural a escola vai ter internet e vai ter computador é a inclusão digital no campo que é tão necessária (interlocutor 10 – secretário de educação municipal; entrevista realizada em 28/06/2023).

Ouvindo ou lendo os relatos acima tendemos a ter a impressão de que aquilo que é citado como conquistas chegou igualmente a todas as unidades escolares, incluindo os distritos o que contradiz um pouco os relatos e observações feitas durante a pesquisa de campo. Inclusive na fala explícita da interlocutora 1 – diretora escolar, que afirma: “acho que as outras escolas enfrentam também a questão da invisibilidade do poder público por ficar afastada da zona urbana, pelo menor número de alunos” (interlocutor 10 – secretário de educação municipal; entrevista realizada em 28/06/2023).

O gestor da SEDUC assegura que está ciente do não atendimento dos direitos das comunidades em 100% e que a equidade é um desafio posto, e ainda, ao passo que os equipamentos e serviços públicos vão se distanciando das localidades, vai deixando de marcar presença e de ter qualidade. Ressaltamos aqui que nada disso acontece naturalmente, e sim, que resulta de uma produção social, construída por esse tipo de prática, quer dizer, da naturalização

da presença ausente do Estado em comunidades rurais, sobretudo, nas mais remotas. Era exatamente nessas áreas onde o Estado deveria se fazer presente com Políticas públicas, funcionando em conformidade com as necessidades da população que é cidadã tanto quanto aqueles que moram na área urbana.

A saída para os problemas estruturais das escolas do campo, de acordo com o relato do interlocutor 10 – secretário de educação municipal, é construir em cada distrito o que ele chama de “Escolas Modelos”, com oferta da creche até os anos finais do ensino fundamental, incluindo a educação de jovens e adultos. Quando ouvi essa ideia do interlocutor 10 – secretário de educação municipal lembrei imediatamente que essa é a escola dos sonhos da mãe de um dos alunos/as que foi entrevistada e da gestora da escola do assentamento que em conversas informais disse que já havia sugerido diversas vezes a construção de Escolas Polo nos distritos para resolver distintas questões, por exemplo, de transporte, de multisseriação, de carga horária, entre outras. Uma escola Polo seria um prédio com estrutura física ampla para nuclear escolas de pequeno porte (menos de 50 matrículas) de localidades próximas. A ideia é de que nucleando as escolas “pequenas” diminuiriam problemas com relação à horários e número de transportes envolvidos nas rotas escolares, não seria necessário a organização de turmas multisseriadas pois teriam um número de alunos adequados para formar turmas seriadas, entre outros são os argumentos de que esse tipo de escola seria uma solução adequada para os problemas apontados. Todavia, a pergunta de milhões permanece será mesmo que a comunidade do assentamento algum dia realizará o sonho de ser contemplada com a escola Modelo que a gestão da SEDUC indicou estar planejando? Não sabemos a resposta, mas vale ressaltar que já há previsão legal para esse tipo de organização no artigo 10 da resolução nº 2⁵⁶ que prevê,

Art. 10 O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade. Brasil, (2008).

⁵⁶ Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasil, (2008), disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em 07 jan 2023.

Quando indaguei sobre como seria essa escola modelo o gestor respondeu: “a nossa ideia é criar um projeto que seja levantado do zero, uma escola modelo feita, pensada levando em consideração todas as características do campo” (interlocutor 10 – secretário de educação municipal; entrevista realizada em 28/06/2023).

E também para reduzir alguns problemas recorrentes, por exemplo, a situação das estradas para quem depende de ônibus e no período de chuva fica mais difícil chegar à escola.

nesse projeto de escola modelo uma vez que a gente consiga distribuir elas de forma estratégica, ainda que algumas delas fique um pouco mais distante da casa, da comunidade que o aluno vem hoje mas, a gente garantindo o transporte escolar tentando trabalhar no bom condicionamento dessas vias de acesso a gente vai conseguir oferecer uma escola mais completa. Porque um outro desafio das escolas do campo hoje é a questão estrutural delas e historicamente muitas vezes a comunidade pressiona os governos e é legítimo, e é importante e é necessário, mas diz assim “oh lá tem uma casinha dá certo demais pra ser uma escola”. E resolve aquilo de forma pontual mas, uma escola ela precisa contar com diversos equipamentos. Ela precisa ter biblioteca, precisa ter laboratório de informática, precisa ter espaço pras crianças praticarem atividade física, porque uma escola se constrói com todos esses fatores. Então estruturalmente esse é um desafio que nós temos (interlocutor 10 – secretário de educação municipal; entrevista realizada em 28/06/2023).

As estradas poderiam ser priorizadas como demanda urgente e não somente quando tivermos a tal “escola modelo”, porque os esforços, riscos e insegurança são cotidianamente vivenciados por aqueles que fazem as escolas, ou seja, é todo dia que o direito a educação para aquelas famílias da escola do assentamento precisa ser garantido. A vida pulsa na escola esquecida que diariamente reafirma sua existência, vitalidade e valor.

O tema água aparece recorrentemente nos assuntos que os funcionários abordam no dia a dia da escola. E durante a realização das entrevistas foi recorrente também nas conversas com os entrevistados que tem origem no campo e que moram no assentamento.

Ainda que o acesso à água seja um direito humano fundamental, portanto, que deve ser garantido a todas as pessoas sem distinção territorial esse recurso natural não está disponível da mesma forma e com a mesma qualidade para todos os cidadãos do campo e da cidade.

Na realidade da escola do assentamento o problema relacionado à água está na base das desigualdades estruturais presentes na infraestrutura da escola a interlocutora 2 funcionárias da escola explica: “água pra nós é o que é mais difícil aqui pra gente é água. Agora mesmo, nem os pipa de Campina tão botando água pra nós. Tem um barreiro coletivo e no meu lote mesmo tem dois que eu fiz”. A água que vem de Campina no carro pipa que a interlocutora se refere é enviada pela Secretaria de Agricultura (SEAGRI) do município, que segundo ela e outra agricultora, que reside no assentamento, não foi enviado até aquele momento. Esse aspecto da

falta de água é motivo de sofrimento para quem vive no campo de acordo com o relato da interlocutora 2 – funcionária da escola.

Na escola a água é armazenada em duas cisternas, sendo uma delas de uso também da comunidade. De uma dessas cisternas a água sobe para uma caixa d'água de 2 mil litros que faz a distribuição para banheiros e cantina da escola. Nos banheiros a água fica fechada só sendo aberta no momento de lavagem das mãos dos alunos para o lanche e em momentos de higienização do mesmo, ou por alguma necessidade das crianças e funcionários. Em um dos momentos que presenciei a secretaria da escola direcionando os estudantes em fila para lavar as mãos, ela colocava o sabonete, abria e fechava a torneira enquanto os estudantes lavavam as mãos e me disse que tinha que ser assim controlado, porque senão a água não dava.

Foto 20 - A cisterna da escola.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora, 2023

Foto 21 - Secretária escolar auxiliando na lavagem das mãos.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora, 2023

Os problemas relativos a falta de assistência e irregularidade no acesso à água foram evidenciados abaixo pela interlocutora 4 – mãe de aluno, quando perguntamos sobre as maiores dificuldades que enfrentam:

Água, água que chega através dos pipa d'água, trator que chega né também que é pros agricultores plantar, assistência técnica isso é veterinário, pessoas que cuidam do plantio de palma essas coisas. Tem um técnico que vem dá uma olhada esse ano a gente ficou a mercê porque cortaram a verba, porque choveu ano passado e tem água nos barreiros eles acham que a gente tem que viver só com aquela água. Só que a gente não pode cozinhar, beber água do barreiro. Ai as famílias, as que podem, que ainda tem condições compra o pipa d'água, as que não podem usa do barreiro, vai buscar às vezes numa carroça, às vezes paga um pipa para ir pegar água lá no barreiro para ir botar na sua cisterna. O trator também não veio por falta de óleo, não veio cortar a terra daqui do assentamento, porque nos outros nas redondezas vem né. Hoje eu não fui pra reunião do conselho rural de Campina Grande que a gente faz parte também, mas a gente vai todo mês pra reunião do conselho lá falar com o secretário, as pautas né, as dificuldades só que é em vão, a gente sempre ta lá, mas a gente ta vendo que tá indo em vão sabe. A gente pediu máquinas para ajeitar a estrada pro ônibus passar há anos. Aí eles escutam (o secretario e outro rapaz das finanças) aí diz a tá não sei aonde. Aí levaram as máquinas da secretaria de agricultura para a secretaria de serviços urbanos eu não sei como é que aprovam uma coisa dessa. Na agricultura precisa de uma máquina para fazer barreiro, pra fazer estradas. Tratores que eu não sei para quê serviços urbanos precisa de tratores e a gente ficou sem maquinários. Mas, o secretario que tá agora ele conseguiu os maquinários, só que a gente não vê eles trabalhando pro pequeno agricultor. A gente vê trabalhando pros que realmente já tem condições de pagar e não beneficia logo os que mais necessita e sim os que tem. Como o trator mesmo a gente só tem direito a duas horas de tratores aqui, mas tem gente que planta muito mais que duas horas num é, que dois hectares pra fazer tração animal, pra guardar sementes pra comer o ano todo as vezes pra vender pra poder pegar o dinheiro pra investir. E a gente só tem direito a duas horas, enquanto um criador que pode pagar as horas de trator que as vezes já tem trator na fazenda eles cortam campo de 5, 10 hectares. A dificuldade que é agricultor não tem muita assistência não. A gente é corrido, corrido mesmo pra trazer as coisas pra dentro do assentamento (interlocutora 4 – mãe de aluno; entrevista realizada em 05/06/2023).

O trecho da entrevista acima traz a fala da mãe, que também é presidente da associação do assentamento expõe uma situação de abandono e de descontinuidade na Política pública de atendimento aos direitos dos cidadãos que vivem no campo. A questão da assistência técnica ora presente ora ausente por corte de verbas. O aspecto da distribuição de água por meio dos carros pipa enviados pela SEAGRI quando esse abastecimento é cortado ressoa de formas distintas sobre as famílias de acordo com os recursos que podem lançar mão para ter acesso a água mesmo que no barreiro comunitário. E a disponibilidade de horas de trator ou de outros maquinários que a representante da associação aponta como de fácil acesso para quem tem grandes propriedades e até recursos próprios e, contrariamente inexistente ou é muito difícil para quem é agricultor assentado. Esses pontos quando adensados junto as pelezas relatadas sobre a precariedade das estradas e a falta de transportes revelam um cenário difícil, sem horizonte de superação das desigualdades sociais para as populações do campo e da comunidade rural do assentamento Antônio Eufrozino.

A Interlocutora 5 - Assessora pedagógica da educação do campo SEDUC não tem origem no campo, mas tem formação em Agroecologia tendo experiência profissional junto à AS-PTA (Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa) que é um coletivo voltado para a promoção da agroecologia atuante desde 1983 junto à agricultura familiar e a promoção do desenvolvimento rural sustentável no Brasil. A AS-PTA, possui vasta expertise em trabalhos voltados à agroecologia e a agricultura familiar no brejo paraibano, por essa razão essa interlocutora conhece bem como a água é fundamental para a sobrevivência das populações do campo, e frisou que:

a questão híbrida também, dependendo da região que a pessoa mora, tem até vontade de plantar e não vem a chuva, tem até uns programas federal de cisterna que tem a menor a maior, e as de placas e tem outros projetos pra barreiro, mas mesmo assim se a estiagem for muito prolongada vai acabar (interlocutora 5 – assessora pedagógica educação do campo SEDUC; entrevista realizada em 29/05/2023).

Em pesquisa sobre a desigualdade nos padrões de acesso a água em comunidades no semiárido brasileiro Cunha (2020) enfatiza questões distributivas como uma das causas do problema de acesso à água. Em regiões como o semiárido brasileiro ter ou não ter acesso à água é um divisor de mundos que sentencia oportunidades e o destino das pessoas, especialmente das populações do campo, todavia é um problema que pode ser resolvido se houvesse mobilização política que enfrentasse a questão, a partir da noção de cidadania hídrica.

As mais de 600 mil cisternas implantadas pelo P1MC e os cerca de mil sistemas de dessalinização postos em operação pelo Programa Água Doce ampliaram

significativamente as infraestruturas hídricas nestes espaços rurais, impactando de forma positiva a vida de milhares de famílias. Quando se considera, porém, os padrões de acesso à água que estas ações fizeram emergir – em termos de quantidade, qualidade e regularidade do abastecimento –, percebe-se que há ainda um longo caminho a ser percorrido para que se garanta de modo efetivo a democratização do acesso à água nas comunidades rurais do semiárido. Enormes desigualdades no acesso à água ainda persistem. Cunha, (2020 p. 101).

Uma comprovação dessa desigualdade no acesso à água foi a situação foi experimentada no contexto das escolas do campo, ao ouvir e ver a diretora escolar mobilizando a secretária da escola para conseguir baldes grandes e água emprestada, ou doada para que a escola não parasse de funcionar, uma vez que a gestora dizia já ter solicitado água à SEDUC, que é o órgão responsável para encaminhar água em carros pipa para as escolas, a mais de oito dias e ainda estava sem o abastecimento na escola.

Para ilustrar esse aspecto da irregularidade no abastecimento de água da escola, trago um fato que ouvi quando estava praticamente finalizando a escrita dessa tese, mais precisamente em 13 de novembro de 2023. A diretora informava, no grupo de whatsapp dos profissionais da escola do assentamento, que a escola estava sem água e o que tinha de água era apenas para descarga e serviços de limpeza mais urgentes e que iria informar no grupo das famílias, que enviassem garrafas com água para as crianças beberem e que tinha feito duas tentativas para conseguir água, uma tentativa junto à SEDUC e outra junto à SEAGRI, e nenhuma deu certo. Disse também que caso não conseguisse água iria suspender as aulas.

Toda essa situação de precariedade, insegurança, envolvendo a infraestrutura da escola, os transportes e estradas, o acesso e distribuição da água para as comunidades rurais quando olhados a uma certa distância parecem ter melhorado, passando uma ideia que tivemos avanços. Mas, quando vividos cotidianamente, como nas situações relatadas e analisadas constata-se as hierarquias sociais que marcam a vida dos grupos que vivem nos espaços rurais. A impressão da interlocutora 8 – ex assessora SEDUC é um pouco mais otimista quanto ao direito a educação para as populações do campo vejamos:

Eu acho que antes era pior eu acho que inclusive isso é provado né? Estatisticamente que o campo era onde se concentrava o analfabetismo, era onde se concentrava a descontinuidade da escola as pessoas estudavam só até uma certa etapa, porque antes desse século XX tudo era mais difícil não tinha um transporte pra trazer, as estradas eram muito precárias você não tinha, a própria valorização porque o pai era agricultor porque a mãe era agricultora então não incentivava muito os filhos a estudar, não tinha essa valorização e esses alunos enfrentavam muita dificuldade, quem conseguia prosseguir nos estudos era pela resiliência muito grande. Hoje não, eu acho hoje, assim, com todas essas campanhas com todas essas políticas públicas, o aluno do campo hoje tem mais chances ele tem um transporte pra ir buscar. Ele tem todo acesso ao que tem um aluno da cidade hoje, a única diferença que eu ainda vejo hoje, é que dependendo da localidade nos períodos de chuva e dependendo se a casa for muito isolada pode dificultar o acesso de você chegar até esse aluno ou esse aluno chegar

até a escola, no demais eu acho que a gente avançou demais, hoje o aluno ou, a pessoa o morador o sujeito do campo ele tem muito mais chances de prosseguir os estudos, muito mais do que a vinte anos atrás (interlocutora 8 – ex assessora pedagógica SEDUC; entrevista realizada em 18/06/2023).

É notório que nos últimos 20 anos no Brasil o cenário se modificou e é possível constatar alterações na experiência de vida da população que vive nas áreas rurais, a exemplo dos aspectos que a interlocutora 8 aponta como o analfabetismo, o acesso às universidades e às políticas públicas, entre outras melhorias e possibilidades de acesso. Porém, como mostram os dados apresentados nessa pesquisa, ainda assim persistem fatores como a descontinuidade da escola por falta da oferta de etapas como o ensino fundamental anos finais e/ou ensino médio, estradas precárias, problemas de acesso à água. A resiliência que ela imaginava ser necessária somente anos atrás é a mesma que exige dos estudantes da escola do assentamento coragem para prosseguir sua escolarização hoje. As hierarquias persistem produzindo assimetrias quanto ao direito à educação escolar atualizando ciclos de exclusão e subcidadania.

5.1 A dimensão legal/pedagógica: a reprodução do mantra da dominação

Esse tópico apresenta e analisa aspectos de ordem mais pedagógica propriamente dita, a partir das observações realizadas e das entrevistas com os interlocutores da pesquisa. Os temas organizados nessa sessão tratam da equidade no acesso, permanência e conclusão da educação básica, fechamento de escolas do campo, nucleação, multisseriação, formação pedagógica continuada, a perspectiva da educação contextualizada e intercultural, currículo, as parcerias e diálogos institucionais na escola. Nas reflexões dos temas citados consideramos documentos que regem a modalidade da educação do campo no Brasil, entre eles as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução 1) e as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução 2) além de outras referências.

Desde a aprovação da constituição federal de 1988 e o conjunto de Leis e resoluções delas decorrentes que temos previsão legal que a educação é um direito social de todo cidadão. Inclusive com relação à natureza escolar desse processo como responsabilidade do poder público de forma colaborativa União, Estados e Municípios, a fim de proporcionar educação infantil e ensino fundamental, inclusive para aqueles que não concluíram na idade prevista.

Ampliando essa definição a Resolução n.º 1 - CNE/CEB, de 3 de abril de 2002 prevê em seu artigo 3º que,

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independentemente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico. Brasil, (2002)

Alguns dos interlocutores dessa pesquisa fazem transparecer que possuem clareza sobre esses aspectos legais ainda que não mencionem a lei como a interlocutora 7 supervisora escolar que afirmou,

no meu ver essa devia ser a visão dos dirigentes, que cada cidadão seja da cidade ou campo tem os mesmos direitos então se tem uma estrutura, se tem uma equipe que pensa na educação do seu município, então as possibilidades dadas na zona urbana é pra ser dada também na zona rural porque os cidadãos são os mesmos, mora na zona rural mais faz parte desse município então o que for pensado pra educação daquele município tem que dar as mesmas possibilidades pra o aluno da zona rural (interlocutora 7 – supervisora da escola; entrevista realizada em 08/06/2023).

O direito a ter as mesmas possibilidades no campo e na cidade, mencionado acima pela supervisora da escola do assentamento aponta para o debate sobre equidade. No mesmo sentido a interlocutora 1 – diretora escolar destaca que,

as crianças do rural já tem poucas oportunidades, porque vivem numa comunidade pequena muitas vezes só a família pois mesmo morando na mesma comunidade moram em casas distantes. E a escola é como se fosse o centro de encontro deles, é aqui onde eles vivem tudo, onde eles aprendem, onde se reúnem com os colegas, onde trocam conhecimentos, onde eles brincam (interlocutora 1 – diretora escolar; entrevista realizada em 08/05/2023).

Para garantir equidade na educação do campo a implementação das políticas públicas deveria considerar o que disse a interlocutora 4 – mãe de aluno, que além de mãe de estudantes da escola e moradora do assentamento, “precisava que se investisse mais na educação do campo, devia ter um olhar especial pelas escolas do campo pra que as crianças conseguissem ficar e não precisar sair pra concluir” (ela se refere a sair para estudar os anos finais do fundamental e ensino médio). Esse depoimento resume o desafio de pensar em dois aspectos centrais quando pensamos em políticas educacionais, Acesso e Permanência. Um problema que persiste sem solução no Brasil, ainda hoje, é o atendimento insuficiente nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Médio e o ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e

Adultos (EJA), no campo esses níveis de ensino são ainda mais prejudicados como demonstrado no capítulo 2.

Esse problema é narrado pela professora da escola que afirma:

A maior dificuldade é os pais não ter ensino, não ter escolaridade aí muitas vezes ele não consegue ajudar o seu filho por não ter escolaridade. Eles até querem, vem na escola, perguntam sobre o filho. Tem uns que são analfabetos mesmo, aí é uma dificuldade alfabetizar um aluno que o pai é analfabeto é complicado, então a maior dificuldade é essa. Os pais são bem interessados, tem sede de saber como o filho tá. Numa reunião quando eu disse, assine aqui a lista uma mãe disse ‘eu não sei assinar’, aquilo me partiu o coração porque eu vi nos olhos dela que ela a vontade de aprender também. Elas dizem ah é porque no meu tempo não tinha transporte, eu casei muito cedo, não tive tempo pra estudar por conta que eu trabalhava na roça toda uma história que me partiu o coração (interlocutora 3 – professora da escola; entrevista realizada em 22/05/2023).

