



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



JOSÉ ROGÉRIO DA SILVA

**FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO BREJO PARAIBANO:
RESISTÊNCIA E PERMANÊNCIA**

**João Pessoa - PB
2023**

JOSÉ ROGÉRIO DA SILVA

**FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO BREJO PARAIBANO:
RESISTÊNCIA E PERMANÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Nilvania dos Santos Silva.

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586f Silva, José Rogério da.

Fechamento de escolas do campo no brejo
paraibano: resistência e permanência / José Rogério
da Silva. João Pessoa, 2023.
125 f: il.

Orientação: Nilvânia dos Santos Silva.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação do campo. 2. Fechamento de escolas. 3.
Movimentos sociais - Resistência. I. Silva, Nilvânia
dos Santos. II. Título.

UFPB/BC

CDU 376.7(043)

TERMO DE APROVAÇÃO
JOSÉ ROGÉRIO DA SILVA

**FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO BREJO PARAIBANO:
RESISTÊNCIA E PERMANÊNCIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Aprovada, em: 28/03/2023

BANCA EXAMINADORA

Nilvânia dos Santos Silva

Profª. Dra. Nilvânia dos Santos Silva
Departamento de Educação do Campo - DEC/CE/UFPB
Orientadora - Presidente

Josemir Barros

Profº. Dr Josemir Almeida Barros
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional
(PPGEEProf)
Examinador Externo

Gilsélia Macedo Cardoso Freitas

Profª. Dra. Gilsélia Macedo Cardoso Freitas
Universidade Del MaR (UdelMar/Chile)
Examinador Externo

Ana Cláudia da S. Rodrigues

Profª. Dra. Ana Claudia da Silva Rodrigues
Departamento de Fundamentação da Educação - DFE/CE/UFPB
Examinadora Interna

JOÃO PESSOA- PB
Março— 2023

DEDICATÓRIA

Dedico este singelo estudo, aos homens e mulheres do campo, de onde venho. Dedico aos que ousam lutar por seus direitos. Dedico a todos e todas que resistiram e venceram. Dedico a todos que fizeram parte do Movimento #MariaEmiliaResiste!.

AGRADECIMENTOS

Nossas conquistas nunca acontecem solitariamente!

Pessoas especiais fizeram parte desta jornada!

A Jeová Deus

Entendendo que Ele é fonte de vida, fonte superior de força, de onde se origina toda a minha força e coragem para superar os desafios que a vida impõe.

A minha família

Pelo apoio em todos os momentos da minha vida. Aos meus pais, camponeses (José e Joana) a quem devo tudo que sou e de quem herdei a garra para ir em busca dos meus objetivos. A minha esposa Juciela e meu filho José Luiz por abdicarem de minha presença durante o processo de pesquisa.

A Minha orientadora

Prof^a. Dr^a. Nilvânia dos Santos pelos ensinamentos, paciência, leveza e motivação.

Aos colegas

Da turma 41, pelo companheirismo, alegria e ricas partilhas de saberes nos momentos de estudos!

Aos sujeitos da Pesquisa

Pela coragem, pela luta e pela inspiração.

A Universidade Federal da Paraíba

Que desde a Graduação em Pedagogia me acolhe e instiga o espírito de pesquisador.

Aos colegas da Secretaria de Educação de Areia - Paraíba

O compromisso e zelo pela educação pública de vocês são inspiradores!

A todos, minha gratidão!

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso.
Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar consciência crítica da opressão, na práxis desta busca.

Freire (2005, p. 41)

RESUMO

Nossa pesquisa, debruça-se sob a temática da Educação do Campo, guiada pelos precursores da discussão a saber: Arroyo (1999, 2000, 2004, 2006, 2007, 2011); Caldart (1997, 2000, 2004, 2009); Fernandes (2004, 2006); Molina (2004, 2009) e Souza (2006), nosso problema de pesquisa ampara-se no seguinte questionamento: Em que contexto ocorreu a resistência da comunidade São José do Bonfim à ameaça de fechamento da Escola Municipal Maria Emília Maracajá? Elegemos como objetivo geral: Compreender o processo de resistência da Comunidade São José do Bonfim, mediante a iminente ameaça de fechamento da Escola Municipal Maria Emília Maracajá. Busca ainda especificamente: Entender o contexto em que ocorre o fechamento das escolas do campo, no município de Areia – Paraíba; analisar o contexto de resistência da Comunidade São José do Bonfim contra o fechamento da Escola Municipal Maria Emília Maracajá; Investigar a contribuição dos docentes e dos movimentos sociais no processo de resistência e permanência das atividades da Escola Municipal Maria Emília Maracajá. Metodologicamente, temos uma abordagem qualitativa, do tipo Estudo de Caso, fez-se uma Análise Documental explorando todo o contexto de fechamento das escolas do campo no *lócus* pesquisado. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, envolvendo quatro sujeitos que vivenciaram todo o fenômeno pesquisado, em uma perspectiva do Materialismo Histórico-dialético. Entre os achados da pesquisa visualiza-se que: O Município de Areia - Paraíba adotou a política de fechamento de escolas inseridas no campo, entre os anos de 2011 e 2016, foram fechadas dezessete escolas no campo. Exploramos a resistência da comunidade São José do Bonfim ao fechamento da Escola Municipal Maria Emília Maracajá, como um exercício de resistência motivado pelo desejo de mudar a realidade social na qual estavam inseridos. A luta empreendida leva a consequente permanência das atividades daquela escola, gerando grande repercussão na mídia, nos movimentos sociais e sociedade local. Esta pesquisa, resulta na Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, vinculada a linha de pesquisa: Processos de Ensino e Aprendizagem.

Palavras Chaves: Educação do Campo. Fechamento de escolas. Movimentos Sociais.

Resistência.

ABSTRACT

Our research focuses on the theme of Rural Education, guided by the precursors of the discussion, namely: Arroyo (1999, 2000, 2004, 2006, 2007, 2011); Caldart (1997, 2000, 2004, 2009); Fernandes (2004, 2006); Molina (2004, 2009) and Souza (2006), our research problem is based on the following question: In what context did the resistance of the São José do Bonfim community to the threat of closing the Municipal School Maria Emília Maracajá take place? We chose as general objective: To understand the process of resistance of the São José do Bonfim Community, through the imminent threat of closure of the Municipal School Maria Emília Maracajá. It also specifically seeks: Understanding the context in which the closure of rural schools occurs, in the municipality of Areia - Paraíba; Analyze the context of resistance of the São José do Bonfim Community against the closing of the Maria Emília Maracajá Municipal School; Investigate the contribution of teachers and social movements in the process of resistance and permanence of the activities of the Municipal School Maria Emília Maracajá. Methodologically, we have a qualitative approach, of the Case Study type, a Document Analysis was carried out exploring the entire context of the closure of rural schools in the researched locus. Semi-structured interviews were carried out, involving four subjects who experienced the entire phenomenon researched, from a perspective of Historical-dialectical Materialism. Among the findings of the research it is visualized that: The Municipality of Areia - Paraíba adopted the policy of closing schools inserted in the field, between the years 2011 and 2016, seventeen schools were closed in the field. We explored the resistance of the São José do Bonfim community to the closure of the Maria Emília Maracajá Municipal School, as an exercise in resistance motivated by the desire to change the social reality in which they were inserted. The struggle undertaken leads to the consequent permanence of the activities of that school, generating great repercussions in the media, social movements and local society. This research results in the Master's Dissertation of the Graduate Program in Education at the Education Center of the Federal University of Paraíba, linked to the line of research: Teaching and Learning Processes.

Keywords: Field Education; Closure of schools; Social movements; Resistance.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASPEC	Associação dos Pequenos Produtores do Engenho Cipó
ASPTA	Agricultura Familiar e Agroecologia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDHM	Relatório da Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara Federal.
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFFAS	Centros Familiares de Formação em Alternâncias
CF	Constituição Federal
CFR	Casas Familiares Rurais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEPT	Comissão Nacional de Educação Profissional e Tecnológica do Campo nas Redes Públicas
EFA	Escolas Família Agrícola
EMEM	Escola Maria Emília Maracajá
FEEC	Fóruns Estaduais de Educação do Campo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GPT	Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPHAEP	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
KM	Quilômetro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPA	Movimento de Pequenos Agricultores
MPPB	Ministério Público Estadual da Paraíba

MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PB	Paraíba
PNATE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Política da Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PSB	Partido Socialista Brasileiro
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação de Areia
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SINTAB	Sindicato dos Trabalhadores Públicos Municipais do Agreste da Borborema
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1- Localização Geográfica do Município de Areia - Paraíba	26
Imagem 2- Divisão do território do Município de Areia e seus distritos	27
Imagem 3- Pedagogias presentes nos Movimentos Sociais	34
Imagem 4- Processo da alternância dos espaços e tempos.....	36
Imagem 5- Tipos de aprendizagem promovidos pelos Movimentos Sociais	42
Imagem 6- Primeira reunião das mães organizando a resistência	61
Imagem 7-Mães fazem denúncia em emissora de rádio local.....	62
Imagem 8-Mães fazem denúncia à Ouvidoria do Ministério Público da Paraíba	63
Imagem 9- No primeiro dia de aula, portas fechadas!.....	63
Imagem 10- Aula Pública ministrada pelas lideranças do movimento.....	64
Imagem 11- No terreiro da Maria Emília é realizada Audiência Pública.....	66
Imagem 12- CDHM com lideranças da resistência em Audiência Pública.....	67
Imagem 13- Salas de aula improvisadas com lona e bambus ao lado da Maria Emília	68
Imagem 14- Estudantes participando das aulas com professoras voluntárias	68
Imagem 15- Manifestação pelas ruas de Areia em apoio ao movimento	69
Imagem 16 - Alunos da EMEM protestam pela reabertura da escola	70
Imagem 17- Comunicado da reabertura da escola, retirado da página oficial	74
Imagem 18- Comunidade e líderes do movimento chegam a EMEM, para a reabertura.....	74
Imagem 19- A alegria das crianças na volta para a EMEM	75

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Principais características de Educação Rural e Educação do Campo.	17
QUADRO 2 - Escolas fechadas entre 2011 e 2016 no município de Areia.	20
QUADRO 3 - Escolas da Zona Rural fechadas em 2018.	21
QUADRO 4 - Principais documentos que serão analisados na pesquisa.	28
QUADRO 5 - A metodologia da pedagogia Histórico-Crítica em cinco passos.	38
QUADRO 6 - Políticas Públicas e Marcos Legais da Educação do Campo.	50

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Escolas no campo no Brasil (2007 - 2018).	19
GRÁFICO 2 - Fechamento de escolas no campo no Estado da Paraíba (2007 - 2018).	19

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 Problemática e Objetivos:	18
1.2 O caminho da pesquisa: Método e procedimentos.	22
1.2.1 Natureza da Pesquisa.	22
1.2.2 Contextualizando o cenário da pesquisa:	25
1.2.3 Universo, sujeitos e procedimento de estudo:	28
2. ITINERÁRIO TEÓRICO: EDUCAÇÃO DO CAMPO NOTAS PARA DEBATE.	31
2.1 A Educação do Campo e sua interface com os movimentos sociais.	31
2.2 A final, de que educação estamos falando?	44
2.3 O modelo pedagógico das escolas do Campo: implicações.	52
2.4 A ameaça permanente e a resistência consciente.	54
3. EM AREIA, A ESCOLA MARIA EMÍLIA MARACAJÁ RESISTE!	59
3.1 #MariaEmiliaResiste!	59
3.2 A judicialização da luta.	71
4.O MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA: COM A PALAVRA OS PROTAGONISTAS!	77
4.1 A relação dos entrevistados com a comunidade e a escola.	77
4.2 O Processo de fechamento e resistência:	79
5. ACHADOS DA PESQUISA.	87
6. REFERÊNCIAS	92
7. APÊNDICE	104
8. ANEXOS	107

1.INTRODUÇÃO

A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminui o compromisso com que denuncio ou anúncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também.

Paulo Freire (2003a, p.18)

O interesse pelo tema pesquisado relaciona-se à minha trajetória de vida pessoal, familiar e profissional. Posso afirmar que a problemática que aqui apresento – história que eu vivenciei – eu sou pedaço dela e ela é muito de mim!

Pois, sou nativo de comunidade rural, fui criado na comunidade Riacho de Boi, no município de Coremas - Paraíba, às margens do açude Estevam Marinho, em que a pesca e a agricultura eram as atividades principais. Com a ausência de escola na localidade, o aprendizado ficava por conta dos ensinamentos da própria comunidade e se centravam em nos preparar para o trabalho no campo. Com meus pais, José Silvestre e Joana Luiza, aprendi a plantar, tratar a terra e colher, além de pescar e caçar. Para um sujeito do campo, naquele contexto, significa aprender a viver.

E, assim, foi até os 16 anos de idade, quando migrei para a área urbana, cidade de Piancó. Analfabeto até então, fui matriculado em uma escola pública, Grupo Escolar Ademar Leite, para a quarta série, mesmo sem saber ler, pois minha idade já era avançada. Lembro-me como de fui acolhido pela professora Terezinha Estevam Leite, que me dedicou tempo, atenção e carinho e essa acolhida foi fundamental, para que eu me sentisse “gente”. Como não poderia deixar de ser, tive dificuldades em me adaptar junto aos colegas de classe, uma vez que nossa distorção idade-série causava neles certo estranhamento, o que gerava muitos conflitos.

Avancei nos estudos concluindo o Ensino Fundamental na Escola Estadual Beatriz Loureiro Lopes. E concluí o Ensino Médio, este na modalidade “Educação de Jovens e Adultos” ofertado pelo Governo do Estado da Paraíba.

Licenciado em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), concluí o curso no ano de 2015. Em seguida, concluí a Especialização em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional pela Universidade Candido Mendes do Rio de Janeiro e a Especialização em Gestão da Educação

Municipal, pela Universidade Federal da Paraíba e Especialização em Mídias da Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte.

Como experiência profissional, em 2013 passei a compor o quadro técnico da Secretaria Municipal de Educação de Piancó - Paraíba, na qual coordenei o Núcleo Pedagógico, notadamente no planejamento, programas e projetos educacionais, sobretudo com escolas inseridas no campo; presidi o Fórum Municipal de Educação e figurei como membro titular dos Conselhos Municipais de Educação e do Direito da Criança e do Adolescente.

Em 2015, assumi a titularidade da Secretaria Municipal de Educação do município de Umbuzeiro - Paraíba, onde grande parte das escolas se concentram na Zona Rural, naquela localidade conseguimos implantar o PROJOVEM - CAMPO, que atendeu cerca de quatrocentos jovens.

Em Bayeux, região metropolitana da grande João Pessoa, assumi em um município, o cargo de Diretor de Supervisão e Orientação Pedagógica, junto à uma Secretaria Municipal de Educação, conduzindo o processo de formação continuada dos professores e dos supervisores. Em 2019 passo a condição de Coordenador Administrativo de Ensino, coordenando a comissão de criação da Proposta Curricular Municipal, em vista da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, e conduzi a equipe multidisciplinar na elaboração de atividades didáticas junto aos professores e aos supervisores. Na mesma rede, em 2020, coordenei a comissão especial nesta secretaria, dando início ao processo de ensino remoto em vista da pandemia do COVID – 19.

Atuei ainda, como educador social do CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social), trabalhando com pessoas com direitos violados, dentre os quais crianças e adolescentes fora da escola, tanto no campo quanto na cidade. Dentre as atribuições, enquanto educador social, acompanhava adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, passando a compreender muitas das mazelas sociais que se manifestavam dentro da escola, podendo perceber o real papel social da escola, e como a educação pode contribuir para a consolidação de uma série de direitos do sujeito. Atualmente sou professor do quadro efetivo da Rede Municipal de Ensino de Areia Paraíba, com atuação no Ensino Fundamental em escolas inseridas na Zona Rural.

Nosso Estudo, debruça-se sobre a temática da Educação do Campo, partindo do pensamento de Caldart (2008, p. 65), de que a Educação do Campo é uma ideia em construção, que procura um fenômeno à proporção que se estabelece historicamente. “Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e movimento histórico a que se refere”. De acordo com Caldart, as indagações que devem ser feitas para compreender a dialética da Educação do Campo advém do

campo e seus indivíduos, pelas políticas públicas, pelo conceito de educação, singularidades que dizem respeito aos anseios dos movimentos sociais que deram origem a esse paradigma.

Antes, porém, é importante entender que a Educação do Campo, não é uma continuidade da Educação Rural. As características ambas são elucidadas por Arroyo (2006, 2012), Fernandes (2006), Caldart (2004, 2008, 2010, 2012) e Souza (2018). O Quadro 1, apresenta alguns elementos da abordagem dos autores em relação à presença dessas particularidades nos espaços escolares em questão. Como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 1 – Principais características de Educação Rural e Educação do Campo.

CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO RURAL	CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
Propostas de Ensino voltadas às demandas capitalistas do mercado, que favorecem a alienação à classe dominante.	Descontinuar com as ideologias dominantes, estimulando o protagonismo dos camponeses, fortalecendo as relações com a comunidade.
Extensão da educação urbana, dominada pela relação homem-natureza elencada na capacidade de força de trabalho e produção de mercadorias.	Referenciais metodológicos e teóricos, conjecturados aos modos de vida, a cultura e a identidade social dos sujeitos.
Desprestígio dos saberes social, cultural, histórico e econômico.	Valorização das práticas pedagógicas que articulem as vivências socioculturais, respeitando a diversidade.
Processos educativos dissociados da realidade, relações de dominação e subordinação do conhecimento.	Práticas pedagógicas pautadas na igualdade de direitos, na valorização do ser humano (centro do processo), na aprendizagem crítica na perspectiva da emancipação dos indivíduos.
Silenciamento e eliminação das falas, dos saberes dos camponeses com a imposição do conhecimento chamado universal.	Conexão entre o saber popular e científico com base em pedagogias próprias concebidas e construídas com e pelos camponeses.
Ingerência do SENAR, SEBRAE, por meio da produção de materiais didáticos direcionados às escolas, por meio de convênio com as prefeituras e secretarias de educação.	Produção de Diretrizes Nacionais da Educação do Campo (2002) e das Diretrizes Complementares (2008).
Alteração na nomenclatura das escolas sem diálogo do Projeto Político Pedagógico com os interessados, o povo do campo.	Pacto da Educação do Campo (2010); Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo.
Trato professor-aluno impositivo, distanciamento em relação à realidade, a identidade do aluno.	A relação professor-estudante é baseada no dialógico, incentivando a autonomia, embora ainda não tão presente devido à formação tradicional dos professores.

Fonte: Elaborado por Souza, 2018, adaptado pelo autor, 2022.

Dito de modo simples nas palavras de Pinheiro (2007), a Educação Rural se relaciona fundamentalmente ao que olha o ambiente rural como mercadoria, quando esclarece que:

A expressão educação rural está relacionada a uma postura encadeada pela concepção positivista, mercadológica, competitiva, capitalista, na qual a política de educação direciona para uma formação pragmática, que instrui o indivíduo para desenvolver atividades no

mundo do trabalho. Transforma a força de trabalho humana em objeto, coisa, mercadoria. É a “coisificação” e desumanização do sujeito (PINHEIRO, 2007, p. 08).

Ainda conforme Caldart, é importante compreender que o sentido da Educação do Campo passa pelo campo, seus indivíduos, pela formulação e efetivação políticas públicas, pela percepção de educação, características que estão ligadas às expectativas dos movimentos sociais que originam essa modalidade de ensino.

Já na percepção de Antunes-Rocha (2014), a Educação do Campo é na contemporaneidade um conceito, uma prática e uma teoria. E, para que um projeto possa ser identificado como Educação do Campo, necessita ter como característica no mínimo três elementos:

- 1 - Apresentar participação ativa das populações do campo no planejamento, execução e avaliação;
- 2 - Apresentar uma proposta que garanta e amplie a oferta de modalidades de ensino, melhoria dos estabelecimentos escolas, formação de professores, capacitando-os para atuação em contextos de desigualdade e diversidade;
- 3 - Assumir compromisso com a luta pela construção de formas sustentáveis de produção da vida do campo e na cidade (ANTUNES-ROCHA, 2014, p.19)

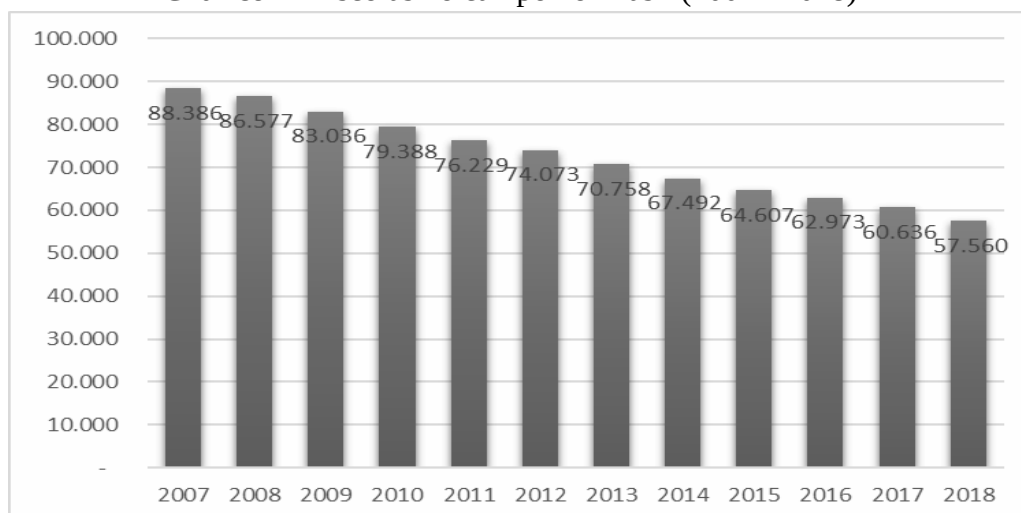
De tal modo, como define Molina (2010, p. 140):

A Educação do Campo não é somente um projeto educativo, uma modalidade de ensino; ela é uma perspectiva de transformação social, um horizonte de mudança nas relações sociais não só do campo, mas na sociedade brasileira, projetada pelos sujeitos coletivos de direito que a protagonizam.

Logo o sentido de Educação do Campo é muito mais abrangente que a simples delimitação de um espaço geográfico. Não é o fato de a escola estar localizada em uma área rural ou “no campo”, para ser classificada como “do campo”: é necessário que ofereça a população camponesa práticas pedagógicas que respeitem e considerem a cultura, a identidade, os direitos sociais e dando a este sujeito, efetivamente, uma formação integral, questões estas discutidas e aprofundadas em nosso itinerário teórico.

1.1 Problemática e Objetivos:

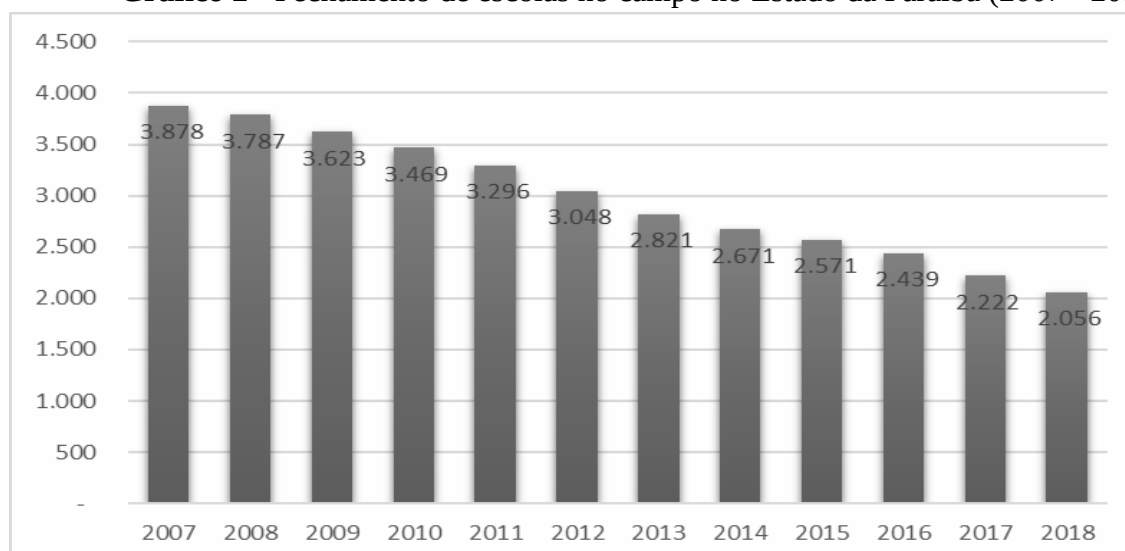
Ao nos debruçarmos sobre os dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2019), nos chama a atenção o decréscimo de escolas do campo no Brasil, conforme podemos visualizar no Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 - Escolas no campo no Brasil (2007 - 2018)

Fonte: Microdados do Censo da Educação Básica - INEP/MEC¹. Coleta de dados e Organização: O autor (2022).

Observamos que entre 2007, estavam em funcionamento no campo 88.485 (oitenta e oito mil, quatrocentos e oitenta e cinco) escolas e 2018, estavam ativas 57.609 (cinquenta e sete mil, seiscentos e nove) unidades escolares no campo. Assim, neste período, no Brasil foram fechadas 30.876 (trinta mil, oitocentos e setenta e seis) escolas no campo, correspondendo a alarmante cifra de 2.573 (duas mil, quinhentas e setenta e três) escolas fechadas por ano, na Educação Básica.

No Estado da Paraíba, a situação das escolas no campo não foge a esta realidade, conforme pode ser observado no Gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 - Fechamento de escolas no campo no Estado da Paraíba (2007 - 2018)

Fonte: Microdados do Censo da Educação Básica - INEP/MEC. Coleta de dados e Organização: O autor (2022).

¹ Os dados aqui expostos encontram-se disponíveis junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-eresumos>> Acesso em: 23 de abril de 2022.

Veja que no ano de 2007 estavam em funcionamento no campo paraibano 3.878 (três mil, oitocentos e setenta e oito) unidades escolares e no ano de 2018, esse número diminuiu drasticamente para 2.065 (dois mil e sessenta e cinco) escolas, ou seja, cerca de 1.822 (mil, oitocentos e vinte e duas) das escolas no campo na Paraíba tiveram suas atividades encerradas em doze anos, conforme o INEP (2019).

No Município de Areia - Paraíba, mesmo com uma quantidade significativa de habitantes no campo, cerca de quarenta por cento dos habitantes, ao longo do tempo, o Poder Público tem encerrado as atividades de diversas unidades escolares. Segundo as informações da Secretaria Municipal de Educação de Areia (SEDUC), entre os anos de 2011 e 2016, foram fechadas dezessete escolas no campo. Observe os dados a seguir:

Quadro 2- Escolas fechadas entre 2011 e 2016 no município de Areia.

ESCOLA	LOCALIDADE	ANO DE FECHAMENTO
ENGENHO CIPÓ	ENGENHO CIPÓ	2011
ANTONIO CARNEIRO FILHO	GRUTA DE COBRA	2011
JUVINIANO GONÇALVES	BARRAGEM PAU FERRO	2011
BARRAGEM PAU FERRO	VACA BRAVA	2016
DR. OTAVIANO	CHÁ DA PIA	2011
JOSÉ BALBINO	QUEIMADAS	2011
ISABEL CUNHA LIMA	SÍTIO SÃO BENTO	2011
IOIO BATISTA	GUARIBAS	2014
CARLOS TEIXEIRA	TABULEIRO DE MUQUÉM	2011
PROF. MARIA LISBÔA	TANQUE COMPRIDO	2011
EVARISTO ALVES	MATA LIMPA DE CIMA	2011
ANÁLIA CORREIA LIMA	FECHADO	2014
SEVERINO SALES	QUATI	2011
DONA SINHAZINHA	IPUEIRA	2011
MÃE MOCINHA	BOA VISTA	2014
SÃO FRANCISCO	BONDÓ	2011
JOSEFA GENEROSA	SÍTIO VELHO	2011

Fonte: SEDUC (2018)

Seguindo essa mesma política, a Prefeitura do Município de Areia, localizada no Brejo da Paraíba, decidiu, por meio da Portaria nº 34/2018, colocar em prática as ações do plano de

reestruturação da rede municipal de ensino, resultando em onze escolas no campo fechadas conforme as informações descritas no quadro abaixo (2018, p 01):

Quadro 3 - Escolas da Zona Rural fechadas em 2018.

ESCOLA	LOCALIDADE
ANTONIO PIRES BEZERRA	SÍTIO SABOEIRO DE CAIANA
MARIA EMÍLIA MARACAJÁ	SÍTIO SÃO JOSÉ E BONFIM
DULCE SERPA DE MENEZES	SÍTIO RIACHO DE FACAS
NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	SÍTIO GITÓ
ELÍDIO PEREIRA	SÍTIO DESERTO
JOSÉ RUFINO DE ALMEIDA	SÍTIO VACA BRAVA
ESCOLA JÚLIA EMÍLIA	SÍTIO LAGOA DE BARRO
SEVERINO SÉRGIO	SÍTIO SANTO ANTÔNIO
OLÍVIA JARDELINO	SÍTIO PIRAUÁ
JOÃO NUNES DE AQUINO	SÍTIO MANGABINHA
NAZÁRIO JOSÉ DE BRITO	SÍTIO SANTANA

Fonte: Areia (2018)

Todavia, em oposição a esta realidade, a comunidade São José do Bonfim resistiu ao fechamento da Escola Municipal Maria Emília Maracajá, *lôcus* de nossa pesquisa, gerando grande mobilização da comunidade local, movimentos sociais e a repercussão nos meios de comunicação, chegando até a revogação do fechamento por via judicial.

Mediante o cenário apresentado, nosso problema de pesquisa ampara-se no seguinte questionamento: **Em que contexto ocorreu a resistência da comunidade São José do Bonfim à ameaça de fechamento da Escola Municipal Maria Emília Maracajá?**

A temática de nossa pesquisa² debruça-se sobre a Educação do Campo, compreendida como uma prática política, epistemológica e pedagógica de educação para os povos camponeses, que se arranja nacionalmente, na década de 1990, com apoio na prática social dos sujeitos e dos movimentos sociais do campo brasileiro.