O relato da professora (interlocutora 3) sobre a mãe analfabeta que procura com zelo saber sobre o desempenho do seu filho na escola, escancara um antigo problema social, que afeta sobretudo a população rural do nosso país o analfabetismo, contudo, essa cena é uma espécie de radiografia do círculo vicioso da pobreza, da precariedade, da não cidadania. Esse problema que poderia ser enfrentado com a oferta regular e de qualidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na comunidade, além de subverter a lógica transformando um círculo vicioso em virtuoso, quebrando a lógica da reprodução da pobreza. Legalmente, o direito à educação do campo é garantido como consta na resolução 2,

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).

Ofertar turma de EJA não é o suficiente é necessário planejamento, a permanência de um estudante adulto ou idoso na escola, quando muitas vezes a única opção de oferta é o turno da noite, tendo que percorrer longas distâncias, após um dia de labuta, sob sol forte, calor, chuva etc, acaba não sendo atrativo. A mãe de aluno explica:

Tem que ser a noite, deixar os meninos com alguém pra ir, aí a gente cansada do dia todinho. E se tivesse aqui já era mais fácil porque a gente deixava os filhos em casa com o pai com a avô que é pertinho e a gente poderia conseguir terminar os estudos. Meu esposo parou de estudar porque ele tinha que ajudar em casa e depois que a gente foi morar junto tinha as obrigações de casa, aí ele parou de estudar porque ele não conseguia ir pra escola ele ia pra escola muito cansado. Eu ainda continuei na peleja, mas ele saiu primeiro porque tinha que trabalhar né tinha que ajudar o pai dele e, também teve uns anos de seca que foi muito pesado de 2010 até o ano passado, que tinha que dar de comida ao gado, tinha que botar água, tinha que ir pro mato buscar

ração e era trabalho pesado, ele ia pra escola praticamente dormir, ficava dormindo dentro da sala (interlocutora 4 – mãe de aluno; entrevista realizada em 05/06/2023).

O sentimento da mãe parece aderir a ideia individualizada que é forte ainda entre os discursos de êxito ou fracasso escolar no qual muitas pessoas atribuem o período longe da escola exclusivamente a si mesmas e pouco refletem sobre o papel do Estado como agente promotor das desigualdades sociais. A EJA é uma modalidade também obrigatória já que o ensino fundamental é obrigatório para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

As Diretrizes Curriculares nacionais da educação básica sugerem a importância do planejamento da política pública de educação pelo poder público de forma colaborativa,

Uma política pública adequada à Educação do Campo necessita, desde logo, a adoção de ações conjuntas de colaboração e cooperação entre as três esferas do Poder Público [...] uma vez que o processo educativo deve criar oportunidades de desenvolvimento e realização pessoais e sociais; trata-se, entretanto, de trabalhar sobre as demandas e necessidades de melhoria sob vários aspectos: acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas rurais, propostas pedagógicas inovadoras e apropriadas, transporte, reflexão e aperfeiçoamento das classes multisseriadas, enfim, construir uma Política Nacional de Educação do Campo. Em outras palavras: o que se deseja é que a Educação do Campo não funcione como um mecanismo de expulsão das populações camponesas para as cidades, mas que ofereça atrativos àqueles que nele desejarem permanecer e vencer. Brasil, (2013, p. 288)

A demanda por educação escolar na comunidade do assentamento parece não está sendo atendida adequadamente, isso fica evidente na angústia revelada pelos moradores, agricultores pais de alunos da escola, pelo fato de não ter concluído o ensino médio, juntamente com o desejo de ampliação da oferta de escolarização perto de sua casa, a exemplo do relato da mãe,

Minha sogra mesmo ela não é analfabeta de tudo ela escreve, ela conhece as coisas só que ela só estudou até o quarto ano. Pra ir pra um mercado, fazer uma compra ela sozinha ela não faz. Não se sente segura. Aqui tem gente já idoso que vai pra fora para ir estudar a noite (em escolas próximas que ofertam EJA) mas já cansado aí as vezes nem termina vai só até o meio do ano e diz tô cansada. Por dificuldade de ônibus também. E se tivesse aqui, aumentasse as séries aqui nessa escola, se tivesse assim três turnos aqui era maravilhoso. O ensino fundamental de manhã, o ensino médio a tarde e EJA a noite se tivesse era muito bom. [...] Eu acho que falta interesse até da prefeitura de investir sabe porque a gente foi pra secretaria, a gente leva a pauta, mas parece que entra num ouvido e sai no outro. Eu mesma se tivesse EJA aqui eu já tinha terminado meus estudos (interlocutora 4 – mãe de aluno; entrevista realizada em 05/06/2023).

O relato menciona a questão do cansaço, das dificuldades, da falta de sintonia entre a realidade do público e a oferta do serviço, e claro, tendo essa adequação o número de matrículas certamente aumentaria e o problema da falta ou baixo número de matrículas seria alterado. Ao invés de viver o medo da escola fechar por falta de matrículas, a população do assentamento

José Antônio Eufrozino deveria conviver com a segurança da oferta de diferentes etapas da educação básica como resguarda a legislação do direito à educação.

O fechamento de escolas nas comunidades rurais é um tema que gera engajamento e indignação em quem defende o direito a educação escolar do campo. A Lei 12.960 sancionada em 27 de março de 2014 altera a LDB de 1996, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Art. 28. Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. Brasil, (2014).

É fato que mesmo com a lei que dificulta o fechamento de escolas ainda assistimos um processo contínuo e progressivo de fechamento. Os dados já apresentados nessa tese confirmam esse movimento. Nas conversas com os interlocutores dessa pesquisa o tema do fechamento apareceu com diferentes pesos e sentimentos para quem é e faz o cotidiano da escola, assim como, para quem ocupa cargo de gestão. É possível perceber o tom de angústia e medo que as interlocutoras 1 – diretora escolar e 4 – mãe de aluno relatam viver anualmente em relação ao risco de fechamento da escola. A fala delas demonstra como se sentem responsáveis por manter a escola aberta conseguindo recrutar o máximo de alunos para se matricularem. Vejamos os relatos:

A outra preocupação é de uma hora para outra fecharem a escola porque é uma batalha para você conseguir uma nova matrícula para cá é tanto que minha batalha maior na inserção de turmas de 3 anos é para incentivar para no fim do ano a gente ter uma turminha do infantil, que aí essa turminha que vai levando a permanência da escola. A partir de 20 matrículas a escola já está em risco porque fica complicado para organizar as turmas (interlocutora 1 – diretora escolar; entrevista realizada em 08/05/2023).

A gente foi pedir a gestora pra ir na secretaria pra poder botar criança mais novinha né de 3 anos de idade já pra continuar como aluno. Ela conseguiu graças a Deus, então cresceu o número de alunos (interlocutora 4 – mãe de aluno; entrevista realizada em 05/06/2023).

Os trechos acima se referem a uma das estratégias encaminhadas pelos atores sociais da comunidade escolar para conseguir manter a escola com autorização para o funcionamento. Nesse caso a ampliação da oferta de educação infantil para receber crianças de 3 anos, que se refere a etapa creche, na escola de educação básica o que acontece no município depois de uma

longa insistência da interlocutora 1 junto a SEDUC que conseguiu em 2023, regulamentar essa possibilidade via conselho municipal de Educação. Matricular crianças com 3 anos no maternal traz para a escola a possibilidade dessa criança seguir até o 5º ano do ensino fundamental, trilhando sua trajetória escolar na mesma escola representando alívio e estabilidade.

A resolução 02/2015 do Conselho Municipal de Educação de Campina Grande regulamentou o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino sob a forma de seriação anual, alterando a forma anterior de organização do ensino no município que desde 2002 era por ciclos. Conforme normas dessa resolução municipal sobre o agrupamento de alunos por turma na modalidade de ensino de Educação do Campo a formação das turmas deve ter no mínimo 15 alunos por turma multisseriada, podendo agrupar 1º, 2º e 3º anos numa turma e 4º e 5º anos em outra turma. Quando a matrícula anual não alcança esse quantitativo de estudantes já se iniciam as preocupações com o fechamento.

Um fato importante a ser citado nessa tese foi quando em dezembro de 2017 o Ministério Público da Paraíba, por meio da promotoria de defesa dos direitos da educação solicitou via ofício à SEDUC (OFÍCIO nº 697/I7/PDDE/CG de 04 de dezembro de 2017) que fosse realizada a nucleação das escolas dos distritos para acabar com a existência das salas multisseriadas em Campina Grande, de modo que permanecessem apenas as salas seriadas no campo já a partir de 2018. Ou seja, era a imposição de fechamento de grande parte das escolas rurais. Diante dessa solicitação a SEDUC munuiu-se de documentação comprobatória do desempenho dos alunos nessas escolas justificando junto ao MP que sua existência não significava prejuízos ao ensino-aprendizagem. No Relatório sobre as orientações do Ministério Público estadual no que se refere ao fechamento de escolas do campo e às providências que a SEDUC tomou⁵⁷ consta que,

Com base nas resoluções 01/2002 e 02/2008 do Conselho Nacional de Educação, nos resultados de aprendizagem obtidos pelo Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (SAMA) e na logística de transporte oferecido, a Secretária de Educação à época, Prof.^a Iolanda Barbosa da Silva, fez a defesa, junto ao Ministério Público, pela manutenção das turmas multisseriadas, desde que, para tanto, fosse cumprida a Resolução nº 02/2015 do CME, Art. 18, Parágrafo Único, que trata do número mínimo de estudantes por turma na Educação do Campo e, ainda, da melhor distribuição dos estudantes em ano/série por turma, quais sejam: turma com Pré-escolar I e II; turma com 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental (Ciclo de Alfabetização) e turma com 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental. Campina Grande, (2021, p. 1).

⁵⁷ Relatório de circulação interna disponibilizado pelo Coordenador da Educação do Campo da SEDUC após entrevista realizada em 30 de maio de 2023.

O coordenador a época que é nosso interlocutor 6 – coordenador educação do campo explicou que dessa forma as escolas com turmas multisseriadas puderam continuar, até porque já tinham ocorrido algumas nucleações como vamos apresentar mais adiante. No mesmo relatório há indicações de que caberá ao Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande adotar medidas para atender gradativamente a solicitação do MP a fim de oferecer apenas ensino seriado no campo. Cabendo ainda realizar:

(...) a ampliação de algumas unidades escolares de melhor localização em cada um dos 03 (três) distritos de Campina Grande, para que possam funcionar como “escolas núcleo”, para que aconteça o que chamamos de “deslocamento intracampo” nas próprias comunidades rurais, evitando-se, assim, o deslocamento dos estudantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das áreas rurais para o meio urbano do município. Campina Grande, (2021, p. 3).

Na entrevista com o interlocutor 6 perguntei se atualmente havia o risco de fechamento de alguma escola e ele citou a escola do assentamento, a mesma onde realizamos essa pesquisa:

Principalmente a escola Almirante Tamandaré há uma resistência muito grande para o não fechamento daquela unidade, é tanto que funcionou e funciona com um quantitativo abaixo do que determina a nossa resolução. Mas pela resistência própria deles (da comunidade escolar), eles vão buscando convencer outras famílias que colocam seus filhos em outras unidades para trazer de volta a unidade de origem para não vê-la fechar, então é nesse sentido, há uma resistência muito grande (interlocutor 6 – coordenador da educação do campo SEDUC; entrevista realizada em 30/06/2023).

Corroborando com essa informação da resistência da comunidade para o não fechamento da escola a interlocutora 1 – diretora escolar enfatiza que:

Essa escola aqui já teve momento de tá com 31 alunos matriculados e eles querem levar os meninos daqui para a Escola Antônio Telha e eu bati de frente, dizendo que se eles fossem mexer aqui estariam mexendo num vespeiro que são um pessoal do movimento e não deixariam a escola fechar não. A Escola Ana Nery fechou em 2019, eu tava com 9 matrículas do pré ao 5º ano aí era quase inviável, não tinha nem como lutar. Mas, graças a Deus depois que eu tanto disse isso acho que entrou nos ouvidos deles que eles têm que aceitar, que para uma escola do campo se manter tem que ter turma com 10, com 9, com 8 alunos, mas tem que ter. Porque senão você vai pegar de cada comunidade você vai fechar? É como disse aquela mulher numa palestra uma vez comunidade sem escola é comunidade morta. E se a gente for fechando, fechando vai terminar morrendo tudinho. E se fechasse a daqui e levasse para uma escola top, uma escola modelo como eu sonho aí eu dizia não vai ser bom para esses alunos deixa eles irem, porque lá eles vão realmente crescer e ter o que almejam, mas para sair de uma escola igualzinha e ir para uma igual, com a mesma estrutura, sem nada diferente para eles não adianta. Então mantém a escola dentro da comunidade de cada aluno. Eu disse ao secretário um dia desse quem sabe eu já aposentada com 90 anos não me convidam para a inauguração de uma escola dessa (risos) (interlocutora 1 – diretora escolar; entrevista realizada em 08/05/2023).

É nítido o drama e o esforço de quem dirige a escola no sentido de manter a comunidade também engajada para pelegarem juntos, quando bate a incerteza do funcionamento da escola. No relato constatamos que sua ideia para nucleação não está atrelada somente a oferta de ensino seriado, ou ao quantitativo de matrículas. Para ela a nucleação se justifica quando há a oportunidade de uma escola com melhores condições de ofertar um serviço de ensino-aprendizagem com qualidade em diferentes aspectos.

Sobre o processo de nucleação de escolas do campo de Campina Grande que acabou levando ao fechamento de escolas menores narrou o interlocutor 6: - coordenador da educação do campo:

O período de nucleação das escolas veio logo após a expansão do programa escola ativa para praticamente 100% das escolas multisseriadas, com isso houve uma correria das famílias procurando as escolas de ensino regular, obrigando praticamente o governo municipal a investir na questão da nucleação. Nós tínhamos a escola Maria Augusta Albuquerque, a escola Antônio da Costa Gomes e a escola Cônego Oscar Cavalcante, que foram nucleadas para a escola Manoel Joaquim de Aguiar no sítio Queimada da Ema. Nós tivemos as escolas Augustinho Gonzaga e Ana Nery no distrito de Catolé de Boa Vista, que foram nucleadas para a escola Antônio Telha. Nós tivemos no distrito de São José da Mata as escolas José Leão dos Santos, a escola Maria do Carmo que foram para dentro da escola Luiz Gil no sítio Capim Grande. Nós tivemos a escola Pedro Gomes que também foi para a escola Luiz Gil, nós tivemos a escola Inácio Gomes de Maria, recentemente fechada também a escola Pinheiro Guedes e a escola José Gomes Avelino que foram para dentro da escola professor Pedro Otávio. Em Galante nós tivemos menos nucleações. Houve uma procura muito grande por escolas seriadas o que gerou o fim das escolas multisseriadas mais precárias que eram escolas que funcionavam em prédios cedidos, como garagem de casas, casas de parentes dos professores que lecionavam para essas turmas, fechando e vindo para essas escolas que eu falei anteriormente (interlocutor 6 – coordenador da educação do campo SEDUC; entrevista realizada em 30/06/2023).

Entrando no tema da multisseriação a interlocutora 1 diretora escolar expõe o que ouviu do gestor da SEDUC:

O secretário disse que tem que ver assim que essas turmas multianos estão fadadas a desaparecer. Eu disse secretário eu já tenho 40 anos e já estudei numa escola assim, o senhor acha que isso vai se acabar nunca? Ele disse que se acaba que o Ministério público bateu em cima de outros gestores antes dele, que tiveram na época que levar o desempenho das escolas do campo nas avaliações foi quando ficou claro que as escolas multiano tinham melhor desempenho que as regulares. Eu disse a ele que acabariam as turmas multianos se dividissem o distrito de catolé em dois, construíssem duas grandes escolas modelo, uma nas imediações do Estreito e a outra na sede do distrito aí nucleavam as escolas menores para lá e garantiam transporte escolar de qualidade, a manutenção nas estradas e vários ônibus (interlocutora 1 – diretora escolar; entrevista realizada em 08/05/2023).

É um relato de alguém que conhece bem o distrito e as comunidades rurais que ficam no entorno e por isso mesmo afirma que essa é a logística possível, que possibilita o acesso sem prejuízos em relação ao tempo de deslocamento dos estudantes.

Ouvindo o próprio Secretário Municipal de Educação da SEDUC sobre a multisseriação tivemos a explicação seguinte:

É bem polemico né, entra no desafio estrutural, entra no desafio de conseguir profissionais; Vê só fazer o reordenamento escolar na zona rural onde a gente mesmo que desative 5 unidades menores, dessas casas que eu disse que em algum momento alguém chegou e disse que é ideal para uma escola, mas que deixa a desejar em termos de estrutura do que uma escola tem que ter. Se a gente constrói essas escolas modelos propicia uma estrutura ainda mais robusta de transporte escolar, a gente começa a evitar que essas turmas multisseriadas se formem, porque a gente vai conseguir trabalhar num modo em que as crianças fiquem mais encaixadas na série. Porque vai formar também turmas com volume mais adequado de estudantes pra conseguir dar mais atenção. O acesso do professor a gente vai buscar garantir mais. Então é uma série de fatores, não existe solução simples pra problema complexo. A gente sabe que a turma multisseriada não tem como substituir até pela forma como é abordado o conteúdo, o modo convencional da aprendizagem não substitui acaba tendo uma mescla muito grande e compromete o tempo pedagógico. Eu acho que é muito disso, a gente precisa reestruturar a educação do campo. Tanto que quando a gente fala em turma multisseriada a gente só fala no campo, por que será que a gente não fala disso na cidade? (interlocutor 10 – secretário de educação municipal; entrevista realizada em 28/06/2023).

Vemos uma postura bem tradicional em relação a multisseriação como organização pedagógica atrasada e fadada a acabar, baseando-se na compreensão do modelo seriado como superior e na referência de que se não existe no espaço urbano é porque não é bom.

Apesar de ser um modelo de organização escolar curricular e metodológico desafiador pois exige um docente mediador, preparado para trabalhar nesse formato o modelo multisseriado apresenta pontos positivos. Destacando alguns temas: a riqueza das possibilidades de interações sociais entre crianças de diferentes idades gerando cooperação e aprendizagem construtiva e reflexiva; a possibilidade de considerar a heterogeneidade presente na sala de aula e a realidade em que os alunos e as escolas estão inseridos na composição dos arranjos pedagógicos; a oportunidade de trabalhar a partir da pedagogia de projetos partindo dos conhecimentos da cultura local e ampliando para outros; a construção do sentimento de pertencimento por meio de aprendizagens significativas; o uso da criatividade ao precisar romper com as relações de uma organização educacional hierarquizada e homogeneizadora; olhar o estudante como um ator social potente estimulando a participação e o protagonismo no seu processo de aprendizagem. Dessa maneira, é olhar para a multiplicidade como possibilidade de trocas e experiências que expandem a aprendizagem que não se limita aos conhecimentos

conceituais, mas sobretudo procedimentais e atitudinais relacionados a vida e às ações sociais. Inclusive rompendo com a rigidez disciplinar e apostando na “multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade” como explica Zabala (1998).

Vemos ainda que a escola modelo que o gestor da SEDUC anunciou, como uma obra que está em fase de planejamento na sua gestão pelo setor de engenharia da SEDUC estava prevista na justificativa enviada ao MP na gestão anterior à sua como compromisso para o gradativo atendimento da organização exclusivamente seriada.

A assessora pedagógica da educação do campo, que aqui está identificada como interlocutora 5, comenta sobre a escola do assentamento como um desafio:

Olha o Almirante tem um desafio da localização, da estrutura e vários pontos ali, e a gestora escolar de lá está sempre ali na defesa ela não amansa e ela tá certa. Eu queria que todo gestor fosse desse jeito. Tem projetos e planos pra melhoria de outras escolas não só o Almirante Tamandaré como também Mauro Luna mas é aquela questão de eu estava falando com relação a recursos financeiros, burocráticos, então é em relação a estrutura, demora um pouco mais tem também a questão da localização, tem projetos, planos de nuclear algumas escolas. Há pessoas que são a favor, há pessoas que são contra, mas se fizer uma escola e nuclear ali aquela região vai ter uma estrutura melhor, vai ter uma centralização de crianças melhor pra educação essa coisa toda. Mas, também, por outro lado, dependendo da distância aquela criança vai tá muito distante da sua comunidade, então isso não é tão interessante. Então tem gente que é a favor, tem gente que é contra em relação a isso, a essa nucleação mas o secretario tem planos. A escola Almirante Tamandaré seria uma das escolas a ser nucleadas então isso é um plano não oficial, mais que já ouvi ele falando a respeito disso, mas que ainda não tem nada assim oficial (interlocutora 5 – assessora pedagógica educação do campo SEDUC; entrevista realizada em 29/05/2023).

Estudiosos do tema da multisseriação demonstraram que o problema principal desse modelo de organização do ensino não se refere unicamente a organização pedagógica o que justificaria pensar que sua eliminação acabaria com os problemas atuais existentes nas escolas. As questões que se adensam são de natureza estruturais, de uma série de inações em relação a aspectos como acesso, permanência, gestão, infraestrutura, manutenção das escolas. Como demonstrou parente⁵⁸ (2014, p. 63) “a multisseriação existe tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento, tanto em zonas rurais, como em zonas urbanas. Porém, são estreitos seus vínculos com o campo e com as regiões menos povoadas”. A pesquisadora lembra que em muitos países a multisseriação é opção pedagógica⁵⁹ e por isso levada a sério

⁵⁸ Para saber sobre as experiências internacionais com a multisseriação ver: PARENTE, Cláudia Da Mota Darós. Escolas multisseriadas: A experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. Ensaio: Avaliação de Política Pública em Educação, v. 22, n. 82, p. 57–88, 2014.

⁵⁹ No Brasil algumas escolas privadas renomadas orientadas pela Pedagogia Waldorf ou mesmo na abordagem Montessoriana, trabalham com organização de salas multisseriadas em áreas urbanas. Ou seja, não é uma exclusividade das “escolinhas” rurais

como alternativa pedagógica, recebendo os investimentos que esse tipo de organização exige para garantir qualidade. No Brasil é diferente, pois a multisseriação é uma necessidade e muitas vezes a única alternativa para existir escola em uma comunidade rural, porém ofertada sem garantia de todo o arcabouço administrativo e financeiro que demanda.

Parente (2014) sinaliza que há uma forte representação negativa da multisseriação em países em desenvolvimento como no Brasil, em que se implantou a multisseriação sem resolver os sérios problemas relacionados à infraestrutura, ao financiamento, à gestão, à formação de professores, gerando um aprofundamento dos problemas educacionais. o olhar rotulador e estigmatizante para a escola multisseriada muitas vezes inviabiliza e impede que se enxergue a escola como espaço vivo, no qual diferentes indivíduos e grupos investem suas expectativas de ascensão e, o próprio direito de estar, de conviver. A negação e o estigma da existência da multisseriação se revela pelos silenciamentos sobre o tema quando os currículos e materiais não são pensados para atender turmas multisseriadas. Observaremos essa forma subliminar de negação na pauta das formações ofertadas pela SEDUC, que em momento algum insere em sua agenda o tema da multisseriação, mesmo tendo em seu sistema de ensino 14 escolas multisseriadas o que representa mais da metade das escolas do campo de Campina Grande (são 25 escolas municipais localizadas em áreas rurais). Outra situação em que a invisibilização da multisseriação se colocou como um aspecto importante foi no relato da interlocutora 1 – diretora escolar, ao mencionar os documentos que a SEDUC formula sem pensar na organização multisseriada das turmas e em outras especificidades. Vejamos:

A gente percebe que quando se pensam algumas coisas não se pensam nas turmas do campo, principalmente em turmas multianos na formulação de documentos, no SIGEDUC⁶⁰ foi uma luta, a gente batendo de frente assim não dá certo tem que ser assim, eles queriam que fosse do jeito que queriam fulaninho com fulaninho, ano com ano, não entendiam que se o transporte escolar só passava aquele horário naquela região a gente tinha que botar essa e essa turma juntas. E todo início de ano é um fuzuê com as turmas porque eles querem que a gente organize como eles acham que deve ser e não pode ser como eles querem e sim diante da nossa realidade. Eu mesma disse lá a eles que a própria LDB diz que a escola do campo deve ser organizada de acordo com a realidade na qual está (interlocutora 1 – diretora escolar; entrevista realizada em 08/05/2023).

Também entre os pais é possível perceber o olhar negativo sobre a escola multisseriada, ouvimos isso no seminário municipal de educação do campo, quando a gestora de uma escola

⁶⁰ SIGEDUC é o Sistema Integrado de Gestão da Educação, trata-se de uma ferramenta digital de gestão de sistemas de ensino e unidades escolares numa plataforma na qual se registra atividades, notas, frequência escolar, conteúdo ministrado entre outras funcionalidades. É chamado informalmente de diário online.

multisseriada ou multiano como chamam em Campina Grande fez o seguinte questionamento: por que entre os pais ainda persistem muitas dúvidas e a impressão de que os filhos não estejam aprendendo em salas multiano? Eu fazia parte da mesa dialógica nesse evento e respondi que isso é reflexo da visão negativa que se tem sobre a multisseriação, que se não houver os investimentos, sobretudo de formação docente, realmente pode ser problemático. Mas citei como exemplo a prática dessa mesma gestora escolar, que é professora da rede há muitos anos em turmas de alfabetização multisseriadas e que seus alunos de diferentes turmas sempre demonstraram ótimos resultados de aprendizagem. E de como a multisseriação na realidade que ela viveu não era um problema, porque ela foi uma professora que atuou numa escola com uma infraestrutura razoável e que elaborava seus planejamentos apropriados para fazer da multiplicidade de níveis entre os alunos potencialidade e aprendizagem. Utilizando com segurança estratégias equilibradas, entre trabalho individual e trabalho em grupo, de modo que ela relata e eu tenho conhecimento, pois já atuei como supervisora na mesma escola como os alunos menores avançavam, a partir das práticas colaborativas e socializações com os mais velhos. É uma prática que exige estudo, pesquisa e organização didática por isso os sistemas de ensino não podem invisibilizar o tema em suas formações para munir os docentes de recursos para lidar com esse tipo de organização pedagógica.

Durante a entrevista com a interlocutora 4 – mãe de aluno essa preocupação emergiu quando ela relata:

Eu pensei em tirar (os filhos) daqui pra colocar lá no Estreito, porque lá tem as turmas tudo separadinha, mas o receio da gente era essa escola fechar porque essa escola é do assentamento ela foi fundada pela filha do dono daqui dessa terra. Ela foi reformada, era só um cantinho aí depois foi que passou pra prefeitura, mas ela dava aula aqui as crianças daqui do assentamento, as pessoas mais velhas que tinha no assentamento. Então a gente tem receio dessa escola fechar porque a gente já não tem posto de saúde, a gente já não tem assistência da secretaria de nada da prefeitura aqui se a gente deixasse essa escola fechar pronto (interlocutora 4 – mãe de aluno; entrevista realizada em 05/06/2023).

O interlocutor 6 – coordenador da educação do campo atribui aos pais a grande influência para o fechamento de algumas escolas quando eles buscam pela opção pedagógica da seriação. E afirma que:

Nós tínhamos turma do 1º ao 5º ano todos juntos na mesma turma e isso dificultava um pouco a aprendizagem, então as famílias procuravam outra escola próxima que estavam já com o ensino seriado e com turmas divididas e cada uma com seu professor específico. Isso foi contribuindo para fechar as escolas menores. Então a maioria das escolas do campo fechadas, elas tiveram a contribuição principalmente das próprias comunidades, desvalorizando o multisseriado e matriculando em outras unidades obrigando que essas outras unidades tivessem seus espaços físicos ampliados, na

questão de salas de aula, de espaços de recreação, melhorias em geral (interlocutor 6 – coordenador da educação do campo SEDUC; entrevista realizada em 30/06/2023).

A narrativa acima apresenta argumentos no sentido de atribuir a responsabilidade do fechamento de uma escola à própria comunidade, que não faz esforços para manter os alunos matriculados na escola de seu interesse, inclusive aceitando a multisseriação. Assinala inclusive que as escolas hoje são bem melhores se comparado a época de estudante do interlocutor 6, semelhante ao que pensa a interlocutora 2, que é funcionária da escola há mais de 16 anos e disse que: “hoje tá um ouro comparado a antes”, ou ainda, como relata a interlocutora 1 - diretora escolar, ao afirmar que, em sua época era tudo muito mais difícil para estudar. A interlocutora 4 – mãe de aluno também pontua que hoje há mais facilidades para frequentar à escola, assim como a interlocutora 8 – ex assessora SEDUC para quem ser um estudante do campo a vinte anos era consideravelmente mais difícil que no contexto atual. São falas que apontam para melhorias advindas dos avanços no debate e nas janelas de oportunidades criadas nas últimas duas décadas e para a política pública de educação do campo, desde a formulação do arcabouço legal até o financiamento e concretização de ações que envolvem um conjunto de elementos, transporte, infra estrutura, recursos de materiais didáticos e pedagógicos, alimentação escolar, todas essas conquistas em tese preconizam qualidade na escola do campo. O reconhecimento dos avanços não pode, pois, mascarar os desafios evidenciados nas situações relatadas e que ainda estão na ordem do dia, gerando uma sensação de conformismo e crença em possibilidades.

Perguntei a mãe de aluno da escola se já tentaram fechar a escola ela disse, que todo ano circulam comentários em relação ao número de matrículas, sempre deixando entender que se for pequeno não há garantias de que a escola irá funcionar, assim todo ano é essa preocupação. Não deixar fechar a escola parece ser para a comunidade um compromisso afetivo a interlocutora 4 – mãe de aluno disse “meu sogro trabalha aqui, ele é vigia dessa escola desde que ele veio morar aqui. Eles têm um afeto pela escola, eles ficavam falando, olhe chame fulano pra se matricular para a escola não fechar né”. E a interlocutora 4 – mãe de aluno complementa o relato:

Esse ano, ano passado, todo ano a luta é de ter um número de alunos pra eles não fechar. Porque tem uma escola alí no salgadinho que teve baixo número de alunos, uma escola reformada, reformaram a escola linda, com espaço bom para as crianças pois fecharam a escola pelo número de alunos. E as crianças vindo de longe. A gente já fica pensando em se fechar mandar pra longe, porque a gente já manda dali pra cá a estrada ruim precária a gente já fica com medo com o coração na mão. E pra sair daqui pra ir pra outro canto né tendo uma escola aqui. Aqui se tivesse mais sala de

aula, as crianças pudessem ficar aqui né, terminar o estudo aqui era muito bom (interlocutora 4 – mãe de aluno; entrevista realizada em 05/06/2023).

Terminar os estudos para essa mãe significa concluir a educação básica, ou seja, ir até o ensino médio. A auxiliar de serviços gerais da escola que mora no assentamento também alimenta o sonho de concluir os estudos, o ensino médio. Ela relata que os filhos não fizeram ensino superior, mas terminaram os estudos, vejamos na citação abaixo:

Terminou todinho. Só não fez faculdade, porque na época a dificuldade era muito grande. Não tinha conhecido na rua, não tinha casa, não tinha como manter ele lá na rua. Porque eles terminaram aqui, mas as faculdades não tinham transporte né para levar e trazer eles todo dia aí pararam, aí hoje eles tão em casa. Ajudam o pai em casa com agricultura também. Todos três. Eu tive cinco filhos o mais velho não terminou, ele só fez até o oitavo, ele não terminou não, mas os outros tudim terminaram interlocutora 2 - funcionária da escola; entrevista realizada em 15/05/2023).

Observa-se no relato dessa mãe que, garantir aos filhos e a outras crianças e jovens da comunidade o direito de cursar a vida escolar nas proximidades do seu local de moradia é um verdadeiro sonho, distante da realidade, subvertendo completamente o direito constitucional e reforçando um imaginário de que a escolarização não é direito, ou um caminho de ascensão, de emancipação e liberdade, contrariamente, o não acesso à educação de qualidade fortalece as estruturas que sustentam as hierarquias e desigualdades. Chegar à Universidade, concluir um curso superior é algo distante para quem vive em áreas rurais, esquecidas pelo estado quando se trata de sítios, comunidades rurais e assentamentos. A rota do transporte escolar para chegar na escola do assentamento dura em média 1 hora, imaginemos fazer esse percurso até às Universidades localizadas na área urbana do Município e voltar para casa diariamente. Como uma criança pode sonhar em seguir a vida escolar experimentando essa realidade durante uma vida toda? Obviamente, que os desafios também podem produzir um efeito inverso, tornar as pessoas mais resilientes para enfrentar e superar os percalços da vida acadêmica, mas no geral se repete o ciclo de exclusão.

A Interlocutora 3 – professora da escola comentou que os seus alunos conversam em sala que querem morar em Campina Grande, alguns manifestam o desejo de ser policial, e as meninas dizem querer ser professora, médica entre outras profissões. Ou seja, apenas estudar até o ensino médio não é o horizonte das crianças. As chances reais de concretizarem seus sonhos por meio da educação e o esforço pessoal e do grupo familiar para proporcionar as oportunidades, através da educação é uma preocupação que não atravessa diretamente a

infância, mas é reivindicação e uma preocupação relatada pelas gerações adultas, a exemplo da mãe que foi entrevistada e que já vivenciou esse processo.

Essa reflexão remete ao texto “Proposições para o ensino do futuro” (Bourdieu, 1986), elaborado por Bourdieu e um grupo de professores do Collège de France como proposta de intervenção no sistema escolar francês. O conjunto dessas proposições (nove princípios seguidos de sugestões de mudanças no sistema escolar da França) constitui a proposta de uma Pedagogia Racional na qual deve-se adotar como ponto de partida a realidade social e as assimetrias que condicionam à desigualdade social dos alunos das classes populares no que se refere à cultura escolar. Assim, se enfrentaria aquilo que o autor mais critica no papel da escola e sua contribuição à reprodução da desigualdade social. Embora elaborado para o contexto Francês as reflexões e indicações de Bourdieu tem validade diante dos problemas e dificuldades que também afetam o nosso sistema de ensino.

Dessa forma a pedagogia racional seria uma forma de planejar a implementação de ações para suprir as desigualdades de acordo com a realidade dos estudantes que vivem em áreas rurais como o assentamento citado nessa tese. A população do campo precisaria ter garantido nas políticas educacionais recursos de transporte e permanência ou bolsa que garantisse e estimulasse a vida acadêmica assim diminuiria a impressão de não ter outra opção a não ser casar e não dar continuidade aos estudos a sonhar em ter uma profissão e realizar-se em outra área se não desejarem ser agricultores/agricultoras. Numa realidade de possibilidades reais de sucesso na vida acadêmica ficar ou sair do campo seria de fato uma escolha e não imposição.

4.2.1 – Formação continuada, currículo e relações de poder: mundos sociais desencontrados

Com relação ao aspecto da formação pedagógica continuada, que é uma demanda de todo sistema de ensino para com os educadores em Campina Grande, sendo ofertadas periodicamente, geralmente em encontros mensais. A orientação quanto a organização da agenda formativa para educadores do campo é a seguinte:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas

que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. Brasil, (2002).

As resoluções indicam que os sistemas de ensino estejam atentos e promovendo formação continuada que contemplem estudos sobre a diversidade cultural dos povos do campo e uma organização do ensino que valorize essa diversidade. Na fala dos interlocutores dessa pesquisa esse tema apareceu quando perguntamos sobre como deveria ser ou funcionar a educação para as populações do campo e sobre os principais problemas enfrentados, sobretudo para aqueles que ocupam posições sociais ligadas a dimensão pedagógica na SEDUC ou na escola.

Os interlocutores 6 – coordenador da educação do campo e 7 – supervisora escolar (ex coordenadora educação do campo), os quais colaboraram com essa pesquisa são pessoas que ocupam ou ocuparam, desde o início dos anos 2000, cargos na coordenação pedagógica de escolas do campo na SEDUC no município de Campina Grande, essas pessoas relatam que muitas mudanças ocorreram no tocante a organização da formação continuada e mesmo do acompanhamento às escolas do campo de Campina Grande, ambos citam como propulsores dessas mudanças os investimentos que a SEDUC em formação continuada a partir dos anos 2000, a implantação do Programa Escola Ativa e a aprovação em nível Nacional das Resoluções de nº 1 e 2⁶¹ que tratam dos princípios e direitos da educação do campo.

Acerca dessa trajetória de formação continuada a rede municipal de ensino de Campina Grande ficou conhecida pelos investimentos financeiros e humanos que fez desde o início dos anos 2000 promovendo as conhecidas Semanas Pedagógicas no início de cada ano letivo. Nesse evento os educadores geralmente eram recepcionados para o início do ano letivo com apresentações culturais, camisas personalizadas do evento, material de expediente, palestras, cursos, momentos de avaliação, oficinas pedagógicas a partir das demandas levantadas junto às equipes de acompanhamento às escolas. A interlocutora 7 – supervisora escolar, que integra o quadro da rede municipal de ensino de Campina Grande há 37 anos sendo 12 anos dedicados a coordenação das escolas do campo multisseriadas. Essa interlocutora explicou a partir de quanto ela foi convidada a compor a equipe pedagógica, ela disse:

⁶¹ Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002); e a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008).

Eu era professora da rede já quando fui convidada a fazer parte da equipe pedagógica da secretaria municipal de Campina Grande, em um projeto coordenado pela professora da universidade Salete van der Poel e o esposo dela eram um casal maravilhoso que me ensinaram muito. Eles eram consultores de um projeto no governo de Cássio, o secretário de educação era o doutor Harrison Targino uma pessoa assim, que eu tenho respeito muito grande pelo secretário que ele foi em Campina Grande [...] eu fazia parte da equipe de matemática, me lembro até então a minha primeira semana pedagógica, me lembro que era até a Professora Socorro Barroso que formou a equipe que daria as formações por área de conhecimento na semana pedagógica (interlocutora 7 – supervisora da escola; entrevista realizada em 08/06/2023).

Ela se referiu ao “Programa de Letramento na visão sócio-histórica” projeto desenvolvido após 4 anos de pesquisa diagnóstica sobre os principais problemas da educação municipal realizada pelos consultores os professores Salete e Cornelis van der Poel⁶² junto à comunidade escolar. A intenção anunciada na proposta do programa era a implantação de uma educação crítica, a educação sócio-histórica. Conduzindo uma ação pedagógica engajada, uma educação que se fundamentasse nos interesses dos alunos, educação crítica e transformadora com a elaboração e sistematização de conhecimentos científicos (CAMPINA GRANDE, 2002). Uma proposta claramente fundamentada na teoria Freireana, ousada e promissora baseada na pedagogia de projetos para enfrentar a fragmentação e descontextualização do currículo que o diagnóstico dos consultores teria apontado.

A educação crítica em Campina Grande visa propiciar aos alunos, pelo processo de letramento na visão sócio-histórica, a formação de plena cidadania na perspectiva de uma democracia radical e plural. Isto significa que a educação deve levar em consideração a realidade e historicidade dos alunos. É a partir e dentro de sua contextualidade existencial, marcada por profundas desigualdades, que devem exercer a sua cidadania, “fazer” História, individual e coletiva. Campina Grande, (2002, p. 3).

Trazemos essa informação ao texto para elucidar a influência desse programa, da relação institucional da SEDUC com professores pesquisadores da Universidade com esse perfil político de formação humana por alguns anos no cenário da organização pedagógica e

⁶² Natural de Campina Grande, Maria Salete van der Poel é professora aposentada da Universidade Federal da Paraíba, graduada em pedagogia, mestre em educação de adultos com uma vida dedicada à educação de camponeses, operários, domésticas, prostitutas, meninos de rua, internos em manicômios e presídios. Estudou e trabalhou com Paulo Freire. Pioneira da educação carcerária no Brasil, foi presa 17 vezes durante a ditadura militar. Cofundadora e participante ativa até hoje da Rede de Letramento de Jovens e Adultos da Paraíba. Cornelis Van der Poel esposo de Salete era natural da Holanda, faleceu em 2013 também era professor aposentado da UFPB e junto a Salete carregavam a experiência de consultoria em educação pública em diferentes cidades do Brasil.

formações trilhados pela SEDUC e desse processo como prelúdio da particularidade da qualidade das formações continuadas que fizeram da educação municipal de Campina Grande destaque nesse tema por muitos anos como foi possível perceber nos relatos de interlocutores de nossa pesquisa e por minha memória profissional de atuação na rede municipal de ensino.

A interlocutora 7 afirmou que:

Antes do programa Escola Ativa, quando a gente descobriu que a metodologia utilizada de formação na rede municipal de Campina Grande era pensada só pra zona urbana, o professor vinha participar mais não tinha uma estrutura que ele pudesse pegar, isso que ele estava recebendo e adequar com a realidade, quando a gente descobriu que a dificuldade da zona rural era diferente da zona urbana (interlocutora 7 – supervisora da escola; entrevista realizada em 08/06/2023).

Que a formação não servia para quem atuava em escola multisseriada era a queixa principal segundo a interlocutora 7 – supervisora escolar, dos docentes e que nesse ponto o programa escola ativa ajudou a atender as expectativas, uma vez que propunha uma formação focada nas necessidades de um professor de sala multisseriada.

Eu acho que a educação do campo em Campina Grande possui dois períodos, um período anterior aos anos 2000 e outro posterior com a implantação do programa escola ativa em Campina Grande, foi o carro chefe para a mudança na educação do campo. Inicialmente implantada em 5 unidades, depois com a continuidade e expansão para outras unidades e depois praticamente para todas. Com as metodologias adotadas pelo programa escola ativa como governo estudantil, cantos de aprendizagem, os professores participando mais ativamente das formações específicas para o programa, sendo assim a gente teve um avanço muito grande. Em 2002 com a resolução número 1 e em 2008 com a nova resolução de educação do campo, a número 2 em abril de 2008, que ela vem mais especificamente amarrar o que já estava detalhado na outra, essa vem mais puxando para o lado do currículo para que as escolas observem mais o trabalho dessa questão dos saberes do campo, então temos esses dois períodos e avançamos muito, ainda é preciso avançar mais (interlocutor 6 – coordenador da educação do campo SEDUC; entrevista realizada em 30/06/2023).