A relevância do estudo reside no fato de que existem poucos estudos com essa temática, como revela o estado da arte. Uma consulta feita ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), obtemos como resultado 4.263 (quatro mil, duzentos e sessenta e três) trabalhos. Depois da aplicação dos filtros nas áreas de conhecimento

² Pesquisa autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS, conforme o Parecer: 5.383.789

e de concentração, para o tema educação, esse número foi reduzido para 158 (cento e cinquenta e oito) produções acadêmicas. Desse achado, com a leitura dos referidos trabalhos, foram selecionadas 63 (sessenta e três) produções por possuir similaridades com a temática estudada, 5 (cinco) em Programas de Doutorado e 58 (cinquenta e oito) em Programas de Mestrado.

Assim, temos como **objetivo geral**: Compreender o processo de resistência da Comunidade São José do Bonfim, mediante a iminente ameaça de fechamento da Escola Municipal Maria Emília Maracajá.

Busca ainda especificamente:

- Entender o contexto em que ocorre o fechamento das escolas do campo, no município de Areia – Paraíba;
- Analisar o contexto de resistência da Comunidade São José do Bonfim contra o fechamento da Escola Municipal Maria Emília Maracajá;
- Investigar a contribuição dos docentes e dos movimentos sociais no processo de resistência e permanência das atividades da Escola Municipal Maria Emília Maracajá.

1.2 O caminho da pesquisa: Método e procedimentos.

Aqui, apresentamos a metodologia desenvolvida em nossa pesquisa, salientando a razão de suas escolhas, critérios e caminho percorrido no levantamento e análise dos dados sobre o processo de fechamento das escolas do campo em Areia-PB. A seção está organizada da seguinte forma: 1.2.1 Natureza da Pesquisa; 1.2.2 Contextualizando o cenário da pesquisa; 1.2.3 Universo, sujeitos e procedimento de estudo; 1.2.4 Técnicas de coleta e análise dos dados.

1.2.1 Natureza da Pesquisa.

Nossa pesquisa vislumbra uma **abordagem qualitativa** que de acordo com Lüdke e André (1986, p.13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Isto nos levará durante todo o processo a um envolvimento direto com os sujeitos das comunidades rurais que ocorreram processos de fechamento das escolas, na perspectiva de compreender suas percepções sobre a situação vivida.

Utilizaremos, portanto, o **método do Estudo de Caso**, em que neste ele é desejável porque a inquietação desse tipo de pesquisa é retratar a complexidade de uma conjuntura específica,

evidenciando a problemática em sua totalidade. Por meio desse método, empregamos uma multiplicidade de fontes para a aquisição de dados que são obtidos em diversas ocasiões da pesquisa e com sujeitos diversos.

Assim, para Lüdke e André (1986) o estudo de caso apresenta características fundamentais, destacadamente:

Os estudos de caso visam à descoberta; os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto “. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem. Generalizações naturalísticas; Estudo de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

Neste mesmo sentido Yin (2005), aponta que o estudo de caso é somente uma das várias maneiras de realizar pesquisa. Qualquer artifício possui suas vantagens e desvantagens próprias, sujeita-se a três premissas: tipo de questão da pesquisa; o controle que o pesquisador possui sobre os eventos comportamentais efetivos; o foco em fenômenos históricos, em oposição a fenômenos contemporâneos.

Ainda discutindo o assunto Yin (2005), salienta que o estudo de caso não é uma característica de planejamento, mas sim uma estratégia ampla de pesquisa. Elucidando também que “o estudo de caso é uma investigação empírica que verifica um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32).

O estudo de caso, além disso:

Enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que de pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (YIN, 2005, p. 33).

De modo que, nosso estudo de caso, foi construído a partir da análise documental e da percepção das professoras entrevistadas que participaram ativamente de todo movimento de resistência de toda comunidade escolar da Escola Municipal Maria Emília Maracajá.

Escolhemos como perspectiva **o materialismo histórico dialético**, uma vez que, Gadotti (2006) aponta que a dialética em Marx não é unicamente um método para se aproximar da verdade, antes, é uma definição do homem, da sociedade e de como este se relaciona com mundo que o rodeia.

A concepção materialista-dialética entende que, no estudo do desenvolvimento de um fenômeno deve partir-se do seu conteúdo interno, das suas relações com os outros fenômenos, quer dizer, deve-se considerar o desenvolvimento dos fenômenos como o seu movimento próprio, necessário, interno, encontrando-se aliás, cada fenômeno no seu movimento em ligação e interação com outros fenômenos que o rodeiam.[...] no interior de todo fenômeno há contradições, daí o seu movimento e desenvolvimento (GADOTTI, 2006, p. 21).

A abordagem dialética permitiu, ao longo de nossa pesquisa, compreender o contexto em que ocorre o fenômeno pesquisado e de que modo se relacionam e articulam, respectivamente, os sujeitos e os movimentos sociais pesquisados. Pois, o Materialismo Histórico-dialético capta as simetrias de forças antagônicas, que transpassam a superfície, em outras palavras, do concreto pensado ou abstrato que é organizado pelos sentidos. Serão utilizadas em nossa pesquisa as seguintes categorias: Totalidade, contradição, realidade e local.

Uma vez que constatamos que a categoria da **totalidade** é compreendida sob a ótica do materialismo histórico-dialético como uma unidade de máxima complexidade composta por diferentes elementos igualmente complexos (com menores graus de complexidade), que, em suas relações, constituem e sintetizam esse lugar. Como afirma Lukács (2013), o todo é um complexo de complexos, pois toda parte ou elemento constitutivo do todo é determinado por ele e determina. Conhecer a totalidade de um objeto ou fenômeno não significa conhecer tudo, mas compreender a lógica vital desse todo.

Nesse sentido, há a tentativa de compreender o objeto de estudo profundamente, na particularidade que ele expressa, para que assim sejam possibilitado o entendimento e a reflexão crítica acerca da totalidade que o cerca. Esse entendimento, no viés do materialismo histórico, demanda um movimento dialético das partes para o todo e do todo para as partes.

A categoria da **contradição** é salutar ao nosso trabalho, pois Segundo Marx e Engels (2005, p. 60), uma contradição entre interesses coletivos e individuais, culminando em uma divisão do trabalho, estimulou o nascimento do Estado moderno, que parece ser

"independente, excluindo interesses reais especiais e gerais'. Mas os autores repetem este estado realmente torna universal uma classe particular porque essa classe fornece essa propriedade e isso lucros por meio do estado, "daí a ilusão de que a lei é baseada na vontade e, de outra forma, porém, voluntária, divorciada de seu verdadeiro fundamento". (MARX; ENGELS, 2005, p. 98).

Portanto, é necessário compreender o todo e as muitas contradições que se encontram na política educacional brasileira, farta de conceitos ideológicos da classe hegemônica da sociedade. Para assim, desvelar os múltiplos problemas sociais que existem na realidade concreta e só então, entender a natureza da política, ou seja, as verdadeiras intenções da letra da lei e suas possíveis consequências para o meio social.

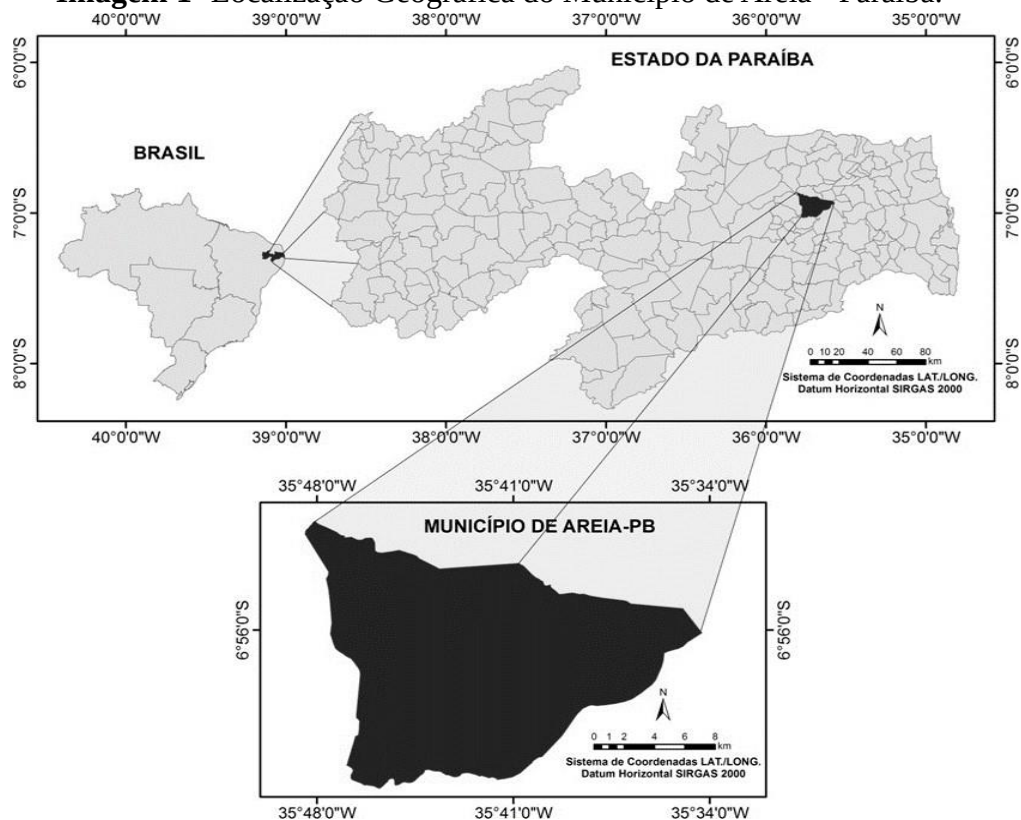
Assim, o materialismo histórico a dialética exige que (...) necessário trabalhar adequadamente com as categorias de conteúdo e de método (...). (Kuenzer, 1998: 61). Também requer uma análise crítica do objeto de pesquisa. Sugere ainda, que ao analisar o objeto deve-se ir para além, sair da imagem aparente. Neste sentido, é necessário conhecer primeiro a realidade empírica na qual o sujeito é colocado através da reflexão teórica (movimento do pensamento, abstrações) e depois sentir a realidade a concretude do fenômeno, considerado, plenamente compreendido. Somente assim, a construção de uma ideia parte do empírico, passa pelo abstrato e chega ao empírico concreto, ou seja, **a realidade dada** (Saviani, 1986).

A objetivação deve ser entendida então como o esforço e o processo interminável e necessário de atingir a realidade. Para Demo (...) o processo de objetivação é o critério interno mais importante de cientificidade (Demo, 1987: 72). Logo, a lógica dialética, fio condutor da temática aqui abordada, vai ao encontro de uma análise multilateral (KUENZER, 1998), na tentativa de abranger o objeto de estudo em sua totalidade, em suas **diversas mediações**.

1.2.2 Contextualizando o cenário da pesquisa:

O município de Areia localiza-se na Microrregião do Brejo da Paraíba, onde ocupa um território de 269,494 km² (duzentos e sessenta e nove, quatrocentos e noventa e quatro quilômetros quadrados) que corresponde a 19,2% (dezenove, dois por cento) da superfície regional e 0,48% (zero, quarenta e oito por cento) do território estadual. Está situada sobre o relevo escarpado da Serra da Borborema, a cerca de 600 (seiscentos) metros de altitude e a 122,5 Km (cento e vinte e dois, cinco quilômetros) de distância da capital do Estado da

Paraíba, João Pessoa. Delimita-se geograficamente com os municípios de Alagoa Grande, Alagoa Nova, Alagoinha, Pilões, Remígio, Serraria e Arara (IBGE, 2010), conforme se observa no mapa a seguir:

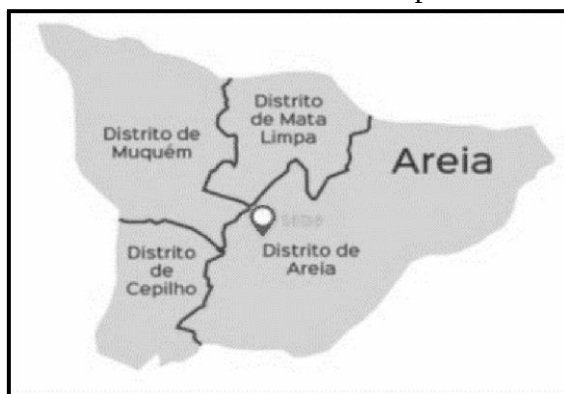
Imagem 1- Localização Geográfica do Município de Areia - Paraíba.

Elaboração: José Carlos Dantas. **Organização:** Rejane Ferreira (2013).

De acordo com o Censo Demográfico³, 23.829 (vinte e três mil, oitocentas e vinte e nove) pessoas residiam no município de Areia, em 2010. Desse total, 14.598 (catorze mil, quinhentas e noventa e oito) pessoas correspondentes a 61,2% (sessenta e um, dois por cento) residiam na cidade e 9.231 (nove mil, duzentas e trinta e um pessoas) totalizando 37,8% (trinta e sete, oito por cento) residiam no campo (IBGE, 2010). A Lei Estadual nº 3.232, de 12 de dezembro de 1964, que definiu a existência de três Distritos pertencentes ao município de Areia: Muquém, Mata Limpa e Cepilho, região onde se localiza a comunidade São José do Bonfim, ocupando a seguinte delimitação geográfica.

³ Optamos por utilizar a base de dados do Censo Demográfico de 2010, pois até o fechamento da pesquisa não haviam dados mais recentes fornecidos pelo IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Imagem 2- Divisão do território do Município de Areia e seus distritos.



Fonte RinkerCabral,2017

Ainda segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, no que se refere a Renda per capita (em R\$), R\$319,92 (trezentos e dezenove reais e noventa e dois centavos). O mesmo Instituto afirma que 17,11 % (dezessete, onze por cento) da população encontra-se em estado de extrema pobreza e 36,99% (trinta e seis, noventa e nove por cento) pobres. Vale ainda esclarecer que segundo os últimos dados disponíveis, o percentual dessa população que era economicamente ativa era de 57,28% (cinquenta e sete, vinte e oito por cento) em 2010.

Conforme Santos (2014, p. 37) desde o século XVII, a base da economia do município de Areia é proveniente da agricultura, notadamente na atividade canavieira, que deixou profundas marcas na história e ainda hoje marca profundamente a sua paisagem rural. Tanto é que o município chegou a possuir mais de 100 engenhos produtores da cana de açúcar e seus derivados, o que lhe rendeu títulos tais como a Terra da Cachaça e da Rapadura e Capital Paraibana da Cachaça.

Santos (2014) aponta ainda que Areia é conhecida ainda como “Terra da Cultura” principalmente pela importância assumida por figuras importantes dos “Filhos da Terra” no campo das artes, das ciências, das letras e da política nacional e regional, a exemplo de: Pedro Américo, pintor do Segundo Império autor de obras como o quadro “O Grito do Ipiranga”; Outro filho ilustre é José Américo de Almeida, ex-governador da Paraíba, importante agente político nacional e escritor⁴, também responsável pela criação da Escola de Agronomia do Nordeste, atualmente Centro de Ciências Agrárias da UFPB; Areia é também terra natal de Horácio de Almeida, escritor e autor; Dom Adauto Aurélio de Miranda Henriques, primeiro Arcebispo da Paraíba, importante personagem da vida religiosa e política do Estado; Abdon Felinto Milanês, político e músico erudito; Elpídio de Almeida é outro areiense de destaque, médico e ex-prefeito da cidade de Campina Grande; Álvaro Machado é outro notável, fundador do Jornal “A União”; e Padre Rui Barreira Vieira(nativo de

⁴ Autor de **A Bagaceira**, romance publicado em 1928. Junto com Macunaíma, é considerado o marco inicial do romance regionalista do Modernismo brasileiro.

Jaguaribe-CE), firmou-se em Areia, sendo um grande benfeitor, patrocinando a construção de diversos centros sociais e equipamentos culturais.

Areia teve seu núcleo urbano elevado à condição de Patrimônio Estadual em dezembro de 1979, através do tombamento pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba (IPHAEP). Já em agosto de 2005, o reconhecimento pelo Patrimônio Nacional foi dado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), por seu Conjunto Histórico, Urbanístico e Paisagístico, elevando a cidade de Areia à condição de Patrimônio Cultural Nacional (CARDOSO, 2008).

1.2.3 Universo, sujeitos e procedimento de estudo:

Para melhor sistematizar nossa pesquisa, a estruturamos em três distintos momentos:

A **primeira fase** de nosso trajeto, pretende-se fazer uma Análise Documental, destinada ao aprofundamento de estudos voltados para o objeto de pesquisa, visando conhecer o contexto em que ocorreu o fechamento das escolas do campo no município de Areia – PB e seus desdobramentos. No quadro abaixo, elegemos os principais documentos a serem analisados:

Quadro 4 – Principais documentos que serão analisados na pesquisa.

DOCUMENTO	CONTEÚDO
Portaria nº 34 de 2018, do Chefe do Poder Executivo de Areia – Paraíba.	Ato normativo do prefeito de Areia – Paraíba que determina o fechamento imediato de 12 unidades escolares localizadas no campo.
Autos da AÇÃO PÚBLICA CÍVEL: 0800133-69.2018.8.15.0071.	Ação Cível movida pelo Ministério Público Estadual, movida em desfavor da Prefeitura Municipal de Areia, que resultou na revogação do fechamento de algumas unidades escolares.
Relatório da Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM) da Câmara Federal.	Relatório que narra a luta das comunidades pela preservação das escolas abertas em seus territórios e os procedimentos adotados pelas autoridades.
Projeto Político Pedagógico da Escola Maria Emília Maracajá.	Documento norteador das práticas políticas e pedagógicas da escola. Conjunto de propostas, metas e objetivos, elaborado pela comunidade escolar para alcançar maiores resultados no processo educacional.

Livro de Atas do Conselho Municipal de Educação ⁵ de Areia -Paraíba.	Narrativa de todas as ações da Secretaria Municipal de Educação, apresentadas ao Colegiado da Educação Municipal.
Páginas da Internet, portais de notícias e redes sociais.	Notícias veiculadas nos meios de comunicação eletrônicos e a repercussões nas páginas da rede social <i>Facebook</i> .

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Conforme Ludke e André (1996), a análise documental contribui, significativamente, para esmerar e incorporar os resultados às informações, o que tornará possível a revelação de novos elementos às questões investigadas:

Os documentos constituem uma fonte de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações/hipóteses levantadas, a priori, da pesquisa, e que estarão sendo esclarecidas e analisadas criteriosamente, de maneira cautelosa, cientificamente. [...] é considerado material documental todo material escrito que possa contribuir para o estudo, trazendo dados e informações sobre comportamentos, pensamentos e ações que tenham relação com o objeto investigado. (LUDKE E ANDRÉ, 1996, p. 53)

Justificando assim a nossa escolha pela análise documental, pois para Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”

Vale aqui salientar que, conforme Lakatos e Marconi (2002), a **pesquisa documental** relaciona-se sobremaneira aos documentos primários, ou seja, aqueles dispostos em arquivos públicos, dentre eles: publicações parlamentares, relatórios e censos. Já no que se refere à pesquisa bibliográfica, as informações derivam de fontes secundárias, tais como: revistas, jornais, livros, sites da internet, redes sociais, dentre outros.

A fim de conhecer o contexto em que ocorre o processo de encerramento das atividades, resistência e reabertura da Escola Municipal Maria Emília Maracajá, localizada na comunidade São José do Bonfim, município de Areia no Brejo da Paraíba, serão entrevistados quatro sujeitos, diretamente implicados em nosso objeto de pesquisa.

Nossa escolha por tais sujeitos justifica-se pelo fato destes estarem envolvidos na resistência às tentativas de fechamento das escolas municipais no campo do município de Areia- PB e que podiam fornecer dados e informações pertinentes e relevantes à pesquisa, a partir das suas diferentes relações com a escola e a comunidade local. Escolhemos estes sujeitos para evitar

⁵ Os conselhos **municipais de educação** exercem papel de articuladores e mediadores das demandas educacionais junto aos gestores **municipais** e desempenham funções normativa, consultiva, mobilizadora e fiscalizadora.

registros unilaterais, ou seja, narrativas a partir do ponto de vista de tão somente um determinado segmento, sem que outras fontes ou sujeitos também se expressem. A partir dos sujeitos entrevistados, será possível acessar a uma amostra de informações, bem como registros de depoimentos dos profissionais e líder comunitária atuantes nessa comunidade-escola, atingidos pelo processo de fechamento das escolas no campo, com escopo na Comunidade São José do Bonfim, Areia – Paraíba, onde se localiza a Escola Municipal Maria Emília Maracajá.

Na segunda fase, optamos por utilizar a **entrevista semiestruturada**. A escolha por esta forma de pesquisa aconteceu pelo fato de se fazer necessário que ocorra uma aproximação com a realidade pesquisada. O uso de entrevistas, na pesquisa em tela, torna-se indispensáveis para que haja uma otimização dos dados estudados, pois, Severino (2007), trata como sendo uma técnica que tem por finalidade colher subsídios sobre uma matéria específica. Assim, para o autor, “o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem, argumentam” (SEVERINO, 2007, p. 124). Os sujeitos entrevistados figuram como professores da referida escola e uma líder comunitária.

No tocante às entrevistas, as questões são pré-estabelecidas e com uma intenção específica, obedecendo a uma ação sistemática. Por elaborar-se “com questões bem diretivas, obtém, do universo de sujeitos, respostas também, mais facilmente categorizáveis, sendo assim, muito útil para o desenvolvimento de levantamentos” (SEVERINO, 2007, p. 125). Nesta pesquisa, a nossa entrevista se assemelha a um questionário e pretende aplicá-los junto aos sujeitos de nossa pesquisa, com a devida autorização dos órgãos competentes e de modo a ser consolidado no percurso do processo investigativo.

Na seção a seguir, apresentamos nossa base teórica, que dará sustentação aos debates do nosso estudo.

2. ITINERÁRIO TEÓRICO: EDUCAÇÃO DO CAMPO NOTAS PARA DEBATE.

vê-se, pois, que o direito à educação segue sendo proclamado, mas o dever de garantir esse direito continua sendo protelado (SAVIANI, 2013, p. 754).

Esta seção visa trazer para o centro do debate, uma abordagem teórica e crítica, a Educação do Campo, temática de nosso estudo, optamos por trilhar nosso Itinerário Teórico em três tópicos assim divididos: **Educação do Campo e sua interface com os movimentos sociais**, seja na luta histórica por direitos (humanos e sociais) seja na colaboração no processo de ensino, ajudando na construção de um novo modelo pedagógico para as escolas inseridas no campo, aprofundando nossa compreensão do objeto de estudo. **Afinal, de que educação estamos falando?** onde fizemos uma abordagem da função social da escola inserida no campo, seus processos pedagógicos e um retrospecto das conquistas de políticas públicas, marcos normativos e legais da Educação do Campo, que definiram o atual desenho de educação para os povos do campo no Brasil. **O modelo pedagógico das escolas do Campo: Implicações**, onde discutimos as características das turmas multianuais / unidocente,

Por fim, no tópico. **Escolas no campo: Entre a ameaça permanente e a resistência consciente**, debatemos a constante ameaça à escola no campo e seus principais motivos, bem como as comunidades camponesas têm resistido às diversas investidas de fechamento/nucleação de suas escolas.

2.1 A Educação do Campo e sua interface com os movimentos sociais.

Moretti (2008, p. 131) concebe a educação como modelo pedagógico combinado com militância política e organização dos indivíduos. A autora trata a rebeldia como princípio pedagógico e força mobilizadora. A educação vai tomando contornos mais definidos nas ações dos movimentos sociais e o processo educativo emerge de diversas maneiras, mediante as experiências vivenciadas nesses espaços. O saber gerado motiva mobilização e inquietação, originando assim um novo ator histórico na condição agente de mobilização e pressão por mudanças: os Movimentos Sociais (GOHN, 2012).

Esse panorama acabou fomentando um movimento pelas lutas sociais, de um processo de competição conceitual e epistemológica, além do espaço pedagógico, pautado numa visão de desenvolvimento econômico-social que preza as identidades étnico-culturais, os direitos de cidadania individuais e coletivos. Assim, a Educação do Campo está rigorosamente associada ao processo, como bem salienta Silva (2018, p. 38).“ [...] mobilização, proposição e pressão dos movimentos sociais por uma política educacional que fortalecesse as práticas educativas existentes e a criação, assim como a ampliação de Escolas públicas da Educação Básica nas comunidades e assentamentos”.

Em oposição a tais questões, os trabalhadores e trabalhadoras têm se arranjado e planejado o movimento da Educação do Campo que, segundo Caldart (2009, p.39), se coloca “como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo.”

Assim, os movimentos sociais assumem a incumbência de agentes de pressões sociais uma vez que, provém desses indivíduos as solicitações feitas ao Estado. Hoje, visualizamos os movimentos sociais com uma nova configuração. Em outros termos, os movimentos estão estruturados, envolvidos e representados em diversos segmentos da sociedade. Para Santos (2016, p 26) “Nesse novo contexto, os movimentos sociais saem da condição de reivindicativos para serem sujeitos propositivos e participativos nas diferentes instâncias estatais, por meio de entidades reguladas nos conselhos, seminários, fóruns [...]” Para Caldart, os movimentos sociais da Educação do campo, buscam:

[...] um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas (CALDART, 2009, p. 40).

É nesses prognósticos de ‘atual estado de coisas’ que se mobiliza a Educação do Campo com seus conflitos e opiniões opostas, dado que por vezes, os avanços sociais apenas podem concretizar se ocorrer esses movimentos, pois os bens socialmente elaborados não estão remetidos para todos com igualdade, porém, para poucos, das elites dominantes. Uma vez que

Os movimentos sociais podem ser considerados como empreendimentos coletivos para estabelecer nova ordem de vida. Têm eles início numa condição de inquietação e derivam seu poder de motivação na insatisfação diante de uma forma corrente de vida, de um lado, e dos desejos e esperanças de um novo esquema ou sistema de viver, do outro (LEE apud LAKATOS, 1990).

Todavia, os avanços ocorrem pelo protagonismo dos sujeitos do movimento social do campo em sua condição de luta, contrário a ordem subversiva, da qual os homens e as mulheres camponeses sempre foram subjugados, logo, os camponeses inconformados e percebendo que são sujeitos de direitos e cidadãos do mundo trabalham por um novo projeto de sociedade, em que diminua a desigualdade social presente de forma em oposição ao predominante modelo neoliberal, comum em uma sociedade capitalista.

Na prática, como bem esclarece Caldart:

Os protagonistas do processo de criação da Educação do campo são os ‘movimentos sociais camponeses em estado de luta’, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST. O vínculo de origem da Educação do campo é com os trabalhadores ‘pobres do campo’, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra ‘o estado da coisa’, para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo (CALDART, 2009, p.40).

É importante sublinhar que os movimentos sociais contemporâneos vêm combatendo e angariando novos direitos, mas para além dos direitos que já foram assegurados na legislação, ainda pelejam contra a falta de efetivação dos mesmos na prática. Para que isso aconteça e ocorra, é preciso que a classe camponesa, entenda que suas questões sociais não estão sendo atendidas

[...] negação de direitos, pela intensificação do trabalho e pela precarização das condições existenciais de vida e funcionamento das escolas, os movimentos sociais passaram a denunciar o fechamento das escolas existentes no campo e pautada o Estado e a Sociedade Brasileira quanto a necessidade de ampliação da oferta de escolarização pública e de qualidade social em todos os níveis no campo[...] Em grande medida, as escolas fechadas no campo, são as multisseriadas, envolvidas em uma complexidade de aspectos que implicam em sua existência e atuação, enquanto forma predominante de atendimento à escolarização dos sujeitos do campo nos anos iniciais do Ensino Fundamental (HAGE, 2014, p. 1173).

Outro aspecto dos projetos educativos desenvolvidos pelos movimentos sociais do campo, na perspectiva de aprender com suas experiências pedagógicas, para Gadotti (2012, p.10) existem diversas tendências, correntes e concepções pedagógicas, uma vez que a educação não é neutra, é carregada de princípios e valores que desenharam uma visão de mundo e de sociedade e ela sempre está associada a um contexto sócio-histórico.

Há uma pedagogia dos movimentos sociais, dos mais antigos aos mais atuais. Uma pedagogia com rituais, símbolos, representações, palavras de ordem, formas de organização e representação... tão parecidas, tão didáticas, tão formadoras e educativas que poderíamos falar em uma pedagogia dos movimentos sociais. Mais idêntica do que diversa. Com traços mantidos e repetidos ao longo dos séculos. Traços repostos em cada movimento como se fossem a marca de todo movimento. (ARROYO, 2003, p. 47).

Já Moretti (2008, p. 131) concebe a educação como modelo pedagógico articulado com militância política e organização dos sujeitos. Além disso, o conceito de Educação adotado pelos movimentos sociais para o campo e seus sujeitos, segundo (CALDART, 2002), tem sua base em diversos modelos:

Imagem 3 - Pedagogias presentes nos Movimentos Sociais.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Uma das propostas da Educação do Campo é a Pedagogia do Oprimido, que na perspectiva de Freire (2005),

É aquela que precisa ser elaborada não para o oprimido, mas com ele, reconhecendo-os enquanto sujeitos que lutam por sua humanidade. Essa pedagogia deve fazer da própria opressão um objeto de análise, para que esses indivíduos reconheçam a realidade e se engajem na luta pela libertação. (FREIRE, 2005, P. 34)

Assim, a Pedagogia do Oprimido é uma compreensão de educação concebida a partir das experiências de resistência dos trabalhadores organizados em movimentos sociais em oposição às várias formas de opressão. O aparecimento desta concepção está associado à alegação de que todo conhecimento, concepção e conceito tem origem nos experimentos sociais de resistência, considerando que estas criam a força político-pedagógica das práticas sociais (ARROYO, 2012b).

A concepção basilar da Pedagogia do Oprimido parte da compreensão de que “somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por libertação, começam a crer em si mesmos, superando assim, sua convivência com o regime opressor” (FREIRE, 1987, p. 52). Destarte, o princípio inicial desta pedagogia é a sensibilização por parte dos sujeitos da relação antagônica entre opressores e oprimidos.

Por este ponto de vista, a função da Educação do Campo e das escolas do campo esteia em revelar que a “desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores [...]” (FREIRE, 1987, p. 30), influenciando na ação dos movimentos sociais na luta pela reconquista dessa humanidade que foi usurpada dos (as) trabalhadores (as).

À vista disso, Freire indica que não se trata de compreender a educação somente como difusão de conteúdos por parte do professor. Longe disso, significa construir um diálogo, implicando dizer que aquele que ensina também aprende. Para Freire, este modelo de educação se traduz como uma possibilidade real e contra hegemônica à educação formal, que tradicionalmente não supriu e não supre as necessidades dessa parcela da população. Assim sendo, é a partir daí que os movimentos sociais do campo dão particular atenção à educação ofertada aos camponeses que vivem no e do campo.

A Pedagogia do Oprimido exige que a escola do campo por meio de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), reconhece que os sujeitos da atividade educativa, incluindo professores, alunos, familiares e comunidades, vivenciam a opressão histórica e enfatiza a necessidade da intervenção de historiadores nesses processos pedagogicamente na opressão da população rural. Assim, de acordo com Freire (1987) “não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase coisas, com eles estabelece uma relação dialógica permanente” (p. 55-56).

No Brasil, a Pedagogia da Alternância surge junto aos movimentos sociais⁶ e ganha força junto ao campesinato para experienciar uma proposta pedagógica que, inspirada pela conjuntura de iniciativas populares, atrelando sua prática pedagógica a uma prática social. Em outras palavras, o processo didático não se limita ao processo intelectual, como indica Vergutz e Cavalvante (2014), mas implica em que o indivíduo é e está envolvido e, para isto, é necessário que o indivíduo possua consciência do seu estado que, dessa maneira, anseie sua transformação. Como menciona Gimonet, a Pedagogia da Alternância “exige não somente uma simples observação do ambiente, mas uma implicação da sua parte para agir onde se encontra” (2007, p. 112).

No contexto da Educação do Campo no Brasil, é possível catalogar uma variedade de experiências educativas de alternância. No conjunto dessas práticas, as mais expressivas são os chamados Centros Familiares de Formação em Alternâncias - CEFFAs⁷ – que contribuíram diretamente para a implantação de outros projetos educacionais (SILVA; QUEIRÓZ, 2006).

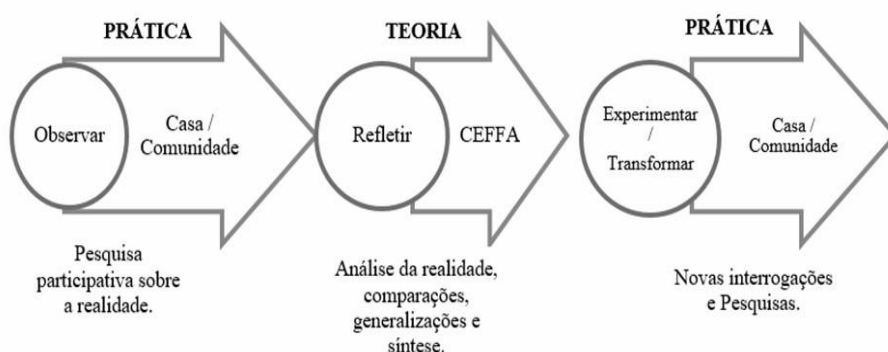
⁶ Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, Movimento dos Pequenos Agricultores, Escolas Famílias Agrícolas, Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento dos Indígenas, Movimento de Organização Comunitária, Pastoral da Juventude Rural, Comissão Pastoral da Terra, Conselho Indigenista Missionário, Comunidades Quilombolas etc.

⁷ CEFFA é um acrônimo genérico, utilizado para associar diversas experiências pedagógicas em alternância realizadas no Brasil, e teve origem no Seminário Internacional Latino-Americano sobre CEFFA's. Congrega Escolas Famílias Agrícolas – EFAs, Casas Familiares Rurais - CFR e Escolas Comunitárias Rurais - ECORs (ZAMBERLAN, 2003, p. 3). Para García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010, p. 59) “um Centro Educativo Familiar de Formação por Alternância, um CEFFA é uma Associação de famílias, pessoas e instituições que buscam solucionar uma problemática comum de Desenvolvimento Local através de atividades de formação em Alternância”.

Para Vergutz e Cavalvante (2014), a sua dinâmica pedagógica ocorre em espaços e tempos diferentes, isto é, escola e família/comunidade, por intermédio de aperfeiçoamento de uma metodologia própria, sistematizado em instrumentos pedagógicos que assegurem a permuta da experiência da vida cotidiana com a teoria e os conhecimentos delineados nos programas acadêmicos.

Com este arcabouço de organização, esse modelo pedagógico permite tempo e espaço para experienciar e conviver no espaço escolar, familiar e comunitário. Como bem descreve Vergutz (2013, p. 74), buscando trocas, soluções, investigações, inquietações, intercâmbios, distinções e conglomerações com os conhecimentos da família e os da escola. Permite que exista tempo e espaço para conhecer de maneira mais observadora-pesquisadora a conjuntura socioprofissional - familiar e o contexto escolar, bem como assinalar propostas de temáticas e alternativas a serem trabalhadas na ação educacional. Constitui-se assim em movimento alternado em dois espaços (família/comunidade e escola) e com três momentos distintos e que se complementam: o observar, o refletir e o experimentar e transformar, consecutivamente, como nos mostra a Imagem a seguir:

Imagem 4 - Processo da alternância dos espaços e tempos.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Essa dinâmica didática alternada está instrumentalizada de forma a arquitetar uma vivência curricular capaz de propiciar uma formação completa aos estudantes inseridos no movimento da alternância, unindo os tempos e espaços diferentes, registrando as trilhas e caminhos da alternância, bem como orientando os envolvidos no percurso formativo. É por meio destes instrumentos didáticos que se percebe que a Pedagogia da Alternância tem como base a cooperação e a divisão do poder educativo, já que “a alternância diversifica e multiplica os co-formadores: pais, responsáveis, mestres de estágios e tutores, monitores do CEFFA e outros intervenientes, mas também os alternantes do grupo” (GIMONET, 2007, p. 31).

Com essa engrenagem, o sujeito pode experienciar a teoria e a prática em períodos de tempos adaptáveis e sistematizados de modo a atender as especificidades dos camponeses. À vista disso, como defendem Vergutz e Cavalvante (2014), essa metodologia valoriza o trabalho dos camponeses, seu estilo de vida e sua forma de desenvolvimento intelectual sem largar a sua identidade sociocultural. Ademais, colabora na solução dos problemas de ordem social como o abandono da escola, desistência, acima de tudo, combate ao analfabetismo que ainda persiste no Brasil, majoritariamente no campo. Aliás, a Pedagogia da Alternância valoriza a organização de tempos diferenciados ao longo do ano letivo, motivando a permanência do estudante em seu espaço.

É por essa razão que a Pedagogia da Alternância transpassa a simples metodologia, trazendo consigo a profundidade da ação a reflexão em uma convergência pedagógica arranjados no diálogo e problema para além do “pensar ingênuo” na procura de um “pensar crítico” (FREIRE, 1987). É um momento pedagógico no qual concomitantemente o/a estudante fica mais perto de si e da família/comunidade com um olhar contemplador e com o sentimento de pertencimento, de descobertas e de apreciação, também permite integrar-se ao campo familiar/comunitário no sentido de “partilhar saberes e conhecer outros, criando e recriando a espiral evolutiva do processo de conhecer, na qual o próprio movimento da alternância potencializa interrogações, experiências, vivências, transformações: aprendizagens” (VERGUTZ, 2013, p 76).

A Pedagogia Histórico-Crítica, também dá sua contribuição para a Educação do Campo, Saviani (2016) expoente dessa pedagogia, tem como ponto de partida a concepção de homem e de educação, acreditando na ideia de que o homem é uma figura social, pois, ao contrário dos animais que têm sua subsistência assegurada pela natureza, ele aperfeiçoou recursos para modificá-la através do trabalho e ao realizá-lo obteve propriedades do gênero humano, revelando que a presença das características inerentes ao homem, não são efeitos de um processo unicamente biológico, natural, mas efetivamente, resultado da construção histórica, mediada pelo trabalho.

Nessa perspectiva, a educação é compreendida como uma ação inerente aos seres humanos, concomitantemente ao processo de trabalho, pois “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens.” (SAVIANI, 2008a, p. 13). Para garantir a subsistência, o homem, propositadamente, modificou o meio ambiente em capital por meio do processo de trabalho, e assim, criou também representações mentais que se convertem em ideias, conteúdos, valores, símbolos, costumes, atitudes, habilidades, elementos que organizam o trabalho não-material, ou seja, o processo educacional. Dessa forma, como menciona Saviani (2008a, p. 12), a educação é uma categoria de produção do trabalho não material, pois trata

“da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana”.

Aqui optamos por expor, a metodologia da pedagogia Histórico-Crítica, por questões didáticas, em uma sequência de passos, todavia, elucidamos que foi uma maneira de simplificar a exposição do tema, pois como indica Saviani (2016, p. 39), não se refere a uma sequência cronológica, e sim a lógica de um “mesmo e indiviso processo que se desdobra em seus momentos constitutivos” que não se identificam com passos ou momentos lineares dispostos no planejamento de ensino, mas com um “movimento que vai da síntese (visão caótica do todo) à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela mediação da análise (abstrações e determinações mais simples)” (SAVIANI, 2009a, p. 59), agrupando assim uma orientação confiável para a sistematização do processo de ensino e aprendizagem, pois como indicam Lavoura e Marsiglia (2015, p. 350) “a mediação da abstração na educação escolar ocorre mediante o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos [...] a partir do desenvolvimento da teoria e dos conteúdos de ensino”.

Quadro 5 - A metodologia da pedagogia Histórico-Crítica em cinco passos.

1º PASSO E 5º PASSO: PRÁTICA SOCIAL [...] pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro passo) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. E uma vez que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (Saviani, 2016, p. 38, grifo nosso)”.	2º PASSO: PROBLEMATIZAÇÃO	“ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções” (SAVIANI, 2016, p. 36).
	3º PASSO: INSTRUMENTALIZAÇÃO	“entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2016, p. 36).
	4º PASSO: CATARSE	“elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53 apud SAVIANI, 2016, p. 36).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022, a partir das colaborações de Saviani (2016)

Nessa lógica, a finalidade da educação refere-se “de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2008a, p. 13). A finalidade da ação pedagógica na perspectiva histórico-crítica é assegurar que cada sujeito tome posse dos meios culturais primordiais à sua formação. Para tal finalidade, a escola necessita eleger os conteúdos escolares das mais diversas áreas do conhecimento, sistematizá-los no currículo de forma que ao serem experienciados, “a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio” (SAVIANI, 2008a, p. 18).

Outra pedagogia presente na educação que se articula com os movimentos sociais, como aponta Caldart (2012b, p. 546), “a Pedagogia do Movimento reafirma, para nosso tempo, a radicalidade da concepção de educação, pensando-a como um processo de formação humana que acontece no movimento de práxis: o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo”.

Assim, os aspectos teóricos basilares dessa pedagogia são tracejados em um projeto de formação humana que abarca a coletividade em movimento como um elemento fundamental do processo educacional, isso em razão, conforme Caldart, o movimento social se constitui, por natureza, um artefato pedagógico, isto é, origem da ação educacional.

Nessa perspectiva, a Pedagogia do Movimento⁸ assume a defesa de que o ser humano se configura na luta social, no entendimento teórico do contexto em que está inserido, se forma, ainda, em ações de rebeldia e contestação social e na procura da transformação da realidade contemporânea.

Por este prisma, a luta social se configura como processo formativo necessário, uma vez que “há situações que estão impedindo a vida ou a sua plenitude. E nesta atitude de enfrentar ou de resistir contra o que desumaniza está o principal potencial formador da luta, exatamente porque constrói condições objetivas para a formação dos sujeitos [...]” (CALDART, 2012b, p. 550), o que vai ao encontro do pensamento de Freire (1987, p. 67), “[...] a consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista, mas na práxis – ação e reflexão”. Para Caldart, “[...] a Pedagogia do Movimento reafirma, para o nosso tempo, a radicalidade da concepção de educação, pensando-a como um processo de formação humana que acontece no movimento da práxis: o ser humano se forma transformando-se e transformando o mundo” (CALDART, 2012A, P. 546).

⁸ De acordo com Caldart (2004) e Dal Ri e Vieitez (2008), as matrizes pedagógicas definidas pelo MST se constituem em oito: Pedagogia da luta social, Pedagogia da organização coletiva, Pedagogia da terra, Pedagogia do trabalho e da produção, Pedagogia da cultura, Pedagogia da escolha, Pedagogia da história e Pedagogia da alternância.

A Pedagogia do Movimento consegue ser vista como ambiente formativo/educativo dos movimentos sociais quanto ao engajamento das pessoas. Dessa forma, é essencial saber que as pessoas ganham agindo como lideranças ou não nos movimentos sociais. Essas vivências de formação crítica necessitam ser absorvidas pela Educação do Campo, pois retrata a formação essencial para que os cidadãos aptos a atuarem, de maneira consciente e resolutiva no interior de suas comunidades.

Para Arroyo (2006, p. 11) “Os próprios movimentos se afirmam como educadores. Há uma pedagogia dos movimentos. Eles com sua organização, suas lutas e sua mobilização. [...] Não educam apenas seus militantes, mas toda a sociedade”. Isso ocorre a partir do princípio de que a educação não se limita às instituições de ensino formais, mas também acontece onde há socialização. E é exatamente nessa partilha de saberes que os movimentos se fortalecem.

Os movimentos sociais, das diferentes camadas sociais, com suas demandas, organizações, práticas e estruturas, possuem um caráter educativo, assimilável aos participantes e a sociedade mais ampla. Os resultados deste processo traduzem-se em modos e formas de construção da cidadania político-social brasileira. (GONH, 1999, p. 111)

A Pedagogia do Movimento embasa-se tanto nas pedagogias tradicionais quanto na experiência do trabalho educativo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. É uma pedagogia elaborada e aperfeiçoada pelos movimentos sociais com fundamento no processo formativo dos cidadãos “Sem Terra” que ensina a seus membros por meio de operações e mobilizações organizadas juntamente com a luta pela terra.

Nessa direção, em referência ao vínculo entre a busca pela terra e educação,

Tendo a compreensão de que são os homens que fazem a história, os dirigentes do MST a cada conquista de terra criam como prioridade a escola, entendendo que este é um espaço de formação humana. A escola é um espaço de acesso a classe trabalhadora à informação e ao conhecimento científico. Sendo assim, a materialização da escola é de suma importância para o Movimento, é através dela que se encaminharão as gerações os objetivos referentes à educação na perspectiva do MST. [...] O MST busca um conjunto de meios para estruturar e organizar o estudo e a prática dos sujeitos envolvidos com a escola e os demais espaços formativos do Movimento. (ARAÚJO E D’AGOSTINI, 2012, P. 143-144)

De modo que o MST admite a relevância da escola e a compreende como um espaço em concorrência, por conseguinte, esta ideia tem sido concebida nos movimentos sociais do campo em sua organização, pois ao entender o camponês como um sujeito histórico e o trabalho como ação humana criadora, entende-se que o movimento social se constitui juntamente um lugar/espaço de formação de sujeitos sociais coletivos. Como observa Caldart (2012b, p. 546), “a Pedagogia do Movimento reafirma, para nosso tempo, a radicalidade da concepção de educação, pensando-a como

um processo de formação humana que acontece no movimento de práxis: o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo”.

Sob este prisma, percebemos que essas “pedagogias” estão ancoradas em um projeto de formação humana que elege a coletividade em movimento como uma forma essencial processo de ensino e aprendizagem, isto porque, conforme foi discutido, o movimento social se arranja um sujeito pedagógico, ou seja, ponto inicial do processo educacional, pois os sujeitos do campo “precisam aprender a falar, a ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, duvidar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber articular o pensamento próprio, o sentimento próprio” (CALDART, 2009, p.106).

Dessa forma, o modelo da Educação do Campo, apresentado pela autora, defende um compromisso com a vida, um esforço dos movimentos sociais que procuram preparar um mundo no qual seja possível viver com dignidade. Salvaguarda o direito dos camponeses à educação básica, pública, irrestrita e de qualidade. Então, é fundamental levar em consideração que enquanto a Educação do Campo vem sendo rascunhada pela gente do campo, a rural se organiza em um projeto pensado para essa. Assim, os paradigmas projetam distintos territórios⁹. Enfatizando esta questão, Caldart (2004) acrescenta que:

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade desse Movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas que garantam o seu direito à educação e uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2004, P. 26)

Portanto, ao falarmos de uma formação de um novo modelo pedagógico para as instituições inseridas no campo, não nos referimos a projetos elaborados em gabinete por profissionais com boas intenções, como normalmente ocorria.

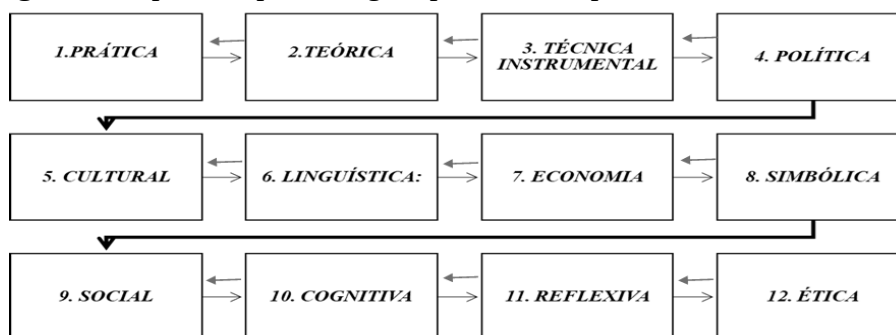
Não se refere, desse modo, a uma pedagogia personalizada, mas de consubstanciar pedagogias, de adoção que a educação ocorra no sentido de fortalecimento de identidades, autoestima, princípios, valores, memórias, saberes e sabedorias, como elucida Caldart (2004). Um conhecimento que se sustenta com intencionalidade clara: emancipar os sujeitos para que sejam capazes de resistir ao atual modelo capitalista, que favorece as desigualdades sociais, vislumbrando

⁹ O Território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial (FREITAS, 2009, p. 23).

um outro projeto de desenvolvimento para o campo que, de fato, incluem todos os sujeitos que estiverem inclinados a trabalhar e viver no/do campo.

Para sintetizar, Gohn (2011) faz uma abordagem mais generalista acerca dos princípios educativos dos Movimentos Sociais, elucidando que processo de “aprendizagem no interior de um movimento social, durante e depois de uma luta, são múltiplas, tanto para o grupo como para indivíduos isolados” (Ibidem, p. 352). De modo mais ordenado, assinala esses elementos em doze (12) tipos de aprendizagem, que estão interligados aos aspectos já mencionados até o momento. Essas aprendizagens são:

Imagem 5 - Tipos de aprendizagem promovidos pelos Movimentos Sociais.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Gohn, 2022.

Logo, os Movimentos Sociais, sobretudo os ligados ao campo, se configuram como fontes produtivas de saberes que colaboram para a ponderação de novas bases para os processos pedagógicos na Educação do Campo (GOHN, 2011).

A luta dos Movimentos Sociais segue pautada na coletividade, como defende Gohn (2011), de um lado, para superar o déficit histórico de marginalização e fragilidade das escolas em ambientes rurais, e, de outro, por uma educação que respeite a identidade e a história de seus sujeitos e que pense a existência no campo de uma realidade social, política, econômica, cultural e organizativa complexa. Além disso, como destaca Caldart (2008):

O campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a uma boa parte da população do país [...]. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação. [...] a antinomia estabelecida, a visão hierárquica entre campo e cidade foi produzida historicamente e sua superação faz parte de uma nova ordem social. (CALDART, 2008, p. 74)

Comungando com essa compreensão, Gohn (2012, p. 24) salienta a natureza pedagógica dos movimentos sociais como sendo os mecanismos usados no processo de suas vivências e o caráter didático como uma atividade que desencadeia em novos processos. Exemplificando, a participação de um sujeito em um movimento social, vai trazer o conhecimento e reconhecimento

das situações de opressão e desigualdade de determinado grupo, esta é a natureza educativa do movimento. A maneira como o movimento vai aguçar uma visão crítica, e consequentemente levar o sujeito a um maior engajamento no combate à opressão e desigualdade, pode acontecer fazendo uso de diferentes metodologias e estratégias para organização e realização das ações, uma vez que, trata-se de processos pedagógicos.

Nesta seara, ainda encontramos a Pedagogia Socialista, em nosso estudo compreendida como “um espaço de unificação e teorizando práticas de treinamento implementadas por funcionários em diferentes partes do mundo e é concretizado (na teoria e na prática) desde os objetivos de sua aula até a construção novas relações sociais socialistas” (FREITAS, 2015, p. 7). Este modelo pedagógico inclui experiências educativas históricas e atuais que visam a superação desse modo de produção e construir o socialismo, dialogar ou conter outros relacionados e derivados dos pressupostos educacionais do conceito marxista.

A pedagogia socialista ainda se relaciona com as experiências educacionais dos trabalhadores socialistas, para que

“evolua dentro das contradições e da luta de classes dada historicamente. Portanto, não se trata do ponto de vista da ontologia materialista um projeto, como deveria ser, mas uma atividade teórica e prática na mudança das relações sociais capitalistas” (FRIGOTTO, 2017, p. 16).

Desta forma, a pedagogia socialista é um projeto de futuro, mas que já está sendo construído, revivendo experiências já vivenciadas, não no sentido de replicá-las, mas refletindo sobre elas e construindo algo novo, de acordo com o tempo histórico atual.

As Categorias principais, enquanto fios condutores dessa discussão, são basilares para que se possa entender a pedagogia socialista¹⁰ de nosso tempo de acordo com a realidade atual.

O **trabalho** é a base central da pedagogia socialista. Uma construída após a revolução foi chamada de Escola Única do Trabalho, onde o trabalho foi entendido como formulador do processo educativo que se distingue e não se limita à formação profissional.

A **atualidade** é outra categoria extraída da experiência soviética. Refere-se a centralidade da luta de classes em determinado período histórico. Para os pioneiros, a Educação soviética focada em ajudar os alunos entender o núcleo e seu lugar na luta pela construção do socialismo na Rússia contra o imperialismo capitalista (PISTRAK, 2009). Essa dimensão é visceral no contexto das lutas sociais.

É importante enfatizar que a construção socialista da educação não ocorre inteiramente sob as relações sociais capitalistas. O que podemos identificar é o patógeno da formação humana mais

¹⁰ Destacar que o MST, centrou seus estudos nos pedagogos socialistas como Pistrak, e Makarenko.

ampla, o que contradiz a doutrina do capitalismo hegemônico que visa fazer com que os trabalhadores aceitem a exploração de seus empregos.

2.2 Afinal, de que educação estamos falando?

As escolas inseridas no campo e seus relativos processos formativos carregam em seu histórico uma extensa jornada de exclusão dos indivíduos, sobrelevando a implantação de modelos em que se mostram subordinação do campo aos centros urbanos, seguindo um modelo hegemônico na metodologia e conteúdo de ensino, embasada na negação das conexões com a comunidade e seus sujeitos. Essa situação revela a necessidade de difundir propostas que respeitem e disseminem a educação do campo, que favoreça a intervenção social, possibilita a contínua discussão política e contradiga a reprodução de modelos pedagógicos fora do contexto da vida cotidiana no campo (ARROYO, 2004; CALDART, 2008; MOLINA, FREITAS, 2011).

Independente das políticas educacionais para a área rural, efetivadas no Brasil, enunciadas por inclusão social, existia a carência de remover o campo do atraso em que estava em comparação aos centros urbanos-industriais, mas aconteceu de fato, um efeito contrário, quando essas políticas ampliaram as diferenças socioeconômicas entre os espaços rural e urbano. Freitas (2010, p. 23) salienta que a educação rural contribuiu para as desigualdades sociais no campo, pois “reforçou a imagem negativa dos camponeses e de seu estilo de vida, estimulando-os a abandonar o campo”. Todavia, Rodrigues (2012) salienta que

A mudança de nomenclatura educação do campo e não mais educação rural, mesmo que esta última esteja presente na legislação, se dá, portanto, como uma ruptura com a oferta de educação pensada para meios urbanos, sem a preocupação com a luta camponesa como sujeitos de direitos (RODRIGUES, 2012, p. 43).

Logo, a educação que se destina aos povos do campo, ganha novo significado, em sua concepção, abandonando a compreensão da educação rural, onde se vislumbra a educação como mero assistencialismo. Resultado, sobretudo, da luta dos movimentos sociais do campo em defesa do direito civil e humano. Em decorrência disso:

A educação do campo é uma proposta que vem sendo materializada através da luta coletiva e o fazer educativo dos povos do campo na perspectiva da garantia de seus direitos, que tem relação direta com a concepção de Educação Popular forjada no processo de organização da classe subalterna. Tendo por fundamento a vivência coletiva no contexto da luta de classes e seu caráter formativo (VALDERIO, BORGES E SILVA, 2015, p. 2).

A consolidação desses direitos é estruturada na esfera das políticas públicas, que são públicas singulares de um grupo, a exemplo das políticas específicas para a Educação do Campo, pois para Dorneles, 1990 (*apud* FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2005) esta é compreendida como:

[...] um conjunto de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação Estado/Sociedade. O Estado é percebido como um sistema em permanente fluxo, internamente diferenciado, sobre a qual repercutem, também diferencialmente, demandas e contradições da sociedade civil; é um interlocutor das demandas sociais dos diferentes movimentos reivindicatórios, assim como agente indutor das políticas que regulam a dinâmica geral da sociedade. Assim o surgimento de determinadas demandas, como emergência de práticas coletivas articuladas, tem como resultado o surgimento de políticas públicas específicas [...] pode-se dizer que as políticas públicas delimitam os espaços de possibilidade da ação institucionalizada e da interlocução entre Estado/Sociedade. (DORNELES 1990 *apud* FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2005. p.49)

Para validar esse pensamento, Duarte (2008) caracteriza as políticas públicas como maneiras tangíveis de executar as normativas legais para a efetivação dos direitos que são universais, bem como, devem ser específicos, para que quaisquer indivíduos desamparados da sociedade possam acessar aos direitos assegurados na legislação do país.

Considerando camponeses como uma das classes em situação de vulnerabilidade, como tal deve ser tratada de maneira diferenciada, Duarte (2008) realça que a garantia de acesso particularizado à educação não é uma regalia, mas configura-se uma política que pode ser justificada sensatamente, fundamentada em uma situação de desigualdade imposta a qualquer segmento social. Razão pela qual salienta Souza (2010, *apud* MOLINA, 2008.p.29): “[...] os sujeitos sociais têm o direito à igualdade quando a diferença os inferioriza; e tem o direito a serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

Para nossa pesquisa é relevante, portanto, compreender quais são os motivos do fechamento das escolas e, principalmente, em um número tão elevado. Principalmente, em face, de estarmos em uma época em que, “após décadas de lutas por conquistas no âmbito educacional, cujas reivindicações foram atendidas em parte – o que permitiu a consolidação da pauta – o fechamento das escolas vai no sentido contrário do que parecia cristalizado” (ALBUQUERQUE, 2011, p. única).

Em nossa pesquisa é perceptível que os camponeses resistem a todo custo à investida e/ou qualquer ato que indique o fechamento da escola localizada em sua comunidade. E com razão, uma vez que a escola tem relevância muito maior do que quem a concebe, meramente como apenas mais uma escola.

No campo, uma escola representa o centro para a(s) comunidade(s) que atende(m), pois esta, exerce o papel de vários outros espaços que, fisicamente, a comunidade não dispõe. Além de que, a escola não é uma ilha, existe um movimento ao seu redor, há vida pulsando aos redores da escola e vozes que ressoam por garantia de direitos.

Uma vez que, os povos do Campo “têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a serem respeitados quando nela entram e não serem expulsos dela pelo que são [...]” (CALDART, 2009, p. 46). A educação escolar no/do campo fundamenta-se, portanto, na luta pela afirmativa da cultura e da vida no campo, na vindicação do direito à diferença, na autonomia e no autorreconhecimento dos que são do campo como indivíduos do campo, com suas lutas, suas histórias e suas identidades (ARROYO, 2014; FREIRE, 2005; SANTOS, 2008). Destarte, a Educação do Campo combate no sentido de que o campo seja concebido como

lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação (FERNANDES, 2004, p. 137).

Arroyo (2014, p. 201) salienta que a expectativa de mudança se origina desses “novos sujeitos que se afirmam nas cidades, nos campos, nas florestas, em ações coletivas e em movimentos sociais”, já que “as mudanças mais de fundo na educação, seja escolar, seja popular vêm das novas crianças e dos novos adolescentes que chegam às escolas”.

Afinal, o que aconteceu? Onde está o preâmbulo das questões? As palavras de Hilário (*apud* ALBUQUERQUE, 2011, p. única) indicam que o que acontece no contexto do campo vai e/ou encontra-se para além do campo, ou seja, a realidade na qual estão inseridos o campo, seus sujeitos e suas escolas são resultados uma opção/ação política voltadas para o campo.

A Educação do Campo assume uma função de transformação social, essencial à emancipação, libertação e autonomia, e por isto mesmo está ligada à vida dos sujeitos do campo, na perspectiva de promover a humanização dos grupos sociais, resultando em uma condição de consciência de sua inconclusão e, assim, torna-o um ser autônomo e consciente dos direitos e deveres que lhes são imputados, atuando de forma crítica (BARBOSA, 2021). Este modelo é antagônico à concepção de desumanização do ser, que não se compreende incompleto, não concebe o real sentido da educação.