Essa impressão positiva acerca das contribuições do programa escola ativa⁶³ é comum entre aqueles que atuam a mais tempo nas escolas rurais multisseriadas de Campina Grande. Em minha dissertação de mestrado tratei um pouco da dinâmica desse programa. Todavia, os

⁶³ Em meados de 1997, o BM e o governo brasileiro estabeleceram o acordo do Programa Escola Ativa, que contemplou as escolas multisseriadas⁶³ das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste. O Programa Escola Ativa foi apresentado pelo MEC, em 1997, como uma estratégia inovadora, eficiente para os desafios enfrentados pelas escolas de “poucos recursos”, capaz de melhorar a aprendizagem e a qualidade em escolas multisseriadas situadas em áreas rurais. Brasil, (1999).

profissionais que vivenciaram essa experiência constataam que houve uma mudança significativa gerada pelo programa, particularmente uma maior aproximação da SEDUC das demandas e do acompanhamento as escolas do campo, pois era necessário ter um supervisor na sua estrutura para acompanhar as escolas.

Além disso tinha uma regularidade na formação continuada que era específica para enfrentar os desafios de quem atua na sala multisseriada e outros recursos metodológicos que auxiliaram os docentes antes desassistidos, “nós tínhamos muitas escolas pequenas, com apenas uma sala de aula e a questão do multisseriado, acredito que em algumas comunidades com o programa escola ativa melhorou muito a questão das metodologias para essas turmas específicas” (interlocutor 6 – coordenador da educação do campo SEDUC; entrevista realizada em 30/06/2023).

Mesmo com essa trajetória formativa implementada desde 2002 e com todos os investimentos posteriores, ao fim do programa escola ativa alguns, interlocutores apontam que ainda é difícil concretizar práticas, que de fato valorize os saberes das populações do campo, inclusive como eixo de conteúdo que deveria está presente no currículo. O interlocutor 6 – coordenador da educação do campo assinala que, “ainda existe uma necessidade muito grande para a formação desses educadores e valorizar mais essa questão do campo, do falar, dos saberes em si oriundos dos estudantes do campo, principalmente das suas famílias”.

A assessora pedagógica atenta aos princípios da educação do campo afirma:

eu acredito que tem que ter essa aproximação maior com o campo e os movimentos sociais, porque o educador, professor ele prestou concurso para o campo e tem professor que não sabe a dimensão que é ser professor do campo, então a mesma metodologia que é usada na urbana ele usa no campo também que não deveria ser assim. Formação necessária para os professores tudo voltado para valorização dos campos (interlocutora 5 – assessora pedagógica educação do campo SEDUC; entrevista realizada em 29/05/2023).

O processo formativo não acontece somente nas universidades e em outras instituições oficiais de ensino, mas também nos movimentos sociais e em outros circuitos culturais ao longo da vida. Considerar os saberes e conhecimentos que não se classificam como científicos como conhecimentos válidos e legitimados é um processo necessário de decolonialidade do saber que rompe com a lógica de saber/poder da modernidade ocidental. É um pouco do que Boaventura de Sousa Santos (2010) chama a atenção a partir da concepção das Ecologias dos Saberes, enquanto espaço de manifestação e produção de saberes que emergem das lutas sociais a partir

das experiências locais, como práticas culturais que antes eram subalternizadas e agora são reconhecidas enquanto manifestos de produção do conhecimento.

O que vemos na realidade das formações que a SEDUC Campina Grande oferta aos educadores não caminha nessa direção pois não inclui em suas pautas formativas, por exemplo, a própria história do assentamento, suas lutas e demandas no currículo escolar da escola do assentamento.

Quando perguntamos sobre como deveria ser a escola para as populações do campo as expectativas apontam para a ideia de educação contextualizada com vivências ligadas a agricultura. Como disse a interlocutora 1 – diretora escolar que deveria ser uma escola com algum diferencial que desenvolvesse o conhecimento geral por meio dos componentes curriculares, mas, que também tivesse um componente curricular voltado para a relação com a natureza, no sentido de produzir e perceber a importância da agricultura familiar. Também nesse sentido destacam-se os argumentos abaixo:

Ela tem que, dentro da melhor lógica de Freire se contextualizar com o ambiente em que as crianças vivem. Educação ela passa a ser mais eficaz ela tem que se comunicar com a realidade daquele estudante. E isso vale pra o estudante da zona rural, vale pra o estudante da periferia, porque a gente consegue assimilar melhor as coisas quando a gente vê utilidade naquele conhecimento ou quando a gente vê uma sintonia entre o conteúdo que tá sendo ministrado através de uma abordagem que considere a realidade de cada um, onde cada um está inserido. Então no campo isso também é extremamente válido. E começa na parte estrutural por isso que uma escola modelo pra o campo, também é tão importante e estratégico (interlocutor 10 – secretário de educação municipal; entrevista realizada em 28/06/2023).

No campo, eu acho assim que tem que ser aprendido com a natureza, tem um profissional incrível que trabalha na rede que fez um projeto com cactos, e ele viu que na escola era cheio de cactos, ele misturou a cultura musical, trabalhou mandacaru e xique xique, foi trabalho muito bonito, contextualizar os conhecimentos com o campo, sem essa distância de tá só na sala de aula (interlocutora 5 – assessora pedagógica educação do campo SEDUC; entrevista realizada em 29/05/2023).

O gestor da SEDUC ao ressaltar a necessidade da construção da escola modelo para então ter a possibilidade de práticas contextualizadas demonstra desconhecer práticas criativas que os professores têm desenvolvido nas escolas, mesmo com uma estrutura física precária. Parece que só quando as escolas passarem por uma reestruturação elas terão valor sendo uma escola modelo que permita ter horta e os alunos fazerem o que ele considera vinculado à sua realidade, mas sem ouvir àqueles que estão imersos na realidade sobre suas aspirações, desejos e necessidades. Na sequência o relato da Interlocutora 5 - Assessora pedagógica educação do campo SEDUC ilustra uma experiência contextualizada a partir da paisagem

natural da caatinga. Que como já mencionamos anteriormente não foi prestigiada por outros setores da SEDUC.

No artigo 5º da resolução nº 1 que institui as diretrizes da educação do campo consta que as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002). Os artigos da LDB citados nesse artigo se referem ao cumprimento da base nacional comum curricular e de uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. E as necessárias adequações às peculiaridades da vida rural em cada região, às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural.

Aqui abrimos o debate para pensar sobre educação intercultural e diferenças culturais. O direito à diferença cultural presente na perspectiva da educação intercultural alinha-se a negação da supervalorização do enunciado, eurocentrado em detrimento dos demais. Educação Intercultural preza pela construção partilhada de espaços de diálogo intercultural e de novas geopolíticas do conhecimento por isso, se atrela a um projeto político de transformação estrutural da sociedade (WALSH, 2010). Essa violência epistêmica reiterada por meio da mentalidade colonial atinge as populações do campo por diferentes frentes como destacam Torres e Lemos (2012),

Seja na forma de organização social, educacional, política, econômica, entre outras, aos povos camponeses foi relegado somente o direito de acatar as decisões daqueles que pouco conheciam sua realidade e seus anseios. Aos povos do campo, assim como as minorias criadas desde a colonização, restou a ação da colonialidade, sob a forma da subalternidade, do silêncio, da negação da condição humana, bem como da precarização da educação. gTorres, Lemos, (2012, p.7).

Pensamos que a perspectiva da educação intercultural crítica seja um horizonte para onde olhar no sentido de romper com as perspectivas reducionistas e pobres de práticas sociais que se apresentam como alinhadas a tarefa missionária do enquadramento cultural das populações do campo, até mesmo por nós educadores. Como alerta Martins (2005) que muitas vezes o educador é o grande responsável por abrir um amplo abismo cultural entre as gerações do mundo rural por considerar a cultura, os costumes, o saber da população que ele quer educar como cultura primitiva de povos ignorantes ou formas incivilizadas de conhecer a vida e interpretar o mundo. O autor acentua que é exatamente o oposto:

São elas, no entanto, herdeiras de complexas tradições, de uma cultura rica e abrangente, de valores centrados fortemente na concepção de pessoa. Continuamos confundindo analfabetismo com ignorância e desdenhamos sábios de grande envergadura unicamente porque não sabem ler e escrever. Esta sociedade, de fato, há muito declarou uma guerra contra a cultura das populações do campo a pretexto de educá-las, de libertá-las da ignorância e de trazê-las à força para a chamada civilização urbano-industrial. Martins, (2005, p. 30).

Pensando o diálogo cultural na escola Martins (2005) destaca que em escola urbana ou rural o “ensino deveria ser mais flexível e culturalmente adaptado” a um processo de ressocialização do educador, a partir de diálogos e trocas culturais expressas nas constantes mudanças que ocorrem nesses espaços. Em suas palavras:

O ensino que atualmente se ministra tanto na zona rural quanto na cidade deveria ser diferente. A escola deveria ser uma instituição do diálogo cultural com sua clientela, com os circunstantes, e deveria considerar clientela não só o aluno burocraticamente matriculado, como preferem os educadores burocratas, mas também a comunidade de referência, a que pertencem os alunos. Para isso é necessário voltar ao professor de tempo integral na mesma escola, que inclua entre os seus deveres o dever de conhecer os saberes daqueles que procura ensinar, aos quais procura transmitir e, não raro, até impor o seu próprio saber. Martins, (2005, p. 32).

Importante a ressalva de que não recaia sobre o professor individualmente esse compromisso e sim ao sistema educacional, destacando todo o conjunto de interesses e disputas expressos nele. Bell Hooks (2013) alertou que o professor precisa ser ouvido e aprender a criar estratégias para abordar currículos multiculturais. A autora lembra que temas como o multiculturalismo apesar de ser considerado fundamental carece de discussões e práticas suficientes que possibilitem os educadores se sentirem capacitados em como operar para que o contexto da sala de aula possa ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Pensamos que é por aí que caminham as tentativas de modelar uma educação aberta ao diálogo com os povos e cultura do campo.

Quando interpelamos a interlocutora 5 – assessora pedagógica da educação do campo sobre a formação continuada em curso para o público de educadores de escolas do campo de Campina Grande vemos que mesmo ocupando posição de gestão da política pública ela reconhece que a formação dos professores precisa ser melhorada para que os professores se sintam capacitados para uma aproximação intercultural. De acordo com a interlocutora 5:

A formação ela vai se alternando entre formação específica do campo e formação que seja voltada pra SAEB/SAMA. Na formação também a gente viu o ano passado que tinha muitos professores que não tinha como vim porque alguns realmente moram no campo e tinha a questão de transporte a noite. Então nós começamos a fazer a formação lá nos distritos. É um mega desafio pra gente, mas de fato a gente alcança

mais professores então a gente vai um dia só pra Galante à noite, um dia São José da mata e no distrito Catolé de Boa Vista, acontece uma vez por mês no sábado pela manhã. Então assim em vez de fazer uma formação só pra todo mundo a gente faz uma em cada distrito que a gente identificou que essa seria a forma de alcançar a maior quantidade de professores possível a gente não consegue cem por cento infelizmente, mas é uma grande maioria sim (interlocutora 5 – assessora pedagógica educação do campo SEDUC; entrevista realizada em 29/05/2023).

Ao que parece a formação mesmo atendendo a solicitação de acontecer nos distritos mantém uma pauta que não considera os interesses e solicitações dos educadores, ocupando mais espaço formações relacionadas aos objetivos do sistema de avaliação nacional e municipal, inclusive, porque em 2023 era ano de avaliação nacional que gera a nota do Índice de desenvolvimento da educação básica IDEB dos municípios brasileiros. A formação realizada uma vez por mês nos distritos é um desafio como disse a assessora pedagógica da SEDUC responsável pela ação. Imagino que o deslocamento seja um aspecto desse desafio que é cotidianamente enfrentado pelos educadores que se deslocam da área urbana para o campo e dos estudantes que não possuem escola próximo as suas residências.

Acerca do nível de formação dos professores um fenômeno bem conhecido por quem discute esse tema é o do longo período de carência que tivemos na educação escolar básica de professores habilitados até metade dos anos 2000, era bastante elevado o índice de professores leigos, sobretudo nos municípios com poucos habitantes, mesmo na sede urbana, e na área rural o professor leigo era quase um padrão. O Projeto Logos II, junto a outros programas de formação foram alternativas de profissionalização e até de escolarização de adultos. Sobre esse ponto vejamos o comentário abaixo:

(...) na época (2002) os professores da zona rural eram professores leigos, ou que no máximo tinham feito aquele programa o LOGOS que era uma ligeira formação. Quando o Programa Escola Ativa chegou o contexto começava a mudar aparecendo os primeiros concursos, o professor tinha que ter formação superior. Mas muitas vezes acontecia que fazia o concurso pra zona rural e depois achava um padrinho e saia da zona rural e voltava à estaca zero, a gente sem professor pra zona rural (interlocutora 7 – supervisora da escola; entrevista realizada em 08/06/2023).

Atualmente, todo o quadro de professores que atua nas escolas do campo de Campina Grande possui nível superior completo ou em andamento e muitos possuem pós-graduação *lato sensu*⁶⁴.

⁶⁴ A pós-graduação é dividida em dois grandes grupos: pós graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. *Lato sensu* são cursos focados no ganho de prática e no estudo de técnicas que ajudarão o profissional no dia a dia de trabalho, cursos de *lato sensu* possuem uma carga horária mais flexível e que não sobrecarrega o profissional. *Stricto Sensu* quem busca esses cursos busca ingressar na carreira acadêmica e desenvolver conhecimentos e produções

Vejam os temas priorizados nos encontros de formação pedagógica promovidos pela SEDUC. A Agricultura familiar no contexto da Diversidade cultural foi o tema da formação realizada em 23 de julho de 2022, na qual participaram 37 pessoas.

A assessora pedagógica da educação do campo da SEDUC disse que o tema dessa formação foi escolhido a partir da solicitação de alguns educadores, uma vez que nem todos os docentes têm aproximação com a realidade da agricultura familiar, inclusive ela e por isso pedia a colaboração daqueles que tem experiência no assunto. Ela foi lançando reflexões a partir de alguns pontos como diversificação da produção, produção familiar, pequenas propriedades, comercialização em feiras locais, impactos no ambiente, agrobiodiversidade e relação direta com a agroecologia, técnicas que ajudam a preservar o meio ambiente, as consequências dos desertos verdes que são monoculturas que provocam desequilíbrio ambiental e prejuízos a saúde. Exibiu imagens com créditos do Centro de ação cultural (CENTRAC).

Continuando a apresentação a assessora trouxe alguns dados nacionais acerca da produção de feijão, arroz, mandioca e etc, pela agricultura familiar. Ela destacou a fala interessante de um professor do distrito de Galante, que segundo ela alertou para o perigo da romantização da agricultura familiar se não analisarmos as dificuldades que os agricultores familiares enfrentam sem apoio, sem recursos e sem políticas públicas. De acordo com essa assessora o comentário feito pelo Professor aponta para a necessidade de problematizar com os estudantes das escolas do campo o fato de a agricultura familiar não ter o apoio que necessita e merece. Duas professoras levantaram como questão desafiadora os alimentos sem qualidade que consumimos e com preço elevado e que a agricultura familiar poderia ajudar nisso. Ambas as professoras disseram ter vivência junto a agricultura.

Foi exibido um vídeo do centro de desenvolvimento agroecológico intitulado “Comida que alimenta” cujo enredo era a mãe e filha numa feira agroecológica em seguida foram compartilhados subtemas (diversidade das matrizes indígenas, africanas e europeias até chegar em Campina Grande e suas feiras) para articular ao tema do projeto do 3º bimestre que é diversidade cultural. Os educadores foram convidados a se reunirem em grupo por ano/série em que atuam para propor sugestões de articulação do tema agricultura familiar com o projeto

científicas. São cursos que tem como objetivo aprofundar os conhecimentos teóricos de forma que o aluno consiga desenvolver ideias originais e assim, ter o status de pesquisador (ANPG, 2023).

do bimestre. Após as socializações a assessora sugeriu alguns materiais sobre agricultura familiar que seriam disponibilizados na pasta digital e indicou como fonte o site e canal do youtube do FONEC.

Na formação de professores seguinte, que ocorreu em 20 de agosto de 2022 a assessora iniciou o debate sobre “Concepções matemáticas no contexto da Educação do Campo: Sugestões e Possibilidades” apresentando alguns dados e desafios gerais para superar lacunas na aprendizagem que é uma ocorrência em todo o mundo. Essa proposta de estar acompanhando temas mais gerais como esse da recomposição da aprendizagem e não somente limitado aos temas referentes à realidade do campo é algo positivo na minha perspectiva hoje pois vejo como positiva uma formação que parte dos contextos e cultura local mas, que vai além ampliando a formação nas competências gerais que serão cobradas aos estudantes do campo fora do seu espaço social de origem caso escolham sair do campo estejam preparados para competir no âmbito profissional ou acadêmico. A formadora do encontro era uma professora que já atuou em escola do campo, fez um mestrado vinculado ao tema da matemática e agora compõe a equipe de formadores da SEDUC, atuando na área da matemática. Por isso privilegiou como tema central desse encontro reflexões sobre a etnomatemática, numeracia, contextos de aprendizagem, gamificação e campos conceituais.

Os participantes foram divididos em grupos e eu fiquei em um grupo de 7 pessoas que recebeu o conceito etnomatemática. Foi uma descoberta bem interessante deveríamos pensar o que sabemos sobre o conceito, o que gostaríamos de saber e como aplicaríamos em sala de aula. Uma participante que era professora de história disse que certamente etno se remetia à origem e ficamos a pensar. Porém quando a formadora explicou os conceitos explicou que tinha a ver com a matemática do dia a dia do pedreiro, do feirante, etc. Então inferi que se tratava de pensar na matemática como prática social. Logo relacionamos a matemática do agricultor com sua linguagem e seus saberes como a marcação do tempo de plantio, colheita. Um supervisor que estava no grupo compartilhou o exemplo do seu avô que media a área da terra a ser adubada usando como unidade de medida a braça ou vara.

Em meio a socialização de cada grupo foi feita uma pausa para um café e para ouvir os comentários de que era um café simples, pois era ofertado pela equipe e não pela SEDUC. Eu estou na rede desde 2008 e já presenciei diferentes momentos em relação as formações e esses momentos de lanche. Tiveram períodos de lanches simples ofertados pela SEDUC, de lanches mais requintados fornecidos por uma famosa panificadora da cidade e os períodos de nenhuma oferta de lanche nem mesmo café, como esse que não foi somente para o público da educação do campo, mas geral para todos os educadores da rede.

Ao final a pessoa responsável pela formação disse que todo o material usado na formação está disponível num site, cujo link é sempre compartilhado após as formações para toda a rede e disse “você também são rede”.

Sábado 8h da manhã do dia 17 de setembro de 2022 a formação tinha uma diferença pois juntava educadores do campo e dos 3º ao 5º ano das escolas urbanas e participaram 56 pessoas. Outra diferença nítida era a organização do espaço, as cadeiras estavam organizadas em fileiras.

A assessora pedagógica da educação do campo me enviou mensagem avisando do encontro e se preocupou em explicar que as formações desde a anterior estão com foco na recomposição da aprendizagem pois é demanda da SEDUC, por isso não apresentaram relação específica com educação do campo. Essa preocupação passa a impressão de que o lugar da distinção do que é do campo e do que é da cidade ora é desejado, ora é criticado.

Havia duas mediadoras do encontro que tinham como tema “Do planejamento pedagógico à avaliação somativa: focando nas habilidades prioritárias” o foco era língua portuguesa e matemática dentro da perspectiva da recomposição da aprendizagem, que segundo a gerente do ensino fundamental é um programa central da SEDUC para toda a rede e pelo caráter da formação não ser distinto entre cidade e campo é que juntou o público. As mediadoras explicaram que na hora do trabalho em grupo iriam separar campo e cidade.