Assim, é importante discutir, mesmo que sinteticamente, acerca da função social da escola da Educação do Campo. Por isso, vamos explorar alguns aspectos, especificidades, objetivos e princípios da educação que se almeja para o campesinato. Pois, a educação interfere em todos os

processos sociais de produção da vida e é encarregada pelo desenvolvimento das competências e apropriação dos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade, pois a “[...] educação, trabalho e tecnologia são atividades humanas, construídas socialmente e a partir de relações historicamente determinadas, as interações que ocorrem entre as mesmas são dinâmicas, complexas e carregadas de intencionalidades (BUSATO, 2011, p.2)”.

Nesta perspectiva, a Educação do Campo cumpre um papel de transformação social, por conseguinte, de emancipação, como princípio de libertação e autonomia, como defende Freire (2011), tornando a Educação do Campo, conjuntamente com a produção material da vida dos sujeitos do campo, um processo de formação humanizado. Assim, está consciente de sua incompletude e à procura da construção de sua história, coloca-se como autor dela, em outros termos, dota-se da emancipação do ser como sujeito que, sabedor dos direitos e deveres e enquanto classe pode interferir de forma crítica na sociedade em que deseja construir. Tal modelo é contrário ao pensamento de desumanização do ser, que não se percebe inacabado, não assimila o verdadeiro sentido da educação. Portanto, emancipação, libertação e autonomia.

Logo, para conjecturar educação, na prima de Freire (2011), é necessário refletir no papel que ela pode exercer no processo de sensibilização da pessoa, viabilizando uma consciência reflexiva, curiosa e crítica. Mas, para que isso ocorra é necessário que o sujeito se perceba incompleto e que “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente (FREIRE 2011, p. 50)”.

Assim, a educação como preceito de liberdade, pode ser almejada em um padrão pedagógico que exceda as características deterministas, no qual a educação é idealizada como finalidade. A fim de que seja capaz, então, de arquitetar um padrão de educação que possibilite o sujeito desvencilhar-se da visão “ingênua”, e, dessa forma, atingir uma “visão crítica do mundo”. Por causa desse olhar crítico, o indivíduo estabelece sua emancipação na busca de seus propósitos. Desse modo, a educação é entendida como uma mola propulsora.

Em decorrência a concepção da educação como emancipação humana, compreendendo que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, gêneros e etnias diferenciadas, e que ao lutar pelo direito à terra, à floresta, à água, à soberania alimentar, ao meio ambiente, aos conhecimentos potencializadores de novas matrizes tecnológicas, da produção a partir de estratégias solidárias vão recriando suas pertencas, reconstruindo a sua identidade na relação com a natureza e com sua comunidade (SILVA, 2009 p. 75).

Ainda nessa mesma perspectiva, de acordo com Silva (2009), pensar a escola como ambiente de formação humana significa perceber todas as particularidades que compõem o seu cotidiano e que estas estão associadas a um projeto de ser humano, estão colaborando para humanizar ou desumanizar os sujeitos. Para que este processo se consolide, é preciso que os movimentos sociais ligados ao campo reconheçam a escola. E, a escola, consequentemente, enxerga a si mesma como um espaço de formação.

O processo pedagógico do campo, não finda em si mesmo, pois ele é mediado pelos sujeitos que estão inseridos em seus contextos sócio-históricos. No que se remete ao processo de ensino-aprendizagem na Educação do Campo, Caldart (2009) delinea o sentido real desta pedagogia, de forma a:

Considerar a realidade do campo na construção de políticas públicas e de pedagogia significa considerar os sujeitos da educação e considerar a prática social que forma estes sujeitos como seres humanos e como sujeitos coletivos. E não pretender que a educação/a pedagogia valha e se explique por e em si mesma. (CALDART, 2009, p. 42)

Assim, a educação parte da necessidade dos sujeitos camponeses, uma vez que a prática social e comunitária em benefício da atividade pedagógica. Apesar disso, ainda é sublinhado por Caldart que “É preciso pensar a escola sim, e com prioridade, mas sempre em perspectiva, para que se possa transformá-la profundamente, na direção de um projeto educativo vinculado a práticas sociais emancipatórias mais radicais” (2009, p. 43). O processo educacional, deste modo, deve estar atrelado às práticas sociais que oportunizem autonomia e colaborem com o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Assim, a identidade da Escola do Campo não se limita ao ambiente geográfico, ela está ligada à identidade dos povos a quem ela se oferta. De acordo com a Resolução CEB/CNE nº1/2002:

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

Seguindo essa linha de pensamento, Munarim (2006) chama a atenção para a operacionalização dos princípios da Resolução CNE/CEB nº 1/2002.

[...] indicações concretas de responsabilidades dos entes estatais e de como se deve cumprir o direito à educação em se tratando de populações socialmente desiguais e culturalmente diversas. Mais que um eventual “ponto de encontro” entre Estado e Sociedade [...] as Diretrizes Operacionais têm o significado de construção democrática na

forma de ampliação do Estado como espaço, por excelência, da política. (MUNARIM, 2006, p. 18)

A Educação do Campo, por sua vez, desponta com uma nova perspectiva de campo. Como dizem Arroyo; Caldart; Molina (2011, p. 12) “projetar o campo como um espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos.”

O processo educacional do campo, sendo assim, vai além da escolarização, reconhece este lugar como ambiente de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento que abrange diversos sujeitos, contextos, cultura, valores, modos de viver e de se relacionar.

Portanto, diferentes formas de conceber e vivenciar seu processo educativo, formativo. (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004).

Desde que foi definida a educação como direito humano e social, na Constituição Federal de 1988, lembrar o campo, nessa conjuntura, é assegurar a estes sujeitos de direito a educação como um princípio basilar para o processo de humanização. Desse modo, é oportuno retificar, novamente, a educação como um direito de todos e dever da família e do Estado, da mesma maneira o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (CF, 1988, artigo 205, 206).

Duarte (2004 acrescenta que:

No Estado Social de Direito não basta tratar a todos como se tivessem a mesma facilidade de acesso às prestações que concretizam direitos sociais. Se um grupo social tem mais dificuldade de acesso a direitos educacionais, o Estado tem a obrigação de assegurar políticas diferenciadas para assegurar o direito a essas pessoas, como é o que ocorre com a Educação no Campo (DUARTE, 2004 p.24).

Quando promulgada, a Constituição Federal não explicitava a Educação do Campo, mesmo porque era uma discussão nova naquela conjuntura. Todavia, verifica-se que, ao garantir a educação enquanto direito de todos, torna indubitável que todo e qualquer sujeito deve ter assegurado esse direito, não devendo ser levadas em consideração as questões geográficas, etnia, sexo, ideologia: “[...] os princípios e preceitos legais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrado em qualquer parte do país [...]” (MEC, 2001, p. 10), abrangendo, assim, a Educação do Campo.

Assim, no Brasil, a busca pela construção e materialização de políticas públicas para educação do povo do campo ganha contornos mais definidos a partir da década de 1990, mesmo que historicamente os movimentos sociais do campo, estiveram sempre em luta por estes direitos. Assim,

Os avanços conquistados abrangem: obtenção de marcos legais e de programas educacionais destinados a esses sujeitos, inserção do tema na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras e articulação entre os diferentes movimentos sociais e instituições que lutam pela Educação do Campo. (MOLINA E FREITAS, 2011, P.17)

Desde então, no que concerne à legislação existe a acumulação de instrumentos legais que confirmam e viabilizam as condições indispensáveis para que a universalização do direito à educação seja alcançada, considerando as especificidades dos camponeses, os quais requerem ser respeitados (MOLINA, FREITAS, 2011).

A seguir, apresentamos os principais marcos legais e políticas públicas para a Educação do Campo no Brasil, desde então.

Quadro 6 - Políticas Públicas e Marcos Legais da Educação do Campo

ANO	MARCO LEGAL E POLÍTICO
1996	→ Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. → Lei nº 9.424/1996 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).
1997	→ I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária.
1998	→ Criação dos Fóruns Estaduais de Educação do Campo – FEEC. I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo.
2001	→ Parecer nº 36/2001, CNE/CEB, que orientou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
2002	→ Resolução nº 1, CNE/CEB, de 3 de abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
2003	→ Elaboração e publicação do caderno “Referências para uma Política Nacional de Educação do campo-Caderno de Subsídios”.
2004	→ II Conferência Nacional por uma Educação do Campo; → Criação da Coordenação Geral de Educação do Campo, na estrutura do MEC.
2005	→ Seminários Estaduais de Educação do Campo - constituição de Comitês Estaduais.
2006	→ Parecer nº 1/2006, CNE/CEB nº, recomenda a adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo; → Elaboração do Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo, pela Comissão do Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo (GPT).

2007	→ Lei nº 11.494/2007 – Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); → Criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo– Procampo; → A Resolução nº 2/2008, CNE/CEB, enquanto política pública educacional e do Estado, destaca-se a adoção de normas para dificultar a nucleação e o transporte rural, práticas que ocasionaram o fechamento de inúmeras escolas rurais; → Parecer nº 23/2007, CNE-CEB: Orientações para atendimento à Escola do Campo.
2008	→ Resolução nº 2, CNE/CEB, 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 (aperfeiçoou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo); → Lei nº 11.692/2008, cria o ProJovem Campo.
2009	→ Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a prever a obrigatoriedade (direito) do ensino de quatro a dezessete anos de idade e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica.
2010	→ Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e determina a Educação do Campo como modalidade de Ensino própria; → Decreto Presidencial nº 7.352/2010. Dispõe sobre a Política da Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA.
2012	→ Lei nº 12.695/2012, abre possibilidade para que as instituições que trabalham com a pedagogia da alternância (Escolas Família Agrícola - EFA e as Casas Familiares Rurais - CFR) recebam recursos do FUNDEB.
2013	→ Portaria nº 86/2013, que institui o PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo; → Portaria nº579//2013- Institui a “Escola da Terra” como uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO; → Portaria nº 674, de 1º de agosto de 2013, institui a Comissão Nacional de Educação do Campo, órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação do Campo.
2014	→ Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014 - Altera a LDBEN para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas; → Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação.
2015	→ Portaria nº 505, D.O.U de 22 de maio de 2015 que cria a Comissão Nacional de Educação Profissional e Tecnológica do Campo nas Redes Públicas – CNEPT; → II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado nos documentos oficiais do MEC/SECAD, 2022.

À vista disso, os marcos legais exclusivos para a Educação do Campo não são garantias do atendimento, permanência e universalização da educação, bem como do acolhimento das demandas singulares da população camponesa. Assim, no “decorrer da construção das práticas e do ideário da Educação do Campo, esse movimento conquista importantes marcos legais que contribuem para o fortalecimento das lutas pela democratização do direito à educação dos sujeitos camponeses” (MOLINA, 2012, p. 451).

Logo, a materialização da Educação do Campo, enquanto direito do trabalhador e do campo e dever do Estado Brasileiro, reconhece também o resultado das lutas dos povos do campo patrocinadas pelos movimentos sociais. Segundo Pires (2012) esse movimento realça o valor da Educação como elemento de um projeto de emancipação social e política que estimule a cultura e os valores das comunidades camponesas.

2.3 O modelo pedagógico das escolas do Campo: implicações.

Uma das características das escolas do campo, é o modelo pedagógico adotado, as turmas multianuais¹¹/unidocente, para Hage (2015, p.04), as classes multianuais são caracterizadas pela “heterogeneidade, ao reunir em uma única sala de aula estudantes de diferentes idades, por vezes até gerações, diferentes séries, ritmos de aprendizagem, alfabetizados e não alfabetizados, sob a responsabilidade de um único professor”.

Quando se trata de uma escola multianual como alternativa para as escolas do campo serem mantidas, Silva; Leal & Lima (2012, p. 12) apresentam que “é um modelo que possibilita que comunidades pequenas, que tenham poucas crianças não tenham que se deslocar para regiões mais distantes.” Ainda destacando a importâncias dessas escolas para o campesinato, Hage (2008, p. 139) esclarece que

As escolas multisseriadas oportunizam às populações do campo o acesso à escolarização no lugar em que vivem, em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo e para a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem a dinâmica educativa efetivada nessas escolas.

Dessa forma, é essencial a presença dessas escolas para que as crianças não necessitem ser transportadas para outras localidades e tenham a oportunidade de estudar na comunidade em que habitam. Do contrário, isso pode acarretar danos às crianças e aos adolescentes, que ao serem

¹¹ Com a promulgação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que amplia o Ensino Fundamental para nove anos, a organização do ensino passar a ser em anos, substituindo as antigas séries, razão pela qual usaremos a nomenclatura multianual em vez de multisseriado.

deslocados de forma compulsória para outro território, seja intracampo ou para centros urbanos, afastam-se de suas particularidades culturais, provocando no estudante a sensação de não pertencimento ao novo ambiente, anulando assim, a identidade construída em sua comunidade. Pois como bem ratifica Caldart (2004), a Educação do Campo está estreitamente associada ao trabalho, à cultura e ao modo de convivência da comunidade, visando fortalecer os laços de identidade dos camponeses.

Por esta razão, as escolas/turmas multianuais assumem um papel político e pedagógico relevante para as populações que atende, posto que “as escolas multisseriadas, em que pesem todas as mazelas explicitadas, têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo”. (HAGE, 2005, p. 4). São estas escolas as responsáveis pelo início da vida escolar de parcela considerável da população brasileira, mesmo hoje em dia. E graças a presença destas escolas que as altas taxas de analfabetismo, que sempre marcaram a história da educação brasileira, não atingiram índices ainda mais expressivos. Assim, as escolas de classes multianuais, desempenham um papel social e político relevante nos territórios em que se situam.

Todavia, apesar da importância das escolas com classes multianuais para as comunidades camponesas, historicamente, apresenta uma realidade completamente invisível, como bem elenca Hage (2011), entre os problemas predominantes nas classes multianuais estão: precariedade das condições estruturais das escolas; excesso de trabalho dos professores; inquietação dos docentes com a organização do trabalho pedagógico; currículo desarticulado da vida do campo; baixo rendimento e distorção idade-ano elevados, dentre outros. Em síntese, os problemas expostos por Hage (2011) estão presentes em todo o território nacional.

A respeito da escola multianual, Arroyo diz que "essa escola é possível" (ARROYO, 2012, p. 15) e Moura e Santos reafirmam: "as representações negativas sobre as classes multisseriadas [...] não podem ser tomadas como verdades absolutas e merecem ser problematizadas" (MOURA; SANTOS, 2010, p. 39), pois as classes multianuais são vistas pelo sistema "como algo a ser superado no decorrer do tempo" (PINHO; SANTOS, 2004, p. 57), todavia "a negação da escola da zona rural, do mesmo modo que na zona urbana, passa mais por questões relativas às condições de trabalho, à política educacional do país, a formação do professor, que pela questão da multisseriação" (LIMA, 1989, p. 145).

É salutar destacar que há uma grande dificuldade, nestes moldes, em se alcançar uma educação de qualidade, todavia, é possível a aprendizagem significativa dos estudantes em turmas multianuais “como um fenômeno rico e permanente capaz de promover um ensino de qualidade” (ARAÚJO, 2009). Logo temos a necessidade de

[...] necessidade de se aprofundar conhecimentos acerca do trabalho docente elaborado na multissérie a fim de se buscar compreender as concepções didático-pedagógicas que alicerçam de fato a organização da prática escolar no meio rural brasileiro. [...] Por certo o que não podemos mais é nos deixar levar pelas políticas e discursos silenciadores da realidade escolar multisseriada. (ARAÚJO, 2009, p. 5).

Apesar das escolas/turmas multianuais quase sempre serem estereotipadas como lugar de dificuldade para trabalhar e que o aluno não consegue aprender, por se tratar de múltiplos anos de escolaridade em um único espaço/tempo, é possível assegurar aos camponeses a aprendizagem necessária respeitando as especificidades de cada território.

2.4 A ameaça permanente e a resistência consciente.

Dada à sua importância e garantido esse direito à população do campo, é relevante questionar: por que as escolas do campo fecham? O tema é demasiadamente complexo. Sua razão procede de acomodações que estão para além do espaço escolar e seu comando; estão associados com o campo, “mais especificamente, a falta de políticas públicas voltadas a atender os interesses da classe trabalhadora, que vive e trabalha a terra, os camponeses.” (PERIPOLLI e ZOIA, 2011, p. 194). Todavia, trazemos à tona algumas questões.

É imperativo destacar, que o fechamento das escolas campesinas se relaciona primeiramente com a disputa por projetos de campo em “outros termos, as políticas de estado/governo estão voltadas a atender os interesses de um projeto de campo que interessa ao projeto do capital: agronegócio, e não os interesses de quem tem a terra como um bem voltado à produção do sustento da família (terra de trabalho)” (PERIPOLLI e ZOIA, 2011, p. 194).

De fato, o fechamento das escolas no campo está intensamente conectado à expansão do agronegócio brasileiro (MARIANO e SAPELLI, 2014). Além de influenciar as políticas públicas, faz com que muitos sujeitos não tenham possibilidades de sobreviver no campo, migrando para espaços urbanos em busca de melhores possibilidades de vida, assim, o agronegócio promove a redução da densidade demográfica no campo e a consequência disso é a redução na demanda de educação escolar nessa área (TORRES, SILVA e MORAES, 2014). De tal modo, tem-se uma circunstância propícia

[...] para que o Estado – em suas três esferas, Municipal, Estadual ou Federal – justifique a não instalação ou o fechamento de escolas nessas áreas, até porque, [...] cada vez mais o Estado, por intermédio de seus governantes e gestores, pauta suas ações a partir, principalmente, da relação custo-benefício, vinculada diretamente à questão do ônus financeiro (TORRES, SILVA e MORAES, 2014, p. 267).

Torres, Silva e Moraes (2014) ainda corroboram com outro elemento importante para a compreensão da acentuação de processos de fechamentos de escolas no campo, notadamente a partir da década de 1990 até a contemporaneidade. Segundo os autores, esses processos aparecem em um momento histórico de implantação ou fortalecimento das políticas neoliberais do capitalismo em diversos países, estabelecendo o chamado Estado Mínimo para os direitos sociais, dentre eles a educação. Tais políticas têm por finalidade minimizar a atuação do Estado de Direito na manutenção das instituições públicas de educação (LESKE, 2014), têm por intenção ainda a “privatização de estatais e o desmantelamento dos serviços públicos” (MARIANO e SAPELLI, 2014, p. 03).

Outro fator que colabora para o fechamento das escolas do campo, conforme salientam Ferreira e Brandão (2012) é o surgimento do Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE) por meio da Portaria Ministerial nº 955, de 21 de junho de 1994. Consequentemente, os municípios, Estados e Distrito Federal passam a receber recursos do Governo Federal para financiar o transporte dos alunos, sendo que no ano de 1995 deu-se início, o transporte de alunos de regiões rurais para centros urbanos, de forma massiva. Sob diversas alegações, os poderes públicos municipais tentam justificar a prática de “trocar escola por ônibus” (FARIAS, 2013, p. 68) levando a uma postura de “supervalorização do transporte em detrimento das escolas do campo” (FERREIRA e BRANDÃO, 2012, p. 08). Nessa perspectiva, Malheiro (2019) afirma que,

Para os governantes é melhor transportar os alunos para as escolas da cidade do que manter uma escola na zona rural, idealizando que as escolas do campo são atrasadas e que é melhor a população do campo transferir seus filhos pra escolas da cidade, com a ideia de que será melhor o aprendizado. (MALHEIRO, 2019, p. 22)

Todavia, é importante esclarecer que, a ideia inicial do PNATE é de que os recursos destinados para os estados e municípios, tem como objetivo possibilitar a continuidade das escolas no campo, o que não justifica o fechamento de escolas em detrimento da política do transporte escolar.

O que se percebe é que os agentes públicos estão fazendo uma interpretação equivocada em relação aos recursos designados para o transporte escolar, contrariando a proposta original que é assegurar o direito do estudante em ser transportado com segurança.

Um dos desdobramentos do avanço dessa política para escolas no campo, é a chamada nucleação¹² (MARIANO e SAPELLI, 2014, p. 09), como se observa o território do país, nos quais

¹² Gonçalves (2010) diz que nucleação é o processo que tem por objetivo a organização do ensino no meio rural, em escolas-núcleo, contrapondo-se a organização em escolas multisseriadas – orientação esta que implica em maior apoio técnico e financiamento a escolas de menor tamanho, mas localizadas no seio de cada comunidade, ainda que recebendo um pequeno número de alunos. A nucleação viabiliza-se por meio do uso intensivo do transporte escolar e deslocamento

prefeituras e governos estaduais vêm remodelando suas respectivas redes escolares, em um processo de nucleação escolar monopolizando as escolas em áreas urbanas.

Em consonância com o Parecer CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica Nº 23/2007 (BRASIL, 2007, p. 4), o processo de nucleação, ancorado legalmente, consiste, na prática, no “fechamento ou desativação de escolas unidocentes (multisseriadas), seguido pelo transporte dos alunos para escolas maiores, mais bem estruturadas e abrangendo ciclo ou ciclos completos, funcionando como núcleos administrativo e pedagógico”. Nessa sequência, Santos e Garcia (2020) rememoram que no que se refere ao processo de nucleação de escolas do campo

O processo de nucleação de escolas do campo, segundo o Parecer CEB/23/2007, teve início no Brasil nas décadas de 1970 e 1980 e foram ampliadas em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, resultando em uma acentuada municipalização no Ensino Fundamental. A implementação das escolas nucleadas, que começou nos Estados do Sul e do Sudeste do Brasil, segundo o parecer, seguiu o modelo norte-americano, — consistia em reunir várias escolas ou salas ditas isoladas, que foram fechadas ou desativadas, agrupando-as em uma única escola nos distritos ou comunidades que reunissem maior número de pequenas comunidades em seu entorno (CNE/CEB, nº 23/2007, p. 5). O parecer CNE/CEB nº 23/2007 homologado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008 pelo Ministério da Educação nos esclarece que as principais justificações alegadas para a nucleação são: —baixa densidade populacional determinando a sala multisseriada e a unidocência; facilitação da coordenação pedagógica; racionalização da gestão e dos serviços escolares; e melhoria da qualidade da aprendizagem. (SANTOS E GARCIA, 2020, P. 270)

Logo, em termos práticos, o processo de nucleação se materializa no fechamento de escolas do campo, pois ao preparar uma escola para ser nucleada, fatalmente se leva ao fechamento de outra escola, como bem exemplifica Rodrigues *et al.* (2017, p. 3). Como demonstra os dados apontados no Gráfico I, presente na introdução de nosso trabalho, que aponta que trinta mil e oitocentos e setenta e seis escolas do campo foram fechadas no país, entre 2007 e 2019, segundo registros do INEP (2019). A questão da nucleação vai muito além do escopo educacional e se relaciona à maneira como muitos agentes públicos querem ver o campo, pois:

O fechamento das escolas do campo, hoje, não pode ser tratado como um fenômeno isolado da realidade e/ou das discussões outras que envolvem o campo. Se não houver este entendimento, seremos levados, mais uma vez, a ver os problemas da escola como sendo da escola, ou seja, como partindo dela mesma, sem olhar para um conjunto de condicionantes que se colocam como verdadeiras “cercas” nesse novo cenário. (PERIPOLLI E ZOIA, 2011, P.12)

Assim, diante do cenário apresentado, podemos observar que a educação no Brasil é permeada por crises sucessivas, notadamente para as comunidades que historicamente estiveram à margem das políticas públicas educacionais; dentre as quais, os povos do campo. Assim, instala-se, um grave processo de retirada de direitos, no qual o fechamento de escolas do campo apresenta-se como uma constante e isto, certamente, traz consigo a barbárie de negar a educação para o campesinato, dificultando, entre outras questões, acesso e permanência à escola.

Esse estado de luta é uma particularidade dos movimentos sociais do campo, fundamental para a composição de um projeto educacional contrário a hegemônica (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012). A lacuna desse aspecto na esfera das políticas educacionais desfigura a cerne do conceito de Educação do Campo protagonizada pelos movimentos sociais.

A educação do campo nasceu tomando posição no confronto de projetos de educação contra uma visão instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo que sempre dominou a chamada ‘educação rural’, a favor da afirmação da educação como formação humana, omnilateral, que também pode ser chamada de integral, porque abarca todas as dimensões do ser humano (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010, p. 15).

Não obstante, mediante o cenário de fechamento de escolas em larga escala no campo brasileiro, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), em 2011, iniciou uma campanha, em todo o território nacional, denominada “Fechar Escola é Crime!” com a finalidade de levar ao conhecimento público e denunciar o fechamento de escolas do/no campo e, simultaneamente, explanar e debater temas correlatos como: acesso, infraestrutura e melhorias das condições pedagógicas, além de discutir a organização do processo educacional dos acampamentos e assentamentos das áreas oriundas de Reforma Agrária, agricultura familiar e camponesa. Essa mobilização também almejava ampliar a discussão sobre a importância da organização das comunidades, movimentos sociais, sindicatos, engajando toda a classe trabalhadora do campo, no propósito de transformar a realidade política e social do campo brasileiro (MST, 2011).

Em resposta às mobilizações contra as desigualdades vividas pelas escolas do campo, a então Presidente da República Dilma Rousseff, sanciona a Lei nº 12.960, em 27 de março de 2014, modificando o Art. 28 da LDB nº 9.394/1996 acrescentando um parágrafo, que versa sobre o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, estas podendo ocorrer apenas mediante prévia manifestação do Conselho Municipal de Educação ou órgão normativo equivalente do sistema de ensino local, que irá ponderar a justificativa alegada pela Secretaria de Educação, bem como fará a análise do diagnóstico e do impacto da ação e, principalmente, escutará a manifestação da comunidade escolar em questão (BRASIL, 2014). Este artigo representa um instrumento legal contramedidas que não fortalecem o direito à educação pública e de qualidade social referenciada.

Mesmo diante da garantia do direito à educação aos sujeitos campestres, o município de Areia - Paraíba, promoveu o fechamento de diversas escolas no campo, assim, na seção a seguir traçamos a trajetória desse fechamento e discutimos ainda o movimento de resistência da Comunidade São José do Bonfim contra o fechamento da Escola Municipal Maria Emília Maracajá. Como veremos na seção a seguir.

3. EM AREIA, A ESCOLA MARIA EMÍLIA MARACAJÁ RESISTE!

*Perdida é a noite que os homens se calam.
Pois deste silêncio absoluto absurdo se derivam todas as trevas.
(Poema Tormento de Violeta Formiga - 1986)*

Nesta seção buscamos entender o contexto em que ocorre o fechamento das escolas do campo, no município de Areia – Paraíba. Exploramos ainda o movimento de resistência da Comunidade São José do Bonfim contra o fechamento da Escola Municipal Maria Emília Maracajá e sua luta pela reabertura da unidade de ensino. Os dados aqui apresentados são decorrentes da nossa análise documental.

Os documentos analisados foram obtidos durante o processo de pesquisa, e serão devidamente identificados, quanto a sua origem, à medida que forem sendo mencionados. Configuram como principais documentos desta pesquisa Portarias e Decretos da Prefeitura Municipal de Areia Paraíba, Autos da AÇÃO PÚBLICA CÍVEL: 0800133-69.2018.8.15.0071, impetrada pelo Ministério Público Estadual da Paraíba, Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Maria Emília Maracajá, Atas do Conselho Municipal de Educação de Areia – Paraíba, Relatório da Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM) da Câmara Federal, reportagens de diversos veículos de imprensa e páginas dos movimentos sociais e militantes no *Facebook*.

Para melhor compreensão dos acontecimentos e seus desdobramentos, organizamos nosso texto com a seguinte estrutura: **#MariaEmiliaResiste!**¹³, que narra a luta empreendida pela Comunidade São José do Bonfim; **A judicialização da luta**, que contextualiza a batalha judicial, sobretudo, a Ação Civil Pública impetrada pelo Ministério Público do Estado da Paraíba e seus desdobramentos para o movimento.

3.1 **#MariaEmiliaResiste!**

A presença da referida escola na comunidade São José do Bonfim, remota aos anos de 1960, quando funcionava de maneira precária em sala cedida por um morador da comunidade. Até

¹³ Hashtag é uma expressão bastante comum entre os usuários das redes sociais, na internet. Consiste de uma palavra-chave antecedida pelo símbolo #, a **#MariaEmiliaResiste!** foi a escolhida para representar o movimento de resistência.

então, com o nome de Escola São José, funcionou nestes moldes até a construção de um prédio no ano de 1985, onde funciona até os dias atuais, conforme o PPP (2005, págs. 5 e 6). Posteriormente, recebeu o nome de Escola Municipal Maria Emília Maracajá em homenagem a professora, que durante muitos anos prestou serviços naquela comunidade e nas adjacências. Vale salientar que a homenagem foi prestada à professora em vida.

No ano de 2018, ano em que ocorre o fenômeno do estudo, a escola funcionava com três turmas multisseriadas da seguinte forma: Ensino Infantil - Pré I e II com 16 alunos; Ensino Fundamental – 1º e 2º ano com 14 alunos e Ensino Fundamental 3º e 4º ano com 17 alunos. Para o total de 47 alunos, quatro professores atendiam a demanda em sistema multisseriado.

As investidas para nuclear/fechar as escolas do campo no município de Areia, se intensificaram no ano de 2017. Naquele ano, o prefeito João Francisco Batista de Albuquerque (Partido da Social Democracia Brasileira - PDSB) editou o Decreto Municipal de número 04/2017, autorizando a Secretaria Municipal de Educação a fechar escolas que ainda funcionassem com classes multisseriadas, alegando que tal sistema de ensino seria danoso ao processo de ensino/aprendizagem. O referido Decreto ainda menciona que para fechar unidades escolares a Secretaria de Educação deveria observar sobretudo o interesse público e o princípio da eficiência, e que ao alunado destas unidades atingidas pela medida seria oferecido transporte escolar (AREIA, 2017).