As formadoras realizaram uma dinâmica com tangram, convidando 8 pessoas para se reunirem e essa já seria a formação do grupo para o decorrer da formação. Em seguida pediram para cada participante escrever num “postit” o que é recomposição de aprendizagem. Após considerar alguns dos registros dos postits a assessora pedagógica da educação do campo exibiu e explicou o conceito de recomposição da aprendizagem, informando que era um conceito disseminado pelo Banco Mundial⁶⁵ e era uma estratégia utilizada em países em contextos de crises. Os eixos dessa recomposição são planejamento para a diferenciação pedagógica, avaliação diagnóstica e processual, currículo priorizado, arranjos didáticos, planejamento de ações e acolhimento emocional. Ela informou brevemente que Campina Grande iria lançar a

⁶⁵ Numa busca vi que o Conselho Diretor do Banco Mundial aprovou em 12 de maio de 2022 o projeto de Recuperação das Perdas de Aprendizagem Provocadas pela Pandemia de COVID-19 no Brasil no valor de US\$250 milhões. O programa apoiará a estratégia brasileira para a recuperação da aprendizagem e redução da evasão escolar relacionada à crise sanitária, por meio da implementação de programas e sistemas inovadores que visam fortalecer a gestão educacional nas escolas primárias e secundárias das regiões Norte e Nordeste do país. Este empréstimo concedido pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) ao Ministério da Educação tem garantia da República Federativa do Brasil e prazo final de pagamento de 34,5 anos, com um período de carência de 5 anos. Nações Unidas Brasil, (2022).

sua versão do programa e que até o final do ano as equipes de formadores da SEDUC estarão estudando com afinco sobre recomposição da aprendizagem.

Esse tipo de acordo e atuação do Banco Mundial (BM)⁶⁶ na educação dos países considerados do terceiro mundo não é algo novo. No Brasil, desde 1971, o Banco tem financiado diversos projetos educacionais junto ao Ministério da Educação. Durante o governo FHC (1995-2002), o BM tornou-se importante interlocutor na definição das prioridades educativas no país. Os projetos financiados pelo Banco na educação escolar brasileira priorizaram os problemas educacionais identificados pelo próprio Banco, contemplando a oferta de livros didáticos e a ampliação do tempo de instrução, o treinamento dos professores para o uso dos materiais didáticos e ampliação da capacidade gerencial dos estados para atuarem nos projetos financiados. Tommasi, (1998).

Em 2022 a SEDUC ao se alinhar a narrativa do Banco Mundial de recomposição da aprendizagem como uma consequência da pandemia se exime de problematizar a realidade histórica e, ante a conjuntura da pandemia, ainda mais castigada nas escolas rurais, uma vez que, essas escolas são desfavorecidas quanto ao acesso a recursos tecnológicos, internet e políticas de inclusão digital. Não se sabe se foi realizado algum levantamento da situação específica de Campina Grande nesse aspecto e se foi não é usado como indicador para suas ações.

Voltando ao relato sobre o encontro de formação, na fila do lanche a gestora escolar de uma das escolas do distrito de Galante mostrava-se indignada com o comentário de uma das formadoras do encontro que, segundo ela teria sido preconceituoso e a gestora escolar olhava para mim e dizia “deveria acabar esse tipo de separação” (gestora escolar). Eu me aproximei e perguntei qual tinha sido o comentário? ela disse: que alguns professores do campo perguntaram como fazia para participar do grupo do whatsapp, mencionado pela formadora por onde estavam sendo encaminhados os materiais, e que a formadora teria respondido: “esse grupo é diferente, o campo é no grupo do campo e não nesse” (formadora SEDUC). Estabelecer essa distinção em espaços de circulação de informações e de conteúdo de uma formação me pareceu também uma expressão do estigma atribuído às escolas do campo.

Nos grupos de trabalho formados o objetivo era analisar uma tabela com indicação de habilidades prioritárias e objetivos de aprendizagem para a turma sugerida e propor atividades

⁶⁶ Não esqueçamos que o Banco Mundial se configura como instituição organicamente ligada ao projeto do capital, inclusive atuando na disseminação de políticas, valores e ideias que garantam sua hegemonia. Nesse sentido, os empréstimos do BM aos países de capitalismo periférico, a partir da década de 1980, estiveram condicionados à aceitação de princípios neoliberais apontados como necessários às reformas administrativas dos países em desenvolvimento no momento da crise dos países de capitalismo central. Cruz, (2003).

que permitissem alcançar à habilidade desejada. Após o momento da socialização que foi bem agitada, devido ao grande número de pessoas e o avançar da hora o encontro foi encerrado.

Em 22 de outubro de 2022 eu me dirigi ao espaço do auditório anexo à SEDUC onde sempre ocorrem os encontros formativos logo na entrada o porteiro me avisou que a do campo era no teatro Rosil Cavalcante, um prédio que ficava em frente ao local em que eu estava. Quando cheguei ao teatro a assessora pedagógica fazia a fala de abertura e se desculpava pelo local ser desconfortável para o tipo de formação que planejaram com momentos de trabalho em grupo etc. Ela explicava que receberam muitas reclamações, porque a última formação foi feita em conjunto com escolas urbanas e para respeitar a solicitação do grupo resolveram separar. O Rosil Cavalcante é um miniteatro dentro do Centro Cultural Municipal, o espaço estava com pouca iluminação e frio com os ar condicionados em funcionamento.

Conversando com uma gestora escolar do distrito de Catolé de Boa Vista sobre a dinâmica da última formação, quando juntaram profissionais das escolas urbanas e rurais, ela disse que ela e outra gestora foram reclamar, porque a separação dessa formação foi demandada por elas ao secretário de educação e a diretora técnico pedagógica, que atenderam, por isso gostariam que fosse mantida e que muitos educadores se sentiram desconfortáveis na última formação. Esse incomodo pode ser expressão do estigma que para os educadores fica visível nas interações fora do seu próprio grupo.

O tema do encontro era “Do planejamento pedagógico a avaliação somativa: mobilização do conhecimento e arranjos didáticos”. E foi anunciado que o objetivo era oferecer subsídios para recompor a aprendizagem.

O fato é que fazer trabalho em grupo no espaço de um teatro gerou um clima totalmente desconfortável, era visível nas falas e posturas dos professores que se viravam nas poltronas para dialogar em grupo sobre as propostas que a mediadora da formação solicitava. A assessora fez uma explicação do que são os arranjos didáticos e sua importância como estratégia de planejamento. Os elementos que compõem um arranjo didático, segundo a projeção que ela fazia eram: agrupamentos produtivos, avaliações processuais, autoavaliação, materiais personalizados e autogestão do conhecimento. Uma gestora escolar ao meu lado disse: “a gente já faz isso a muito tempo” (gestora escolar). Uma professora sussurrava atrás da minha cadeira “tudo o que a gente já faz porém mudaram os nomes” (professora). A assessora destacou na fala que em suas passagens pelas escolas urbanas e rurais percebeu que os profissionais das escolas do campo tinham mais familiaridade com essas práticas, até pela longa experiência com multisseriação o que exigia trabalhar com agrupamentos e estratégias de ensino personalizadas. Numa das entrevistas a referência às práticas anunciadas como novidade nessa perspectiva da

recomposição de aprendizagens já eram práticas conhecidas pelos educadores que tiveram acesso as formações do programa escola ativa. Não por acaso o programa escola ativa contou com o mesmo ator político, intelectual e financeiro da atual estratégia de recomposição de aprendizagem, o Banco Mundial. Vejamos:

o Programa Escola Ativa foi fundamental e importante para o crescimento das escolas da zona rural e deixou esse respaldo pra todos, esse legado pra o professor e técnico que atua na zona rural, que hoje a gente toma como parâmetro as orientações de toda proposta hoje pós pandemia que é o currículo contínuo e isso já era executado no programa escola ativa. O professor era orientado pra isso, você tem que trabalhar com agrupamento produtivo você tem que trabalhar em cima do diagnóstico, de um plano de ação, o que é que meu aluno realmente já desenvolveu o conteúdo prioritário que é o que eu tenho que fazer na série dentro da realidade real de nível do meu aluno [...] quer dizer toda essa estrutura que hoje é dada na rede a formação desse acompanhamento prioritário na escola ativa já tinha essa estrutura a gente já trabalhava não com essa nomenclatura de currículo contínuo mas a estrutura pedagógica a estratégia metodológica já era essa (interlocutora 7 – supervisora da escola; entrevista realizada em 08/06/2023).

Lendo o material que foi distribuído nesse encontro sobre como o conhecimento é mobilizado e a metodologia dialética os professores continuavam a comentar que não viam novidade e que era como já faziam, porém com palavras mais bonitas. Eles se referem a orientações e práticas desenvolvidas nos tempos do Programa Escola Ativa que também fora financiado via Banco Mundial e possuiu metodologia semelhante a essa narrativa da recomposição da aprendizagem:

A gente enquanto escola menor a gente tem a dificuldade já de ser turma multiano né, que depois da pandemia isso não se tornou uma dificuldade se tornou até mesmo um privilégio, porque a gente já trabalhava nessa recomposição de aprendizagem a muitos anos e nós não sabíamos que era recomposição da aprendizagem (interlocutora 1 – diretora escolar; entrevista realizada em 08/05/2023).

Em seguida fizemos a análise de uma sequência de situações de aprendizagem, apontando aspectos favoráveis ou não ao aprendizado da habilidade elencada. Os grupos socializaram suas impressões. Ao final, a assessora ressaltou a importância de responderem à avaliação indicando os pontos negativos do espaço físico, mas também do formato, da maneira como é feita a formação para que elas possam melhorar.

O tema currículo que aparece em movimento nos encontros formativos que analisamos acima apareceu de forma recorrente na fala de interlocutores que estão em posição de formação junto aos educadores do campo. Dessa forma a interlocutora 8 indica que esse é um aspecto que precisa melhorar na rede de Campina Grande nas palavras dela “eu acho que precisa ter um

maior trato no currículo, eu acho que precisa ser mais valorizado é a produção de matérias e esse trato no currículo local eu acho que isso precisa ser mais valorizado. Campina Grande tem um currículo local, mas poderia também ter um currículo do campo” (interlocutora 8 – ex-assessora pedagógica SEDUC; entrevista realizada em 18/06/2023).

Já a interlocutora 9 – diretora técnico pedagógica da SEDUC aponta um problema mais geral que afeta a educação do campo:

eu quero colocar mesmo a questão do livro didático, quando o livro didático é adotado pela rede, onde cada escola tem o direito e autonomia de escolha, mas quando esses livros chegam a gente observa que não contemplam o campo e que as escolas precisam fazer as escolhas e fazem, mas já tendo a consciência que aquele livro que foi pensado para o aluno, não levou em consideração o aluno do campo e a realidade mesmo dele, isso também já é algo que a gente entende que precisa ser mudado a nível nacional mesmo, não é só uma questão de Campina Grande (interlocutora 9 – diretora técnico pedagógica SEDUC; entrevista realizada em 21/06/2023).

No encontro formativo de 23 de julho de 2022, a diretora técnico pedagógica falou da escolha do livro didático dos anos iniciais no qual deveriam observar se esse se adequa à realidade do campo. Porém, uma gestora argumentou que não faz muito sentido escolher o livro, porque quando chega nem sempre a escolha é respeitada. A diretora técnico pedagógica explicou que a falha está no fato que a secretaria de educação indica o modelo escolhido e, em Campina Grande o critério tem sido a escolha pela maioria, o que tem gerado esse problema. A SEDUC então sugere que as escolas escolham seu livro didático, prezando pela adequação à realidade do campo, porém essa escolha fica condicionada a opção da maioria das escolas de Campina Grande, argumentando a necessidade de considerar a homogeneidade do fazer pedagógico. Considerando o quantitativo de escolas urbanas e rurais certamente prevalecerá a escolha feita pelas escolas urbanas, que ficam na sede do município expressando o estigma atribuído e que se revela no tratamento dado às escolas do campo.

Como o currículo é sempre resultado de uma seleção e selecionar é uma operação de poder, Silva, (2005), na educação do campo se aspira por currículos contextualizados que promovam a convivência com o mundo rural desnaturalizando saberes legitimados e incorporando saberes locais que convergem para os valores das identidades. O acolhimento e a abertura das instituições de educação para as trocas culturais entre os sujeitos do contexto da prática educativa não é uma tarefa exclusiva da educação em contextos rurais. Paulo Freire (1987) levantava essa reflexão sobre a interculturalidade, enquanto reação a perspectiva bancária e monocultural já na década de 1960. Defendendo uma proposta de educação popular

que envolvia escolarização e formação da consciência política necessária ao processo de humanização

Considerando que entre espaço rural e urbano há processos de desigualdade social que colocam o urbano como hierarquicamente acima do rural precisamos manter a vigilância epistemológica e assim não reforçar a construção de um mundo separado por culturas e/ou sociedades isoladas como ilhas, mas, também não reforçar no currículo escolar o estereótipo negativo de quem vive, trabalha e convive no campo. Que as vivências do campo possam estar presentes fazendo sentido aos agentes sociais de uma escola, mas que não se remeta a um camponês genérico e idealizado inviabilizando a compreensão dos desafios e possibilidades particulares do espaço onde vivem. A identidade é plural e articulada de diferentes maneiras, em diversos momentos e contextos, assim é preciso revisar criticamente as concepções e não fantasiar que seja preciso protegê-la, não cair em impressões, desejos e sonhos românticos que estão nas nossas cabeças e não na realidade.

Os relatos dos encontros de formação ofertados pela SEDUC em 2022, dos quais participei como pesquisadora, registrando em diário de campo, além dos cinco encontros de formação específicos para o público da educação do campo, deixam explícitos, traços que se mantêm na prática desses encontros como um *modus operandi* consolidado. Em relação ao formato: a fala de abertura de algum representante da gestão da SEDUC seguido de uma exposição teórica sobre o tema do encontro e um momento de oficina em que os educadores são convidados ao trabalho em grupo e a socialização. O momento da socialização que poderia ser o mais rico em trocas de saberes sempre fica comprometido pelo tempo e não flui, podendo ser dialógico e reflexivo. Em relação a representação que a SEDUC possui sobre os docentes: deixa explícito que os professores precisam aprender a planejar mais conscientemente, a partir daqueles instrumentos e modelos ofertados nas formações. Surdos ao que os educadores trazem de conhecimentos e na contramão da perspectiva da educação intercultural. Em relação as impressões dos educadores: as propostas (reescrita de textos, levantamento de conhecimentos prévios, diagnósticos, agrupamentos produtivos, personalização da aprendizagem, plano de ação, entre outros) parecem estratégias requentadas de práticas desenvolvidas em anos anteriores, porém com outras nomenclaturas.

Os elementos de regularidade que apontamos, foco na exposição e caráter instrumental a partir de oficinas, um modelo como exemplo a ser seguido, invisibilidade dos atores envolvidos no processo educativo e os termos novos para práticas já conhecidas sinalizam para relações de poder e a posição hierárquica do currículo nesse cenário investigado carregado de poder simbólico, Bourdieu, (1997). A tendência à perspectiva universal em detrimento da

pluriversalidade, de padronização curricular invisibiliza-nos enquanto sujeitos de história, de saberes, de experiências e de fazeres. Currículo único é sinal de autoridade e Surdez Cultural Martins, (2005), que é o desconhecimento da história das comunidades (disposição para a escuta, validação e troca de saberes) diálogo cultural necessário a um currículo que acolhe crenças, ideias, imagens, modos de significação, símbolos e conhecimentos diversos.

Ademais pude perceber de perto a sensação de insatisfação e apneia dos educadores com a lógica gerencial das formações focadas em resultados e trazendo sempre cobranças além de um ritmo de programas, propostas e demandas acelerado quase que sem espaço para reflexões menos instrumentais e mais qualitativas e humanizadas e isso também é colonialidade do saber.

5.1.1 Autopercepção dos interlocutores da escola do campo: desvalorização e invisibilização

Além da ausência de atores importantes do quadro de gestão da SEDUC em formações da educação do campo em Campina Grande como demonstramos no capítulo 3 desse trabalho, o tema da desvalorização do cotidiano pedagógico da escola do campo apareceu com recorrência no relato de entrevistados. Na entrevista realizada com a Interlocutora 7 – supervisora da escola do assentamento que já ocupou cargo junto à coordenação pedagógica da educação do campo na SEDUC ficou demonstrado o incômodo com a pouca valorização da SEDUC com os eventos do cotidiano das escolas do campo. Ela diz como se sente:

Sinto uma desvalorização do trabalho desenvolvido pela zona rural, porque uma apresentação dos alunos e não aparecer nenhum representante da secretaria, e perder como foi lindo o desenvolvimento dos alunos, por exemplo a prática de contemplar as mostras pedagógicas foi iniciada na zona rural, quando nós enquanto equipe íamos a todas as escolas prestigiar os momentos de eventos como esse (interlocutora 7 – supervisora da escola; entrevista realizada em 08/06/2023).

A queixa dela é por não ter a presença de representantes da SEDUC nos eventos do cotidiano escolar nesse distrito. Realmente é uma presença reduzida, enquanto eu atuava na escola de maior número de matrículas da sede do distrito de São José da Mata a escola recebia quase que semanalmente a presença de pessoas da SEDUC enquanto isso no distrito de Catolé de Boa Vista em mais de cinco meses que estou de volta atuando não recebemos ninguém da SEDUC para prestigiar algum evento.

A mesma ausência foi sentida quando nas primeiras formações presenciais pós pandemia o secretário de educação esteve presente em formações de outros grupos, mas não esteve junto, nem enviou um representante, do coletivo de educadores das escolas do campo nem no seminário municipal de educação do campo como mencionado no item 4.1.

A interlocutora 7 – supervisora escolar atribui esse abandono da escola a falta de autonomia da equipe que coordena as escolas do campo diante da centralidade das ações e decisões no núcleo diretor da SEDUC o que tolhe iniciativas de organização e acompanhamento. Ela compara a época de sua coordenação dizendo “não sei se você lembra, quando chegava novembro a gente já montava todo plano de ação do ano seguinte em dezembro a gente não fechava sem apresentar o cronograma de formações, até para reservar espaço e tudo, hoje eu não vejo isso (interlocutora 7 – supervisora da escola; entrevista realizada em 08/06/2023).

Na entrevista com a Interlocutora 5 - Assessora pedagógica educação do campo SEDUC que atua no cargo atual de coordenação perguntei sobre o atendimento das demandas da educação do campo pela SEDUC vejamos como ela respondeu, “olha tem algumas situações que por questões burocráticas demora mais, às vezes por não ter recursos. Tem os entraves tem não dá pra fazer cem por cento tudo como a gente quer, mas a gente tem sim esse amparo do pessoal que ajuda a gente vai ajudando a gente como pode (interlocutora 5 – assessora pedagógica educação do campo SEDUC; entrevista realizada em 29/05/2023).

Ter do poder público o reconhecimento de que a escola do campo é tão importante quanto a escola da sede urbana, mesmo tendo poucos alunos é ainda um desafio na interpretação da interlocutora 1 – diretora escolar:

Como o poder público olha ou não olha uma escolinha pequena principalmente as que tem características rurais como essa aqui dentro de um assentamento. É como se como é uma escola pequena, não tem muita visibilidade assim, tudo que vem pra cá é com muito sacrifício, muito esforço, muito pedido, com muita peleja mesmo. Se você esmorecer não vem não, mas a grande dificuldade é justamente essa fazer com que as autoridades vejam a escola do campo como qualquer outra escola urbana e a partir daí as mesmas oportunidades que dá a escola urbana dá a escola do campo.

A interlocutora chama a atenção para essa peleja anual diante da organização das turmas da escola que não tem como seguir o formato que a SEDUC estabelece sem consulta às necessidades de atendimento da comunidade inclusive considerando as rotas de transporte escolar. Além dessa situação interlocutora 1 volta a atenção para o período em que a

diferenciação na oferta do direito a educação se via também na distribuição de materiais. Ela diz:

Teve um período em que fardamento a gente só recebia quando se distribuía tudo e o que sobrasse vinha para escola do campo, todos os outros materiais que fosse possível primeiro iam para a escola urbana depois do depois escola do campo e as escolinhas menores é que eram as últimas a receber. Hoje em dia não, a gente já vê uma certa preocupação não sei se é porque a gente bate tanto na tecla lá em cima cobrando que hoje em dia já se vê a demanda chegando ao mesmo tempo (interlocutora 1 – diretora escolar; entrevista realizada em 08/05/2023).

Eu acho que a gente já teve um olhar mais específico para as escolas do campo quando a gente tinha aquela equipe voltada para as escolas do campo que era conhecida como escola ativa. Era a sala da escola ativa, depois era a sala das escolas do campo mesmo, das escolas da zona rural. E assim eu acho que faltam pessoas lá dentro conhecedoras da situação rural para lutar para uma melhoria, para o fortalecimento dessas escolas. Porque assim é muito fácil você dizer eu estudei educação do campo numa universidade a teoria e a outra é você conhecer in loco a realidade de uma escola do campo em todas suas dificuldades desde a questão da água para manter a escola, o acesso da criança na escola, tudo isso. O que tá faltando é justamente equipes dentro da secretaria que seja conhecedora da situação das escolas do campo aonde aquela escola está situada, quais são as dificuldades que ela tem para que possa lutar juntamente com a gente que tá aqui porque tem dia que eu chego na secretaria eu me sinto sozinha ninguém sabe de nada, ninguém pode fazer nada, ninguém resolve nada e a gente vai acumulando aquela angústia. Como eu já disse uma vez ao secretário tem dia que eu estou tão angustiada que eu digo pronto vou deixar e vou voltar para a minha sala de aula. Mas eu penso que possa vim outra pessoa que não tenha o mesmo olhar de preocupação que eu tenho com aquelas crianças e volto de novo... mas eu acho que faltam pessoas com sangue no olho que sabe realmente o que é uma escola do campo pra que possa lutar (interlocutora 1 – diretora escolar; entrevista realizada em 08/05/2023).