Durante uma reunião do Conselho Municipal de Educação, realizada no dia 29 de janeiro de 2018, registrou-se que os pais das crianças matriculadas na Escola Maria Emília Maracajá não concordaram com o fechamento da escola e a maior preocupação deles era manter os filhos deles próximos às suas residências, pois com o remanejamento de suas crianças para uma escola distante há mais de 02 (dois) quilômetros, com percurso em estrada vicinal, de terra batida, aumentaria o risco de acidentes, além de que é fato público e notório que nos dias de chuva essas estradas ficam intransitáveis, de modo a prejudicar a locomoção dos alunos para uma escola distante, podendo até passarem semanas sem frequentar as aulas (CME, 2018).

Como justificativa, para o encerramento das atividades da Escola Municipal Maria Emília Marajá, foi dito por parte da Secretaria Municipal de Educação, que a Escola seria nucleada para o Distrito de Cepilho (Escola Municipal Vereador Nelson Carneiro e Creche Municipal Ephigênio Barbosa), alegando que a Escola Maria Emília Maracajá teria um baixo rendimento (pedagógico), diminuição de gastos e economia e que já tinham passado por processo de nucleação já tinha apresentado resultados melhores. Diante da exposição, as mães não aceitaram a proposta da

Secretaria de Educação e em silêncio deixaram a reunião sem assinar a ata (CME, 2018). Ver ata da referida reunião, em anexo.

Ao longo do estudo não é possível verificar a posição do Conselho Municipal de Educação de Areia- Paraíba, com respeito ao fechamento da Escola Municipal Maria Emília Maracajá, pois não há registro de parecer "favorável ou contrário" à iniciativa do Executivo Municipal.

Ao passo que as demais comunidades permaneceram em silêncio, aceitando passivamente o fechamento de suas escolas, a comunidade São José do Bonfim resistiu ao fechamento da Escola Municipal Maria Emília Maracajá, dando origem a um forte e duradouro movimento de resistência. Inconformadas com o fechamento da escola, as mães dos estudantes se levantaram contra a proposta do Governo Municipal.

Tão logo tomaram conhecimento da intenção da Prefeitura Municipal de Areia, em fechar a unidade escolar, os moradores (as) da Comunidade São José do Bonfim e das comunidades: Engenho Cipó, São Francisco, São Luiz, Barra do Camará e Vaca Brava, também atendidas pela Escola Municipal Maria Emília Maracajá, organizados socialmente, por meio da Associação dos Pequenos Produtores do Engenho Cipó (ASPEC), começaram uma série de mobilização como forma de resistir a tentativa de fechamento da escola. Como registrado na imagem seguinte.

Imagem 6- Primeira reunião das mães organizando a resistência.



Fonte: ASPEC (2018).

Pode-se observar na imagem e constatou-se ao longo da pesquisa, que o movimento foi organizado em sua maioria por mulheres agricultoras, mães de alunos da Escola Maria Emília Maracajá. A presença feminina na resistência é notável, portanto, necessita ser aqui registrado. Esta iniciativa representa a busca pelo direito à educação oferecido em condições acessíveis à comunidade escolar, mantendo as crianças em seu meio social, respeitando a sua identidade.

Na perspectiva de Gohn (2011) os movimentos sociais representam forças importantes para vindicar e efetivar direitos sociais. Ao falar acerca destes movimentos sociais, a autora revela,

Nós os encaramos como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas (cf.

Gohn, 2008). Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas. (GOHN, 2011, p. 3).

A luta por direito à educação para os habitantes do campo não é algo momentâneo ou evento isolado segundo Gohn (2011, p.346) “lutas e movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais, ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. Lutas pela educação envolvem lutas por direitos e fazem parte da construção da cidadania”. Caldart (2010, p. 105) sugere que:

A gênese da educação do campo é fruto da denúncia de processos de exclusão da terra, da educação, da moradia, da cultura e da vida. É fruto da prática coletiva que, ao denunciar, exercita a participação coletiva e efetivas categorias que são fundantes da política pública orientada para a transformação social.

Esse pensamento ganha materialidade na resistência da Escola Maria Emília Maracajá, que empreendeu uma longa luta para reabertura da referida unidade escolar.

Depois da reunião na comunidade, as mães decidiram levar ao conhecimento da população de Areia, o que estava ocorrendo no interior da comunidade São José do Bonfim, então, foram até uma emissora de rádio, POP FM, na sede do município, assim, usando o espaço cedido ao movimento, no programa do comunicador Nelson Almeida, mostraram toda a sua insatisfação com a situação e apelaram a sensibilidade dos gestores para que não fechasse a escola dos seus filhos. Naquele momento, toda a população tomou conhecimento do que estava ocorrendo na Comunidade São José do Bonfim. O fato que até então, era de conhecimento dos moradores locais, começou a ganhar notoriedade. Como registrado na imagem a seguir.

Imagem 7-Mães fazem denúncia em emissora de rádio local.



Fonte: ASPEC (2018)

Naquela mesma data, ao saberem que estava sendo realizada na cidade uma audiência pública pela Ouvidoria do Ministério Público Estadual da Paraíba, as mães se dirigiram até o local e denunciaram o fato, foram até o local da audiência e corajosamente na presença do prefeito

municipal, João Francisco Batista de Albuquerque (em destaque), fizeram a denúncia, apelando ao gestor que reavaliasse sua decisão, sem êxito. Mesmo diante dos ouvidores do Ministério Público Estadual, o prefeito permaneceu firme no propósito de encerrar as atividades da unidade escolar. Veja o registro na próxima imagem.

Imagem 8 - Mães fazem denúncia à Ouvidoria do Ministério Público da Paraíba.



Fonte: ASPEC (2018)

Mesmo diante, das reiteradas negativas por parte da Secretária de Educação e Prefeito Municipal, as mães não desistiram de sua luta e no início do ano letivo do município (31 de Janeiro) ao chegarem na sede da Escola Municipal Maria Emília Maracajá, um momento que geralmente é de alegria pela volta às atividades pedagógicas, a gestão municipal levou a cabo o plano anunciado e a comunidade encontrou a escola com suas portas fechadas.

Como ilustra a imagem, a seguir:

Imagem 9- No primeiro dia de aula, portas fechadas!



Fonte: ASPEC (2018)

Como ato de resistência, então, foi realizada uma aula simbólica em frente à escola, com a participação das crianças matriculadas, mães e pais dos estudantes, comunidades atendidas pela escola. D

Imagem 10- Aula Pública ministrada pelas lideranças do movimento.



Fonte: MPA (2018).

Diante da situação, a comunidade e os movimentos sociais reagiram como retrata MPA¹⁴, Movimento de Pequenos Agricultores (2018),

A Aula Pública foi realizada com muita mística, denúncias, relatos de pais e estudantes, contando ainda com cirandas, músicas, brincadeiras, falas em defesa de uma Educação do Campo de qualidade e contextualizada, apontando a importância de se manter organizando, assim como, realizaram a denúncia do fechamento das Escolas do Campo na Paraíba.

Durante esse intervalo, houve uma reunião com o prefeito na comunidade, em que as mães negaram a proposta de fechamento da escola. Em seguida, em conversa com a Secretária de Educação, a situação foi colocada, solicitando a permanência das atividades na escola, porém não houve o acolhimento da demanda das mães.

Nessa lógica, o Movimento **#MariaEmiliaResiste** começa a ganhar força e os camponeses, e várias organizações, movimentos sociais e sindicais, além de Órgãos ligados aos Direitos Humanos e aos trabalhadores do campo começam a se engajar na resistência, (CDHM,2018). Dentre eles:

- ❖ Movimento dos Pequenos Agricultores;
- ❖ Movimento Sem Terra;
- ❖ Fórum dos Assentados e Assentadas;
- ❖ Rede de Educação do Polo da Borborema;
- ❖ Conselho Tutelar;
- ❖ Levante Popular da Juventude;

¹⁴ O Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA é um movimento camponês, de caráter nacional e popular, de massas, autônomo, de luta permanente, cuja base social é organizada em grupos de famílias nas comunidades camponesas. O MPA busca resgatar a identidade e a cultura camponesa, na sua diversidade, e se coloca ao lado de outros movimentos populares do campo e da cidade para a construção de um projeto popular para o Brasil baseado na soberania e pelos valores de uma sociedade justa e fraterna.

- ❖ Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM) da Câmara Federal;
- ❖ Sindicato dos Trabalhadores Públicos Municipais do Agreste da Borborema (SINTAB);
- ❖ Associação dos Servidores em Educação do Município de Areia - ASSEMA);
- ❖ Serviço de Educação Popular (SEDUP);
- ❖ Câmara Municipal de Vereadores;
- ❖ Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba;

A presença dos movimentos sociais é um aspecto relevante na luta da comunidade São José do Bonfim, a este respeito, como Caldart (2004) ratifica que os movimentos sociais são relevantes, sobretudo nessa conjuntura, pois levam bandeiras da luta popular para que os diferentes entes administrativos tomem o encargo e o dever de avaliar políticas públicas para os sujeitos do campo. Considerando ainda, que as políticas públicas peculiares para os povos do campo são consequências das reivindicações dos movimentos sociais que suscitam forte pressão sobre o Estado.

A luta coletiva é um importante aspecto a ser mencionado, pois no âmbito das lutas dos movimentos sociais se “pressionam por critérios de direito e de direitos coletivos”. Assim, quando se fala de educação das pessoas do campo não se está fazendo menção ao direito de um cidadão abstrato ou de escolas públicas abstratas, mas escolas públicas do campo “[...] com as marcas de suas culturas e identidades, com educadores/professores arraigados nas comunidades, que também possuem as marcas de suas culturas e identidades” (ARROYO, 2014, p. 64).

Esta é uma das particularidades principais dos movimentos sociais. Outrossim, eles se organizam a favor de um projeto de vida e de sociedade, cooperando para que a população seja capaz de organizar e sensibilizar a sociedade, comparecendo com demandas de mobilização, possuam caráter contínuo e permanente (GOHN, 2008). Essa é a natureza dos movimentos sociais, pois, os “camponeses sabem que só colherão o que plantarem. Que se não continuarem fazendo a luta, ela morre à míngua. A morte da luta também significa a morte de quem luta” (FERNANDES, 2001, p.134).

A Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba, foi acionada pela mobilização da comunidade e em 3 (três) de maio de 2018, representando o Poder Legislativo, a Deputada Estela Bezerra do PSB (Partido Socialista Brasileiro), realizou uma Audiência Pública para discutir os problemas enfrentados pelas escolas do campo. A audiência foi realizada na Comunidade de São José do Bonfim, onde compareceram diversas autoridades, lideranças dos movimentos sociais, vereadores, pais, estudantes, educadores e também, o prefeito João Francisco Batista de Albuquerque e a Secretária de Educação Municipal, Sandra Medeiros. A audiência foi finalizada sem

grandes expectativas para a comunidade, pois o prefeito e a secretária foram firmes em dizer que a decisão de nuclear a Escola Maria Emília Maracajá seria mantida e suas atividades encerradas.

Imagem 11- No terreiro da Maria Emília é realizada Audiência Pública.



Fonte: ASPEC (2018)

Observa-se na imagem em primeiro plano a comunidades e lideranças de movimentos sociais participando da Audiência Pública. Compondo a mesa de autoridades podemos identificar, da direita para a esquerda, Sandra Medeiros (Secretária de Educação de Areia) João Francisco Batista de Albuquerque (Prefeito), Estela Bezerra (Deputada Estadual), Edvaldo Batista de Souza (Presidente da Câmara Municipal) e na audiência, conforme Lima (2018),

(...) o prefeito fez o uso da palavra. Neste momento da audiência os ânimos dos presentes exaltaram-se, havendo vários momentos de interrupção da fala do prefeito. Isto devido a não concordância das afirmações e respostas ásperas do prefeito aos presentes. João Francisco afirmou que várias soluções foram oferecidas à comunidade, mas nenhuma delas foi recebida pelo movimento.

Aquela audiência foi permeada de tensões, como destaca Lima (2018), devido a não concordância das afirmações e respostas ásperas da gestão municipal aos presentes. Um destes momentos, foi quando a Secretária de Educação do Município tentou desqualificar a resistência da comunidade afirmando que o movimento de resistência não foi iniciado pelas mães, “mas sim por outros braços”. Após a fala dos gestores municipais, o semblante de algumas mães lacrimejava por ver o distanciamento do sonho do direito da educação se tornar distante ao escutar a fala das autoridades, que não recuaram da decisão de manter as portas da Escola Maria Emília Maracajá fechadas, mesmo diante da pressão popular.

A mobilização continua e desta feita, chega ao Parlamento Federal, especificamente a Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara Federal (CDHM), que em 18 (dezoito) de maio de 2018, na pessoa do seu Presidente Luiz Couto - PT (Partido dos Trabalhadores) realizou na manhã deste dia, na Câmara Municipal de Areia, Audiência Pública em defesa da Escola Maria

Emília Maracajá para ouvir os movimentos que apoiam a luta, ouvir a gestão Municipal e averiguar a violação do direito humano a garantia a educação.

Imagem 12- CDHM com lideranças da resistência em Audiência Pública.



Fonte: CDHM (2018).

Nesta audiência, o prefeito do Município garantiu que no Distrito de Cepilho a escola tem melhores condições de funcionamento; que os que questionam o fechamento das escolas estão mal-informados; que não fechou as vagas dos alunos. A Secretária de Educação disse se sentir orgulhosa de trabalhar nessa gestão que fecha escolas (CDHM,2018). A fala e postura dos gestores mais uma vez dão indicativo de que a gestão não vai recuar da política de fechamento das escolas.

Neste meio tempo, a comunidade e os movimentos sociais que se uniram à luta, não deixaram as crianças da Escola Maria Emília Maracajá sem atividades pedagógicas e mesmo que de maneira improvisada, como detalha Alves e Pereira (2018)¹⁵,

É debaixo de uma lona preta de pouco mais de dez metros quadrados e chão de terra batida que Isabele Fernandes, de sete anos, estuda e sonha em ser professora. Ele divide o mesmo espaço com outras 50 crianças que ficaram fora da sala de aula depois que a Escola Municipal Maria Emília Maracajá, onde elas estudavam, fechou as portas há pouco mais de um mês.

Ainda segundo Pereira (2018) a escola de lona construída com bambus surgiu após três professoras se solidarizarem com as crianças, que ficariam fora das salas de aula, com o fechamento da unidade escolar. Foi feita uma campanha na internet e logo os materiais foram doados e a própria comunidade se encarregou da montagem da escola.

Para que os alunos não ficassem sem atividades pedagógicas, professoras voluntárias tomaram a iniciativa de ministrar aulas às crianças da comunidade. Toda estrutura foi montada com materiais doados, bem como o material didático utilizado nas aulas e a merenda escolar servida aos alunos. Como se observa na imagem abaixo, pais e voluntários constroem salas de aulas improvisadas com lona e varas de bambu.

¹⁵ Em uma longa reportagem os jornalistas Joelma Alves e Hyldo Pereira, denunciam na Revista Carta Capital a situação dos Estudantes da Escola Maria Emília Maracajá. Reportagem em anexo.

Imagem 13 - Salas de aula improvisadas com lona e bambus ao lado da Maria Emília.



Fonte: MPA (2018).

Nas imagens a seguir, pode-se observar professoras voluntárias realizando atividades didáticas com os pequenos camponeses, em salas de aulas improvisadas no terreiro da Escola Maria Emília Maracajá.

As mobilizações em torno da resistência da Comunidade São José do Bonfim e dos movimentos sociais, chamou a atenção da mídia estadual e até mesmo de grande veículo de comunicação, como vemos a seguir:

Imagem 14 - Estudantes participando das aulas com professoras voluntárias.



Fonte: Francisco França/UOL (2018).

O Portal de Notícias - UOL, um dos maiores do gênero no Brasil, em longa reportagem em 28 (vinte e oito) de abril de 2018, abordou toda a luta da comunidade e os desafios enfrentados pelas famílias camponesas “Crianças debaixo de lonas, sem água nem ventilador. O chão é de terra batida. Mães de estudantes varrem o local e espalham as cadeiras pela sala”, destacou o UOL (2018).

A reportagem escutou vários pais e moradores da localidade, dentre estes a agricultora Ana Maria Firmino que disse: "A outra escola é longe. Eu tenho três filhos pequenos, não tenho condições de sair com dois e deixar a mais nova em casa ou sair carregando os três. Eles [da prefeitura] dizem que tem transporte escolar, mas os ônibus estão caindo aos pedaços" (UOL ,2018).

A reportagem também dedicou espaço para ouvir as professoras voluntárias, que ministravam aulas para crianças em salas improvisadas, a professora Fabiana Batista, foi uma das entrevistadas e falou que "Dói muito presenciar essa cena, não era para ser assim. A educação é linda na teoria, mas na prática a história é bem diferente." E ainda acrescentou: "A gente passa quatro anos estudando e vendo teoria. Mas, quando chega ao batente, encontra várias dificuldades. Não é fácil para ninguém, mas quem mais sofre são os alunos. O futuro deles fica comprometido", (UOL,2018).

Essa ação em específico foi uma das mais iniciativas formas de resistência, por parte da comunidade e dos movimentos sociais. Na prática, foi a demonstração de que o campo pode “ser entendido como espaço pedagógico, espaço educador, formador de sujeitos e não mais como lugar da alienação, do atraso, habitação e espaço de pessoas incultas” (SOUZA, 2013, p. 18-19). Este aspecto em particular, por sua relevância em nossa pesquisa, será abordado na próxima seção.

A demora pela resposta do Poder Judiciário a Ação movida pelo Ministério Público, não desanimou o movimento que tomou proporções cada vez maiores, a cada dia mais gente se somava ao movimento #MariaEmiliaResiste!.

O comando do movimento #MariaEmiliaResiste! convocou uma manifestação em praça pública pela reabertura da Escola Maria Emília Maracajá, como se observa na imagem subsequente, o manifesto teve grande adesão popular. A imagem apresenta a manifestação percorrendo o centro histórico da cidade, os manifestantes carregam faixas e cartazes em protesto contra a administração municipal, é possível ainda ver bandeiras dos movimentos sociais que apoiam a luta dos camponeses. Simbolizando a morte da educação do campo no município de Areia, os manifestantes carregam um caixão de papelão com a bandeira do município estampada na tampa.

Imagem 15- Manifestação pelas ruas de Areia em apoio ao movimento.



Fonte: SINTAB (2018).

Na prática, todo o processo de luta, o que ocorreu foi uma aula para o exercício da cidadania, visto que, conhecer seus direitos é imprescindível a compreensão e o respeito aos direitos humanos e civis. Somente é legitimamente cidadão, sujeito que identifica os seus direitos. Como bem disse Lima (2002, p. 71), ao afirmar que “a educação escolar para a cidadania só é possível através de práticas educativas democráticas, desta forma, promove valores, organiza e regula um contexto social em que se socializa e se é socializado.”

Toda a comunidade foi envolvida, inclusive com a participação ativa dos estudantes da Escola Maria Emília Maracajá, que com um caixão escrito na tampa “educação” e a bandeira do município de Areia, simbolizando o enterro das escolas no campo do município. Os estudantes junto com os movimentos sociais, reivindicam seu direito de estudar na própria comunidade. Como pode se observar na imagem a seguir:

Imagem 16 - Alunos da EMEM protestam pela reabertura da escola.



Fonte: SINTAB (2018).

Reproduzindo parte da reportagem veiculada na revista Carta Capital, o Portal de Notícia PB AGORA (2018), destaca a fala do agricultor, ex-aluno e pai de aluno da Escola Maria Emília Maracajá: “ Essa escola tem uma história. Queria ver meus filhos, assim como eu, também crescer dentro da unidade. Não vamos perder a nossa identidade do campo. Apesar da prefeitura disponibilizar ônibus para o transporte, a gente não aceita. É a nossa dignidade sendo ferida.”

Ao analisarmos o percurso histórico, podemos entender que, o direito à Educação dos sujeitos do campo desde o primórdio se materializa pela constante reivindicação dos movimentos sociais junto ao Poder Público, reivindicando políticas públicas para o campo.

A respeito dessa questão, Peripolli (2008, p. 13), salienta que “a educação que chegou/chega a estas populações, os povos do campo, não foi e nem é a que interessa a estes trabalhadores, mas a que convém aos sucessivos modelos econômicos implantados e que buscam, única e exclusivamente,

atender aos interesses do capital”, negligenciando, assim, os interesses, as identidades e os direitos das populações camponesas.

3.2 A judicialização da luta.

Ao tomar conhecimento da denúncia, o Ministério Público da Paraíba, Comarca de Areia, instalou Notícia de Fato¹⁶ registrada sob o nº 061.2018.00077. Nesta ocasião, a Promotoria de Justiça, solicita à Prefeitura Municipal de Areia informações a respeito do fato denunciado, e ao mesmo tempo, procura equacionar a questão com um Procedimento Extrajudicial, apelando ao bom senso da Gestão Municipal, no sentido de rever a situação e reabrir as portas da Escola Municipal Maria Emília Maracajá, conforme MINISTÉRIO PÚBLICO DA PARAÍBA (2018, p.136). Todavia, mesmo diante da intervenção do Órgão Ministerial, a decisão da Prefeitura de Areia foi mantida.

Assim, restou ao Ministério Público da Paraíba, ingressar na Justiça com uma Ação Civil Pública (Processo nº. 0800133-69.2018.8.15.0071), em 06 (seis) de março de 2018, em desfavor da Prefeitura Municipal de Areia. O promotor de Justiça fundamenta sua petição ao Poder Judiciário alegando que

“Acontece que para o fechamento das escolas de campo no Município de Areia/PB, sobretudo no que se refere à Escola Maria Emília Maracajá, não foram observados os requisitos e ditames das leis referentes à matéria, sendo o encerramento das atividades nestas escolas uma medida arbitrária tomada pelo gestor público” (MINISTÉRIO PÚBLICO DA PARAÍBA, 2018, p.146).

O Poder Executivo em sua contestação justifica a medida adotada,

(...) outros pontos que justificam a implementação do processo de nucleação escolar são: a diminuição paulatina da população rural, revelada pela sensível redução do número de nascimentos por família; o êxodo rural, em sua maioria, causado pelo galopante aumento da violência no campo; e, conseqüentemente, a diminuição da população estudantil, a qual apresenta tendência decrescente ao longo do tempo (MINISTÉRIO PÚBLICO DA PARAÍBA, 2018, p.22).

Conforme ainda se observa nos autos do referido processo judicial a Prefeitura de Areia - Paraíba justifica que o fechamento das escolas do campo, atendem a demandas legais estabelecidas no Plano Municipal de Educação, além da otimização dos recursos públicos, a adequação dos limites de gastos da administração municipal e o fim do sistema multisseriado nas escolas municipais.

¹⁶ Segundo o art. 1º da Resolução nº 174/2017 do Conselho Nacional do Ministério Público, é qualquer demanda dirigida aos órgãos do Ministério Público, submetida à apreciação das Procuradorias ou Promotorias de Justiça, conforme as atribuições das respectivas áreas de atuação, podendo ser formulada presencialmente ou não, entendendo-se como tal a realização de atendimentos, bem como a entrada de notícias, documentos, requerimentos ou representações.

A gestão municipal, em defesa da manutenção de sua decisão, alega ao Poder

Judiciário:

Além da evidente economia gerada para os cofres públicos municipais, houve melhoramento na distribuição da merenda escolar, do material didático, melhorias da limpeza escolar, além de ganhos na atividade dos professores, bem como a supressão total de contratos de terceiro (serviços prestados), o que atende às eloquentes recomendações tanto do TCE como do próprio Ministério Público Estadual (MINISTÉRIO PÚBLICO DA PARAÍBA, 2018, p.28).

Como é rotineiro em se tratando de fechar escolas no campo, a Prefeitura do município de Areia, alega que o fechamento ou não das escolas rurais, da educação básica, ou não, tem sido pautada em princípios econômico-quantitativos, afirmando que, diante do choque do fechamento rural, é caro manter escolas em áreas rurais com poucos aluno ou falta de alunos, ou seja, assume uma lógica do capitalismo, onde o “número” é o que serve de parâmetros, como ocorre no núcleo e/ou escolas urbanas.

É importante ressaltar, que escolas do campo não podem ser fechadas ao bel prazer dos agentes públicos, pois em virtude por articulação e pressão dos movimentos sociais, em 27 de março de 2014, foi promulgada a lei nº 12.960/2014 que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas”. Esse dispositivo tem o objetivo de coibir o fechamento das escolas no campo. Todavia, mesmo com a existência dessa legislação, muitas escolas no campo continuam sendo fechadas rotineiramente.

O exemplo da Escola Municipal Maria Emília Maracajá, demonstra que há limites na efetivação da Lei nº 12.960/2014, já que apenas a sua existência não garante a permanência das escolas no campo. Segundo Mariano e Sapelli (2014, p. 10), essa lei torna-se insuficiente, “se a comunidade não estiver organizada ou estiver convencida que o melhor é o fechamento da escola, a alteração da Lei não serve para parar ou reverter o processo”.

Quanto à economia gerada pelo fechamento das escolas do campo areiense, alegada pela Prefeitura Municipal, é uma alegação descabida, pois, no que se refere ao financiamento da Educação do Campo, o Artigo 14 da Resolução nº 1 de 2002, assegura que o custeio das escolas do campo será garantido, por meio do que determinava a Constituição Federal, no artigo 212 e no artigo 60 dos Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e a LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2002, p.37).

Finalmente o processo judicial avança, e a audiência é designada para o dia 21 de maio de 2018. Nesta audiência, o movimento de resistência logrou êxito e chegam a um acordo para “reabrir as escolas MARIA EMILIA MARACAJÁ (localizada no Sítio São José), oficialmente, na data de amanhã, 22/05/2018¹⁷” (MINISTÉRIO PÚBLICO DA PARAÍBA, 2018, p.15). O Acordo Judicial ainda garantia que a Prefeitura de Areia deveria:

- ★ Dotar as escolas reabertas de toda infraestrutura de pessoal e administrativa necessária ao seu pleno e eficaz funcionamento, em especial, número de professores e servidores suficientes;
- ★ Implementar o ensino seriado, salvo se não houver número suficiente de alunos para a formação da turma, quando, então, será multisseriado, de tudo, baseado no que determina a norma de regência;
- ★ O Município deverá manter as escolas reabertas em pleno funcionamento, a fim de manter a identidade da escola com os alunos do campo, caso haja número suficiente de alunos;
- ★ Revogar o Decreto Municipal nº 04/2017 e a Portaria Municipal nº34/2018;
- ★ Promover cursos de capacitação, de aproveitamento e aperfeiçoamento dos professores e servidores;
- ★ Garantir o transporte escolar aos alunos, com acompanhamento de monitores para o transporte de alunos da pré-escola;

Assim, o movimento de resistência obtém com a intervenção do Ministério Público do Estado da Paraíba, **a conquista esperada: A reabertura da Escola Municipal Maria Emília Maracajá**, fruto de uma luta hercúlea dos camponeses e dos movimentos sociais locais, a este respeito, Santos (2012, p. 6) ao investigar o protagonismo dos movimentos sociais do campo no fomento e defesa de políticas públicas, afirma que “é somente por meio da pressão social, articulada com a proposição política, que a sua estabilidade se instabiliza, que sua imobilidade se move em favor das classes trabalhadoras”.

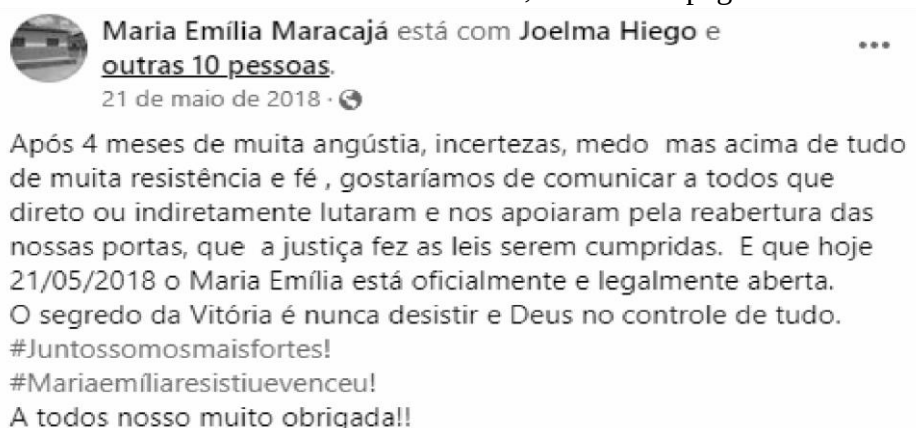
Logo a notícia se espalhou por toda a cidade, a boa nova é recebida com festa e alívio na comunidade São José do Bonfim, uma mãe e líder do movimento disse “A gente se sentiu muito feliz, e se já nos sentíamos parte da escola, agora somos mais do que nunca. Nossa luta agora é para manter a escola aberta com qualidade. Vamos continuar lutando para que a Maria Emília seja uma escola do campo modelo” ASPTA (2018), outra mãe relembra “Foram 4 meses de muita angústia, incertezas, medo, mas acima de tudo de muita resistência e fé” MPA (2018).

¹⁷ As escolas SEVERINO SÉRGIO e NOSSA SENHORA DE FÁTIMA, no próximo ano letivo/2019. Todavia, por falta de interesse das comunidades, a reabertura das unidades não foi concretizada.

Nas redes sociais a notícia ganhou grande repercussão e comemoração apenas a título de exemplo¹⁸, o jovem ativista da Educação do Campo, Erifranklin Santos, postou “só a luta muda a vida! Que maravilha, tenho aprendido muito com todas e todos vocês que estavam juntos na resistência”. A vereadora e apoiadora do movimento, Ana Paula Gomes Pereira, escreveu em seu perfil pessoal no *Facebook* “a emoção tomou conta de todos. Lágrimas rolaram nos rostos das mães e professoras, a sensação era de paz. As crianças estavam alegres e felizes, foi um momento intenso e cheio de amor. A Escola Maria Emília Maracajá voltou a brilhar!”.

A página da Escola no *facebook*, logo convocou a comunidade para o retorno imediato dos alunos, como observamos na imagem a seguir:

Imagem 17- Comunicado da reabertura da escola, retirado da página oficial.



Fonte: PrintScreen da página da escola no Facebook (2018).

A comunidade atendeu ao chamamento e a volta no dia seguinte foi momento de grande celebração para a Comunidade São José do Bonfim e todos os líderes e apoiadores do movimento de resistência. Foi um momento de festa, como se observa na imagem a seguir:

Imagem 18- Comunidade e líderes do movimento chegam a EMEM, para a reabertura.

¹⁸

Depoimentos retirados das postagens:

https://scontent.fjpa3-1.fna.fbcdn.net/v/t1.6435-9/33076875_2062182970774370_467542065304043520_n.jpg?_nc_cat=110&ccb=1-7&_nc_sid=730e14&_nc_eui2=AeHTvQ91OW11wvAURa48DNrvH9o1pxyTiZYf2jWnHJOJlrDhfEeZhX6N7WFMWXDqntR_T4ZQa6jpOnoCLC2LKvVz&_nc_ohc=9L7HQYkVb6sAX-xaC80&_nc_ht=scontent.fjpa3-1.fna&oh=00_AT8ekpWRDiCkd9iPs7DJzFJag_9eeP2JOFTSzZXdpGgLw&oe=62B8868A.

<https://www.facebook.com/search/top/?q=%E2%80%9Ca%20emo%C3%A7%C3%A3o%20tomou%20conta%20de%20todos.%20L%C3%A1grimas%20rolaram%20nos%20rostos%20das%20m%C3%A3es%20e%20professoras%20C%20a%20sensa%C3%A7%C3%A3o%20era%20de%20paz.%20As%20crian%C3%A7as%20estavam%20alegres%20e%20felizes%20C%20foi%20um%20momento%20intenso%20e%20cheio%20de%20amor.%20A%20Escola%20Maria%20Em%C3%ADlia%20Maracaj%C3%A1%20voltou%20a%20brilhar!>



Fonte: ASPEC (2018).

Aquele momento foi comemorado com êxtase, uma das lideranças da luta agradeceu:

gostaríamos de agradecer a todos que direta ou indiretamente lutaram e nos apoiaram pela reabertura das nossas portas, que a justiça fez as leis serem cumpridas. E que hoje [21 de maio] a Escola Maria Emília está oficialmente e legalmente aberta. O segredo da Vitória é nunca desistir. (MPA, 2018).

Imagem 19- A alegria das crianças na volta para a EMEFEM.



Fonte: ASPEC (2018).

O movimento de luta e resistência da Comunidade São José do Bonfim e comunidades em seu entorno, organizados enquanto Associação dos Pequenos Produtores do Engenho Cipó (ASPEC), fortaleceu a identidade camponesa de seus habitantes, pois para Gohn (2011, p.336) os movimentos sociais ao realizarem uma ação coletiva são aglutinadores de identidades, pois de alguma forma contempla os direitos coletivos. Para a autora, “ A experiência recria-se cotidianamente, na adversidade das situações que enfrentam. Ao realizar essas ações, projetam em seus participantes sentimentos de pertencimento social. Aqueles que eram excluídos passam a se sentir incluídos em algum tipo de ação de um grupo ativo.”

Todo o processo de resistência, desde o anúncio por parte do Poder Executivo Municipal, passando pela organização de ações de resistência, mobilização da sociedade, culminando na reabertura da Escola Municipal Maria Emília Maracajá, constituiu-se um importante processo formativo para aquela comunidade, como defende Gohn (2011) a aprendizagem no interior de um movimento social, durante e depois de uma luta, são múltiplas, tanto para o grupo como para indivíduos isolados.

De tal modo que, a luta dos movimentos sociais do campo contemporâneo é dar prioridade à educação como imprescindível para os habitantes do campo, com a expectativa de modificar o pensamento de que o campo é um ambiente de atraso que serve tão somente como um produto a fim de suprir o mercado econômico. Arroyo (2004) destaca que:

O movimento social no campo representa uma nova consciência de direitos, à terra, ao trabalho, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram o quanto se reconhecem sujeitos de direitos (ARROYO, 2004, p.22).

Como bem ficou evidente, no caso em tela, a garantia da efetivação de política pública, no campo particularmente, envolve disputas entre sujeitos concretos e suas lutas de classes “É exatamente o resultado das forças presentes nessa condensação das relações sociais que faz o Estado agir, ou seja, que o faz conceber e executar essa ou aquela política pública” (MOLINA, 2012, p. 591).

Para ampliar o nosso debate a este respeito, na próxima seção, buscamos analisar as percepções dos professores acerca das ações educativas de resistência relacionadas à pedagogia dos movimentos sociais do campo, para tanto vamos entrevistar 4 (quatro) sujeitos, que participaram ativamente de todo o processo de resistência, mobilização e luta da Escola Municipal Maria Emília Maracajá.

4. O MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA: COM A PALAVRA OS PROTAGONISTAS!

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento, ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola. (CALDART, 2012, p. 259)

Nesta última seção, colaborando com a análise documental, entrevistamos quatro sujeitos¹⁹, que atuaram diretamente junto ao movimento de resistência da comunidade São José do Bonfim, suas entrevistas foram organizadas nas seguintes categorias: A relação dos entrevistados com a comunidade e a escola; O Processo de fechamento e resistência. Os sujeitos entrevistados terão suas identidades preservadas, sendo identificados como:

Orquídea, Ipê amarelo, Cacto e Umbuzeiro.

4.1 A relação dos entrevistados com a comunidade e a escola.

Iniciamos nossa entrevista, buscando compreender a relação que os sujeitos entrevistados (professores) têm com a comunidade, pois são moradores ou nascidos nessa comunidade e de certa forma criaram vínculos com a localidade e seus habitantes. Como podemos identificar a seguir:

Cheguei a Escola Maria Emília Maracajá como professora, sendo transferida da Escola José Rufino de Almeida, localizada em Vaca Brava, que foi uma das escolas fechadas em 2016 (ORQUÍDEA, 2022).

Cheguei até à Escola Municipal Maria Emília Maracajá através do programa Mais Educação do Governo Federal, onde ministrava oficinas de português e matemática na alfabetização e letramento e depois eu fiquei um período lá também como professora contratada (IPÊ AMARELO, 2022).

Fui aluna da escola, como era muito esforçada e dedicada aos 14 anos de idade, a gestora da época, me chamou para substituir algum professor que havia faltado e nisso fui pegando amor pelo ato de ensinar e criando vínculo com a escola. Em 2003, fui convidado pelo prefeito da época, para dar aula de forma voluntária na escola, como dizia ele: Por amor à Areia! Se aceitasse a oportunidade, teria direito de fazer um curso de formação, o Pró-formação que seria equivalente ao Curso de Magistério e me daria o direito de fazer o

¹⁹ Cabe aqui salientar que os entrevistados, atuam como professores na Escola Municipal Maria Emília Maracajá, todavia, têm profunda relação com a comunidade onde a mesma se localiza, são membros ativos dos movimentos sociais e que no momento da luta da comunidade, estes docentes também assumiram a liderança da luta, assim, em suas falas não é possível dissociar se quem fala é o professor, ativista ou morador da comunidade. Além de três professores, entrevistamos uma líder comunitária.

concurso público que aconteceria no ano 2004, no referido ano fiz o concurso e foi efetivada na escola (CACTO, 2022).

Sou nascida e criada nessa comunidade, fui aluna e meus filhos estudam na Escola Maria Emília Maracajá, **essa escola é centro, o coração de nossa comunidade** (UMBUZEIRO, 2022).

As falas dos entrevistados revelam que, de algum modo, todos possuem ligações com a Escola Municipal Maria Emília Maracajá, ou com as comunidades por ela atendidas. Este aspecto é relevante para nossa pesquisa, pois, “A noção do sentimento de pertencimento nas pessoas é algo que se encontra intrínseco a elas, mas que, no decorrer do tempo cada vez mais está sendo esquecido. (MORICONI, 2014)”. A fala dos sujeitos nos proporciona emergir com maior profundidade no contexto estudado, pois se observa nas falas dos sujeitos um forte sentimento de pertencimento àquele espaço educativo.

Quando indagados se já haviam vivenciado algum processo de fechamentos de escola, obtivemos como resposta:

Sim, a escola na qual eu trabalhava passou por esse processo, a escola José Rufino de Almeida em Vaca Brava (ORQUÍDEA, 2022).

Durante esse período que eu estive na escola, eu também faço parte de movimentos sociais, eu já tinha presenciado outras pessoas, né? que estavam passando, né? Por **esse processo de fechamento de escolas em suas comunidades, que estavam tendo essa perda de direitos e que os movimentos sociais estavam vindo junto a essas pessoas para lutarem, para garantir, principalmente o direito e o acesso à educação**, além de perto de casa uma educação de qualidade, e uma educação que priorize também a questão da Identidade, da identidade camponesa a identidade da criança, do adolescente e do jovem com campo, com a natureza né, esse contato (IPÊ AMARELO, 2022).

Nunca havia passado pela experiência de um fechamento com realmente só realmente com o fechamento da Escola Maria Emília Maracajá (CACTO, 2022).

Vi este filme se repetir nas comunidades vizinhas, as escolas foram sendo fechadas, uma a uma, e as comunidades ficando desassistidas (UMBUZEIRO, 2022).

O fechamento de escolas no campo não é uma novidade para os entrevistados, de fato, por toda a década que passou e ainda hoje, é uma prática muito recorrente o fechamento de escolas no campo (Molina e Helana, Brasil. Inep, 2002, p. 54). O encerramento das atividades pedagógicas nestes espaços, que quase sempre ocorre de forma autoritária e sem levar em consideração os prejuízos sociais causados com esses procedimentos administrativos de desterritorialização de pessoas e comunidades inteiras. Diante dessa cruel realidade, como reagiu a comunidade São José do Bonfim à ameaça de encerramento das atividades da Escola Municipal Maria Emília Maracajá? Vejamos a narrativa, sob o prisma dos nossos entrevistados.

4.2 O Processo de fechamento e resistência:

Os entrevistados relatam que como ocorreu o processo de fechamento da Escola Maria Emília Maracajá, os achados nas entrevistas, confirmam fatos já revelados em nossa análise documental. A política de fechamento ou nucleação de escolas do campo, adotada pelo Poder Executivo de Areia, ocorreu como descrito pelos entrevistados:

O processo de fechamento se deu a partir de argumentos por parte da gestão do ano de 2017, a qual abordava que as escolas menores, seriam fechadas por ter um número de alunos pequeno, e que os alunos iriam ser encaminhados para uma escola Polo do município (ORQUÍDEA, 2022).

No processo de fechamento das escolas do município de Areia, ele se deu com uma nomenclatura diferente, né? Que se chamava nucleação e como seria essa nucleação? Seria uma forma de realocar os alunos do campo para a cidade, né? Eles usavam essa forma para na verdade, não mostrar que aquela escola estaria sendo fechada, né? **E daí eles faziam uma reunião (o pessoal da secretaria de educação) com os pais, mães e a comunidade e lá redigiam uma ata dizendo que a comunidade concordava com o fechamento daquela escola . E, as pessoas muitas vezes sem sabe, assinavam essas datas a qual era fundamental para o fechamento das escolas (IPÊ AMARELO, 2022).**

Foi feita apenas uma reunião, com a presença do então prefeito informando que a escola seria fechada, **nessa reunião às mães já se posicionaram contra o fechamento. Foi uma imposição, não se perguntou à comunidade se estariam de acordo, a reunião foi apenas para comunicar (CACTO, 2022).**

Não fomos consultados como determina a lei, apenas fomos comunicados que os alunos seriam levados para o Distrito de Cepilho, e que nós teríamos que aceitar, não foi dada alternativa para a comunidade, apenas disseram que o número de aluno era muito pequeno e que a Prefeitura de Areia estava gastando muito para manter a escola (UMBUZEIRO, 2022).

No caso, em tela, como ocorre na maioria dos casos dessa natureza, a decisão de encerrar as atividades de determinada unidade escolar está ligada diretamente a aspectos econômicos em detrimento dos direitos sociais. Pois:

A decisão é tomada com a justificativa de racionalizar os meios e os recursos correspondentes ao custo/aluno, a partir da transferência da responsabilidade dos estados para os municípios, em decorrência do preceito constitucional de obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos. Com isso, fecham-se escolas rurais, sendo seus alunos transferidos para uma escola-polo ou uma escola núcleo, de ensino fundamental. Estas são constituídas nas sedes dos municípios para onde se deslocam professores e alunos, através de transporte escolar (RIBEIRO, 2013, p. 183).

Todavia, a Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014, estabelece que a escola só poderia ser fechada/nucleada por meio de um diagnóstico feito com a comunidade, com o objetivo de ponderar os efeitos desta ação, não obstante, a sua observância está aquém, tornando-se letra morta, mesmo

que, apesar da vigência deste instrumento legal, podemos observar no caso da Escola Municipal Maria Emília Maracajá, que as demandas da comunidade não foram levadas em consideração.

Como se observa na fala dos entrevistados, foi feito apenas o comunicado da decisão do fechamento da unidade escolar e remoção dos alunos para outra localidade, o que não foi aceito pelos moradores. A decisão unilateral da Prefeitura Municipal de Areia, desencadeia uma série de eventos, já analisados na seção anterior.

Como fica evidente, existem limites na efetivação da Lei Nº 12.960/2014, já que apenas a sua existência, por si só, não assegura a permanência das escolas no campo. Segundo Mariano e Sapelli (2014, p. 10), essa lei pode não ser suficiente, “se a comunidade não estiver organizada ou estiver convencida que o melhor é o fechamento da escola, a alteração da Lei não serve para parar ou reverter o processo”.

Quando indagados, o que compreendem como fechamento de escolas, opinam:

É fechar as portas para as oportunidades e futuro das crianças que fazem parte da região (ORQUÍDEA, 2022).

Compreendo como uma retirada de um direito, garantido por lei, que todos temos direito à educação, acesso à educação de qualidade e esta deve ser o mais próximo de nossas residências, então eu entendo e compreendo que o fechamento de uma escola é uma forma de usurpar esse direito que o cidadão, que cada pessoa, cada um têm. Eu entendo como uma forma de retirada de direitos (IPÊ AMARELO, 2022).

Fechamento da escola é tirar o direito do aluno de estudar perto de casa, o fechamento da escola quebra o vínculo existente entre escola e comunidade, e tira a identidade do aluno que irá estudar em um lugar totalmente diferente da sua realidade (CACTO, 2022).

Eu vejo como um absurdo, **a comunidade tem direitos e esses direitos devem ser respeitados. Fechar escola devia ser um crime** (UMBUZEIRO, 2022).

A fala dos entrevistados converge com a afirmação de Caldart (2002, p. 26), “[...] No: o povo do campo tem direito a educação no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação”,

sobre o fechamento das escolas é questionável, sobretudo se pensarmos na negação de identidade, desvinculação das vivências e da cultura campesina, assim como afirma Caldart (2005): [...] toda vez que uma escola desconhece e ou desrespeita a história de seus educandos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tais, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços (CALDART, 2005, p. 116).

O pensamento dos nossos entrevistados vai ao encontro desse entendimento, sobretudo, se levarmos em consideração que o deslocamento de crianças, adolescentes e jovens das suas comunidades, é romper os vínculos com a identidade e cultura originais, dando a estas novos valores, contrapondo-se a sua identidade, não considerando mais a comunidade como possibilidade de vida.

[...] toda vez que uma escola desconhece e ou desrespeita a história de seus educandos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tais, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços (CALDART, 2005, p. 116).

Uma vez que, os entrevistados têm esse entendimento da importância de a escola permanecer aberta e atender a população local, buscamos entender qual foi a participação dos mesmos no movimento de resistência e luta.

Tentando defender o não fechamento da Escola (ORQUÍDEA, 2022).

Como mãe de aluno e também como professora voluntária, né? Porque durante a reunião as mães não aceitaram que a escola fosse fechada. E aí eu participei, né, dessa forma como mãe, como educadora voluntária e também como militante de movimento social (IPÊ AMARELO, 2022).

Sou nascida e criada nessa comunidade, além de professora também era mãe de aluno, então, não poderia ficar contra minha comunidade, apoiei, incentivei e como diz o ditado arregacei *as manga*, e sofri as consequências, foi perseguida, mas não virei as costas. Continuei firme e forte ao lado das mães e professoras voluntárias (CACTO, 2022).

O povo da Prefeitura, pensava que “nós” ia ficar de cabeça baixa. Mas reagimos e nos organizamos, fizemos reuniões com as mães, e a Associação dos Pequenos Produtores do Engenho Cipó (ASPEC) foi nosso ponto de apoio, aí começou nossa luta, fomos bater de porta em porta procurando um socorro, uma ajuda e apoio. A notícia se espalhou rápido e graças a Deus recebemos muito apoio, dos sindicatos, das entidades ligadas aos agricultores e de muita gente importante (UMBUZEIRO, 2022).

No tocante a reação da comunidade, quando comunicada do encerramento das atividades da Escola Municipal Maria Emília Maracajá, os entrevistados relatam:

A comunidade reagiu através de revolta e indignação à falta de compromisso e respeito com as crianças e comunidades (ORQUÍDEA, 2022).

Como eu já havia falado, quando surgiu essa proposta dos alunos serem realocados, e esses alunos serem levados para outro lugar e a escola ser fechada a **comunidade não concordou, porque a maioria dos pais já tinham estudado naquela escola, já conhecia a forma como aquela escola trabalha, tem um contato, um vínculo para além da educação, né? Tem um vínculo afetivo, tem o vínculo da educação, do direito**, É tem toda uma questão bem (pausa) como eu posso dizer? De pertence mesmo, sente como que aquela escola pertence àquela comunidade, tem o vínculo da educação tem um vínculo do direito toda uma questão bem como eu posso dizer de pertence mesmo sempre como que aquela escola pertence àquela comunidade. E daí, os pais, mães e as outras pessoas da comunidade, né?

Tiveram essa reação de não aceitar e se revoltarem contra tal gesto e de tal atitude de querer fechar a escola (IPÊ AMARELO, 2022).

A comunidade ficou revoltada, muitos moradores da comunidade foram alunos da Maria Emília Maracajá, e tinham filhos e netos estudando na escola e não queriam que estes fossem estudar longe de casa, pois se isso acontecesse, perderíamos nossa identidade e nossa cultura do campo (CACTO, 2022).

A gente não se conformava, e logo procuramos nos organizar, na comunidade não se falava em outra coisa, o povo ficou revoltado, os sentimentos se misturavam, a gente se sentia diminuído, sem valor, mas **tivemos que buscarmos força onde não tinha, não podia ficar lamentando** (UMBUZEIRO, 2022).

Ao serem informados do encerramento das atividades da Escola Municipal Maria Emília Maracajá, os moradores daquela localidade reagiram com indignação e não aceitam o fechamento da escola e o deslocamento dos alunos para outra comunidade, fato este já explorado em nossa análise documental. Todavia, diante da recusa da comunidade, qual a repercussão que a mobilização da comunidade teve, que apoios foram se somando à luta da comunidade?

A luta da comunidade foi intensa em busca de direitos e soluções para o não fechamento da escola, que sempre foi um direito básico e primordial para educação (ORQUÍDEA, 2022).

Então, a partir dessa reação, né? **Veio uma grande repercussão quando a comunidade começou a se mobilizar, buscar as mídias, buscar garantir os direitos junto à justiça, buscar estudar as leis, leis ver se tinha alguma lei que protegia e que defendia o interesse da comunidade, pela permanência da escola na mesma. E, também fazer protestos, todos os meios legais como os meios de mídias e de comunicação de informação**, então foi além de só uma luta, foi uma busca de conhecimento e de garantia de direito, até onde ia o direito dessa comunidade, o direito dessas famílias (IPÊ AMARELO, 2022).

A mobilização teve repercussão nacional, nas mídias digitais, televisivas e até empresas como a reportagem da Revista Carta Capital, tivemos apoio vários órgãos e instituições, talvez me falhe a memória em lembrar de todas, e por isso peço desculpas, mas irei citar algumas como o **MPA, MST, SEDUC, Sintab, Conselho Tutelar do nosso município, alguns vereadores e deputado federal** presidente dos direitos humanos que foi primordial para reabertura da escola (CACTO, 2022).

A nossa vida, nesse período, gira em torno da luta pela escola, pensando nas ações, indo para a rua, todo dia nós fazíamos algum movimento. E graças a Deus não ficamos sozinhos, o momento cresceu muito, nós nem podíamos imaginar que seria tão grande (UMBUZEIRO, 2022).

A mobilização da comunidade São José do Bonfim em defesa da manutenção das atividades da Escola Municipal Maria Emília Maracajá, foi ampla e mobilizou diversos setores da sociedade e vários movimentos sociais.

A Escola inserida no Campo está em constante movimento, como bem salienta Caldart (2009) refazendo e fazendo sua prática pedagógica pela coletividade, a partir do seu contexto social e histórico. Todavia, a materialização desse modelo educacional, também tem demandado lutas, por

parte da comunidade escolar e dos movimentos sociais que o defendem, pois como nos coloca Fernandes “temos aprendido que mesmo os direitos mais sagrados são usurpados em nome de um suposto desenvolvimento. Por essa razão nenhuma conquista é garantida sem organização permanente” (2009, p.137). Como bem frisado pelos entrevistados, a presença dos movimentos sociais no apoio da resistência da Escola Municipal Maria Emília Maracajá foi um elemento primordial para que o movimento ganhasse os contornos e o alcance que teve, como salienta Santos (2006, p. 15): “Mesmo nos lugares onde os vetores da mundialização são mais operantes e eficazes, o território habitado cria novas sinergias e acaba por impor, ao mundo, uma revanche”. Aliás, este aspecto é relatado na fala dos entrevistados, quando são indagados sobre: atribuem a resistência da comunidade a quais fatores, obtivemos a seguintes respostas:

A luta, persistência, consciência dos direitos básicos, igualdade, união, fortalecimento e busca de soluções, que foram primordiais para conquista de uma luta tão intensa e sofrida para não perder a principal fonte de futuro para suas crianças da comunidade. **Essa consciência não é por acaso, é resultado de anos da atuação dos movimentos sociais, da organização dos moradores locais, para conscientizar os trabalhadores do campo dos seus direitos** (ORQUÍDEA, 2022).

É questão da comunidade estar presente na escola, da comunidade conhecer o trabalho da escola, conhecer a equipe da escola e a comunidade em si quase toda ter passado (estudado) por aquela escola, né? E foi uma escola que teve salas que foram construídas, com recursos da própria comunidade há muitos anos no início de sua fundação. Onde os alunos construíam de forma coletiva, onde eles faziam festas para construir algumas salas. E ter essa parceria, ter esse contato. Esses foram os fatores que fizeram com que a comunidade se mobilizasse, né? Tem a parceria, ter esse contato com a escola que é muito importante, a escola ter contato com família, com a comunidade, não ser algo isolado dentro da comunidade. Mas sem uma porta né, de conhecimento para além dos alunos, para os pais e para os demais da comunidade (IPÊ AMARELO, 2022).

Atribuo ao vínculo que a maioria tem com ela, e principalmente por querer nossos filhos estudando perto de casa, onde a maioria estudamos e iniciamos a nossa trajetória de vida, perdendo a nossa escola também estaremos perdendo um pouco da nossa história. **O fato da comunidade estar organizada em uma associação e esta associação ter fortes ligações com os movimentos sociais maiores foi muito importante, também o fato de alguns professores serem ativistas desses movimentos** (CACTO, 2022).

Eu acredito que a organização da comunidade, o fato de estamos organizados em uma associação e **o povo daqui ter conhecimento dos seus direitos, mas não basta saber que tem direitos, é preciso ter coragem de lutar por estes direitos** (UMBUZEIRO, 2022).

Como podemos observar, a presença dos movimentos sociais e suas ações educativas foram relevantes para que a comunidade São José do Bonfim e as comunidades adjacentes tivessem consciência dos seus direitos, e conseqüentemente lutassem pela permanência das atividades da Escola Maria Emília Maracajá. O modo como essa comunidade se organiza e mobiliza a sociedade é

uma forma de resistência e existência que valorizam o cotidiano e não somente a realidade homogênea que se impõe à sociedade (SANTOS, 2008).

Em nossa pesquisa, os sujeitos, foram indagados de como o fazer docente dos professores contribuiu de que forma para o movimento da comunidade São José do Bonfim, as respostas foram estas:

Foi de uma forma unida, com prestação de apoio ao movimento e com aulas voluntárias. **A equipe, juntamente com a comunidade se reuniram e construíram cabanas nos arredores da escola, e começaram a transmitir conhecimento, atenção, amor, afeto e alegria para todas as crianças da comunidade.** Nossa prática pedagógica valoriza a comunidade e os elementos locais. Os saberes da comunidade são valorizados pela escola e a escola é para a comunidade o espaço mais importante para eles, é o bem mais preciso desse povo, e isso não é de hoje, é uma construção de se fez ao longo do tempo (ORQUÍDEA, 2022).

Daí né? **A importância dos professores, né, dentro desta comunidade, participando também das coisas da comunidade, conhecendo, levando à escola até a comunidade e trazendo a comunidade até a escola, ou seja, uma troca de conhecimento, uma troca de parceria, onde ambos trabalham juntos de mão dadas.** A partir daí é que as coisas vão funcionando, a comunidade conhecer o trabalho da escola, o trabalho da equipe. Como é que trabalha, né? Então, tudo isso é importante, faz com que a pessoa se sinta parte daquele local, e é algo que a escola Maria Emília sempre tem, é esse contato com a comunidade, com os pais, sempre está um interagindo com o outro e em juntos construindo o conhecimento, que a gente sabe que o conhecimento a **gente não constrói sozinho, então, se constrói junto, é o aluno, é professor, é merendeira e família . E a presença dos professores nos movimentos sociais fez toda a diferença** (IPÊ AMARELO, 2022).

A comunidade sabe que os docentes sempre realizam o seu trabalho da melhor forma possível, que sempre existe um veículo de carinho e respeito por ambos os lados, família e escola. Que a escola nunca caminhou sozinha, sempre com o apoio deles, e essa luta e resistência , mostram o quanto essa parceria é importante. Nossa prática é focada no dia-a-dia da comunidade, partimos sempre de um contexto local para o global (CACTO, 2022).

Os professores, isso a vida toda, sempre ensinaram o valor que tem nossa escola, **quem estuda na Maria Emília, sempre deu valor aquela escola. Ali não se aprende só a ler e escrever, os alunos aprendem a dar valor a sua origem, a sua comunidade e sua identidade.** Por isso, que eu digo que esse movimento não surgiu do nada foi construído desde os tempos de Dona Rita (UMBUZEIRO, 2022).

Como fica evidente na fala dos professores, suas práticas pedagógicas privilegiam o contexto local e a comunidade como ponto de partida, assim, “Seus processos de ensino e aprendizagem não se desenvolvam fora da realidade de seus educandos” (MOLINA E SÁ, 2012, p.331). É muito importante que as escolas e os professores, não estejam apenas localizados no campo, mas que compreenda as demandas da comunidade, ou seja

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2003, p. 66)

Como bem diz Munarim et al. (2010, p. 10): “Trata-se, portanto, de uma educação dos e não para os sujeitos do campo, que combine pedagogias de maneira a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria”. Como explicitado pelos professores entrevistados, é importante que estas especificidades estejam presentes no cotidiano escolar do campo objetivando aquisição de conhecimento e fortalecimento da identidade local pela via da valorização.

Nesta perspectiva, quanto à atuação dos professores da Educação do Campo, Arroyo (2004, p.79) destaca que:

Como professores, temos, no meu entender, essa tarefa de tirar a máscara e descobrir a pessoa que está por trás de cada criança, de cada jovem, de cada adulto, conhecer a sua história. Esta pode ser uma característica fundamental da educação básica do campo, porque essa é uma característica dos movimentos sociais, ser feitos por sujeitos, valorizar as pessoas, respeitar suas diversidades, seus direitos.

Comungando com essa ideia Caldart (2004, p. 158), enfatiza que o professor do campo precisa ser “aquele cujo trabalho principal é o de fazer e pensar a formação humana, seja na escola, na família, na comunidade, no movimento social”. Deste modo a atuação docente na escola e na comunidade terá repercussão positiva, de modo que esta comunidade tenha ciência dos seus direitos, valorize sua cultura e identidade local e tenha fortes vínculos com a escola.

Nessa mesma perspectiva, Farias (2017, p.24), chama a atenção para a necessidade de fortalecimento e ampliação “[...] das lutas dos trabalhadores para que as contradições do Estado neoliberal sejam expostas e para que se intensifique a luta para a efetivação das políticas educacionais”. O coordenador Estadual do Movimento dos Pequenos Agricultores, concorda, MPA (2018) “A luta agora é para manter as Escolas no Campo e com uma Educação de fato do e para o campo que ajude a criança, o jovem a manter sua identidade camponesa, nós queremos o direito de viver e estudar no campo, respeitando as leis vigentes que as garante aberta.”

Toda luta deixa suas marcas, e a resistência da Comunidade São José do Bonfim e comunidades vizinhas pela permanência do funcionamento da Escola Municipal Maria Emília Maracajá, como bem salienta de Roselita Vitor²⁰, coordenadora do Polo da Borborema, que acompanhou todo processo, sintetiza bem um dos legados da luta:

Essa experiência é um exemplo de resistência. A bravura das professoras, que mesmo perseguidas, resistiram. O papel das mães e mulheres, que disseram, ‘é aqui que nossos filhos vão estudar’, correndo o risco inclusive de perder o Bolsa Família. Destacar também

²⁰ Fala extraída de:

<https://aspta.org.br/2018/06/19/luta-da-comunidade-consegue-na-justica-reabertura-de-escola-do-campo-em-arei-a-pb/>

o papel dos movimentos sociais, numa luta irmanados para defender a educação no campo. Houve a sensibilidade do promotor público, de compreender o anseio da comunidade. Hoje foi um **momento celebrativo muito emocionante, onde se comemorou a vitória, foi um processo solidário muito bonito, de organização comunitária e de articulação**. Vale à pena lutar (AS-PTA, 2018).