Percebe-se que é uma fala carregada de um compromisso afetivo com as escolas e de um sentimento de defesa destas escolas necessidades diante da SEDUC que pelo seu depoimento vai mudando o tipo envolvimento e atenção de acordo com as gestões. A hierarquização que coloca a escola urbana num lugar privilegiado de atenção da SEDUC produz um efeito de estigmatização que mantém na invisibilização a pequena escola do campo.

A educação do campo é uma construção que nasce da luta social por uma escola comprometida com os interesses de desenvolvimento e cidadania dos povos do campo. Sendo assim, é forte em alguns contextos a presença de movimentos sociais e outras parcerias institucionais ou não institucionais que se colocam como protagonistas ou parceiras na proposição e implementação das políticas públicas e dos programas de educação para as populações do campo ou mesmo na cobrança quanto a oferta da educação pública para as comunidades. Essas parcerias são reconhecidas na resolução 2,

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

No contexto da escola do assentamento e das escolas do campo de Campina Grande além da presença distante da SEDUC há uma fragilidade quando olhamos para as parcerias com as comunidades e movimentos sociais acontecendo de forma pontual e sem muito engajamento ou continuidade. Observo isso desde que iniciei minha atuação profissional nesse campo e isso se confirma quando conversamos com os interlocutores. Quando perguntei sobre que movimentos ou organizações sociais e instituições estiveram ou estão presentes dialogando e contribuindo com a política pública de Educação do campo em Campina Grande as respostas não apontaram para ações concretas consolidadas. A Interlocutora 5 - Assessora pedagógica educação do campo SEDUC que possui formação em agroecologia e atuou junto a um movimento da sociedade civil ligado a agricultura familiar no Brejo disse que não tinha memórias de parcerias, mas que ela tentou para o seminário de educação do campo desse ano uma aproximação com a AS-PTA Agricultura Familiar e Agroecologia através de alguém que ela conhece e de suas vivências profissionais nessa associação, mas que não houve como conciliar a agenda de compromissos do mesmo. A interlocutora alegou ter muito desejo de ter essa aproximação. Perguntei se a AS-PTA tem atuação em Campina Grande e ela respondeu:

Não só na Borborema são 14 municípios ali do brejo de Lagoa Seca pra lá, mas em Campina Grande infelizmente não. A gente ainda percebe o sindicato muito distante do campo, distante de seus objetivos, distante de trabalhar sua finalidade que é apoiar, que é buscar parceiros, principalmente para os agricultores. Era nesses seminários que a gente buscava aproximar para ver se conseguia dialogar melhor, nós temos a questão do MST, que é o movimento sem-terra, principalmente muito presentes nas áreas de assentamentos, o MST tem uma preocupação muito grande pela manutenção das escolas, é tanto que a resistência para fechamento de uma unidade educacional nas áreas de assentamentos é bem maior, tem que haver um diálogo bem mais convincente do que em outras áreas, pois eles resistem muito ainda pela permanência dessas unidades (interlocutora 5 – assessora pedagógica educação do campo SEDUC; entrevista realizada em 29/05/2023).

A postura da interlocutora ao citar o MST demonstrou que cita o movimento por saber de sua tradicional atuação junto à educação do campo, mas não tem detalhes da atuação desse movimento em Campina Grande. O gestor da SEDUC confirma isso ao dizer:

Olha confesso que salvo algumas ações pontuais não fui procurado nesse sentido de diálogo. Seria extremamente bem vindo eu gosto muito da participação social é tanto que eu estava falando ainda agora sobre defender a participação dos pais em uma associação de pais. Mas essas entidades civis organizadas que venham a somar

especialmente no campo serão extremamente bem vindas. Mas hoje eu não me recordo de nenhuma assim que tenha feito diálogo não (interlocutor 10 – secretário de educação municipal; entrevista realizada em 28/06/2023).

A diretora escolar disse que teve uma tentativa recente com algumas mulheres e jovens da comunidade que ela pensou que iria ser duradoura, mas que não avançou muito. Ela não soube explicar o nome da ação, mas eu já estava atenta ao que era pois já havia dado uma volta atenta na escola e percebi o espaço delimitado e uma placa indicativa do projeto Bioágua.

Foto 22 - A construção do projeto Bioágua.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora, 2023

O projeto era uma parceria com o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA) que é um organismo especializado em agricultura que apoia os esforços dos Estados membros em sua busca pelo desenvolvimento agrícola e pelo bem-estar rural. A associação foi contemplada com o financiamento para a ação e escolheu implantar ela na escola. Mas não avançou vejamos o que diz a interlocutora 1 – diretora escolar,

Eu pensei que esse programa aqui fosse pra frente mas as mulheres sumiram. O que eles me passaram é que teríamos uma horta e que era ação do MST. Vieram e construíram isso aí (tecnologia com caixa para reuso de água) e cercaram que era pra plantar e o gado não invadir. Mas era para o reuso da água da escola e isso é uma dificuldade porque a água que a escola usa é muito pouca (interlocutora 1 – diretora escolar; entrevista realizada em 08/05/2023).

A interlocutora 4 – mãe de aluno e que é presidente da associação do assentamento explicou por que não deu certo:

A gente tava com esse projeto bioágua de reuso da água era dos jovens para um ambiente coletivo a gente sentou e decidiu colocar aqui na escola. Era uma horta com criação de minhocas a gente se juntou com o pessoal do ICA e construímos esse reservatório era pra tá bem desenvolvido. Aí a gente ia fazer os canteiros. Só que aqui na escola deveria ter uma pessoa que pudesse cuidar da horta né. Como na escola não tem um porteiro, não tem um zelador, mas se tivesse a horta tinha dado certo como tem em outras escolas. Não chegou a plantar porque a gente não terminou, no caso faltava colocar as minhocas, a gente conseguiu as minhocas mas tinha que ir pegar. Mas se tivesse uma pessoa pra tomar conta porque a gente não pode sair de casa, né deixar nossas obrigações pra vim fazer. [...] O ICA é uma instituição que veio de fora em parceria com a gente mesmo a comunidade. Porque o MST saiu do assentamento já faz, desde a eleição de presidente passada que foi cortada as verbas do pessoal do MST que o MST não anda mais em área de assentamento (interlocutora 4 – mãe de aluno; entrevista realizada em 05/06/2023).

A mãe e presidente da associação expôs os entraves que não fizeram a ação caminhar atribuindo a falta de alguém da escola que se envolvesse com a iniciativa já a diretora escolar coloca outros entraves incluindo a problemática da água mesmo. É que a água que deveria ser usada para irrigar a horta viria do reuso do consumo da escola na pia que lavam as mãos e da cozinha. Mas acontece que a escola já vive a economizar água então a quantidade que junta para o reuso não parecia suficiente segundo os funcionários e a diretora da escola. Por isso, o projeto parou a mãe diz que se fosse um reuso menor talvez tivesse dado certo parece que faltou planejamento de acordo com as reais condições da escola.

Outras parcerias lembradas pelos interlocutores em alguma ação na escola foi o Instituto Nacional do Semiárido - INSA (interlocutores 1, 5, 6 e 7) o Centro de Ação Cultural - CENTRAC (interlocutores 2, 4 e 6), o Instituto Alparagatas (interlocutores 3 e 10) a Empresa de assistência técnica e extensão rural - EMATER (interlocutora 1) e a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - EMBRAPA (interlocutores 5 e 6). A interlocutora 8 citou diversas instituições que contribuem para a educação do campo em alguma medida (universidades, sindicatos, movimentos sociais e outros que atuam na Paraíba e no semiárido) mas sem especificar alguma ação no contexto de Campina Grande.

Vejamos que tipo de atuação se concretizou dessas parcerias pelo relato dos interlocutores,

Teve aquele momento do INSA ne deles vim pra cá com a biblioteca e prometeram uma biblioteca, mas não sei se chegou ou se só ficou prometido. E realizaram várias ações de leitura. Levaram as crianças para palestras no INSA [...] A EMATER também já teve aqui com palestras para as crianças sobre sementes de boa qualidade (interlocutora 1 – diretora escolar; entrevista realizada em 08/05/2023).

Temos parceria com a Alparagatas e eles sempre repassam para a educação física materiais para trabalhar com os alunos (interlocutora 3 – professora da escola; entrevista realizada em 22/05/2023).

tem o INSA e a EMBRAPA que desenvolveram o projeto Lendo é que se faz (interlocutora 5 – assessora pedagógica educação do campo SEDUC; entrevista realizada em 29/05/2023).

Nós tivemos a questão da Centrac, nas formações e principalmente para a agricultura familiar, com professores, técnicos e gestores, então nós tivemos algumas formações com o Centrac. O programa lendo é que se faz, do Instituto Nacional do Semiárido, foi fundamental esse programa era feito em escolas específicas nos distritos. (...) O INSA que é o instituto nacional do semiárido em parceria com a Embrapa que está sendo presente, sempre apresentando propostas, formações, incluindo nossas unidades na rota de projetos [...] Em momentos de seminário de educação do campo já se fizeram presentes como palestrantes parceiros de sindicatos e das universidades (interlocutor 6 – coordenador da educação do campo SEDUC; entrevista realizada em 30/06/2023).

a única participação que eu já presenciei foi do Instituto INSA teve aquele projeto do semiárido, mas assim o que a gente notou, é que foi muito além do nível das crianças da nossa faixa etária pois tinha umas leituras que era mais para alunos de anos finais do ensino fundamental ou do ensino médio, foi um projeto que começou mais não foi concluído (interlocutora 7 – supervisora da escola; entrevista realizada em 08/06/2023).

A Alpargatas que de modo global contribui com kit de material esportivo, também com palestras, com a ajuda na formação de nossos profissionais. O Instituto alpargatas sem sombra de dúvidas é hoje o maior parceiro de fora da bolha do poder público em relação a educação de Campina Grande (interlocutor 10 – secretário de educação municipal; entrevista realizada em 28/06/2023).

Vale destacar o lugar privilegiado no discurso do gestor da SEDUC para a parceria com o Instituto alpargatas é expressão do amplo acesso que esse instituto possui quando o assunto são diálogos institucionais. O projeto Lendo é que faz em parceria com o INSA e a EMBRAPA foi o mais citado e deixou uma contribuição importante na escola do assentamento que percebi assim que cheguei no primeiro dia para a observação. O hábito dos alunos de realizar leitura diariamente no pátio da escola como uma mística de acolhida entre eles.

A interlocutora 2 – funcionária da escola que é moradora do assentamento e trabalha na escola há 16 anos disse que uma vez recebeu um convite da escola pra fazer um plantio, uma horta que era chamada projeto mandala.

Eu fiz esse projeto, eu plantei a horta, elas foram pra minha casa com os alunos, tiraram fotos. A horta eu ainda tenho, mas em tipo de mandala não. Porque a mandala ela era redonda, os canteiroszinhos era tudo redondinho só com o espaço da gente passar por dentro. Tudo num símbolo redondo, era linda visse. Era aguada com água que eu enchia uma caixa de 5 mil e botava pelo gotejamento. Aí por conta de falta d'água eu desativei. A de agora eu ago com o regador e é menor é somente para meu consumo de casa. Alface, coentro, couve, quiabo, pé de pimentão, beterraba, cenoura. Só que tão novinhos, mas a alface e o coentro eu já tô consumindo (interlocutora 2 - funcionária da escola; entrevista realizada em 15/05/2023).

A distância entre escola e comunidade fica evidente quando consideramos essa dimensão das parcerias ou diálogo institucional entre escola e comunidade do campo, movimentos sociais e outros setores da sociedade. Nesse sentido fiquei surpresa em saber que a professora mais antiga do atual quadro de docentes da escola do assentamento que foi nossa interlocutora nas entrevistas revelou que não conhece as residências ou o percurso que seus estudantes fazem até a escola diariamente. O que chama atenção nessa informação é atuar a mais de 8 anos na mesma escola do campo e não ter desenvolvido nenhuma proposta de atividade para conhecer um pouco mais a fundo as famílias de sua comunidade escolar. Novamente a posição de surdez cultural nesse caso da escola, da professora reflete uma ação de colonialidade ao não se abrir para a valorização das culturas locais. Sem dúvida essa dimensão da prática da professora é produto de um processo maior que lhe inclui no conjunto das ações da colonialidade apresentados nesse tópico com relação a dimensão legal e pedagógica que dentro de ações oficiais reproduzem o mantra da dominação.

Paulo Freire (1987) analisa a educação como conscientização, reflexão rigorosa sobre a realidade em que se vive, com o entrelaçamento das linguagens e suas respectivas lógicas epistêmicas. Na direção oposta vemos uma tendência a perspectiva monoculturalista de padronização curricular que invisibiliza a população do campo e mesmo os educadores como os sujeitos de história, de saberes, de experiências e de fazeres.

Em 2022 para atender as exigências do Conselho Nacional de Educação de reorganização das atividades educacionais para minimizar os impactos das medidas de isolamento na aprendizagem dos estudantes causado pela pandemia de covid 19 a SEDUC Campina Grande anunciou dois grandes projetos centrais o Campina Educa 365 dias e Campina de A a Z. O primeiro sendo uma iniciativa que foca na reorganização de estratégias teórico-metodológicas que subsidiam as ações pedagógicas nas Unidades Educacionais, a fim de atender ao processo de Recomposição das Aprendizagens. O segundo tendo como foco a alfabetização na idade certa. Como gurus para fazer a gestão pública desses programas pactuou com o instituto Gesto⁶⁷ que integra um grupo de organizações sem fins lucrativos

⁶⁷ “O Instituto Gesto é uma organização sem fins lucrativos, criada em 2021 para colaborar com o fortalecimento da gestão pública nos municípios e estados brasileiros. Antes de se consolidar como organização, nossa atuação acontecia no programa Formar, contribuindo com a aprendizagem em redes públicas de ensino. Gerenciamos programas com uma metodologia customizável e baseada em dados”
Fonte: <https://www.institutogesto.org.br/quem-somos/>, 2024.

junto com a fundação Lemann⁶⁸ e outros atores do terceiro setor com forte atuação na educação pública. É esse grupo que em certa medida tem modelado aquilo que estudamos nas formações enquanto educadores dessa rede e como devemos estudar, aplicar e mensurar os resultados de nossas práticas junto aos estudantes. Dizem a cada formação que nós não sabemos fazer e precisamos aprender com eles que irão nos ensinar mediante as formações.

Por trás ou pela frente de tudo isso vemos que as políticas educacionais na contemporaneidade continuam sendo fortemente influenciadas pelas determinações dos organismos internacionais, a exemplo do banco mundial ou grupos empresariais que atuam na educação pública por meio das parcerias público privada no terceiro setor estimulando uma gestão gerencial para a eficiência do processo de ensino e aprendizagem, tendo como meta o sucesso escolar dos alunos dentro de um pacote de orientação neoliberal velado pela defesa da recomposição das aprendizagens continuando a influenciar como devemos ensinar e como nossos estudantes devem aprender atualizando o mantra da dominação.

⁶⁸ A Fundação Lemann (FL) é atualmente uma das instituições privadas mais atuantes no campo da educação no Brasil no contexto das Parcerias público privadas que desde 1995, com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado, intensificaram-se no Brasil promovendo transformações no campo das políticas públicas. A fundação se apresenta assim: “Somos uma organização de filantropia familiar, nascida em 2002, a partir do desejo de construir um Brasil mais justo e avançado. Para isso, nossa atuação está fundamentada em dois focos estratégicos: Educação e Lideranças, ambos com compromisso transversal pela equidade racial. São ações que até 2031 terão como foco a alfabetização no tempo adequado, a recomposição das aprendizagens com redução da desigualdade racial, o desenvolvimento e conexão de um grupo relevante de lideranças diversas e representativas para o país, e a garantia de um serviço público efetivo e pautado na gestão de pessoas”. Fonte: <https://fundacaolemann.org.br/>, 2024.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hierarquias sociais (simbólicas e materiais) que envolvem as relações dos espaços rurais com a sociedade mais ampla se expressam em formas, símbolos e ações, que reverberam na educação do campo. Essa tese centrada na realidade empírica do município de Campina Grande toma a escola multisseriada como expressão das hierarquias que rodeiam o mundo social. Tais hierarquias modeladas no seio de uma modernidade colonialista seguem atualizando distinções e estigmas que atravessam a relação urbano e rural e, mais especificamente, a educação do campo e da cidade. A análise sociológica das escolas rurais evidencia hierarquias que salientam esquecimentos, abandonos, reforçando a ideia de subcidadania, diametralmente oposta aos esforços dos agentes que vivem e fazem a escola.

As assimetrias sociais e educacionais entre rural/urbano persistem apesar dos avanços ocorridos nos últimos 20 anos no cenário educacional para as populações do campo. Essa tese buscou explicar que tais assimetrias se mantêm sustentadas pela lógica da colonialidade presente no imaginário social, no processo histórico de educação da sociedade brasileira e na sociabilidade entre os diversos grupos sociais, sendo estas reforçadas na mentalidade dos indivíduos de forma singular a partir de seu lugar social e do *habitus* estruturado. A tese mostra em que condições se vive e se faz a educação do campo, com tantas ausências e faltas: falta de água, falta de transporte, falta de manutenção das estradas, falta de equipamentos audiovisual e recursos didáticos, falta de internet, falta de uma estrutura física adequada do prédio escolar, falta de espaço de recreação e lazer, falta de banheiros em condições dignas de uso, entre outras. Mas, também com rupturas e resistências.

O estigma social sobre o mundo rural não é apenas um reflexo das hierarquias sociais e da colonialidade, mas todo um conjunto de representação disposto num imaginário coletivo de ideias, crenças, atitudes e expectativas construídos na relação com a idealização de um rural inferior, precário, exclusivamente agrário, atrasado. Em alguma medida o pensamento colonial atinge a todos sejam formuladores, implementadores ou a população alvo das políticas públicas.

Algumas situações tornam visíveis a plasticidade do poder da lógica colonial, Torres (2018) e da violência simbólica reproduzidas cotidianamente, atualizando as desigualdades resultantes do imperialismo/colonialismo do passado e do presente. Como as situações em que diferentes agentes expressaram o pensamento colonial, a exemplo da situação em que a mãe de um aluno narra em relação a forma de falar da amiga, que demonstra superioridade pelo fato de ela ter nascido e morado na cidade e sua amiga não; O fato da escola desde a fundação contar mais com servidores contratados que efetivos, o que demonstra a posição hierárquica inferior,

em termos de prioridade da escola do assentamento em relação as outras escolas da rede municipal; o sentimento da funcionária da escola em relação a estrutura se mostrando satisfeita o que demonstra uma aceitação do pouco; A fala da diretora escolar quando definiu o urbano como espaço onde está o conhecimento e o desenvolvimento que devem ser trazidos para o rural imputando ao rural um sentido de atrasado à espera da redenção do espaço urbano; A fala da professora quando diz que o urbano é sinônimo de tecnologia mais avançada de recursos e acesso a saúde; A postura do secretário de educação municipal quando afirma que “naturalmente” no campo o acesso a alguns serviços não são disponibilizados, sinalizando sua percepção normalizada da falta de direitos constitucionais; As falas carregadas de estigma que ouvi ao voltar da licença do doutorado para o cargo de supervisora das escolas do campo e desejar ser encaminhada para escolas multisseriadas consideradas por aqueles que proferiam esse discurso como escolas de pior acesso e prestígio; A falta de atenção da SEDUC para os projetos desenvolvidos nas escolas multisseriadas; entre outras situações relatadas ao longo da tese. Adentrar o espaço rural e a escola multisseriada como pesquisadora pode ser uma experiência inusitada para alguns e uma experiência marcada por sentimentos que se imbricam pela mistura do olhar afetivo com o olhar sociológico (quebra de crenças, paradigmas...) como foi para mim pela minha atuação profissional e pelos vínculos afetivos com esse campo. O desafio de mostrar como as condições simbólicas, materiais e sociais precárias de existência, contribuem para formar subjetividades marcadas pelo estigma em um processo socializador que produz aceitação, conformismo, naturalização do não acesso, da não garantia de direitos, e de uma visão de si estigmatizada. Enquanto pedagoga e funcionária envolvida na implementação da política de educação do campo no município de Campina Grande nem sempre meu olhar enxergou a presença ausente do estado produzindo e legitimando desigualdades social e educacional por meio de violência legal e simbólica.

Minhas memórias da atuação como supervisora educacional em escolas do campo do município de Campina Grande desde 2008 exibem as mudanças na representação social sobre o espaço rural e a educação para a população do campo em diferentes momentos da minha trajetória. Num movimento que vai constituindo um olhar mais crítico para a educação do campo, enquanto objeto de pesquisa pelas lentes da sociologia da educação o que clareia a falta de zelo da gestão da SEDUC e os esforços daqueles que assumiram a coordenação da agenda de formações e acompanhamento das escolas rurais, sobretudo aquelas de pequeno porte (menos de 50 matrículas).

Retomando as formas, símbolos e ações ou inações pelas quais as hierarquias se revelaram nessa tese destacamos o silenciamento dos atores envolvidos na implementação da

educação para as populações do campo no município de Campina Grande. Tal silenciamento se expressa no currículo, nas formações e no SIGEDUC, ocultando a existência da multisseriação. O foco formativo e de reflexão assentado sobre o IDEB, a alfabetização na idade certa e a recomposição de aprendizagens confirma a postura autoritária no quadro dos sistemas de sentido e significação que protegem e reforçam relações de opressão marca da lógica de um poder colonial.

Outro aspecto que merece relevo é a percepção romantizada de rural como espaço de harmonia, contato com a natureza, de tranquilidade, qualidade de vida e alimentação saudável. Uma representação do mundo rural presentes na política de educação do campo da SEDUC como vimos ao longo desse trabalho, mas que se traduz em lugar onde habitam pessoas ingênuas e conformadas. É essa visão que encobre as hierarquias, a presença de conflitos, as assimetrias e desigualdades presentes no rural real.

Colocando em evidência ações e inações lembramos do fechamento das escolas, priorizando os processos de nucleação das escolas menores; da hostilidade da SEDUC para as demandas e práticas das escolas do campo; o abandono da comunidade e da escola ao não ouvir/atender suas demandas (o muro da escola, a passagem molhada sobre a ponte; a regularidade do abastecimento de água; a manutenção das estradas; a assistência técnica para os agricultores; o refeitório; a oferta de EJA, etc., etc.); o desconhecimento dos desafios que a rota do transporte escolar coloca aos usuários; a presença do Secretário Municipal de Educação em formações presenciais pós pandemia de diferentes grupos, mas, ausente quando a formação reuniu os educadores de escolas do campo; o currículo homogeneizador e monoculturalista; a fragilidade nas parcerias com a comunidade e os movimentos sociais.

A sociologia da educação nos é muito útil, pois auxilia e chama a atenção para não naturalizar as distinções que comprometem a qualidade e o direito a educação independentemente do território.

Com relação ao tema currículo reiteramos que a tendência ao currículo único que apareceu com certa ênfase na realidade investigada é sinal de autoridade e surdez cultural, Martins (2005), do medo da autonomia docente, do descrédito nos seus quadros pedagógicos e na incapacidade de ofertar formações diferenciadas. A escola precisa reorientar o currículo para as diversidades sociais a fim de garantir meios de democratização através de novos valores.

Ressaltamos uma curiosa característica no perfil do município de Campina Grande que é a pouca abertura para os diálogos institucionais quando pensamos educação básica e ensino superior. Apesar da cidade contar com duas universidades federais, com os cursos de pedagogia, com especializações, mestrados e até doutorado, não mantém diálogo em termos de assessoria,

consultoria, proximidade e qualificação no que se refere as orientações para a escola do campo. Assim, não se percebe nenhum tipo de vinculação institucional a não ser de forma indireta de modo individual quando tem um profissional que busca qualificação por meio da pesquisa e certamente isso reverbera na prática como foi o meu caso. Isso demonstra essa fragilidade na interação desses espaços SEDUC e Universidades e explica a sensação de distanciamento que sinto e narro ao refletir as memórias de atuação profissional.

A EJA apareceu no desejo da mãe entrevistada e de outras pessoas da comunidade de dar continuidade aos estudos, quando afirmaram que nutrem esse desejo, sinalizando uma questão que pode ser uma aposta de pesquisa futura. Considerando o fenômeno do envelhecimento da população brasileira no campo e na cidade, como o direito a educação será garantido para aqueles que não concluíram a etapa obrigatória na idade certa no campo? Conhecendo as condições de acesso do transporte escolar na comunidade do assentamento José Antônio Eufrozino é possível realizar a rota do transporte escolar a noite uma vez que convencionalmente a EJA é ofertada no turno da noite? Seria viável uma turma de EJA no turno manhã ou tarde? Não sabemos as respostas, sabemos apenas que se faz necessário uma consulta aos interessados para saber mais de suas rotinas, seus interesses, talvez um horário intermediário (10h às 13h) com mais dias letivos para garantir o cumprimento dos 200 dias letivos obrigatórios em lei, enfim. Lembramos que de acordo com a LDB o ano letivo poderá ser estruturado independente do ano civil, ou seja, o sistema municipal de ensino tem autonomia para definir os arranjos que atendem as necessidades da população.

Um outro aspecto que chamou a atenção dentro do que chamamos de hierarquias materiais foram as condições de infraestrutura, a falta de manutenção de coisas básicas na escola do assentamento e, até mesmo pela aparência da instituição, o que mudou antes do final do mesmo ano em que realizei a pesquisa quando voltando a escola percebi a pintura das paredes, a troca das lâmpadas e fechaduras. Ainda assim a escola está longe de oferecer em seu projeto arquitetônico os espaços e equipamentos que atendam às exigências funcionais de um ambiente de ensino, estimulante e confortável, possibilitando melhor desempenho dos alunos e mais motivação para o corpo docente. Enquanto a SEDUC prioriza currículo e método de ensino, o espaço e as condições ambientais são ignorados.

Boa parte das pejejas mostradas nessa pesquisa, a exemplo do maior número de professores contratados do que efetivos e da escassez de equipamentos de lazer e outros infraestruturais, não se aplica exclusivamente a realidade da educação do campo, sendo pertinente a outras realidades inseridas nos dilemas da escola pública de modo geral. Todavia isso não exclui que há especificidades e a necessidade de se olhar com atenção para as escolas

do campo. Simbolicamente essas faltas se colocam de uma forma naturalizada como destino para a população do campo.

As pelepas da água e transporte são particulares da realidade rural e são dificuldades manifestas nas observações e entrevistas realizadas se constituindo em dois elementos fundamentais do qual depende a vida. Os direitos sociais preconizam a garantia de isonomia no acesso. E na realidade pesquisada tratamos de um assentamento, no qual, segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA),

Cada lote em assentamento é uma unidade familiar em seu respectivo município e demanda benefícios de todas as esferas de governo, como escolas (municipal e estadual), estradas (federal, estadual e municipal), créditos (federal e estadual), assistência técnica (federal, estadual e municipal), saúde (estadual e municipal) e outros. Algumas dessas ações para o desenvolvimento e consolidação do assentamento são executadas por iniciativa e com recursos do Incra ou ainda por meio de parcerias com os governos locais e outras instituições públicas. INCRA, (2023).

Nosso universo empírico envolve um assentamento de reforma agrária no qual diariamente a vida se refaz apesar da precariedade das condições de acesso aos bens e serviços coletivos básicos. Se não fossem as hierarquias, a política, a falta de horizonte e não aceitação do rural como parte importante do município poderíamos ter esperanças. As escolas rurais apesar das hierarquias, da invisibilidade, do esquecimento e abandono em nada são desanimadas e invisíveis. Mantém uma tenacidade no seu pulsar diário. Como disse Parente (2014), as escolas têm vida apesar dos resultados de políticas ou de ausência delas se criam e recriam em meio às inoperâncias burocráticas, às legislações, a descontinuidade de programas. A escola multisseriada do assentamento que analisamos apesar dos rótulos têm buscado exercer sua função sociopolítica e pedagógica, por vezes reproduzindo a desigualdade, outras vezes promovendo inovações e transgressões no cotidiano escolar que se nega a aceitar a desvantagem como destino pessoal.

A resistência e vitalidade da escola ficou evidenciada na postura dedicada dos professores e funcionários que mesmo sendo contratados, o que em Campina Grande significa receber uma remuneração inferior aos funcionários efetivos, atuam com engajamento e compromisso inclusive investindo recursos próprios para promover vivências escolares significativas para os alunos e famílias. E no sentido de estimular e coordenar a participação dos estudantes, que as próprias professoras comentavam serem dispostos e animados quando se aproximavam de datas comemorativas ou de eventos como os ensaios para dramatizações no dia das mães e na mostra literária. Outro momento em que era possível sentir a energia dos estudantes era na acolhida de todas as tardes ao chegar na escola sentavam-se no pátio para

ouvir uns aos outros lendo histórias numa demonstração de afeto e respeito. O relato das professoras que disseram se sentir mais valorizadas atuando nessa escola diferentemente das experiências que tiveram em escolas urbanas pública e privada e eu mesma que carrego também esse sentimento de bem-estar atuando na pequena escola situada em área rural ilustram que essas escolas não estão no esquecimento para esses atores. Assim como a cobrança da mãe para que a escola fosse especial e atrativa, mostrando que mantém o sonho e o olhar para a melhoria da escola. O desejo do motorista por um transporte escolar mais confortável, a presença das mães dos estudantes em reuniões pedagógicas querendo ajudar os filhos mesmo com a limitação de sua própria escolarização, a resistência da comunidade do assentamento para o não fechamento da escola recrutando anualmente matrículas para a escola, os índices de bom desempenho dos alunos das escolas multisseriadas nas avaliações que demonstram a existência de um trabalho pedagógico comprometido e exitoso. O desejo de uma escola contextualizada que valorize seu lugar e prepare os alunos para competir no mundo social. Os professores apesar de não enxergarem novidade na pauta formativa e nem ter espaço de escuta se mantém frequentando as formações numa nítida demonstração de compromisso com sua qualificação para a atuação nas escolas do campo. Todas essas são evidências de que a vida pulsa na escola que diariamente reafirma sua existência, vitalidade e valor.

As questões que povoaram o percurso da pesquisa foram motivadas por desejos acadêmicos, mas também profissionais e pessoais uma vez que essa tese mais que uma contribuição à ciência no âmbito da sociologia da educação representa um manifesto contra a desigualdade social que se reproduz em espaços onde ela deveria ser superada no caso a escola. Vimos que a dicotomia que marca a relação rural/ urbano influencia a maneira como os indivíduos atuam sobre a escola localizada no espaço rural imputando a esta menor importância e valor. A política de educação formal para as populações rurais em Campina Grande vem se desenhando no fluxo da continuidade e descontinuidade da agenda geral nacional e das prioridades locais acordadas pela SEDUC com parceiros que possuem voz ativa junto a instituição pouco considerando aqueles que estão diretamente operando na implementação das ações. O rural na política municipal de educação do campo de Campina Grande é tratado de forma ambígua sendo narrado como espaço do bem viver e da vida tranquila o que demonstra uma valorização ao mesmo passo que naturaliza e reproduz suas condições de inferioridade no que se refere ao acesso aos bens e serviços sociais, materiais e culturais marcando-o como espaço da fragilidade ou de um “rural ainda marcado pelo estigma de sua inferioridade secular” Kayser, (1990). E a educação do campo, por conseguinte é tomada como de pouca relevância real sendo importante nos discursos como formalidade necessária para o acesso aos recursos

federais que disso dependem. Tudo isso reitera que nossa experiência colonial não é coisa do passado.

Como horizontes possíveis ou pensando com Mignolo (2017) em opções decoloniais cuja perspectiva demanda ser epistemicamente desobediente, a partir do pensamento fronteiriço, um passo importante no sentido de desnaturalizar práticas excludentes é compreender mais conscientemente que a vida escolar está atravessada por questões de poder. Para Mignolo (2003),

o pensamento liminar ou fronteiriço parte da compreensão da existência da referida diferença colonial e é compreendido como sendo uma postura, uma forma de manifestação teórica que resgata as histórias, as línguas, as culturas, as experiências e os saberes de todas aquelas e de todos aqueles que sofreram e que sofrem com a violência oculta da modernidade. O pensamento de fronteira é, então, aquele que parte das histórias locais dos sujeitos que foram subalternizados. Mignolo, (2003, p. 33-34)

Pensar e agir decolonialmente é uma tarefa atual e que tem desafiado a educação e os educadores diariamente para partilhar diferentes códigos culturais e se apropriar de uma pedagogia engajada, Hooks (2013). Ou pensar a educação como prática da liberdade, Freire (1991), que se movimenta no sentido de promover ações de liberdade, de desconstrução da lógica binária, do certo ou errado, dos estigmas, uma pedagogia aberta para o novo. Isso implica em resgatar os saberes, os conhecimentos, as tradições, as histórias locais e a infinidade de experiência social que foram desprezados e produzidos como inexistentes.

Saídas dentro do quadro ainda da colonialidade disputando os capitais com mais igualdade (pedagogia racional Bourdieu) afinal Bourdieu não desconsidera a existência de grupos populares na disputa da cultura legítima, ou até saídas que rompem com esse pensamento de dentro dos contornos do imperialismo ou seja, saídas decoloniais para quem sabe ser possível viver uma educação como prática da liberdade. E assim a SEDUC encaminhe processos formativos que não promovam o ocultamento e homogeneização das formas de viver e ser Arroyo, (2014) das populações do campo de Campina Grande.

A Escola do Assentamento num primeiro momento parece adormecida no meio de uma paisagem insólita prestes a fenecer, mas se demorar o olhar sobre ela logo nos damos conta de sua força e visibilidade que pulsa no desejo diário daqueles que a mantêm viva. É fundamental que as políticas públicas e as políticas públicas educacionais direcionadas às populações do campo considerem suas necessidades a partir da escuta de quem vive os desafios que são diversos e particulares a ponto de promover uma gestão voltada à garantia do direito à educação para todos e em todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica e superior em que

todo cidadão tenha acesso e permanência com qualidade social, mas, também onde se preze pelo diálogo a partir de suas memórias, histórias saberes e culturas.

REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, P. R. As relações campo-cidade no Brasil do século XXI. **Terra Livre**, São Paulo, v. 2, n. 21, p. 11-23, jul./dez. 2003.
- ALMEIDA, Élcio Cruz de; SARDAGNA, Crysthian Drummond. **O reformismo agrário nos países democráticos**. Brasília a. 39 n. 154 abr./jun. 2002.
- AMARANTE, José Carlos Araújo; MOREIRA, Ivan Targino; AMARANTE, Patrícia Araújo. Efeitos das políticas agrárias na Paraíba. Existe viabilidade econômica? . **Revista de Política Agrícola**. Ano XXVIII – No 1 – Jan./Fev./Mar. 2019.
- ANDRADE, Manoel Correia de. **A terra e o homem no Nordeste**. São Paulo, Ed. Atlas, 1986.
- ANPG. Associação Nacional de Pós-graduandos. Diferença entre pós-graduação lato sensu e stricto sensu. 2023.
Disponível em https://www.anpg.org.br/2019/02/diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_term=anpg-cpc&gclid=Cj0KQCQiAkeSsBhDUARIsAK3tief8fM6fJDA19bHqIX6k8r69Rb4apgYtEq2k8B8_W6FR4ZnJi7DSRNQaAogyEALw_wcB. Acesso em 06 jan 2023.
- ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **Coleção por uma educação básica do campo**, nº2. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília –DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- ARROYO, Miguel. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES; Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. (Coleção Por uma Educação do Campo), V. 02. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.
- _____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014
- BANCO MUNDIAL. **Perspectivas sobre mercados de terras rurales en América Latina**. Washington, D. C.: Banco Mundial, 1998.
- BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Estado, luta de classes, movimentos sociais e as políticas de educação do campo. In: BATISTA, M. S. X (org). **Movimentos sociais, Estado e políticas de educação do campo: pesquisa e práticas educativas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.
- BEZERRA NETO, Luiz. A difícil, mas necessária relação entre os movimentos sociais e a Universidade: “educação e movimentos sociais: práticas pedagógicas, desafios e novos rumos”. In: BEZERRA NETO, Luiz. BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. LEITE NETO, José. **Na luta pela terra, a conquista do conhecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. (2007). A economia dos bens simbólicos (5a ed.). In: **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, Papiurus. 1997.
- _____. A casa kabyle ou o mundo às avessas. **Cadernos de Campo**. (São Paulo 1991), v. 8, n. 8, p. 147-159, 30 mar. 1999.

_____. (1998). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In M. A. Nogueira & A. M. Catani (Orgs.) **Escritos de educação**. (pp. 39-64). Rio de Janeiro, RJ: Vozes.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. **O poder simbólico**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura** 2.ed. Florianópolis: Editora da UFSC 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria da Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social. Coordenação Geral de Apoio ao Controle Social, à Educação Popular em Saúde e às Políticas de Equidade do SUS. **Política Nacional das Populações do Campo, da Floresta e das Águas. 2018.**

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2020.

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

_____. Ministério da Educação. **Escola Ativa: capacitação de professores**. Brasília, DF: FUNDESCOLA/MEC, 1999.

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

_____. **Portaria n. 86, de 1º de Fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO. DOU de 04/12/2013 (nº 24, Seção 1, pg.28).

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de Abril de 2002**: Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 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. Brasília-DF: SECAD/MEC, 2008.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file> > Acesso em: 10 set. 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 nov. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Projovem Campo – Saberes da terra**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. **PDDE – Campo Programa Dinheiro Direto na Escola**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18731-pdde-campo-programa-dinheiro-direto-na-escola>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

BARCELOS, Eduardo. Mineração e questão agrária: grandes projetos, regime de terras e a formação do latifúndio minero-exportador no contexto do Projeto Minas Rio (2007-2014). **Rev. NERA**, Presidente Prudente v. 24, n. 56, pp. 62-87 Dossiê – 2021.

BERGAMASCO, Sonia Maria Pessoa Pereira; BLANC-PAMARD, Chantal; CHONCHOL, Maria-Edy. **Por um Atlas dos assentamentos brasileiros: espaços de pesquisa**. Rio de Janeiro: DL/Brasil, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRUM, Argemiro J. **O desenvolvimento econômico brasileiro**. 20 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

CABRAL, Alysson, André Oliveira. **Reforma agrária no Brasil: a reforma (im) possível**. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2021.

CALAZANS, M. J. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993. p. 172-184.

CALDART, Roseli. Educação do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMPINA GRANDE. **Currículo local de Campina Grande/PB**. Campina Grande, 2022. 71 fl.

_____. **Programa de letramento: Política curricular na rede municipal de Campina Grande**, 2002. 93p.

_____. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME). Resolução nº 02/2015 **Regulamenta o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino sob a forma de seriação anual e dá outras providências**. Campina Grande. 2015.

_____. Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campina Grande. **Relatório sobre as orientações do ministério público estadual no que se refere ao fechamento de escolas do campo e às providências tomadas a esse respeito**. Campina Grande, 2022.

_____. Secretaria de Planejamento da Prefeitura Municipal de Campina Grande. **Plano diretor de mobilidade urbana do município de Campina Grande - PB**. Campina Grande:

Prefeitura Municipal de Campina Grande/ SEPLAN, 2015. Disponível em < https://www.labrua.org/pdf/PlanMob_CG.pdf>. Acesso em 19 nov 2022.

_____. Secretaria de Planejamento da Prefeitura Municipal de Campina Grande. **Lei orgânica do município de Campina Grande - PB**. Campina Grande: Câmara Municipal Campina Grande, 1990. Disponível em < https://campinagrande.pb.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/LEI_ORGANICA-DO_MUNICIPIO.pdf>. Acesso em 19 nov 2022.

CARTER, Miguel. **Combatendo a desigualdade social**. São Paulo: Unesp, 2010.

CARMO, Renato Miguel. A construção sociológica do espaço rural: da oposição à apropriação. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 252-280, jan./jun. 2009.

CARNEIRO, M. J. (1998). Ruralidade: novas identidades em construção. In: **Estudos Sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro: CPDA-UFRRJ, n. 11, Out. pp.53-75.

CASCUDO, L. C. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. São Paulo: Global, 2002.

COSTA PORTO, José da. **O Sistema Sesmarial no Brasil**. Brasília: Universidade de Brasília, s.d.

CRUZ, Rosana Evangelista. Banco Mundial e política educacional: Cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 51-75, 2003. Editora UFPR.

CUNHA, Luis Henrique; SILVA, José Irivaldo Alves Oliveira; NUNES, Aldo Manoel Branquinho. A proteção da natureza em assentamentos rurais e nas RPPN'S: conflitos ambientais e processos de territorialização. **Raízes**, Campina Grande, vol. 27, nº 1, p. 80–96, jan./jun. 2008.

CUNHA, L. H. Desigualdades nos padrões de acesso à água e limites da cidadania hídrica em comunidades rurais do semiárido. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 55, p. 99-116, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/dma.v55i0.73371>.

DE DAVID, Cesar. **Antropologia das populações rurais**. 1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, UAB, 2017. 1 e-book.

DELGADO, N G.; ROCHA, B N. Governança Territorial e Gestão Social: avanços e desafios da política territorial de desenvolvimento rural no Brasil In: **Questões Agrárias, Agrícolas e Rurais: conjunturas e Políticas Públicas**. 1 ed., Rio de Janeiro: E-papers, v.1, p. 138-154, 2017.

DEL ROIO, Marcos. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. São Paulo: editora Unesp, 2018.