Já para a professora, Albertina Maria de Brito²¹, da Universidade Federal da Paraíba, Campus Bananeiras e da Rede de Educação do Campo da Borborema, que apoiou e vivenciou a luta pelo não fechamento e reabertura da Escola Maria Emília também aponta como espólio:

É um grande ganho a tomada de consciência dos sujeitos. **A resistência só faz sentido se as pessoas entenderem a que elas estão resistindo e o porquê disso**. As pessoas do Maria Emília compreenderam isso. Nós enquanto Rede de Educação do Campo, só pudemos apoiar quando existe essa luta a partir das pessoas que precisam da escola aberta. Temos observado que nos locais em que a comunidade reage, a escola não fecha. Tenho certeza de que, se mais comunidades houvessem esse despertar, não teríamos um número tão alto de escolas fechadas (OLÍMPIA; CECÍLIA, 2018).

De modo que a luta pela educação do campo e seus sujeitos é uma constante luta por parte das comunidades e dos movimentos sociais.

²¹ Fala extraída de:

<https://www.brasildefato.com.br/2018/06/20/luta-popular-garante-a-reabertura-de-escola-do-campo>

5. ACHADOS DA PESQUISA.

Processo, dentro do processo histórico: não é uma coisa feita, perfeita e acabada; é aquele vir a ser que se enriquece no movimento de libertação das classes e grupos ascendentes e que definha nas explorações e opressões que o contradizem, mas de cujas próprias contradições brotarão as novas conquistas. (LYRA FILHO, 1982, p. 99)

Nossa pesquisa, intitulada: fechamento de escolas do campo no brejo paraibano: resistência e permanência, foi realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, a nível de Mestrado, na Linha de pesquisa: Processos de Ensino e Aprendizagem.

Iniciamos nossa investigação ancorados no seguinte questionamento: Em que contexto ocorreu a resistência da comunidade São José do Bonfim à ameaça de fechamento da Escola Municipal Maria Emília Maracajá? Logo, tivemos como objetivo geral: Compreender o processo de resistência da Comunidade São José do Bonfim, mediante a iminente ameaça de fechamento da Escola Municipal Maria Emília Maracajá. Especificamente buscamos também: Entender o contexto em que ocorre o fechamento das escolas do campo, no município de Areia – Paraíba; Analisar o contexto de resistência da Comunidade São José do Bonfim contra o fechamento da Escola Municipal Maria Emília Maracajá; Investigar a contribuição dos docentes e dos movimentos sociais no processo de resistência e permanência das atividades da Escola Municipal Maria Emília Maracajá.

O percurso metodológico deste Estudo de Caso nos moldes de Yin (2005), de caráter qualitativo, fez uma robusta análise documental a luz Lüdke e André (1986) e Lakatos e Marconi (2002) e a realização de entrevistas como defende Severino (2007) com quatro sujeitos que participaram ativamente do fenômeno pesquisado. A pesquisa foi realizada na perspectiva epistemológica do materialismo histórico dialético defendido por Gadotti (2006).

O itinerário teórico do estudo discute a temática em categorias: Educação do Campo e sua interface com os movimentos sociais, a luta histórica por direitos, principalmente direito à educação, sua colaboração na construção de um novo modelo pedagógico, aprofundando nossa compreensão do objeto de estudo. Em seguida, fizemos uma abordagem da função social da escola inserida no campo, seus processos pedagógicos, quase sempre marcada pela presença de turmas multianuais, como um modelo pedagógico e um retrospecto das conquistas de políticas públicas, marcos normativos e legais da Educação do Campo, que definiram o atual desenho de educação para os

povos do campo no Brasil. Por fim, debatemos a constante ameaça à escola no campo e seus principais motivos, bem como as comunidades campesinas têm resistido às diversas investidas de fechamento/nucleação de suas escolas. Balizaram nossa discussão Arroyo (1999, 2000, 2004, 2006, 2007, 2011); Caldart (1997, 2000, 2004, 2009); Fernandes (2004, 2006); Molina (2004, 2009) e Souza (2006).

Entre os achados de nossa pesquisa, foi possível aferir que: A política adotada pelos governos municipais, levou ao fechamento de 2.573 (duas mil, quinhentas e setenta e três) escolas por ano, na Educação Básica do Brasil. No Estado da Paraíba, cerca de 1.822 (mil, oitocentos e vinte e duas) das escolas no campo tiveram suas atividades encerradas em doze anos, fazendo um recorte temporal de 2007 a 2018.

É neste contexto, nacional e estadual, que o Município de Areia - Paraíba adotou a política de fechamento de escolas inseridas no campo, entre os anos de 2011 e 2016, foram fechadas 17 (dezessete) escolas no campo, como aponta nossa análise documental. O fechamento ocorre com a nomenclatura de plano de reestruturação da rede municipal de ensino, sem diálogo com as comunidades atingidas e sem levar em consideração a legislação vigente.

De fato, na última década e ainda hoje, o fechamento de escolas é uma prática muito comum nas áreas rurais. Essas lideranças estaduais e municipais entendem que fechar uma escola na zona rural e transportar os alunos remanescentes é mais barato para o erário público e presumivelmente o custo da educação e/ou modernização. Nessa visão, a escola urbana também seria o ideal que todos desejam. Finalmente, diz respeito à esfera da racionalidade econômico-financeira e à ideologia do desenvolvimento capitalista urbano. Nessa perspectiva, desconsidera-se o dano social causado pelos procedimentos administrativos de territorialização dessas pessoas e de comunidades inteiras.

Diante disso, confirmamos nossa hipótese de que o processo de fechamento de escolas públicas localizadas no brejo paraibano privilegia as políticas neoliberais e ideologia de mercado que afetam diretamente a educação pública, sobretudo, no Brasil. Ganha força o discurso sobre minimização do Estado, redução de custos, eficiência pública e administrativa (fazer mais com menos) é o que pautado a gestão pública e, particularmente, a gestão educacional.

A resistência da comunidade campesina São José do Bonfim, localizada no município de Areia, no Brejo da Paraíba, e comunidades circunvizinhas, organizados por meio da Associação dos Pequenos Produtores do Engenho Cipó (ASPEC) e com apoio de diversos movimentos sociais e outros segmentos da sociedade, mobilizaram a sociedade de Areia, gerando grande repercussão nas redes sociais e engajamento na luta pelo não encerramento das atividades da escola, como foi

explorado em nossa análise documental, toda a mobilização e luta da comunidade culminou na permanência das atividades da Escola Municipal Maria Emília Maracajá, por meio decisão judicial. O poder Judiciário, provocado pelo Ministério Público Estadual, reconheceu a legitimidade do movimento e assegurou àquela comunidade o direito à educação.

O processo de pesquisa revelou, inequivocamente, que há tanto da parte dos sujeitos entrevistados quanto no interior daquela comunidade um forte sentimento de pertencimento, aqueles sujeitos pertencem a aquele espaço e aquele espaço é parte indissociável da vida cotidiana daqueles camponeses, “essa escola é centro, o coração de nossa comunidade” Umbuzeiro (2022) sublinha.

Como demonstrou nossa pesquisa, a escola é a materialização da presença do poder público na comunidade, que por sua vez existe por meio da educação, bem como da realização de outras atividades relacionadas à efetivação dos direitos sociais. Sua ausência na comunidade sob a prisma dos camponeses se traduz na ausência do Estado em seu território.

Além disso, a escola é um local de expressão da identidade da comunidade, tanto política quanto culturalmente. Portanto, não se trata apenas de manter alguns alunos e alunas em sua comunidade, trata-se de manter a identidade das comunidades e garantir seus próprios direitos. Portanto, o motivo do fechamento das escolas não deve ser o pequeno número de alunos, pois atendem toda a comunidade em situações e coisas que vão além das atividades da sala de aula.

Constata-se, portanto, que a luta por uma Educação do Campo vai para além da permanência do ambiente escolar na zona rural: sublinha-se pela nossa discussão e pela problematização apresentada quanto ao vínculo entre a permanência dos sujeitos camponeses e o papel social que a escola pode exercer junto a estes sujeitos.

Arroyo (2014, p. 16) indica que: “Na medida em que esses coletivos exigem ser reconhecidos sujeitos políticos de uma tensa história de libertação/emancipação estão a exigir o reconhecimento de serem Sujeitos de Outras Pedagogias de libertação/emancipação”. Assim, esse movimento de resistência, por nós investigado, assenta-se na história originária da educação do campo, na busca por uma educação que considere a identidade camponesa e os territórios.

O movimento de resistência da Comunidade São José do Bonfim e consequente permanência das atividades da Escola Municipal Maria Emília Maracajá, rompem a lógica de que a “parte mais fraca” não consegue escapar às imposições da “parte mais forte”, por se encontrar em condições de vulnerabilidade (SANTOS, 2005; 2008; 2016).

Assim, como bem define Arroyo (2006, p. 114),

[...] a escola do campo, o sistema educativo do campo se afirmará na medida em que se entrelaçarem com a própria organização dos povos do campo, com as relações de

proximidade inerentes à produção camponesa - vizinhança, as famílias, os grupos, enraizar-se e aproximar as formas de vida centrada no grupo, na articulação entre as formas de produzir a vida.

A luta coletiva, consciente e organizada, fez valer o Artigo 28 da LDB, alterado em 27 de março de 2014, com a seguinte redação: “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”. No cenário pesquisado, os movimentos sociais do campo são protagonistas ao denunciar a tentativa de encerrar as atividades da Escola Maria Emília Maracajá. Assim como já bem defendia Arroyo (2006, p. 28),

Temos que defender o direito à educação como direito universal, mas como direito concreto, histórico, datado, situado num lugar, numa forma de produção, neste caso de produção familiar, da produção agrícola do campo; seus sujeitos têm trajetórias humanas, de classe, de gênero, de etnia, de raça, em que vão se construindo com mulheres, indígenas, negros e negros, como trabalhadores do campo [...]. Os movimentos sociais nomeiam os sujeitos dos direitos. Esses sujeitos têm rosto, têm gênero, têm classes, têm identidades, têm trajetórias de exploração, de opressão. Os movimentos sociais têm cumprido uma função histórica no avanço dos direitos: mostrar seus sujeitos, com seus rostos de camponês, trabalhador, mulher, criança. Sujeitos coletivos concretos, históricos.

Desse modo, Caldart (2012, p. 260) salienta que a luta, das comunidades camponesas, como o fez a comunidade São José do Bonfim, é “necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato”.

Nessa direção, Ribeiro, Silva, Cardoso e Nunes (2018, p. 125) colaboram com nosso estudo, acrescentando que:

A luta pela Educação do Campo não pode ser desvinculada da luta geral pela educação pública. Assim como o capital age de forma articulada, tentando englobar todos os setores sociais aos seus interesses, a especificidade das lutas pela Educação do Campo deve ser mantida sem, no entanto, estar à parte das lutas mais amplas pelo cumprimento das leis que amparam a educação para todos.

Em nosso estudo de caso, observa-se que a comunidade São José do Bonfim, em sua luta e resistência, buscou garantir o que foi conquistado mediante as políticas públicas e, ao mesmo tempo, contrapõe-se e superou a sociedade capitalista, no sentido de romper com as imposições impostas às comunidades camponesas. Como bem enfatiza Nogueira (2019), tal movimento torna-se de fato um exercício de resistência motivado pelo desejo de mudar a realidade social na qual estavam inseridos.

Esperamos que nosso trabalho, ao abordar a luta, brava luta, dos defensores da Escola Municipal Maria Emília Maracajá, não seja razão de desânimo, de conformismo, mas que seja uma

fonte de inspiração e força para continuar lutando, se formando e se fortalecendo enquanto coletivo. Buscando sustentação nos princípios deste movimento da Educação do Campo que para Molina (2015) é o movimento que concebe a Escola no e do campo como uma aliada dos atores sociais. Portanto, finalizamos esta pesquisa, mas não a discussão, pois há muito a se considerar a em nosso *lócus* de pesquisa.

Restam ainda os questionamentos, em razão do curto período para a realização da pesquisa: qual o papel das mulheres neste movimento, uma vez que comprovamos na pesquisa que grande parte da militância e liderança da mobilização, eram do gênero feminino? Quais ações educativas são desenvolvidas pelos movimentos sociais presentes naquele território? Como ocorre o fazer pedagógico dos docentes da Escola Municipal Maria Emília Maracajá ? Quais os pressupostos da Educação do Campo balizem a prática docente da Escola Municipal Maria Emília Maracajá? Qual a colaboração das redes/mídias sociais na mobilização daquela comunidade?

De modo, que essa é a lição que nos dão os camponeses da Comunidade São José do Bonfim: RESISTIR, RESISTIR, RESISTIR, para EXISTIR!

6. REFERÊNCIAS:

- ALBUQUERQUE, Luiz F./2011. **Fechamento de 24 mil escolas do campo é retrocesso**, afirma dirigente do MST. Disponível em: www.brasildefato.com.br/node/6734. Acesso em: 21 de novembro de 2021.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Da Educação Rural à Educação do Campo: construindo caminhos. IN. Carvalho, Carlos Henrique de; Castro, Magali de (orgs.). **Educação Rural e Educação do Campo**. Uberlândia: EDUFU, 2014, p.13-32.
- ARAÚJO, Larissa Gimenes de; D'AGOSTINI, Adriana. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: materiais teórico-metodológicos referentes à luta pela terra e pela educação. In: VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernadete Wrublevski (Orgs). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.
- ARAÚJO, Joana D'Arc do Socorro Alexandrino. **A escola rural brasileira: vencendo os desafios nos caminhos e descaminhos do tempo**. Disponível em: http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_03_2006.PD F. Acesso em: 20 nov. 2022.
- AREIA. **Portaria n.º38** , de 05 de março de 2018. Dispõe sobre a homologação do fechamento de escolas municipais. Semanário Oficial da Prefeitura Municipal de Areia. Edição 024/2018. Disponível em <https://areia.pb.gov.br/semanario-oficial-edicao-de-30-de-abril-a-06-de-maio-de-2018/>
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel González. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 103-116.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração (RBPAE)** da Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Editora: Maria Beatriz Luce. Porto Alegre, v. 27, n. 1, p.83-94, jan-abr 2011.
- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2ed, Petrópolis, Vozes, 2014.
- ASPTA, Agricultura Familiar e Agroecologia. **Luta da comunidade consegue na justiça reabertura de escola do campo em Areia-pb**. 19 de junho de 2018. Disponível em: <https://aspta.org.br/2018/06/19/luta-da-comunidade-consegue-na-justica-reabertura-de-escolado-campo-em-areia-pb/>
- BRASIL.**Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- _____. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Congresso Nacional,1990.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 1996.

———. **Emenda Constitucional Nº 14, de 12 de setembro de 1996.** Modifica os artigos. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Texto publicado no DOU 13.9.1996.

———. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

———. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília, 9 de janeiro de 2001. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: abr. 2022.

———. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/CEB012002.pdf> Acesso em: mar. 2022.

———. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília DF, 2002.

———. Ministério da Educação. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**, Caderno de subsídios, GPT Educação do Campo, Brasília, 2003.

———. **Lei n. 10.880, de 9 de junho de 2004.** Conversão da MPv nº 173, de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências.

———. **Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.** Parecer CNE/CEB Nº 23/2007. Brasília: MEC, 2007.

———. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação** – FUNDEB. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm Acesso em: Fev. 2022

———. **Resolução/FNDE/CD/n. 03 de 28 de março de 2007.** Cria o Programa Caminho da Escola e estabelece as diretrizes e orientações para que os Municípios, Estados e o Distrito Federal possam buscar financiamento junto ao Banco de Desenvolvimento Social e Econômico - BNDES para aquisição de ônibus e embarcações enquadrados no Programa, no âmbito da Educação Básica.

———. Ministério da Educação. Conselho Nacional de 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: CNE, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf Acesso em: mar. 2015.

———. Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008: Estabelece **diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília: MEC, 2008.

———. **Emenda Constitucional n. 59**, de 11 de novembro de 2009 prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Brasília: Presidência da República, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: fev. 2022.

———. **Lei nº 13.005**, de 25 de julho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: mai. 2022.

———. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**, Brasília DF, 2014.

———. **Plano Nacional de Educação – PNE-2014/2024**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: mar. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular na escola cidadã. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

BUSATO, Joelma. **O Papel da Educação a partir de suas Interações com o Trabalho e a Tecnologia**: algumas reflexões. In: IV Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade, 2011, Curitiba. Disponível em: <http://www.esocite.org.br/eventos/tecsoc2011/cd-anais/arquivos/pdfs/artigos/gt015-opapelda.p df>

CALDART, R. S Sobre a educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Educação do campo**: campo- políticas públicas – educação. Brasília; MDA; 2008. p. 67-86.

CALDART, R. S Sobre a educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Educação do campo**: campo- políticas públicas – educação. Brasília; MDA; 2008. p. 67-86.

CALDART, R. S. (2000). **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes.

CALDART, R. S. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. **Por uma Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004a. p. 10-30.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G. CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma Educação do Campo** Petrópolis: Vozes, 2004b. p. 147-158.

CALDART, R. S.. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão, Brasília, DF: MDA/MEC, 2010. p. 103-126.

CALDART, R. S.. Educação do Campo. In CALDART, R. S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P., & FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012. p. 257-264.

CALDART, R. S. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre, 2015.

CALDART, R. S.. **Escolas do campo e Agroecologia**: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida, Porto Alegre, 2016.

CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para transformação da Escola 4**: Trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 7-17.

CARDOSO, Edilene. **Cidade de Areia- Patrimônio Cultural: Um passeio pela história**. João Pessoa, PB: SEBRAE, PB, 2008.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Areia. Ata da reunião com a comunidade da Escola Municipal Maria Emília Maracajá realizada em 29 de janeiro de 2018. Livro, único, páginas, 30-32.

DEMO, Pedro. **Introdução a Metodologia da Ciência**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1987.

DUARTE, M. **Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação**: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. Cad. Cedes, Campinas, SP, v. 24, n. 62, p. 44-63, abril – 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20 /11/2018.

DUARTE, Clarice Seixas. A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Organizadora). **Educação do Campo**: campo-políticas públicas- educação. Coleção Por uma educação do campo. Vol.7. Brasília: Incra;MDA:2008. p. 33- 38.

Fechamento de escolas na cidade de Areia, Brejo da PB, ganha repercussão na imprensa nacional. pbagora, 2018 . Disponível em:

<<https://www2.pbagora.com.br/noticia/educacao/20180310093839/fechamento-de-escolas-nacidade-de-areia-brejo-da-pb-ganha-repercussao-na-imprensa-nacionalL>>. Acesso em: 17 de maio de 2022.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A questão agrária no limiar do século XXI**. Espaço e Geografia, v.04, p.07 - 24, 2001c.

FERNANDES, B. M; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. S. A. **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional “por uma educação do Campo”, 2004. p.32-53.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez et al. **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. “Primeira Conferência Nacional. **Por uma educação básica do campo: texto preparatório**”. In: Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília/MDA, 2006.

FERNANDES, B. M; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação do campo” In: ARROYO, M. G; CALDART, Salete; MOLINA, Monica. C; **Por uma educação do campo**. (org) 5. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.

FERREIRA, Anna Cristina Andrade. **O descuido de se tombar: a importância da paisagem cultural dos engenhos de cachaça e rapadura como patrimônio do município de Areia**. 2010. 202 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

FERREIRA, F. de J.; BRANDÃO, E. C. Educação e políticas de fechamento de escolas do campo. In: VIII SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS SOCIAIS NO SÉCULO XXI: 25 A 28 DE JUNHO DE 2012, Marília, SP. **Anais...** Marília, SP: UNESP, 2012. 1 CD-ROM, p. 1-15. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao_e_politica.pdf.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d’água, 2003a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos. Apresentação. In: PISTRÁK, M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 7-11.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Helena Célia de Abreu. **Rumos da educação do campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abril. 2010. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2484/2441>>. Acesso em: 27 de abril de 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O legado de Marx para a construção do projeto da Pedagogia Socialista**. CALDART, R. S.; VILLAS BÔAS, Rafael (orgs.). **Pedagogia socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais**. São Paulo: Expressão Popular, 2017, p. 207-232. p. 207232.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**, Um estudo introdutório. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, M., Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**.

IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez. 2012.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

GOHN, Maria da Glória.. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**. Paradigmas clássicos e contemporâneos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**, 8a ed., São Paulo, Cortes, 2012

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej; CARDOSO, Maria Bárbara da Costa Cardoso. **Educação do campo na Amazônia: interfaces com a educação quilombola**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 425-438, jul/dez. 2013

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Transgressão do Paradigma da (multi)Serição como referência para a construção da Escola Pública do Campo**. Educ. Soc. [online]. 2014, vol.35, n.129, pp.1165-1182.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Brasil. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 22 abr 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 09 jul. 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalhoeducação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). In: **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção Estudos Culturais em Educação), p. 55-75.

KREMER, A **Educação dos povos do campo: do contexto histórico da educação brasileira ao processo de nucleação escolar em Bom Retiro/SC**. Anais do VII Seminário de pesquisa em educação da região sul. Iatajaí: ANPEDSUL 2008.

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia geral**. São Paulo: Atlas, 1990.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A pedagogia históricocrítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 345-376, jan./abr. 2015.

LIMA, Achilles. **93 dias de portas fechadas**. Areia, 04 de maio de 2018. Facebook: Achilles Lima. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo?fbid=1516072255170270&set=a.349231871854320> . Acesso em: 16 de maio de 2022.

LIMA, Licínio C. Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. **2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.** (Guia da escola cidadã; v. 4)

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito.** São Paulo: Editora Brasiliense, coleção primeiros passos, 1982;

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II.** São Paulo: Boitempo, 2013

LÜDKE, M. , ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALHEIRO, Eva Santana. **Um estudo sobre os impactos causados pelo fechamento das escolas no campo localizadas no município de Combinado/TO.** 2019. 63 f. Monografia (Graduação) - Curso de Educação do Campo, Universidade Federal do Tocantins, Arraias, 2019.

MORICONI, Lucimara Valdambrini. **Pertencimento e identidade.** 2014. 52 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

MARCONI, M. A. ; LAKATOS, M. E.. **Técnicas de pesquisa.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARIANO, Alessandro Santos; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Fechar Escola é Crime Social: Causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas do campo. In: **6º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais; 2º Seminário de Direitos Humanos.** Toledo, PR. Anais. Toledo, Paraná: UNIOESTE, 2014, p. 1-16. Disponível em: <http://cacphp.unioeste.br/eventos/Anais/servico-social/trabalhocompleto.html>. Acesso em: 28 Dez.2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã:** Feuerbach - a oposição entre as cosmovisões materialista e idealista.1.ed. São Paulo: Martin Claret, 2005. 148 p

MELO, Maria Julia Carvalho de. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente.** / Maria Julia Carvalho de Melo. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea - Caruaru, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna e Helana Célia de Abreu Freitas. Editoria Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira , SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, Térreo, CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil, Fones: (61) 20223070, 2022-3072 editoracao@inep.gov.br - editoria.emaberto@inep.gov.br – <http://www.emaberto.inep.gov.br> (paginas 104/105) (pagina 54)

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Coleção por uma Educação do Campo, nº 5. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna, organizadora. **Educação do Campo e Pesquisa II:** questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010. 212 P 21 x 28 cm - (Série NEAD Debate ; 20)

MOLINA, Monica Castagna e FREITAS, Helana Celia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto.** Brasília, v 24 nº 85 p 17-31, abril 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. **Política de expansão de formação de educadores do campo no contexto da educação superior**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MORETTI, C. Z. **Educação Popular em José Martí e no movimento indígenas de Chiapas: a insurgência como princípio educativo da pedagogia Latino- Americana**. 2008. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). São Leopoldo, 2008.

MOURA, Terciana Vidal. SANTOS, Fábio José Souza dos. **A pedagogia das Classes Multisseriadas**. Debates em Educação-ISSN2175-6600Maceió, bol.4,nº 7, jan./jul.2012.

MPA, Movimento dos Pequenos Agricultores. **Aula Pública denuncia o fechamento de Escola do Campo em Areia na Paraíba**. 01 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://mpabrasil.org.br/noticias/aula-publica-denuncia-o-fechamento-de-escola-do-campo-em-areia-na-paraiba/> Acesso em: 20 de maio de 2022.

MPA, Movimento dos Pequenos Agricultores. **Fruto da luta e resistência, Escola do Campo Maria Emília é reaberta na Paraíba**. 23 de maio de 2018. Disponível em: <https://mpabrasil.org.br/noticias/fruto-da-luta-e-resistencia-escola-do-campo-maria-emilia-e-reaberta-na-paraiba/> Acesso em: 28 de maio de 2022.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra . **“Fechar escola é crime!”**. 2011. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/campanha-fechar-escola-e-crimemst>> . Acesso em: 16 jul. 2022.

MUNARIM, Antonio. Elementos para uma política pública de educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org) **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Orgs.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

NUNES, Cláudio Pinto, SANTOS, Arlete Ramos dos. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro** - Salvador: DUFBA, 2020.

OLÍMPIA, Aurea e CECÍLIA, Lanna. **Luta popular garante a reabertura de Escola do Campo**. Brasil de fato, 2018 ano. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2018/06/20/luta-popular-garante-a-reabertura-de-escola-docampo>>. Acesso em: 23 de Abril de 2022.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira. CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete Caldart; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 239-246. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 13 jun.2022.

PEREIRA, Hyldo. **Crianças estudam embaixo de lona após fechamento de escola na PB**. Portal Correio, João Pessoa, 03 de março de 2018. Notícias. Disponível

em:<https://portalcorreio.com.br/criancas-estudam-embaixo-de-lona-apos-fechamento-de-escola-na-pb/>. Acesso em: 19 de maio de 2022.

PERIPOLLI, O. J.; ZOIA, A. . O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop, v.1,n. 2.,p. 188-202, 2011.

PERIPOLLI, Odimar João. **Expansão do capitalismo na Amazônia Norte Mato-Grossense: a mercantilização da terra e da escola**. 2008. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de; SANTOS, Stella Rodrigues dos. **Classes Multisseriadas no Meio Rural**: entre a persistência do passado e as imposições do presente. Revista de Educação CEAP (Cessou em 2004. Cont. ISSN 1808-0669 Presente! (Salvador), SalvadorBahia, v. 47, p. 55-66, 2004

PISTRAK, Moisey. M. **A escola comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. In: ANPAE, 2007, Rio Grande do Sul. Por uma Educação de qualidade para todos. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2007.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. Disponível em: emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2566/1763 Acesso em: 30 junho de 2022.

PIRES, A. M. . A Educação do Campo e no Campo: uma conquista dos povos do campo. In: PIREZ, Angela Monteiro. **Educação do Campo como Direito Humano**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 81-111.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal Maria Emília Maracajá**, Areia, 2005.

PUIG-CALVÓ, Pedro. Que orientação profissional é possível promover no ensino fundamental. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília; CEFFA, v.1, n.1,2005.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação**: Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo Expressão Popular, 2013.

RIBEIRO, Júlia Cecília de Oliveira Alves et al. A educação do campo em tempos de privatização e golpe. **Cenas Educacionais**, v. 1, n. 1, p. 111-128, 2018.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. Por uma educação do campo que contemple as parcerias nos processos formativos e as formas identitárias dos povos do campo. **Revista Olhar de professor**. Ponta Grossa. 2012. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em:17/11/2016.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; MARQUES, Dayana Ferreira; RODRIGUES, Adriège Matias; DIAS, Gilvania Lima. Nucleação de escolas no campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr./jun. 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepção de educação do campo. In: **Cadernos didáticos sobre educação no campo UFBA**. Universidade Federal da Bahia. 2010. p. 13-65

SANTOS, Maria Rejane Ferreira dos. **Análise social e econômica dos assentamentos rurais do município de Areia-PB**. 2014. 201 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Administração e Desenvolvimento Rural) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

SANTOS,V.C.;GARCIA,F.M.**O fechamento de escolas do campo no Brasil**: da totalidade social à materialização das diretrizes neoliberais. Kiri - kerê: Pesquisa em Ensino, dossiê n.4, v.1, out.2020.

SAVIANI, D. Introdução. In: Educação: **Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009a

SAVIANI, Dermeval.A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. E atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz á flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: . **Educação do campo e pesquisa: questões para a reflexão**. Brasília. Ministério de Desenvolvimento Agrário. 2002. Pag. 60-92.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo**: alternância ou alternâncias? Viçosa: Editora UFV, 2003.

SILVA, L. H.; QUEIRÓZ, J. B. P. **Experiências e princípios da Pedagogia da Alternância na formação de jovens agricultores**. In: AMADEO, N. P.; ALIMONDA, H. (org.). Ruralidades: capacitação e desenvolvimento. Viçosa: UFV, 2006. p. 59-72.

SILVA, José Nunes da. LEAL, Telma Ferraz. LIMA, Juliana de Melo. Diferentes realidades, diferentes modos de organização: o planejamento escolar. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento do ensino na perspectiva da diversidade**: educação do campo: unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012

SOUZA, Ivânia Paula Freitas de. **A Gestão da Educação Contextualizada no Semiárido**: indagações de um processo. 138 f. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SOUZA, J. V. F. de. **Educação do campo e da floresta**: um olhar sobre a formação docente no programa Asas da Florestania no alto Juruá/Ac. 2013. 143f. (dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Manaus, 2013.

SOUZA, M. A. A educação do campo no Brasil. In; SOUZA, E. C; CHAVES, V. L. J. (Org.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil**: Diálogos sobre políticas de educação e diversidade. Tubarão: Copiart, 2016. p. 133-157.

SOUZA, Cleide Maria de. **Da educação rural à educação do campo: caminhos percorridos por escolas no meio rural do Distrito Federal**. 2018. 115 f., il. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural)—Universidade de Brasília, Planaltina, 2018.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil**: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

TORRES, J. C. ; SILVA, C. R.; MORAES, A. I. D. Escolas públicas no campo: Retrospectiva e perspectivas em um contexto de projetos políticos em disputa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 262-272, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/962/338>. Acesso em: 25 nov 2021.

UOL, **Alunos assistem a aulas debaixo de lonas e sem merenda na Paraíba**, 24 de abril de 2018. Disponível: https://educacao.uol.com.br/noticias/2018/04/28/alunos-assistem-a-aulas-deb_aixo-de-lonas-e-sem-merenda-na-paraiba.htm#fotoNav=2?cmpid=copiaecola. Acesso em 23 de maio de 2022.

VERDÉRIO, Alex; BORGES, Liliam Faria Porto; SILVA, Janaine Zdebski da. **A educação do campo e a educação popular**. Disponível em: <www.google.com.br> Acesso 20 de junho de 2022.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke; CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **As aprendizagens na Pedagogia da Alternância e na Educação do Campo**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.371-390, jul./dez.2014.

VERGÜTZ, C. L. B. **Aprendizagens na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul**. 2013. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/506>. Acesso em: 01 maio de 2022.

FORMIGA, Violeta. **Contra cena**. João Pessoa: Edições Macunaíma, 1983.

YIN. R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

7. APÊNDICE

1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Orientação para o (a) professor (a))

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

O (A) Sr (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **“Processos de Resistência e Permanência da Escola do Campo a luz das percepções docentes: um estudo de caso no Brejo Paraibano”**, da mestranda **José Rogério da Silva**, aluno regularmente matriculado (nº de matrícula 20211015199) no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da professora **Dra. Nilvânia dos Santos Silva**.

O presente estudo tem por objetivos descrever e analisar o processo de ações educativas relatadas acerca da resistência da comunidade São José do Bonfim ao fechamento da Escola Municipal Maria Emília Maracajá. Buscando ainda compreender o contexto em que ocorre o fechamento das escolas do campo no município de Areia – Paraíba; compreender o contexto de resistência da Comunidade São José do Bonfim contra o fechamento da Escola Municipal Maria Emília Maracajá e analisar as percepções dos professores acerca das ações educativas de resistência relacionadas à pedagogia dos movimentos sociais do campo.

Os benefícios previstos na realização desta pesquisa são inerentes à construção de conhecimento sua relevância acadêmica, pelo contexto que se encontra a educação na atual conjuntura sociopolítica, sobretudo no contexto do campo. Além disso, há poucos estudos que enfoquem a resistência ao fechamento das escolas do campo. Bem como por se tratar de uma investigação sobre as práticas educativas e processos de ensino voltados para a produção do conhecimento nos campos das ciências sociais e humanas. Desta forma, solicitamos sua colaboração como participante direto da pesquisa, como alvo de entrevistas e observações. Solicitamos ainda sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicá-los em revista científica. Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, **seu nome será mantido em sigilo**.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá

nenhum dano. Esclarecemos ainda que esta pesquisa não ferece riscos para sua saúde física e mental, muito embora possa, como todo projeto que envolve seres humanos, causar algum desconforto não previsível. A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Em caso de concordância com o exposto, solicitamos que assine o presente termo, como forma de declarar: que foi devidamente esclarecido/a, consente a participar da pesquisa, autoriza a publicação da mesma e está ciente que receberá uma cópia deste documento.

Atenciosamente,


Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, por favor, ligar para a Pesquisador José Rogério da Silva – (83) 99957-7278.

Endereço: Rua Verônica Cunha Lima, 699, Bairro Pedro Perazzo. Areia/PB. Cep: 58.765000. Ou, Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051- 900 – João Pessoa/PB – (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com.

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Como você chegou até a Escola Municipal Maria Emília Maracajá?
2. O que você compreende por fechamento de escola?
3. Já vivenciou algum desses processos?
4. Como se deu o processo de fechamento?
5. Qual foi a sua participação?
6. Como a Comunidade reagiu à notícia do fechamento?
7. Qual a repercussão que a mobilização da comunidade, que apoios foram se somando a luta da comunidade?
8. Você atribui a resistência da comunidade a quais fatores?
9. O fazer docente dos professores contribuiu de que forma para o movimento da comunidade?

8. ANEXOS

ANEXO 01 – CARTA DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro que acolho o projeto de pesquisa “Processos de Resistência e Permanência da Escola do Campo a luz das percepções docentes: um estudo de caso no Brejo Paraibano”, desenvolvido pelo mestrando ou doutorando JOSÉ ROGÉRIO DA SILVA, sob a coordenação/orientação da Profa. Dra. Nilvânia dos Santos Silva, cujo objetivo é descrever e analisar o processo de ações educativas relatadas acerca da resistência da comunidade São José do Bonfim ao fechamento da Escola Municipal Maria Emília Maracajá.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento dos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Areia – Paraíba, em 02/ 03/ 2022.


Janaina de Castro Azevedo Silva
Secretária Municipal de Educação

ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE AREIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
AREIA – PARAÍBA

03 – CERTIDÃO DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CERTIDÃO

Certificamos, para os devidos fins, que foi Aprovado "AD REFERENDUM" do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, o Projeto de Pesquisa mestrando ou doutorando **JOSÉ ROGÉRIO DA SILVA** matrícula nº 20211015199, intitulado "Processos de Resistência e Permanência da Escola do Campo a luz das percepções docentes: um estudo de caso no Brejo Paraibano", a ser encaminhado ao comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

João Pessoa, 14 de março de 2022

Coordenadora
Programa de Pós-Graduação em Educação
Centro de Educação/UFPB

Universidade Federal da Paraíba – Campus I-Centro de Educação – Bloco III- Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – Cidade Universitária – João Pessoa – PB – Brasil- CEP: 58051-900
Telefones: (83) 3256-7702 e (83) 3256 7140 (fax) - [http:// www.ce.ufpb.br/home](http://www.ce.ufpb.br/home) - E-mail: ppge@ce.ufpb.br

**04 - DECRETO QUE AUTORIZA FECHAMENTO DE ESCOLAS
MULTISSERIADAS.**



**ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE AREIA
GABINETE DO PREFEITO**

DECRETO MUNICIPAL N º 04/2017

Dispõe sobre a autorização de fechamento de escolas, de ensino multisseriado, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, considerando o interesse público, e dá outras providências.

O **PREFEITO CONSTITUCIONAL DO MUNICÍPIO DE AREIA (PB)**, no uso de suas atribuições legais conferidas pela Lei Orgânica do Município de Areia (PB) e:

CONSIDERANDO que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

CONSIDERANDO que o Estado tem o dever de promover ações que conduzam a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar **melhoria da qualidade do ensino**, formação para o trabalho e promoção humanística;

CONSIDERANDO o que dispõe o art. 28, parágrafo único da Lei de Diretrizes Básicas da Educação (Lei Federal nº 9.394/96);

CONSIDERANDO o dever da boa utilização racional e otimização dos recursos públicos;

CONSIDERANDO ser inegavelmente danoso ao processo de ensino/aprendizagem através do sistema multisseriado, conforme orientação do Ministério da Educação;

CONSIDERANDO o relatório emanado da Secretaria Municipal de Educação, bem como o parecer da Douta Procuradoria Geral do Município;

CONSIDERANDO, por fim, o interesse público envolvido.

A U T O R I Z A :

Art. 1º - Fica a Secretária Municipal de Educação autorizada a promover o fechamento gradativo das Escolas Municipais de Ensino multisseriado, desde que observado os requisitos da Lei de Diretrizes Básicas da Educação e as condições a seguir elencadas:

§1º Realizar avaliações, analisando as questões físicas envolvidas, considerando a quantidade de alunos incluídos no processo, as distâncias a serem percorridas pelos estudantes, além das questões financeiras relativas ao município;



**ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE AREIA
GABINETE DO PREFEITO**

§2º Realizar reuniões com a comunidade escolar através dos professores, pais de alunos, funcionários das escolas, representantes dos respectivos Conselhos Escolares, alunos, bem como com a equipe de coordenadores pedagógicos;

§3º Adotar as providências necessárias garantidoras da continuidade do ensino, como forma de evitar prejuízos acadêmicos aos alunos, promovendo a garantia de transporte do aluno até a escola receptora, bem como a comunicação aos pais, alunos e profissionais envolvidos;

Art. 2º - Para o fechamento de qualquer escola multisseriada, a Secretária de Educação deverá observar, acima de tudo, o interesse público, o princípio da eficiência e o acesso à educação.

Art. 3º - Este decreto entrará em vigor a partir da data de sua publicação, com efeito retroativo a primeiro de Janeiro de 2017.

Revogam-se as disposições em contrário.

REGISTRE-SE, PUBLIQUE-SE E CUMPRA-SE.

Gabinete do Prefeito Constitucional do Município de Areia (PB), 10 de fevereiro de 2017


JOÃO FRANCISCO BATISTA DE ALBUQUERQUE
Prefeito Municipal

→ 05 - ATA DO CONSELHO DE EDUCAÇÃO, COMUNICANDO A COMUNIDADE DO
FECHAMENTO DA ESCOLA MARIA EMÍLIA MARACAJÁ, 29/01/2018.

Ata da Reunião do Conselho Municipal de Educação. Aos vinte e nove dias do mês de janeiro de dois mil e oitenta e três horas e trinta minutos, realizou-se a reunião do Conselho, onde tiveram a presença de mães e representantes da Escola Munic. Maria Emilia Maracajá, diretores da Assesa, professores representando a classe, secretária de educação, o prefeito municipal de Areia e o advogado da Prefeitura de Areia. Na pauta, tivemos as mães da escola acima citada, saudando a secretária Sandra medeiros e do Sr. Prefeito João Francisco, o não fechamento daquela Unidade de Ensino, onde o Presidente do CME citava a importância que ela tem na comunidade do campo, sendo ainda umas das poucas coisas materiais e relevante na aquela comunidade que vem passando por tantas perdas ao longo dos anos. Na oportunidade, a secretária apresentou a proposta da nucleação da escola para a E. M. S. Nelson Carneiro e para a Ruça Ephigênio Barbosa e garantindo a ida das professoras Regina S. Santos e Maria Aparecida, juntamente com as crianças, onde ambas permaneceriam com as alunas na Ruça de Lepilho. Os itens alegados pela administração para esse fechamento foram o baixo rendimento escolar das alunas, corte de gastos e economias, pois alegaram que outras escolas tiveram

essa nucleação e avançam. A presidente da
 Assema, Janaina Aguiar, questionou o
 fato da Escola ser unidade executara
 e não que gaste a TMA e todas as
 funcionárias serem efetivas, ao contra-
 rio agora, pela proposta teriam que gerar
 gastar locando transporte que antes não
 precisava porque todas moram perto da
 escola. A maior preocupação das mães
 não aceitarem é o fato de serem crian-
 ças de pré-escola e esta escola já ofe-
 rece esse serviço, dias de muita chuva
 os estrados dificultam o acesso e os alu-
 nos chegam a ficar semana sem ir à
 aulas. Foi abordado pelo presidente do
 Conselho por que não dar uma forma-
 ção mais aprofundada já que se fala
 tanto em baixo rendimento e não seria
 uma justificativa aplausiva para fechar
 escolas, uma vez que essa representa
 47 alunos matriculados. A Assema pe-
 diu que se abrisse uma excessa e que
 mantivesse a escola aberta, porém a
 Secretaria e o Prefeito mantiveram a
 posição inicial, pedindo um ato de
 confiança às mães presentes pra essa
 nova ideia e que iriam manter esses
 dois meses a escola montada pois caso
 não desse certo, desfaziam a nucleação, mas
 sem sucesso por parte das mães que
 continuaram a não aceitar e pediram
 chorando pra o prefeito ir a comuni-
 dade conversar com todos. Segundo

o advogado Dr. Gustavo Moreira a situação matematicamente não depende da vontade da comunidade e que se pilha Também é Escola do campo. Abordamos que isso seria ruim pra a município, pois as mães afirmaram que iriam matricular suas filhas em municípios vizinhos e Anica perderia esses 47 alunos. A secretária de educação afirmou que essa mudança resultaria de fato no melhor rendimento pra essas crianças. Diante do que foi apresentado, o presidente do CME perguntou às mães o que queriam agora e pelo silêncio, as mesmas saíram sem aceitar a decisão da administração, onde agradeceram as suas presenças e não colocamos a disposição. Na continuidade, a pauta continuou falando sobre o número de alunos por sala, segundo as normativas, sendo informado que segue-se a rede estadual de Educação, carga horária do fundamental II que foi modificada e que segundo a LDB é preciso garantir as 800 h/a que garantimos. Abordamos Também a necessidade do Professor Substituto que já vinhamos pedindo desde ano passado e que a secretária sugeriu redigir um documento criando regras e posteriormente reunir todos pra estudar e aprovar, caso tudo estivesse em acordo e levado-se em conta essa possibilidade sem prejudicar a escola. Nada mais havendo a tratar, agradeceram a

presença de Todos, onde lairei a presente
ata que vai assinada por mim e pelos
demais presentes. Acreia, vinte e nove
de Janeiro de 1915 mil e 1920.

Samuel de S. Gonçalves

Paula Cristina Gomes

Priscila Jaciele de Souza Ramos

Edlene Santos de Souza

Letícia Fernandes dos Santos

**06 - PORTARIA QUE AUTORIZA O FECHAMENTO DE 11 ESCOLAS NO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE AREIA - PB NO ANO DE 2018.**



ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE AREIA
GABINETE DO PREFEITO

Portaria n° 34/2018

O PREFEITO CONSTITUCIONAL DO MUNICÍPIO DE AREIA, ESTADO DA PARAÍBA, no uso de suas atribuições legais que lhe são conferidas pela Constituição Federal e Lei da Estrutura Administrativa do Poder Executivo;

CONSIDERANDO o integral cumprimento dos requisitos estabelecidos no Decreto Municipal n° 04/2017, bem como o disposto no art. 28, parágrafo único da Lei de Diretrizes Básicas da Educação (Lei Federal n° 9.394/96) por parte da Secretaria Municipal de Educação;

R E S O L V E :

Art. 1º. HOMOLOGAR, o fechamento das escolas nucleadas, de ensino multisseriado, abaixo nominadas:

- 1 - Escola José Rufino;
- 2 - Escola Emília Maracajá;
- 3- Escola Júlia Emília;
- 4 - Escola Nazário José;
- 5 - Escola João Nunes;
- 6 - Escola Olívia Jardelino;
- 7 - Escola Severino Sergio;
- 8 - Escola Dulce Serpa;
- 9 - Escola Nossa senhora de Fátima;
- 10- Escola Antonio Pires;
- 11 - Escola Elídio Pereira.

Art. 2º - Esta portaria entrará em vigor a partir da data de sua publicação, com efeitos retroativos a 05 de março de 2018.



**ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE AREIA
GABINETE DO PREFEITO**

Art. 3º - Revogam-se as disposições em contrário.

Registre-se, Publique-se

Gabinete do Prefeito Constitucional do Município de Areia – PB, 05 de abril
de 2018.


JOÃO FRANCISCO BATISTA DE ALBUQUERQUE
Prefeito Constitucional

07 - REQUERIMENTO DE DEPUTADO PEDINDO DILIGÊNCIA DA CDHM PARA APURAR FECHAMENTO DE ESCOLAS.

CÂMARA DOS DEPUTADOS
Comissão de Direitos Humanos e Minorias

REQUERIMENTO Nº __ DE 2018

(Do Sr. Luiz Couto)

Requer diligência de membros da CDHM ao município de Areia, estado da Paraíba, com a finalidade de averiguar e obter esclarecimentos sobre o fechamento, por determinação da Prefeitura de Areia, de 13 escolas.

Requeiro diligência de membros da CDHM ao município de Areia, estado da Paraíba, com a finalidade de averiguar e obter esclarecimentos sobre o fechamento, por determinação da Prefeitura de Areia, de 13 escolas, num flagrante desrespeito às normas da Lei 12.960/2014 e à Lei de Diretrizes de Bases (LDB), bem como sem qualquer consentimento e cumprimento de providências determinadas pelo Ministério da Educação (MEC).

JUSTIFICATIVA

Pode-se afirmar que o Direito Humano à Educação é, sem sombra de dúvida, um direito pertencente ao mínimo existencial, núcleo central do princípio da dignidade da pessoa humana, devendo ser observado e respeitado pelo Estado que, por sua vez, não deve medir esforços para que a efetividade deste direito seja proporcionada à sociedade, promovendo, nesse sentido, cidadania a toda a população.

Casos ocorridos recentemente no estado da Paraíba demonstraram o contrário, quando denúncias vindas de entidades sindicais e do Movimento de Pequenos Agricultores da Paraíba alertaram sobre o fechamento de 13 escolas, no município de Areia, por determinação do Prefeito. O fato é tão grave que o Ministério Público da Paraíba ajuizou uma ação civil publica sob o número 0800133-69.2018.8.15.0071, com pedido de liminar para que a Justiça determine à Prefeitura de Areia que reabra as escolas que foram fechadas no município.

Denúncias recebida pelo Movimento dos Pequenos Agricultores do meu estado (MPA-PB) revelam que pais, mães e educadores estão revoltados e não aceitam a imposição do prefeito que quer forçar as crianças da Escola Maria Emília

CÂMARA DOS DEPUTADOS
Comissão de Direitos Humanos e Minorias

Maracajá, localizada no Engenho Cipó, que resistiram ao fechamento, a se deslocarem para o Distrito de Cepílio, a cerca de 4 quilômetros. As alegações do gestor para ter trancado o estabelecimento de ensino foram que as turmas são multisseriadas; não tem rendimento; número de aluno insuficiente; corte de gastos. Para mostrar o contrário, uma comissão deixou um abaixo-assinado no Ministério Público Federal de Campina Grande, em 30 de janeiro/2018, e formalizou denúncia na "Sala de Atendimento ao Cidadão" relatando o fato - que resultou na abertura de uma representação, ocasião em que destacou as leis que asseguram a manutenção da instituição; número suficiente de alunos (50 matriculados com a idade entre 4 a 10 anos); condições de funcionamento da Escola Maria Emília Maracajá, que dispõe de três salas, água, energia e internet para estudantes da pré-escola I e II, divididos em 1º e 2º ano; 3º e 4º ano.

Por se tratar de um assunto que fere as leis citadas acima e o direito humano fundamental à educação sugerimos esta diligência para que possamos averiguar o impacto que o fechamento das escolas está causando no município de Areia, e que esta Comissão exerça seu papel de receber, avaliar e investigar denúncias de violações de direitos humanos.

Sala das Comissões, em de abril de 2018.

Deputado LUIZ COUTO

PT/PB

08- TERMO DE AUDIÊNCIA JUDICIAL QUE RESULTOU NA REABERTURA DA ESCOLA MARIA EMÍLIA MARACAJÁ.



ESTADO DA PARAÍBA
PODER JUDICIÁRIO
COMARCA DE AREIA

TERMO DE AUDIÊNCIA CÍVEL

Nº do Processo: 0800133-69.2018.815.0071
 Natureza do Feito: AÇÃO CIVIL PÚBLICA
 Objetivo: Audiência de Conciliação
 Data e Hora: 21/05/2018 às 10:00 horas
 Local: Sala de Audiências do Fórum "Des. Aurélio de Albuquerque"
 Autor: MINISTÉRIO PÚBLICO DA PARAÍBA
 Promovido: MUNICÍPIO DE AREIA
 Advogado: Gustavo Moreira (Procurador-Geral do Município)
 Juíza de Direito: ALESSANDRA VARANDAS PAIVA MADRUGA DE OLIVEIRA LIMA

ABERTA A AUDIÊNCIA, foi tentada uma composição entre as partes, a qual restou exitosa, nos seguintes termos:

1º Reabrir as escolas MARIA EMÍLIA MARACAJÁ (localizada no Sítio São José), oficialmente, na data de amanhã (22/05/2018) e SEVERINO SÉRGIO (localizada no Sítio Chã de Santo Antônio) e NOSSA SENHORA DE FÁTIMA (localizada no Sítio Gitó), no próximo ano letivo/2019;

2º No período de 22 a 30/05/2018, será promovida a atualização das matrículas na Escola Maria Emília Maracajá, devendo os genitores dos alunos comparecerem ao próprio educandário, no período da manhã, das 07:00 às 11:00, cabendo ao Município realizar a divulgação;

3º Os alunos que eram da Escola José Rufino (Vaca Brava) e foram relocados para a Escola Nelson Carneiro (Cepilho) deverão, caso queiram, ser relocados para a Escola Maria Emília Maracajá;

4º Os alunos que eram da Escola Severino Sérgio (Sítio Chã de Santo Antônio) e foram relocados para a Escola Abel Barbosa (Mata Limpa) deverão, caso queiram, ser relocados para a escola de origem (Escola Severino Sérgio);

5º Os alunos que eram da Escola Olívia Jardelino (Sítio Pirauá) e foram relocados para a Escola Abel Barbosa (Mata Limpa) deverão, caso queiram, ser relocados para a Escola Severino Sérgio;

6º Dotar as escolas reabertas de toda infraestrutura de pessoal e administrativa necessária ao seu pleno e eficaz funcionamento, em especial, número de professores e servidores suficientes;

7º Implementar o ensino seriado, salvo se não houver número suficiente de alunos para a formação da turma, quando, então, será multisseriado, de tudo, baseado no que determina a norma de regência;

8º O Município deverá manter as escolas reabertas em pleno funcionamento, a fim de manter a identidade da escola com os alunos do campo, caso haja número suficiente de alunos;

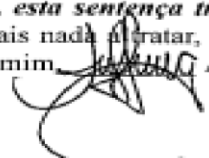
9º Revogar o Decreto Municipal nº 04/2017 e a Portaria Municipal nº 34/2018;

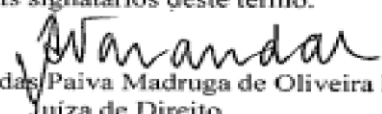
10º Promover cursos de capacitação, de aproveitamento e aperfeiçoamento dos professores e servidores;

11º Garantir o transporte escolar aos alunos, com acompanhamento de monitores para o transporte de alunos da pré-escola;

12º) Elaborar calendário especial para repor aulas para os alunos que estiveram afastados da escola, durante o corrente ano, a fim de evitar que eles percam o ano letivo;

13º) Regularizar a situação das escolas que continuarão fechadas, de acordo com a legislação que trata da matéria.

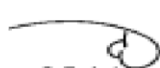
APÓS, foram ouvidas as partes presentes, que ratificaram o acordo em todos os seus termos. **FINALMENTE**, foi dito pela MM. Juíza: "SENTENÇA. AÇÃO CIVIL PÚBLICA. ACORDO. HOMOLOGAÇÃO – Homologa-se o acordo de vontades celebrado entre as partes. *Vistos, etc.* HOMOLOGO, por sentença, para que produza os seus jurídicos e legais efeitos, com fundamento no art. 200 do Código de Processo Civil, o acordo de vontades firmado entre as partes, que se regerá pelas condições acima fixadas. Em consequência, DECLARO extinto o processo (CPC, art. 354), com resolução de mérito (CPC, art. 487, inciso III, "B"). *Isento de custas. Sentença publicada e intimados os presentes em audiência. Registre-se. As partes renunciaram o prazo recursal. Sendo assim, esta sentença transitou em julgado nesta data. Arquivem-se*". E, como não havia mais nada a tratar, mandou o MM. Juiz encerrar o presente termo que fica assinado por mim,  Aux. Judiciária, pelo MM. Juiz e demais signatários deste termo.


Alessandra Varandas Paiva Madruga de Oliveira Lima
Juíza de Direito


Newton da Silva Chagas
Rep. do Ministério Público (Autor)


João Francisco Batista de Albuquerque
Procurador Constitucional do Município de Arica


Gustavo Moreira
Procurador-Geral do Município de Arica


Oficial de Justiça

Brasileira



A comunidade não aceita o fechamento da escola e mantém as atividades como pode

Giz branco, lona preta

Em salas de aula improvisadas, a comunidade de Sítio Engenho Cipó oferece às crianças o que o poder público nega

POR JOELMA ALVES E HYLDO PEREIRA

Sob o teto de lona, em pouco mais de 10 metros quadrados, 50 crianças entre 3 e 10 anos de idade abrigam-se do sol e da chuva e tentam proteger-se dos insetos. Cadeiras e mesas de plástico espalham-se sobre o chão de barro. O calor incomoda, mas é o que resta aos alunos matriculados na Maria Emília Maracajá, escola da comunidade de pequenos agricultores do Sítio Engenho Cipó, no município de Areia, interior da

Paraíba, fechada pela prefeitura após 32 anos de funcionamento.

As condições precárias não afetam o ânimo dos estudantes. Isabele Fernandes, de 7 anos, sonha em ser professora. José Cauã, 9 anos, também. Os dois são filhos de agricultores e não abrem mão de frequentar a escola “improvisada”. Mesmo com todas as dificuldades e a incerteza quanto ao futuro da educação, Cauã não desanima e garante que um dia vai dar aulas de capoeira. “Sinto falta de uma sala

melhor, quando chove aqui parece um rio. Mas eu venho todos os dias.”

O agricultor Luciano Firmino foi aluno da Maria Emília Maracajá e ainda tenta entender o motivo do encerramento das atividades. “Essa escola tem uma história. Queria ver meus filhos, assim como eu, crescer aqui. Não vamos perder a nossa identidade do campo. Apesar de a prefeitura disponibilizar ônibus para o transporte, a gente não aceita. É a nossa dignidade ferida.”

Para não deixar as crianças sem aula, professores resolveram trabalhar à tarde de forma voluntária desde o início do ano letivo. Como o ensino não é reconhecido pelo município, os pais dos alunos correm o risco de perder o Bolsa Família por falta de frequência escolar dos filhos. Culpa da burocracia. Apesar de fechada pela prefeitura, a unidade continua ativa no cadastro do Ministério da Educação.

As atividades da escola foram encerradas por determinação do prefeito João Francisco Albuquerque, que decidiu acabar com o formato multisseriado, no qual crianças de diferentes séries estudam na mesma sala. Filiado ao PSDB, o alcaide considera o sistema “indigno” e se diz disposto a fechar todas as escolas do tipo na região durante o seu mandato. A Maria Emília Maracajá é a 11ª escola na zona rural de Areia a ter as atividades encerradas em um período de 12 meses, segundo o Sindicato dos

Resistência. “Indigno”, afirma o prefeito sobre o ensino multisseriado. A escola na zona rural funcionou durante 32 anos

O prefeito não arreda o pé. Em 12 meses, o tucano João Albuquerque fechou 11 escolas na zona rural de Areia

Trabalhadores Públicos Municipais do Agreste da Borborema. Albuquerque afirma amparar sua decisão em orientações do governo federal e dos conselhos de educação do estado e do município.

Enquanto o poder público não oferece uma solução que agrade aos moradores,



três professoras abriram mão dos salários e do tempo livre e se uniram para manter as crianças em atividade. Fabiana Batista é pedagoga e ensina português e matemática. Foi ela quem iniciou a campanha na internet a favor da manutenção da unidade.

“Eu vi o sofrimento dos pais e fiquei pensando como poderia ajudar. Fui professora da Maria Emília Maracajá e sei das dificuldades das crianças e o compromisso delas com o aprendizado. Para que não perdessem o ano letivo, decidi com outras colegas abraçar a causa e saímos em busca de apoio. Conseguimos material escolar, cadeiras, comida...”

A escola não tem banheiro e as turmas usam um espaço cedido pela vizinha, ex-aluna. Quando o sol se põe é a hora de desarmar o acampamento e encerrar mais um dia. Os pais são responsáveis por levar as cadeiras, as mesas e o material didático para um terraço cedido por outra vizinha.

A comunidade luta para reabrir a Maria Emília Maracajá e não aceita a decisão do prefeito de transferir os estudantes para outra unidade, a 2,2 quilômetros de distância. A prefeitura oferece transporte, mas os agricultores rejeitam a mudança. Albuquerque bate o pé. Diz que a unidade não será reaberta e que ninguém o impedirá de fazer o que considera certo.

O Ministério Público da Paraíba investiga o caso e o Movimento dos Pequenos Agricultores uniu-se à campanha contra o encerramento das unidades de ensino na região. “Queremos o direito de viver e estudar no campo, com respeito às leis vigentes que garantem as escolas abertas”, afirma Matheus Ferreira, integrante da coordenação estadual do MPA.

À margem da queda de braço entre a comunidade e a prefeitura, as crianças cumprem, resignadas, a rotina escolar, como se nada mais lhes coubesse além de um teto de lona e um piso de terra. •

10 - PORTARIA AUTORIZANDO A REABERTURA DA ESCOLA MARIA EMÍLIA MARACAJÁ.



ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE AREIA
GABINETE DO PREFEITO

Portaria n° 72/2018

O PREFEITO CONSTITUCIONAL DO MUNICÍPIO DE AREIA, ESTADO DA PARAÍBA, no uso de suas atribuições legais que lhe são conferidas pela Constituição Federal e Lei da Estrutura Administrativa do Poder Executivo:

RESOLVE:

Art. 1º. REVOGAR PARCIALMENTE A Portaria de n° 34/2018, a qual homologou, o fechamento das escolas nucleadas, de ensino multisseriado, abaixo nominadas:

- 2 - Escola Emília Maracajá;**
- 7 - Escola Severino Sergio;**
- 9 - Escola Nossa senhora de Fátima;**

Art. 2º - As demais escolas constantes na Portaria de n° 34/2018 permanecerão fechadas.

Art. 3º - Esta portaria entrará em vigor a partir da data de sua publicação.

Art. 4º - Revogam-se as disposições em contrário.

Registre-se, Publique-se

Gabinete do Prefeito Constitucional do Município de Areia - PB, 23 de maio de 2018.


JOÃO FRANCISCO BATISTA DE ALBUQUERQUE
Prefeito Constitucional