DEPEC. Departamento de Pesquisas e Estudos Econômicos. **Paraíba monitor regional**. Agosto de 2022. Disponível em https://www.economiaemdia.com.br/BradescoEconomiaEmDia/static_files/pdf/pt/mapa/Infoma%C3%A7%C3%B5es%20Regionais%20Para%C3%ADba.pdf. Acesso em 10 out 2022.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 3º ed. São Paulo, Globo, 2001.

FAVARETO, Arilson. As políticas de desenvolvimento territorial rural no Brasil em perspectiva – uma década de experimentações. **Desenvolvimento em debate**. v.1, n.2, p.47-63, janeiro–abril e maio–agosto 2010.

_____. A educação nos marcos das transformações do rural contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1137-1163, out.-dez., 2014

_____. Concepções de desenvolvimento e de intervenção pública no Brasil rural sob o governo Temer e além. **Raízes**, v.37, n. 2, jul-dez/2017

FERREIRA, Brancolina. **Questão agrária, políticas públicas e democracia**. Trabalho apresentado ao XIX encontro anual da ANPOCS Caxambu-MG, 22 a 26 de outubro de 1990.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

_____. O MST e as reformas agrárias do Brasil. In: **Revista NERA** Año IX N° 24 - Octubre de 2008. pp. 73-85.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 146p.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FROEHLICH, José Marcos. **Rural e Natureza**. A construção social do rural contemporâneo na região central do Rio Grande do Sul. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2002. (Tese, Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade).

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 32ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 2003.

GLUCKMAN, Max. (1940). Análise de uma situação social na Zululândia moderna. In: FELDMAN-BIANCO, Bela (org.). **Antropologia das sociedades contemporâneas**. São Paulo, Editora UNESP. 2010, p. 237-364.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Ramonildes Alves. **A qualidade de vida das famílias no Perímetro Irrigado de São Gonçalo: ethos e racionalidade**. Tese (Doutorado em sociologia), Recife UFPE, 2005.

GOMES, Ramonildes Alves; MATIAS, Thiago Lima; PAULINO, Jonatta Sousa. Articulações interinstitucionais na realização de feiras agroecológicas na Microrregião de Campina Grande-PB. **Revista brasileira de desenvolvimento regional**, Blumenau, 2015, p. 103-126.

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

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991, tradução Carlos Nelson Coutinho.

GRAZIANO DA SILVA, José. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. 2 ed. Campinas, SP: INICAMP, 1998.

GUEDES, André Dumans; WOLFORD, Wendy; CASTRO, Edna. **IX Encontro da Rede de Estudos Rurais, Mesa Redonda: Desenvolvimento, des-envolvimento e transformações agrárias**. Youtube, 05/10/2021.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h9qY9E_Wf8k>. Acesso em: 05 out 2021.

GURJÃO, Eliete de Queiroz; LIMA, Damião de (Organizadores). **Estudando a História da Paraíba: uma coletânea de textos didáticos**. [Livro eletrônico] - Campina Grande: EDUEPB, 2021.

HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011. Disponível em: < file:///C:/Documents%20and%20Settings/Pc/Meus%20documentos/Downloads/2569-9929-1-PB.pdf.>. Acesso em 30 maio 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Cidades**. Disponível em:<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/campina-grande/panorama>>. Acesso em 17 jun. 2021.

_____. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

_____. **Censo agropecuário 2017** (resultados definitivos). IBGE, Rio de Janeiro, v. 8, p. 1-105, 2019.

_____. **Atlas do espaço rural brasileiro**. 2 ed. IBGE, Rio de Janeiro. 321p. 2022.

_____. **Manual da base territorial contínua 2018**. Rio de Janeiro, 2018. Documento de circulação interna

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO T EIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 15 Fev 2023.

KATO, Karina. DELGADO, Nelson Giordano. ROMANO, Jorge. Dinâmicas recentes de territorialização e desterritorialização e processos de construção de resiliência no Território da Borborema (PB). In GRISA, Catia. SABOURIN, Eric. ELOY, Ludivine. [e] MALUF, Renato S. - organizadores. **Sistemas alimentares e territórios no Brasil** [recurso eletrônico] – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2022. 312 p.

KAYSER, B. **La renaissance rurale. Sociologie des campagnes du monde occidental.** Paris: Armand Colin, 1990.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

MAIA, Kaliane de Freitas. **O "Agronegócio sertanejo": (re)pecuarização e grande propriedade rural na Microrregião de Catolé do Rocha (PB), Semiárido nordestino.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Campina Grande-PB: UFCG, 2013.

MAIA, Kaliane de Freitas; GOMES, Ramonildes Alves. **Transformações na estrutura fundiária do semiárido nordestino: construindo possibilidades para novas narrativas.** In: VIII Encontro da Rede de Estudos Rurais, 2019, Florianópolis, SC. Anais do VIII Encontro da Rede de Estudos Rurais, 2019.

_____. Mudanças na estrutura fundiária do Sertão Paraibano e suas implicações para a consolidação da agricultura familiar. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 259-283, jun. 2020.

MAIA, Kaliane de Freitas; GOMES, Ramonildes Alves; NUNES, Aldo Manoel Branquinho. Idiossincrasias do Sistema Sesmarial no Semiárido Nordeste: Visões, (Di)Visões e Conformações da Estrutura Agrária e Social. **Revista brasileira de sociologia**, SBS, V. 08, N. 18, p. 52-82, Jan.-Abr. 2020.

MARTINS, José de Souza. **Capitalismo e tradicionalismo: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil.** São Paulo: Pioneira, 1975.

_____. **Introdução Crítica a Sociologia Rural.** São Paulo: Editora Hucitec. 1986.

_____. Cultura e Educação na roça, encontros e desencontros. In: Dossiê Brasil Rural. **Revista USP**, São Paulo, n.64, p. 28-49, dezembro/fevereiro 2004-2005, p 29-35.

MALUF, Renato S. FLEXOR, Georges. **Questões agrárias, agrícolas e rurais** [recurso eletrônico]: conjunturas e políticas públicas / organização Renato S. Maluf, Georges Flexor. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2017.

MARSCHNER, Walter. Lutando e ressignificando o rural em campo – notas epistemológicas. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, v. 12, n. 1 p. 41-52, jan./jun. 2011.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **O ruralismo brasileiro (1888-1931).** São Paulo: HUCITEC, 1997.

_____. **Estado, Educação Rural e Influência Norte-Americana no Brasil (1930 – 1961).** Niterói: Ed. UFF, 2010.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/caipira>. Acesso em 23 jun 2022.

MILANEZ, Bruno. Mineração, ambiente e sociedade: impactos complexos e simplificação da legislação. **IPEA boletim regional, urbano e ambiental** | 16 | jan.-jun. 2017.

MITIDIERO JUNIOR, Marco Antonio. Reforma agrária no Brasil: algumas considerações sobre a materialização dos assentamentos rurais. **AGRÁRIA**, São Paulo, No. 14, 2011.

_____. **Censo agropecuário 2017: o que revela o censo do golpe?**. Marília: Lutas Anticapital, 2022.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 32 (94), 2017. Disponível em <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em 25 jan 2023.

MIRANDA, Roberto de Sousa; CUNHA, Luís Henrique Hermínio. A estrutura organizacional do MST: lógica política e lógica prática. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 26, n. 68, p. 363-376, Maio/Ago. 2013.

MORAIS, Simony Araujo de. **Gestão escolar e participação no Programa Escola Ativa em Campina Grande-PB (2002-2012) na ótica dos profissionais do magistério**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MOREIRA, Emília. **Por um pedaço de chão**. Editora Universitária UFPB, João Pessoa, 1997.

MOREIRA, Emília.; TARGINO, Ivan. **Capítulos de Geografia Agrária da Paraíba**. João Pessoa: Editora Universitária, 1997.

MOREIRA, Roberto José. Identidades rurais, natureza, multiplicidades e subalternias. IN: **O rural brasileiro na perspectiva do século XXI** / organizado por Sergio Pereira Leite, Regina Bruno. - Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2019.

NASCIMENTO, Renan Loureiro Xavier (organizadores)... [et al.]. **Caderno de caracterização: estado da Paraíba / – Brasília, DF: Codevasf, 2022.**

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NUNES, Aldo Manoel Branquinho. **Currais, cangalhas e vapores: dinâmicas de fronteira e conformação das estruturas social e fundiária nos “Sertões da Borborema” (1780-1920)**. Tese (doutorado em Ciências Sociais), UFCG, Campina Grande-PB, 2017.

OBSERVATÓRIO CAMPINA GRANDE. Disponível em: <https://observa.campinagrande.br/index.php/observaeconomico/>. Acesso em 10 out 2022.

OXENTE PARAIBA. **Trecho de BOA VISTA a CAMPINA GRANDE via Catolé de Boa Vista! A nova PB-138.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-FoZO7cARxQ>. Acesso em 19 nov 2022.

PANTA, Rômulo Luiz Silva; MOREIRA, Ivan Targino. **A organização do espaço agrário paraibano e formação territorial do município de Sapé-PB.** 2014. Disponível em < <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal15/Geografiasocioeconomica/Geografiagraria/27.pdf>> Acesso em 26 nov 2022.

PARENTE, Cláudia Da Mota Darós. Escolas multisseriadas: A experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: Avaliação de Política Pública em Educação**, v. 22, n. 82, p. 57–88, 2014.

PENSSAN. 2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil. Disponível em <https://pesquisassan.net.br/2o-inquerito-nacional-sobre-inseguranca-alimentar-no-contexto-da-pandemia-da-covid-19-no-brasil/>. Acesso em 13 dez 2022.

PORTAL FÉRIAS. **São José da Mata/PB.** Disponível em: <https://www.ferias.tur.br/cidade/5085/sao-jose-da-mata-pb.html>. Acesso em 19 nov 2022.

PRITCHARD, Evans; FORTES, Meyer. **Sistemas Políticos Africanos.** Lisboa, Fundação Calouste Goulbekian. 1981.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad / racionalidade. **Perú Indígena** (Lima), 1992 Vol. 13, nº 29.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005, pp.118-142.

RAMOS FILHO, Eraldo da Silva; MITIDIERO JUNIOR, Marco Antonio; SANTOS, Laiany Rose Souza (organizadores). **A questão agrária e conflitos territoriais.** 1. Ed. São Paulo: Outras expressões, 2016.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salette et all (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ROCHA, Rosaly Justiniano de Souza. CABRAL, José Pedro Cabrera. Aspectos históricos da questão agrária no Brasil. **Revista produção acadêmica** – núcleo de estudos urbanos regionais e agrários/ NURBA – vol. 2 n. 1 (junho, 2016), p. 75-86.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 36. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2010.

ROSSET, Peter. O bom, o mau e o feio: A política fundiária do Banco Mundial. In: MARTINS, M. D. (Org.). **O Banco Mundial e a Terra: Ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia**. São Paulo: Viramundo, 2004.

SÁ, Marisa Braga. A paisagem Recriada: um olhar sobre a cidade de Campina Grande. In: GURJÃO, Eliete de Q. (org.). **Imagens multifacetadas da história de Campina Grande**. Prefeitura Municipal de Campina Grande, 2000, p 179- 189.

SABOURIN, Eric. Desmantelamento de políticas públicas no Mercosul in Seminário Internacional “Estado, políticas públicas em mundos rurais: perspectivas e desafios”, Rio de Janeiro: UFRJ – CPDA, 16 de dezembro de 2020.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Rodrigo Salles P. Santos. O projeto neoextrativista e a disputa por bens naturais no território: mineração, direitos e contestação social em torno da terra e da água. **Conflitos no campo**. 2012.

SAUER, S. Movimentos e organizações sociais no Brasil rural contemporâneo: questões e desafios. **Agricultura familiar brasileira: desafios e perspectivas de futuro**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. p. 367-396, 2017.

SERVOLO, Leonilde de Medeiros. “Sem Terra”, “Assentados”, “Agricultores familiares”: **considerações sobre os conflitos sociais e as formas de organização dos trabalhadores rurais brasileiros**. CLACSO, Buenos Aires, 2001.

SECRETO, Maria Verónica. Legislação sobre terras no Brasil do oitocentos: definindo a propriedade. **Raízes**, Campina Grande, vol. 26, n°s 1 e 2, p. 10–20, jan./dez. 2007.

SILVA, M. S. **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história**. 2004. Disponível em: http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf . Acesso em 14.05.2021.

_____. **As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SILVA, Kalina Vanderlei. **Nas solidões vastas e assustadoras**. A conquista do sertão de Pernambuco pelas vilas açucareiras nos séculos XVII e XVIII. Recife: Cepe, 2010.

SOARES, Maria do Carmo de Moura Silva. **O processo de nucleação escolar no campo: implicações na educação infantil das crianças do campo no município de Limoeiro – PE**. Tese doutorado. João Pessoa, 2017.

SOLARI, A. B. Objeto da sociologia rural, in Szmrecs·nyi, T. e Queda, O. (Orgs.) **Vida rural e mudança social**. São Paulo: Nacional, 1979.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/3QpDmM9tDDh4TWYh5CmmHpB/?lang=pt>. Acesso em 15 set 2020.

SOUZA, Jessé. **A Construção Social da Subcidadania**: para uma Sociologia Política da Modernidade Periférica. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003. (Coleção Origem) 207p.

_____. **A Ralé Brasileira**: quem é e como vive. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

SCHNEIDER, Sergio. **As atividades rurais não-agrícolas**. Cuadernos de Desarrollo Rural. Bogotá, Colômbia, 1, 44, 2000.

SOROKIN, P. A. ZIMMERMAN, C. C. e GALPIN, C. J. **Diferenças fundamentais entre o mundo rural e o urbano**. Introdução crítica à sociologia rural. São Paulo: Hucitec, 1981.

TAKESHI KOBAYASHI. **Galante - Distrito de Campina Grande / PB**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=HhKf68f5q80>>. Acesso em 19 nov 2022.

TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: Os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, Denise Xavier. **Tensões entre avaliações e educação do campo: disputas nas fronteiras da validação do currículo**. 2018. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

TORRES, Denise Xavier; LEMOS, Girleide Torres. **Trajetória da oferta de educação escolarizada para os povos camponeses: sujeitos processos e proposições**. IV Encontro de pesquisa educacional em Pernambuco. UFPE, 2012.

TORRES, Denise X.; SILVA, Janssen Felipe. **Desobediência civil, desobediência epistêmica e geopolíticas do conhecimento**: ferramentas metodológicas para a leitura da educação do campo no Brasil. XXXI Congresso ALAS. Uruguay, 2017.

VAN VELSEN, Jaap. A análise situacional e o método de estudo de caso detalhado. In: ZALUAR, Alba. **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro, 1967.

VEIGA, J. E. da. (2006). Nascimento de outra ruralidade. **Estudos Avançados**, 20(57), 333-353. Disponível em < <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10164/11750>>. Acesso em 12 jun 2022.

VIANNA, Marly de Almeida Gomes. **O município de Campina Grande 1840-1905**: estrutura de distribuição de terras, economia e sociedade. Campina Grande: EDUFPG, 2013.

VIANNA JR, Aurélio (Org.). **A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil**: análise crítica e documentos inéditos. Brasília: Rede Brasil, 1998.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado**. 1ª Reimpr. São Paulo: Todavia, 2019.

VIEIRA, Ticiane Pereira dos Santos Expressões atuais da “questão ambiental” no Brasil. In: Araújo, Maria Souza - organizadora. **Estado, “questão ambiental” e conflitos socioambientais**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2020.

WANDERLEY, M. N. B. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 87-145, out. 2009.

_____. A ruralidade no Brasil moderno. Por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: GIARRACA, N. ¿Em nueva 257gric.257ade em América Latina? Buenos Aires: clacso, 2001. P. 31-4. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100929011629/3wanderley.pdf>. Acesso em 03 mai 2022.

_____. O mundo rural brasileiro: acesso a bens e serviços e integração campo-cidade. **Estud. Soc.agric**, Rio de Janeiro, vol. 17, no. 1, 2009: 60-85.

WOLFORD, Wendy. Contribuições lusotropicalistas para a teoria do Plantationoceno. In: SAUER, Sérgio [et al.]. **Estudos rurais: entrelaçando reflexões sobre desenvolvimento, natureza, políticas públicas e lutas no campo**. [E-book]. / Organizadores: Sérgio Sauer ... [et al.]. – São Leopoldo: Oikos, 2022.

ZABALA, A. **A prática educativa, como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFISSIONAIS DA ESCOLA E MEMBROS DA COMUNIDADE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

PESQUISA DE CAMPO - ROTEIRO DA ENTREVISTA

I IDENTIFICAÇÃO:

- 1.1. Nome:
- 1.2. Ocupação:
- 1.3. Escolaridade:
- 1.4. Qual sua relação com a instituição:
- 1.5. Tempo de atuação na função:
- 1.6. Local de origem (campo ou cidade):

II QUESTÕES

1º BLOCO - CONCEPÇÃO/ CLASSIFICAÇÃO DO RURAL

1. O que é o rural para você? Que vivências você já teve ou tem com o espaço rural?
2. O que é o urbano para você?
3. Na sua visão, como você descreveria as pessoas que vivem no campo?
4. Sobre a vida no campo quais os benefícios e quais as adversidades enfrentadas?
5. O que você pensa sobre a relação campo/cidade?
6. Você já vivenciou ou tem conhecimento de alguma situação de preconceito vivida por quem tem origem no campo?

2º BLOCO - ESCOLA E ESCOLARIZAÇÃO NO CAMPO

1. O que você pensa sobre o papel da educação e da escola na vida de quem vive no campo.
2. Me fale sobre os desafios da escolarização para quem vive no espaço rural.
3. Na sua opinião COMO DEVERIA SER/FUNCIÓNAR a educação para as populações do campo?
4. Que problemas você imagina que são enfrentados pelas escolas do campo de Campina Grande? Como esses problemas poderiam ser enfrentados?
5. Que mudanças você percebeu nessa escola ou nas escolas do campo de Campina Grande ao longo dos últimos anos?

3º BLOCO - POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

1. Você considera que seus direitos e o da comunidade enquanto cidadãos têm sido atendidos pela política de educação para as escolas do campo em Campina Grande? Se sim ou se não, cite um ou dois exemplos.

2. Você se lembra de algum momento ou situação importante que marcou a participação de alguma instituição ou movimento social nessa escola? (pedir para narrar a situação/contexto/contribuição trazida ou limitação/problema trazidos).
3. Como você avalia a política de educação para as escolas do campo em Campina Grande?

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFISSIONAIS DO QUADRO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

PESQUISA DE CAMPO - ROTEIRO DA ENTREVISTA

I IDENTIFICAÇÃO:

- 1.2. Nome:
- 1.2 Ocupação:
- 1.3 Escolaridade:
- 1.4 Qual sua relação com a instituição:
- 1.5 Tempo de atuação na função:
- 1.6 Local de origem (campo ou cidade):

II QUESTÕES

1º BLOCO - CONCEPÇÃO/ CLASSIFICAÇÃO DO RURAL

1. O que é o rural para você? Que vivências você já teve ou tem com o espaço rural?
2. O que é o urbano para você?
3. Na sua visão, como você descreveria as pessoas que vivem no campo?
4. Sobre a vida no campo quais os benefícios e quais as adversidades enfrentadas?
5. O que você pensa sobre a relação campo/cidade?
6. Você já vivenciou ou tem conhecimento de alguma situação de preconceito vivida por quem tem origem no campo?

2º BLOCO - ESCOLA E ESCOLARIZAÇÃO NO CAMPO

1. O que você pensa sobre o papel da educação e da escola na vida de quem vive no campo.
2. Me fale sobre os desafios da escolarização para que vive no espaço rural.
3. Na sua opinião COMO DEVERIA SER/FUNCIÓNAR a educação para as populações do campo?
4. Que problemas você imagina que são enfrentados pelas escolas do campo de Campina Grande? Como esses problemas poderiam ser enfrentados?
5. Que mudanças você percebeu nessa escola ou nas escolas do campo de Campina Grande ao longo dos últimos anos?

3º BLOCO - POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

1. Como você avalia a política de educação para as escolas do campo em Campina Grande?
2. Na política pública de Educação do campo em Campina Grande há algum diferencial em relação a outros municípios da Paraíba? Qual seria esse diferencial e por quê?

3. Quais movimentos ou organizações sociais e instituições estiveram ou estão presentes dialogando sobre a política pública de Educação do campo em Campina Grande? Qual o tipo de participação de cada um desses? Qual a contribuição já trouxe para a pública de Educação do campo em Campina Grande?
4. Você se lembra de algum momento ou situação importante que marcou a participação de alguma instituição ou movimento social na construção dessa política pública? (pedir para narrar a situação/contexto/contribuição trazida ou limitação/problema trazidos)
5. Que pessoas (de quais instituições ou organizações sociais/movimentos) você considera que foram importantes nesse processo de implementação da política pública de Educação do campo em Campina Grande? Por quê?